

*Vorlesung „Romantik und das Bild Kindes“  
Programmübersicht*

- |  |            |
|--|------------|
| 1. Einleitung: Die technisch-kommerzielle Kindheit der Gegenwart | 24.10.2001 |
| 2. Kontexte  |            |
| 2.1. Aspekte der Geschichte der Kindheit                         | 31.10.2001 |
| 2.2. Zur Säkularisierung der Kindheit im 18. Jahrhundert         | 07.11.2001 |
| 2.3. Rousseau und das „natürliche Kind“                          | 14.11.2001 |
| 3. Das Bild des Kindes in der Romantik                           |            |
| 3.1. Philosophie   | 21.11.2001 |
| 3.2. Literatur und Aesthetik                                     | 28.11.2001 |
| 3.3. Pädagogik   | 05.12.2001 |
| 4. Anhaltende Effekte  |            |
| 4.1. Das heilige Kind in der säkularen Gesellschaft              | 12.12.2001 |
| 4.2. Kinder und Erwachsene                                       | 19.12.2001 |
| 4.3. Der Wunsch nach Kindern                                     | 09.01.2002 |
| 5. Störende Ueberlegungen  |            |
| 5.1. Begabung, Lernen und Lernverweigerung                       | 16.01.2002 |
| 5.2. Entwicklung und Verlust                                     | 23.01.2002 |
| 5.3. Die Last der Erziehung                                      | 30.01.2002 |
| 6. Schluss: Die kinderlose Gesellschaft?                         | 06.02.2002 |

## 1. Einleitung: Die *technisch-kommerzielle* Kindheit der Gegenwart

Die Fragen der Einleitung zur Vorlesung sind die folgenden:

- Was sind *Kinder*?
- Und was ist *Kindheit*?

Beides ist offenbar nicht dasselbe, und beides ist auch nicht dadurch zu erfassen, dass auf konkrete Personen oder einzelne Phänomene verwiesen wird. Wer Kinder beobachtet, weiss noch nicht, was Kindheit ist, und wer von Kindheit redet, muss sich nicht auf reale Kinder beziehen. Kinder, sagt man, leben in *ihrer* und in *unserer* Welt, aber was genau bedeutet das? Offenbar unterscheiden sie sich von Erwachsenen, aber wodurch? Wenn man nicht einfach von anthropologischer Ueber- und Untergelegenheit ausgehen kann, etwa weil Kinder „klein“ und Erwachsene „gross“ sind, was bestimmt dann den Unterschied? Kinder sind Objekt von Erziehung, Erwachsene nicht, aber erklärt sich das aus *Defiziten* oder einfach nur durch wohlmeinende Absichten? Kinder beeinflussen die Erwachsenen, mit denen sie ständigen Umgang haben, warum nennt man das *nicht* „Erziehung“?

Bestimmte Kriterien zur Unterscheidung sind sehr einfach und naheliegend: Erwachsene können zum Beispiel nicht mehr so zeichnen, wie sie es konnten, als sie Kinder waren. Wenn Kinder heute ihre Welterfahrung zeichnen, beziehen sie sich auf Personen und Ereignisse, die sie wahrnehmen und die Eindruck hinterlassen, zum Beispiel die Mutter, die so dargestellt wird, dies kein Erwachsener könnte oder dürfte, nämlich reduziert auf das Elementare und Notwendige, ohne einen ästhetischen Gegenwert beachten zu müssen. Es kommt nicht darauf an, die reale Person möglichst genau abzubilden, also eine Art Fotografie zu erzeugen, sondern eine akute Beobachtung, die auf einer dauerhaften Einschätzung basiert, mit den relevanten Einzelteilen wiederzugeben, die Farbe der Kopfhaare, das Rouge der Lippen, die Halskette, alles was Eindruck macht, ohne das Vorbild der Proportionen, Formen oder Farben wahren zu müssen. Die Mutter kann daher wie ein neugieriger Wulst erscheinen, der keine Arme hat, keine wirkliche Stirn und dem dringlich ein Besuch beim Coiffeur anzuraten ist.

Wichtig ist die Differenz. Mütter sind nicht wie andere Frauen. Die haben blonde statt dunkle Haare, helle statt rote Lippen, Wimpern, nicht einfach nur Augen, einen blauen Fleck auf der Stirn und sind ganz Gesicht, also haben weder Hals noch Rumpf. Beide Frauen wären ausserstande, ein solches Bild zu zeichnen, nicht nur wegen der entwickelteren Talente, sondern weil der *kindliche Blick* nicht mehr vorhanden ist. Er spiegelt die Welt auf eigene Weise, und dies unbeabsichtigt. Kinder wollen ihre Vorlagen möglichst genau abbilden, aber sie können es nicht. Sie legen *ihre* Ausdrucksmittel an und kreieren ein eigenes Bild, das sich von dem der Erwachsenen unterscheidet, ohne dass sich die Erfahrungswelt unterscheidet. Kinder leben in keiner anderen Welt als die Erwachsenen, vielmehr nehmen sie diese Welt auf eigene Weise wahr. Das animistische Denken, also die Vertauschung der physikalischen und der seelischen Kausalität, kommt allenfalls kleinen Kindern zu, und auch sie reagieren nicht auf eine eigene, sondern auf eine gemeinsame Welt.

Das zeigt sich in den Reaktionen auf identische Erfahrungen. Kinder und Erwachsene sind Teil einer globalen Kommunikation, die gleichzeitig nahezu jeden und jeden ungeschieden erreicht. Die Situation des Terrors trifft Kinder ohne jeden pädagogischen Filter, sie sind den genau gleichen Nachrichten und Bildern ausgesetzt wie die Erwachsenen. Aber sie nehmen sie anders wahr oder verarbeiten sie wenigstens auf eigene Weise. Der Anschlag auf das World Trade Center in New York wird in der schnellen Skizze eines Achtjährigen, die etwa einen Monat später gefertigt wurde, zu einer beklemmenden Elementarisierung der Ereignisse. Man sieht, wie das Flugzeug auf den rechten Turm zurast, der Aufschlagpunkt ist mit dem Pfeil angedeutet, während - entgegen den realen Ereignissen - *vor* dem Aufschlag bereits ein Mensch aus dem Turm springt. Der Todesschrei ist angedeutet, und eine Bezeichnung gibt an, dass es sich um einen „Menschen“ handelt und nicht um ein Objekt. Beide Türme stehen noch, die identische Höhe ist markiert, ebenso die Unterteilung der Stockwerke und die Fundierung im Erdboden. Die Ereignisse werden nicht in der tatsächlichen Chronologie dargestellt, sondern wie ein *gleichzeitiges* Puzzle, ein Moment, der kein Nacheinander hat, sondern die Situation *vor* dem Horror *als* Horror darstellt.

Auf die selbstgestellte Frage, wie derartige Anschläge stattfinden können, entsteht eine weitere Skizze, die - in wiederum höchster Elementarität - veranschaulicht, dass ein kombinierter Angriff von Flugraketen und U-Booten das Weiße Haus in Washington treffen könnte. Wesentlich detaillierter ist der Eindruck der Gegenschläge. Amerikanische Flugzeuge, die Ziele in Afghanistan angreifen und die ständig in den Nachrichten zu sehen sind, werden wie aggressive Raubvögel dargestellt, die so recht kein Ziel haben und die gleichwohl Tod bringen. Die Zielangabe ist *oberhalb* der Flugbewegung, während die ballistischen Richtungen auf den Boden zielen. Ein anderes Bild zeigt eine fliegende Festung aus dem Zweiten Weltkriegs, mit dem Detail, dass die Neigung der Besatzungen, ihre Bombenlasten mit mehr oder weniger makabren Namensbezeichnungen zu versehen, aufgenommen wurde, und zwar bezogen auf die *fallenden* Lasten. Man sieht jene Unangreifbarkeit, die nach dem 11. September 2001 genau *nicht* mehr gegeben ist. Der einsame Schütze am hinteren Kabinenfenster ist dafür nur ein Menetekel.

Offenbar sind Kinder genaue Beobachter ihrer und unserer Welt, die in ihren laufenden Ereignissen ungefiltert aufgenommen und verarbeitet wird. Die Welterfahrung von Kindern ist nicht auf ein pädagogisches Segment beschränkt, dass sie auf Schreckensszenarien reagieren, ist nicht zu verhindern, aber auch nicht mit seelischen Katastrophen verbunden. Die detaillierte, oft lakonische Beobachtung ist kein Indiz für spätere Folgen, weder im Blick auf denkbare Gewinne noch bezogen auf mutmassliche Schäden. Entgegen den Zuschreibungen: Wer mit acht Jahren ein Flugzeug der US Air Force zeichnet und noch auf die Nummer des Flugzeuges am Heck der Maschine achtet, gibt einfach nur eine Beobachtung wieder; das Bild ist kein Indiz für persönliche Präferenzen oder biographische Fixierungen.

Das anzunehmen, fällt schwer, weil unmittelbar mit den Daten - ein Achtjähriger zeichnet Kriegsbilder - die Vermutung verbunden ist, dass seelischer Schaden entstanden sein muss oder mindestens bei Wiederholungen doht. Umgekehrt kann sofort vermutet werden, das Bild der Mutter deutet auf eine innige Beziehung hin, weil sensible Details wahrgenommen wurden, die man nur liebevoll zeichnen kann. Aber Kinder nehmen die Ereignisse und nicht die pädagogischen Absichten wahr, sie zeichnen, was sie sehen oder was ihnen vor Augen steht. Sie *registrieren* die Welt aus eigener Sicht und mit ihren Mitteln. Die Darstellungen sind lakonisch, nicht emphatisch, und sie beziehen sich auf das, was sichtbar ist und nicht auf etwas, das vermutet werden kann.

Am einem einzigen Abend, mit einem Skizzenblock vor dem Fernseher, entstehen

- ein Bild des Moderators der Schweizer Tagesschau,
- ein Bild des Vaters,
- ein prototypischer Versuch in polemischer Absicht, hinter das Geheimnis des anderen Geschlechts zu gelangen,
- eine eigenwillige Form von Geographie aus Schweizer Sicht
- sowie eine Post-Picasso-Version der Elternschaft, die offen lässt, was mit „MAMA“ und was mit „Papa“ bezeichnet werden soll (man beachte allerdings die Grossbuchstaben!).

Erwachsene wären zu dieser Leistung ausserstande, auch weil sie nicht einfach von Ereignisserien ausgehen, sondern Struktur und Takt voraussetzen. Das Verstehen bezieht sich auf verdichtete Zusammenhänge und der Ausdruck muss Rücksicht nehmen auf die Folgen, Kinder können unbefangen aufzeichnen, was sie sehen, ohne sehr weit eine innere Zensur in Rechnung zu stellen.

Wenn sie im akuten Konflikt Partei ergreifen, dann stimmen sie nicht einfach zu, sondern bilden eine medial vermittelte Meinung ab, deren Konsequenzen sie weder absehen müssen noch können. Die Präsenz der amerikanischen Flagge ist die Präsenz täglicher Bilder, auf die die Wahrnehmung reagieren muss, auch wenn Erwachsenen dies vermieden sehen wollen. Es ist auch und gerade für Kinder unmöglich, der Kommunikation mit und durch Medien zu entgehen, was oft paradoxe Reaktionen bei Erwachsenen auslöst. Eltern, die stolz sind, dass ihre Kinder schon in den ersten Primarschulklassen über Computerkenntnisse verfügen, möglichst solchen, die besser sind als die der Mitschüler, sind hochgradig besorgt, wenn die Kinder Kriegsbilder zeichnen, die die Internet-Nachrichtendienste rund um die Uhr anbieten. Aber wie entsteht diese Differenz? Eine Antwort besteht darin, von den Kindheitskonstruktionen der Erwachsenen auszugehen und Kinder darauf zu beziehen.

„Kindheit“ ist in gewisser Hinsicht postulative *Mythologie*, also eine sehr bestimmende Erwartung der Erwachsenen, die mit Hoffnungen und Sorgen zu tun hat (OELKERS 1993). Das mit Kindheit verbundene Erwartungskonstrukt hat typische Elemente:

- Kinder sind die Zukunft der Gesellschaft, daher ist Erziehung immer Investition in die Zukunft.
- Sie setzt das glückliche Kind voraus, das sein Leben lang von der Kindheit zehrt, als sei diese eine Ausrüstung für das Leben.
- Das unglückliche Kind ist entsprechend ein *horror vacui*. Es zeigt Betrug an, noch bevor das Leben begonnen hat.
- Ein glückliches Leben kann nur führen, wer eine glückliche Kindheit hatte.
- Die Erziehung muss daher für das Glück des Kindes besorgt sein, um den Preis eines unglücklichen Lebens.
- Die glückliche Kindheit ist unteilbar, sie umfasst alle Aspekte der Erfahrung und gilt für das ganze Leben.

Historisch hat es eine „ganzheitliche“ Kindheit dieser Art nie gegeben. Die Realitäten von Kindern waren von lokalen Milieus geprägt, die bis weit ins 19. Jahrhunderts oft armselig und vielfach auch gewaltförmig verfasst waren. Zivilisiert waren Kindheiten nur im Glücksfalle und unter der Voraussetzung herausgehobener sozialer Umwelten. Erst allmählich wurde im Prozess der Zivilisation auch Erziehung rationalisiert und von Dämonen befreit. Die

Magie des bösen Blicks und des verdorbenen Charakters beherrschte in grossen Teilen noch die Vorstellungswelt des 19. Jahrhunderts, und dies weit mehr als das Schulbuch. Entsprechend schwer war und ist es, Kinder als gleichberechtigt zu verstehen und sie aus paternaler Abhängigkeit zu entlassen. Die historische Kindheit war gekennzeichnet von Unwissenheit und Sterblichkeit, nicht von Glück. Und was als „Glück“ definiert wurde, hatte wenig mit Kindern zu tun. Sie sind in der Zivilisierung der Gesellschaft erst spät mehr gewesen als ein Thema von Religion und Moral.

Diese Erfahrung spiegelt sich in der Reflexion: Westliche Erziehungstheorien haben ein schwieriges und ambivalentes Erbe, das aus der christlichen Ueberlieferung erwachsen ist und zwei konstitutive Elemente enthält,

- die augustinische Lehre der Erbsünde einerseits,
- die paulinische Erlösung durch den Sohn Gottes andererseits.

Kinder sind immer zugleich von der sündhafte Natur *und* der göttlichen Erlösung her verstanden worden, entsprechend widersprüchlich war die auf PAULUS und AUGUSTINUS zurückgehende Idee der Erziehung. Sie musste für die Unterdrückung der Natur besorgt sein, aber war zugleich verantwortlich für den Weg zur Erlösung. Die Gnade war durch die Erbsünde verstellt und auf sie konnte doch durch die richtige Erziehung vorbereitet werden, ein Konzept, das in der neuzeitlichen Fassung vor allem durch den Pietismus des frühen 18. Jahrhundert entwickelt wurde (OSTERWALDER 2001). Der Weg der Erziehung führt zum Heil, aber Erlösung ist nicht ohne Repression zu haben, weil die Natur des Kindes nicht aus sich selbst heraus gnadenfähig ist.

Dass Kinder „im Mittelpunkt“ der Erziehung stehen sollen, ohne eine religiöse Bindung vorauszusetzen, ist - auf die Breite der Reflexion gesehen - erst ein Produkt des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts, als von „neuer Erziehung“ gesprochen werden konnte, aus der die Konzepte der Reformpädagogik entstanden. Erst jetzt wurde die Autonomie des Kindes Thema pädagogischer Bewegungen, was auf sehr paradoxe Weise mit einer Steigerung der Erziehungsanstrengungen einherging. Vorausgesetzt ist dabei eine Umschichtung der Mythologie: Das „heilige Kind“, dem das Glücksversprechen der Erziehung gilt, entstand als Säkularisierung des christlichen Erlösers. Frei von Erbsünde und unter allmählichem Verlust des christlichen Glaubens blieb nur übrig, das Kind als sakralen Mittelpunkt der Erziehung zu verstehen.

Es ist damit heilig und heidnisch zugleich. Zum ersten Male durchgespielt wurde dieses Konzept in der Romantik, von der die Vorlesung ihren Ausgang nehmen wird. Die Zentrierung der Erziehung auf „das“ Kind - und so weder auf Religion noch auf Staat oder Gesellschaft - ist eine paternale Konstruktion, die Erwachsene entwickelt haben und aus der Kinder Vorteile ziehen sollen. Allerdings: *Kinder* sind in dieser Konstruktion

- geschlechtsneutral,
- milieuunabhängig,
- indifferent gegenüber Kultur oder Geschichte
- und wohlmeinend im Blick auf die Erziehungsabsicht.

Wie weit diese Generalisierung tatsächlich ein Vorteil der Kinder ist, wurde nie untersucht und ist auch mit Kindern nie abgeklärt worden. Die „neue“ oder die „progressive Erziehung“ hat auf einen solchen Akzeptanztest verzichtet, sie spricht von Kindern über deren

Köpfe hinweg, also fragt nicht und muss nicht fragen, ob Kinder wollen oder wünschen, im „Mittelpunkt“ der Erziehung zu stehen.

Wichtiger ist allerdings eine andere Einsicht, die „neue Erziehung“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts definierte *nicht* die „neue Kindheit“. Zwischen JOHN DEWEY und JEAN PIAGET wurden neue Konzepte der kindzentrierten Pädagogik entwickelt, für die grundlegend war, dass sie sich auf Personen und deren Beziehungsmodus richteten. Der Fokus war Moral, Bildung und Freiheit, vorausgesetzt die Achtung vor dem Kind. Interessant ist, was in dieser Fokussierung *nicht* wahrgenommen und beachtet wurde, nämlich die allmähliche Oeffnung der Kinderkulturen für die Steuerungsmechanismen der sich schnell entwickelnden Konsumgesellschaft. Der hauptsächliche Wandel der Kindheit im 20. Jahrhundert ist nicht der zur Reformpädagogik, sondern der zur kommerziellen Kindheit. Die „neue Erziehung“ ging von der Dauerhaftigkeit pädagogischer Milieus voraus, während es immer schwieriger wurde, Kindheit und Kommerz zu trennen. Dabei führt vom Bleyle-Anzug zur heutigen Kinderboutique ein direkter Weg. Ich komme darauf gleich zurück.

Das pädagogische Grundpostulat der „Kindzentrierung“ ist in dieser Entwicklung auf sehr ironische Weise *erfüllt* worden, nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten, sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten. Dieser Schluss widerspricht den Erwartungen, wie noch an den pädagogischen Motiven der Studentenbewegung von 1968 abzulesen ist. Gemäss diesen Motiven sollte Repression durch Emanzipation abgelöst werden, ohne die ökonomische Umwelt beachten zu müssen. „Emanzipation“ war gerade *nicht* Freiheit des Konsums, entsprechend unter Bann gestellt war alles Merkantile, einschliesslich der Moden und Marken der Jugendkultur, die zur gleichen Zeit einen beispiellosen Akzeptanzschub erlebten, paradoxerweise bei genau der Generation, die in der Erziehung der Kinder darauf verzichten wollte. In den Kinderläden hing das Poster von CHE GUEVARA, nicht das Logo der Rolling Stones.

Heute ist auch die Kinderkultur kommerzialisiert. Zwischen Lego und Pokémon beherrschen Marken und Moden den Erfahrungsraum von Kindern, und zwar immer in Ueberdosis und auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Produkte wie Pokémon sind zugleich als Spielfilm, Cartoon-Serie, Sammelkartenspiel, Videogame und in allen möglichen Varianten des Merchandising präsent, so dass ständig Bedürfnisse entwickelt werden, die Kaufentscheide nach sich ziehen. Grosse Anbieter wie Nintendo oder Disney haben immer eine Palette von Produkten zur Verfügung, die aber, anders als der Erwachsenenmarkt, nicht frei sind in der Themenwahl und in der Wertorientierung. Eltern kaufen Produkte vornehmlich dann, wenn diese *mehr* bieten als lediglich Unterhaltung. Die Produkte müssen verträglich sein mit pädagogischen Erwartungen, vor allem solche, die sich auf die moralische Entwicklung des Kindes und den Schulerfolg beziehen. Für Lernnutzen in diesem Sinne muss gesorgt sein, daher ist die Didaktik- kaum noch zu unterscheiden von der Unterhaltungsindustrie. Beide reagieren mit Fun-Faktoren auf Familienwerte, die das Marktsegment definieren und beschränken.

Ein Ausweg aus dieser Beschränkung ist es, Kinder als *eigene* Zielgruppe zu verstehen, die über ein individuelles Budget autonom verfügen kann. Eben das scheint zunehmend mehr der Fall zu sein. Mit steigendem Alter emanzipieren sich die Kinder für die Konsumgesellschaft, also vollziehen nach, was die Erwachsenen für sich in Anspruch nehmen. Die Warnung vor dem „unpädagogischen“ Konsum ist zu einem folgenlosen Ritual verkommen. Davon unabhängig hat sich eine weitgehende Veränderung der Verhaltensweisen und Einstellungen vollzogen. Diese stillschweigende Emanzipation ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Das

wesentliche Kapital der Erziehung ist die zur Verfügung stehende Zeit. Wird die Zeit knapp, verlagert sich die Aufmerksamkeit, ohne zugleich auch die Verantwortung reduzieren zu können.

Die Veränderungen sind *indoors* wie *outdoors* zu beobachten: Das traditionelle Elternhaus ist heute medial hochgerüstet, was zur Folge hat, dass attraktive Alternativen zu den komplexen und nicht immer unterhaltsamen Eltern-Kind-Dialogen ständig abrufbar sind. Die Umwelten von Elternhaus und Schule sind einerseits radikal verengt, andererseits grandios erweitert worden. Die traditionellen Spielgründe in der Nachbarschaft sind weitgehend verschwunden, zugleich können überall Lern- und Unterhaltungsangebote abgerufen werden. Die vermutlich folgenreichste Lernerfahrung heutiger Kinder sind Games, nicht Bücher. Lernen beschränkt sich nicht mehr auf die Schule, die im Gegenteil unter Druck gerät, sich erfolgreichen Edutainment-Kulturen anzupassen. „Fun“ ist eine wie immer grässliche, so doch wirksame Vereinfachung der Motivationslage.

Die Ausweitung des Angebotes hat knappe Zeiten zur Voraussetzung. Bei den zur Auswahl stehenden Mengen des Angebots kann man das meiste *nicht* besorgen. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich auf verschiedene Instanzen verteilt, in diesem Sinne konkurrieren die Eltern mit den Anbietern, die sie beauftragen, um sich selbst zu entlasten. In vielen Hinsichten ist inzwischen pädagogisches Outsourcing üblich, und die Realität ist dabei aufschlussreicher als jede Kartikatur:

- Lernstudios sorgen für Nachhilfe,
- Schwimmlehrer besorgen, was die Schule versäumt,
- Familientherapien kümmern sich um die Erziehungsschäden,
- Consulting-Firmen können mit der Karriereplanung der Kinder beauftragt werden
- und zur Stressentlastung ist „Urlaub vom Kinde“ buchbar.

Das geschieht nicht nebenbei oder aus Not, sondern unter der Voraussetzung, das Beste für das Kind arrangieren zu können und zu müssen. Die Idee des „Glücks“ der Kinder hat sich auf dieser Linie mindestens in Teilen kommerzialisiert. Das kommt dem Materialismus der Kinder entgegen, aber widerspricht auf eklatante Weise den Erziehungserwartungen. Sie orientieren sich, mindestens offiziell, an immateriellen Werten, die unabhängig davon gelten sollen, was die Praxis bestimmt. Heutige Eltern sind daher oft in Double-Bind-Situationen: Sie müssen bekämpfen, was sie befördern oder negieren, was den Alltag ausmacht. Niemand gibt den tatsächlichen Fernsehkonsum der eigenen Kinder zu und niemand verteidigt offensiv den Konsum an Süßigkeiten, weil immer im Hintergrund steht, dass zuviel Fernsehen ebenso schädlich ist wie zuviel Zucker. Es gibt aber kein definitives Optimum, die zulässige Mitte muss individuell und privat bestimmt werden - in ständiger Auseinandersetzung mit den Kindern. Sie gewinnen dadurch an Macht, und dies nicht nur, weil nahezu jedes Verbot unterlaufen werden kann. Der Erziehungsmodus ist Verhandlung, und oft ist der kleine Partner stärker als der grosse.

Die Öffentlichkeit setzt in der Wahrnehmung von Erziehung Erfolg voraus. Erziehung ist normaler Bestandteil der Leistungserwartungen, die um den Preis von Imageverlust nicht unterschritten werden dürfen. „Gute Eltern“ sind so zunächst keine wirklichen Qualitäten, sondern externe Zuschreibungen, die erfüllt werden müssen. Das Gleiche gilt für „erfolgreiche Kinder“. Der Schulerfolg, beispielsweise, ist immer ungleich verteilt, aber auf merkwürdige Weise ist *jedes* Kind ein erfolgreicher Schüler oder eine erfolgreiche Schülerin. Verluste und Versagen sind peinlich, eine pädagogische Sprache *dafür* steht nicht zur Verfügung. Zugleich gibt es eine expandierende Entlastungsindustrie, die dafür

sorgt, dass der Schein der glücklichen Kindheit aufrecht erhalten werden kann. Damit wird für Schutz gesorgt und zugleich für Illusionen.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehung hat ständig zugenommen, schon aus diesem Grunde darf niemand wirklich versagen. Faktisch ist aber vor allem die *Belastung* gestiegen, ohne dass der Ertrag absehbar wäre. Ueber „Ertrag“ zu reden, ist verpönt, aber natürlich ist jede Form von Schulerfolg eine Bestätigung, dass sich der Aufwand gelohnt hat. Inzwischen weiss man, dass Kinder teuer sind, eine Kalkulation, die noch vor einer Elterngeneration öffentlich gar nicht kommunizierbar gewesen wäre. Man wäre moralisch verurteilt worden, hätte man darauf verwiesen, dass Kinder einen Kostenfaktor darstellen oder gar aus ökonomischen Gründen sich nicht lohnen.

Heute können Kinder als Belastungen gelten, die man nur dann auf sich zu nehmen bereit ist, wenn die Erfolgserwartungen realistisch erscheinen. Vielleicht erklärt das die drastisch gesunkene Kinderzahl am besten: Bei einem oder zwei Kinder können die Belastungen dosiert und die Investitionen zentriert werden, ohne die eigenen Lebensansprüche hinter den Kindern zurücktreten zu lassen. Die Dilemmata der Erziehungszeit bleiben indes bestehen: Auch bei Einzelkindern weiss man nie, wieviel Zeit genug ist. Und merkwürdigerweise sind Einzelkinder noch in der Single-Gesellschaft eine fragliche Erscheinung.

Das öffentliche Bild der *guten Erziehung* ist mit den neuen Realitäten nicht zu vereinbaren. Das Bild unterstellt Selbstlosigkeit ebenso wie grenzenlose Belastungsfähigkeit, also die beiden hauptsächlichen Ursachen für das permanent schlechte Gewissen. Dass Kinder *Eltern* belasten können, ist in diesem Bild nicht vorgesehen, wenn es Belastungen gibt, dann müssen die Eltern irgend etwas falsch machen. Aber Erziehung ist immer Wechselseitigkeit, die für beide Seiten subtile Abhängigkeiten hervorbringt. Gleichzeitig kriert der öffentliche Diskurs über Erziehung immer neue Stereotypen, die zusätzlich die Belastungen steigern, wenn nicht wirklich entschieden werden kann, ob das eigene Kind nun „hochbegabt“ oder „hyperaktiv“ ist. Und es ist ständig unklar, wie weit die notwendige Selbstlosigkeit gehen soll und wann definitiv die Belastungsgrenze erreicht ist.

Diese Wirklichkeiten sind nicht einfach mit Moral zu bearbeiten, und sie entziehen sich den reformpädagogischen Mustern der gutartigen Selbstorganisation in geschützten Räumen. Heutige Kinder leben in *offenen* Erfahrungsräumen, für die es historisch kein Beispiel gibt und die nicht einfach zurückgenommen werden können. Zugleich sind damit weitreichende Folgen für die Leitannahmen der „glücklichen Kindheit“ und der „guten Erziehung“ verbunden, die ja lebenslang - und dies ausschliesslich positiv - wirken soll. Aber kann man den offensichtlich lustbetonten Konsum von Games, mit dem hohes Können verbunden ist, als „glückliche Kindheit“ bezeichnen? Erwachsenen scheint das schwer zu fallen, und dies in Beobachtung der Praxis von Erziehung, die sie sehen und zulassen. Historisch gesagt: Sie haben Mühe, sich vom Bild der romantischen Kindheit zu lösen und die Paradiesmetaphern preiszugeben, die die Erwartungswelt von Erziehung nach wie vor bestimmen.

Eine sich schnell wandelnde, in vielem flüchtige Kindheit ist ungeeignet, diese Erwartungen zu bestätigen. Die Erfahrungsräume, die die heutige Kindheit ausmachen, müssen mit hohen Tempi, zunehmender Differenzierung und ebenso nachhaltigen wie flüchtigen Angeboten in Verbindung gebracht werden. Aber wenn sich die Schemata der „behüteten Kindheit“ auflösen, dann ist nicht einfach *Unglück* die Folge. Kinder erfahren ihre Gegenwart, und wie immer die Erwachsenen die Tendenzen kommerzieller Steuerungen in



der Kinderkultur einschätzen, Limp-Bizkit-Konzerte sind für Zehnjährige Unterhaltungserlebnisse, keine Zurichtungen fürs Leben. Der Aufbau des Denkens oder der Moral wird nicht dadurch anders, dass Schule und Elternhaus nicht mehr die Erziehungsmonopole darstellen. Der vermutete Schaden stabilisiert die traditionellen Erwartungen, aber er wird dem nicht gerecht, wie Kinder aufwachsen müssen.

Es hilft auch wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen Daten und ist der dafür notwendige Masstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie neue Chancen nutzen. Die heutige Kindheit ist nicht dämonisch, nur sehr viel anstrengender für die Erwachsenen. Sie erhöhen ihre Belastungen und reduzieren ihre Einwirkungen auf bestimmte Sektoren der Erfahrung. Erziehung ist nicht mehr gleichzusetzen mit dem prägenden Einfluss *naher* Personen, die über die Dauer der Kindheit die Erfahrungsräume begrenzen können. Aber daraus folgt nicht, dass „Wertezerfall“ die Gesellschaft bestimmt oder „Wohlstandsverwahrlosung“ um sich greift. Die Kindern müssen einfach nur *mehr* Medien und Dimensionen der Erfahrung unterscheiden und lernen, sich darin zurechtzufinden. Die Risiken übersteigen aber im immer noch gegebenen Regelfall nicht die Chancen.

Das lässt sich im historischen Rückblick zeigen: Was man „kommerzielle Kindheit“ nennen kann, also die Steuerung der Erfahrungen durch Konsum, Kauf und Markenbewusstsein, ist kein Phänomen der letzten zehn oder zwanzig Jahre. Vielmehr muss ein langfristiger Trend angenommen werden, der mit Steigerung und Verdichtung zu tun hat. Das niedlich-positive Image von Kindern ist früh für die Produktwerbung genutzt worden, insbesondere dort, wo sich Familienwerte vermarkten liessen. Sie wurden in, wie es um 1900 hiess, „Reklamebilder“ übersetzt. Hier sah man zum Beispiel, dass *Van Houtens' Cacao* für Naschkatzen, die sich unbeobachtet fühlen, unwiderstehlich ist und aber zugleich die Freundschaft zwischen den Geschlechtern befördert, also eine ganz und gar unwahrscheinliche Wirkung haben muss (CIOLINA/CIOLINA 2000, S. 82, 85). Oder man sah, wie *Chocolat Suchard* sogar dem Mond Appetit machen kann (ebd., S. 90). *Milka* führte in den Himmel, und die Produkte von *Suchard* überwandern selbst den Röstigraben, mindestens in sprachlicher Hinsicht, was allein auf die pädagogische Dimension verweist (ebd., S. 91). Selbstverständlich bestand auch kein Zweifel über die frühkindliche Bedeutung des Englischen, wenngleich niemand auf die Idee gekommen wäre, die Werbebotschaft *allein* auf Englisch zu formulieren (ebd.).

Neu ist heute nicht nur die nahezu unbedingte Präferenz für Englisch, der sich Kinder mit dem Beginn ihrer bewussten Weltwahrnehmung ausgesetzt sehen. „Suchard“ oder „Van Houten“ waren um 1900 *Marginalien* der Kindheit, nicht deren Hauptsache. Zudem wurden derartige Produkte nicht allein für Kinder angeboten, die isoliert und unterscheidbar wesentlich nur auf dem Spielzeugmarkt vorkamen. Heute werden Kinder nach ihrer Kaufkraft eingeschätzt und mit Angeboten in allen Bereichen bedient. Erst das Angebot schafft die Nachfrage, so dass Bedürfnis ist und gekauft wird, was bezahlt werden kann. Frühere Regulatoren wie Sparen auf Vorrat oder Verzicht durch Einsicht sind, wenn nicht verschwunden, so doch weitgehend abgeschwächt worden. Heutige Kinder werden daran gewöhnt, Produkte, die für sie angeboten worden, unmittelbar kaufen und konsumieren zu können. Das *Neinsagen* fällt schwer und wird nicht belohnt.

Die Beteiligung von Kindern am gesellschaftlichen Konsum ist zu einem erheblichen Marktfaktor geworden, ohne den Angebote wie Pokémon nie eine Karriere hätte machen können. Und es kein Zufall, dass diese Karriere verbunden ist mit

- neuen Medien,
- neuen Formen der häuslichen Unterhaltung,
- leichter Zugänglichkeit,
- erweiterter Toleranz gegenüber Kindern und
- grundlegend veränderten Formen der Kontrolle.

Man kann sich den historischen Wandel und seine Reichweite an der Kleidung *à la matelot* vorstellen<sup>1</sup>, also an dem, was seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum „Matrosenanzug“ oder „Matrosenkleid“ genannt wurde. Der Matrosenanzug, seit 1889 zunächst in Wollstoff, später in Jersey, von der Stuttgarter Firma Wilhelm Bleyle nach der Musternorm gefertigt, war bis in die dreissiger Jahre hinein *das* Kleidungsstück für Kinder (HÄVERNICK 1962). Nicht nur Jungen, auch Mädchen wurden mit dem „Matrosenstaat“ ausgestattet (WEBER-KELLERMANN 1997, S. 126ff.), der über ganze Generationen mit sehr geringen Variationen mindestens die sonntägliche Aesthetik des Bürgertums nachhaltig bestimmte. Die Kleidung der neuen Generation war in dieser Hinsicht kaum unterschieden von der Kleidung der vorangegangenen. Neufertigungen sollten sich in der Grundform nicht unterscheiden, allenfalls bestimmte Attribute wie zum Beispiel die Kragenform wurden verändert. In diesem Sinne war es keine Mode, sondern eine ästhetische Definition für Erziehung.

Heute wäre der „Matrosenanzug“ höchstens Zitat. Es ist unmöglich geworden, die Kleidung von Kindern auf einige wenige, dazu noch „praktische“ Grundmuster festzulegen, über die die Kinder nicht selbst bestimmen können. Die Steuerung ihrer Entscheide ist ebenso der Mode überlassen wie die Kleidungsentscheide von Erwachsenen. Die ästhetische Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ist - abgesehen von den Grössen - weitgehend eingeebnet worden. Mindestens kann von einer eigenen, „pädagogischen“ Kleiderkultur der Kindheit keine Rede mehr sein, wie zum Beispiel noch die Lebensreformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nachhaltig gefordert hatten<sup>2</sup>. Die Aesthetik des Aussehens hat sich angeglichen, ohne dass die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen verschwunden wäre. Was sich sehr nachhaltig geändert hat, ist

- die Geschwindigkeit des Wechsels,
- die kurze Dauer des hauptsächlichen Trends,
- die je neuen Anschlüsse,
- so der Verlust an Kontinuität
- und nicht zuletzt die Zunahme der Autonomie durch die Uebernahme des Kundenstatus.

Wenn Kinder mindestens in den Bereichen ihres persönlichen Konsums *Kunden* sind, dann hat das Folgen für ihr Selbstbewusstsein und ihre Entscheidungsfähigkeit. Sie können zunehmend autonom entscheiden, ohne dass sich die Horrorvisionen von „Wohlstandsverwahrlosung“<sup>3</sup> oder des „Erziehungsnotstands“<sup>4</sup> generell verwirklichen

---

<sup>1</sup> Zuerst tauchten Kleider *à la matelot* in Paris um 1800 auf. In England wurde daraus ein praktisches Kleidungsstück für Knaben, etwa ab 1880 auch für Mädchen. Aehnliches gilt für das wilhelminische Deutschland (LÜHR 1960).

<sup>2</sup> Das zeigen zum Beispiel der Bilder des Fotografen der deutschen Jugendbewegung, JULIUS GROSS (1982-1986) (MOGGE 1991).

<sup>3</sup> Mitte der neunziger Jahre häuften sich die Alarmierungen, dass „Wohlstandskinder“ sich in einem permanenten „Konsumrausch“ befinden würden (ZÖLLNER 1994; VON FRIESEN 1994). Der empirische Beweis blieb allerdings aus. Hollywood reagierte auf diese Trendmeldung auf seine Weise, mit dem Film *Clueless* (1995), der auch zeigt, dass pädagogische Erwartungen keineswegs untergehen.

würden. Aus neuen Schlagworten wird keine Umkehr des Trends, und der Trend ist nicht so, wie ihn die pädagogischen Befürchtungen aussehen lassen. Sie sind extrem, während der Alltag, auf welchem Level auch immer, Normalität wahren muss.

Kinder lassen sich offenbar nicht mehr einfach auf „gutes Spielzeug“ oder „gute Lektüre“ festlegen, wenn attraktivere Alternativen erreichbar sind und ohne grössere Risiken abgerufen werden können. Wer Kinder davon abhalten wollte, mit Lego-Bausteinen zu spielen, etwa weil Lego kein Holzspielzeug darstellt und die Ordnungsleistungen individuell sind<sup>5</sup>, würde sich in den meisten Kontexten lächerlich machen. Umgekehrt folgt der Kauf von Lego-Produkten der Lerntheorie von Lego, wonach das ständige Zusammensetzen immer neuer Formen ohne Grundordnung die Kreativität befördere. Mindestens der Markt für Kinderspiele lebt von dieser Theorie. Sie suggeriert, dass überall nicht nur Familienwerte beachtet werden, sondern für *Lernnutzen* gesorgt sein muss, Spielen allein genügt nicht.

Ohne Lerntheorie gäbe es kaum die heutige Kindheit in ihrer kommerziellen Form. Sie lebt vom Versprechen, dass Kinder nicht nur unterhalten werden, sondern zugleich lernen. „Lernen“ hat paradoxerweise zugleich mit Kreativität *und* Nutzen zu tun, je kreativer Kinder sich verhalten, so die Unterstellung, desto besser lernen sie. Und jeder Lego-Turm kann als kreative Leistung hingestellt werden, weil die Nachahmung, ähnlich wie bei den Kinderzeichnungen, keinem sichtbaren Vorbild folgt. Allerdings sind „Unterhaltung“ und „Lernen“ kaum noch zu unterscheiden. Der Ausdruck *Edutainment* verweist drauf, dass in den meisten Lernangeboten für Kinder ausserhalb der Schule die Grenze nur noch zwischen Gewinn und Verlust, nicht jedoch zwischen „ernsthaft“ und „unterhaltsam“, gezogen wird. Dass sie *unterhalten* und nicht *erzogen* werden, gehört heute zur Grunderwartung von Kindern.

Neu ist nicht die Tendenz zur Unterhaltung, sondern deren Ausschliesslichkeit, verstanden im Sinne der Bindung von Zeit angesichts vielfacher Konkurrenz. Lernen hat nicht beliebig viel Zeit zur Verfügung, also kommt alles darauf an, eine hohe Bindung an bestimmte Produkte zu erreichen. Das gilt unabhängig davon, wie kommerziell die Produkte sind. Die Erziehungsliteratur des 19. Jahrhunderts, etwa Bücher für junge Mädchen wie EMMY RHODENS *Der Trotzkopf*<sup>6</sup> oder JOHANNA SPYRIS *Sina*<sup>7</sup>, waren kommerzielle Produkte, wenngleich solche, die verträglich schienen mit einer pädagogischen Erwartungshaltung. Sie sollten unterhalten *und* erziehen oder besser: sie sollen so erziehen, dass die Leserinnen es nicht merken und aber aufgrund der Lektüre mit den pädagogischen Zielen übereinstimmen. Natürlich aber hatten auch die Verlage des 19. Jahrhunderts ein hohes Interesse an Marken,

---

<sup>4</sup> Damit wirbt ein deutscher Bestseller (GERSTER/NÜRNBERGER 2001), der mit einem teils konserverativen, teils reformpädagogischen Programm auf eine Erziehungs-Apokalypse reagieren will.

<sup>5</sup> Ursprünglich war Lego aus Holz. Der dänische Zimmermann OLE KIRK CHRISTIANSEN begann mit der Produktion von Holzspielzeug im Jahre 1932. 1949 entwickelte er den Vorläufer des heutigen Lego-Brick, 1958 wurde der an der Unterseite achtzylindrische Baustein eingeführt, der den kommerziellen Durchbruch brachte. Lego-Spielzeug wurde erstmalig 1961 in den Vereinigten Staaten verkauft, heute werden 1'700 Varianten in 138 Länder exportiert oder dort hergestellt. Die Firma schätzt, dass mehr als 300 Millionen Kindern seit Einführung der Marke mit ihren Produkten gespielt haben. *Lego* heisst im Dänischen „spiel gut“.

<sup>6</sup> EMMY VON RHODEN (1829-1885) schrieb Erzählungen wie *Das Musikantenkind*. Der berühmte Roman *Der Trotzkopf. Eine Pensionsgeschichte für erwachsene Mädchen* erschien posthum 1885. Das Buch stand 1913 in der 65. Auflage. EMMY VON RHODENS Tochter, ILSE WILDHAGEN, sorgte für die Fortsetzungen. Die „Trotzkopf“-Romane bildeten eine eigene Marke mit hoher Kundentreue.

<sup>7</sup> JOHANNA SPYRI (1827-1901) veröffentlichte 1886 *Sina. Eine Erzählung für junge Mädchen*. Die Erzählung ist die erste, die auf das neue Frauenstudium in Zürich eingeht. Allerdings bricht die Heldin das Studium ab, wird Erzieherin und heiratet.

also daran, dass aus jungen Mädchen nach einer Romanvorlage *Backfische* wurden<sup>8</sup>, die sich Rat im Dickicht des Leben nach der Kindheit möglichst nur aus *einem* Buch holen sollten (WILKENDING 1994).

Markenbewusstsein entsteht nicht mehr einfach dadurch, dass sich Generationen auf bestimmte Marken, sei es nun „Maggi“ oder „Bally“, verpflichtet sehen, vielmehr müssen ständig neue Marken aufgebaut und etablierte Marken gestützt werden, zunehmend durch „integrierte Kommunikation“ (ESCH 1999), also also unter Nutzung aller Medien. „Maggi“ hat gegenüber „Pokémon“ ein historisches „Markenguthaben“ (ebd., S. 353), freilich auch nur geringe Konkurrenz und eine allseitige, wenngleich schwach differenzierte Zielgruppe mit Interesse für Suppenwürze, an das man nur sehr begrenzt direkt appellieren kann. *Pokémon* dagegen hat die ursprüngliche Zielgruppe überstiegen, ohne auf einen Dauereffekt wie „Maggi“ oder „Bally“ angewiesen zu sein. Das Verwertungsinteresse muss nicht langfristig sein, weil Produktentwicklung oder gar Produktüberwindung verkaufsfördernd sind.

Der Kinderkultur werden mit Produkten wie *Pokémon* nicht nur neuer Namen zugeführt, gleichsam Variante von *Struwwelpeter* oder *Pinocchio*. *Pokémon* verweist auf ganz andere Tatbestände: Die Singularität des Namens oder der Geschichte ist aufgehoben, ebenso die Dauer dieses *einen* Titels. Wer erfolgreich mit *Pokémon* lernen will, muss 150 und mehr Namen unterscheiden, denen komplexe Eigenschaften und Nicht-Eigenschaften zugeschrieben werden (*Pokémon Bios* 2001). Alle Namen bleiben im Spiel, weitere Entwicklungen mit neuen Namen sind immer möglich, so dass es keine Reduktion der Komplexität geben kann. Die Figuren haben Namen, aber sie sind letztlich ähnlich anonym wie die berühmte Abbildung auf dem Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel. Sie bleibt im Gedächtnis, auch wenn sie keinerlei Geschichte und so biographische Kontur hat. Für den „Meister“ des *Pokémon* ist die Aesthetik egal, entscheidend ist die Entwicklung *spielspezifischer* Lernfähigkeit in einem kommerziell angebotenen Medium, das ersichtlich mehr Spass macht als die durchschnittliche Schulerfahrung.

Der Erfolg durch Lernen in autonomen Medien erweckt Befürchtungen. Offenbar sind generell, unabhängig Phänomen wie „*Pokémon*“, mit den Medien starke pädagogische Ängste verbunden, die sich auf die vermuteten *negativen* Folgen konzentrieren. Es ist auffällig,

- dass *Gewalt, Verrohung* oder *Abstumpfung* mit Medien in Verbindung gebracht werden,
- nicht jedoch oder erst in zweiter Linie *Freiheit, Autonomie* oder *Lernfähigkeit*.

Die Medien müssen darauf reagieren, wenn sie akzeptiert und so gekauft werden wollen. Der Erfinder von *Pokémon*, SATOSHI TAJIRI<sup>9</sup>, hat vorsorglich Gewaltlosigkeit eingebaut. Nach einer verlorenen Schlacht sterben die Monster nicht, sondern verschwinden einfach. Aber das reicht offenbar nicht aus, die Schwelle der kommerziellen Kinderkultur zu überwinden und darüber hinausgehend pädagogische Akzeptanz zu gewinnen. Und das hat mit Wertungen zu tun, die von Annahmen des „Kindgemässen“ geprägt sind, obwohl oder weil diese längst nicht mehr die Erfahrung von Kindern bestimmen, mindestens nicht in exklusiver Form.

---

<sup>8</sup> Das geht zurück auf die Erzählung *Backfischchens Leiden und Freuden*, die CLEMENTINE HELM (1825-1896) 1863 veröffentlicht hatte. Die Erzählung erreichte 78 Auflagen bis 1918, auch sie wurde zu einem literarischen Markenzeichen mit hochstabiler Leserschaft.

<sup>9</sup> Der grundlegende Einfall datiert auf das Jahr 1991. Sie wurde in einem Magazin für Videospiele publiziert, das SATOSHI TAJIRI (geb. 1965) mit einigen seiner Freunde herausgab.

*Pinocchio* ist heute Schullektüre, der *Struwwelpeter* nicht<sup>10</sup>. Das hat zunächst didaktische Gründe, an dem einen Beispiel kann Einsicht und Umkehr demonstriert werden, an dem anderen nicht. Aber dann dürfte *Pippi Langstrumpf* nicht die beliebteste Schullektüre sein, weit vor dem *kleinen Maulwurf Grabowski* oder HELME HEINES *drei Freunden*. „Pippi Langstrumpf“ ist auf sehr anarchistische Weise schulkritisch und gehört doch zum Kanon, ohne dass sich Unterhaltung und Erziehung trennen liessen. Hier freilich greift *keine* Besorgnis. Wenn Lehrkräfte in den unteren Klassen der Primarschule auf „Pippi Langstrumpf“ eingehen, erleben mit Sicherheit keinen Elternprotest, während sie mit unmittelbaren Reaktionen rechnen müssten, würden sie die komplexen Lernerfahrungen mit Pokémon, dem Sammelkartenspiel, für ihren Unterricht nutzen. Pippi Langstrumpf zehrt von der Magie des Buches, auch der Magie der Verfasserin, während auf der anderen Seite klar ist, dass sich mit „Sammelkartenspielen“ kein Unterricht gestalten lässt.

Genausowenig lassen sich Games nutzen, obwohl sie hohe Anforderungen stellen und doch schnell gelernt werden. Das ist nochmals leicht erklärbar, weil das schulische Angebot sich auf Fächer bezieht, die ihr eigenes Wissen organisieren. Auffällig ist eher, dass Pokémon oder überhaupt Games gelernt werden, ohne einen Transfer von Schulwissen nötig zu haben. Sie haben eigene didaktische Programme, die auf Selbstinstruktion setzen und einen Service rund um die Uhr anbieten. Die *Pokémon News* werden jeden Tag auf den neuesten Stand gebracht<sup>11</sup>, und das gesamte Programm von N64 bis zum Game Cube kann jederzeit und immer in der letzten Fassung auf der *Nintendo Library* abgerufen werden<sup>12</sup>, bei der lediglich erstaunlich ist, dass das Logo auf eine reale Bibliothek verweist, als würde sich die im Netz befinden.

Diese Entwicklung zur kommerziell-technischen Kindheit ist irreversibel. *Nach* Pokémon wird es bessere Games geben, vernetztere Spielwelten, leistungsfähigere Computer und noch schnellere Grafiken, nicht jedoch eine Rückkehr zu Holzspielzeug und guter Lektüre. Auf technologischen Wandel folgt zunächst immer pädagogische Kulturkritik, die solange andauert, wie die Harmlosigkeit der neuen Technologie nicht erwiesen ist. Gut beschrieben sind die Reaktionen auf die Entwicklung des Fernsehens nach dem Zweiten Weltkrieg (LUKE 1990). Einer kurzen Euphorie folgten lange Jahre des Zweifels, in denen starke Schäden vermutet wurden, obwohl oder weil intergenerative Erfahrungen gar nicht vorlagen. Die Auswirkungen neuer Medien lassen sich nicht an einem Jahrgang festmachen, gleichwohl konnte vor allem in den fünfziger Jahren intensiv vermutet und mit Einzeldaten unterstützt werden, dass Fernsehkonsum

- die Familien zerstören werde,
- die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder beeinträchtige,
- den Wertezerfall der Gesellschaft beschleunige,
- passive Wahrnehmung auf niedrigstem Niveau befördere
- und so dramatische Auswirkungen auf die Allgemeinbildung habe.

Niemand kann derartiges messen. Aber jedes dazu passende Einzelereignis bestätigt die Befürchtungen. Heute kann von einer „Infantilisierung der Fun-Gesellschaft“ gesprochen werden (WERTHEIMER/ZIMA 2001), als bestünde zwischen BRITNEY SPEARS, Big Brother, Pokémon, der Flut von Talkshows oder der Erlebnispädagogik und ihren Folgen ein direkter

---

<sup>10</sup> Der *Struwwelpeter* war *nie* Schullektüre.

<sup>11</sup> *Pokémon News*: <http://www.pokemon.com/>

<sup>12</sup> *The Nintendo Library*. <http://www.nintendo-library.com/> Die „Library“ umfasst Angebote in den Sparten Game Cube, N64, Super NES, NES, Game Boy und Virtual Boy.

Zusammenhang, der von der Kindheit bis ins Alter reicht und für Bildungszerfall und allgemeine Verdummung verantwortlich ist.

Tatsächlich

- haben Bildungsinstitutionen nie einen so grossen Einfluss gehabt wie heute,
- ist Erziehung nie so wichtig genommen worden
- und sind nie so viele Anstrengungen unternommen worden, Kinder auf eine Zukunft vorzubereiten, die auf sehr paradoxe Weise immer unabsehbarer wird.

Daher ist der Satz, die Medien regieren die Erziehung, auch umkehrbar. Der erste Pokémon-Film<sup>13</sup>, eine Computeranimation mit Fantasy-Elementen von den Samurai bis James Bond, endet nicht zufällig mit einer Theologie des Herzens, die auf allgemeinen Frieden einstimmen soll, nachdem im letzten Showdown das Böse nicht nur besiegt, sondern bekehrt worden ist. Die Pokémon, die in den Games und Sammelkarten zum Kampf trainiert werden, betonen in diesem öffentlichen Medium, dass sich der Kampf gegeneinander nicht lohne und auch nicht ihre Absicht sei. Der Film endet mit dem Sieg des Guten, daher ist auch hier der Erziehung und den Familienwerten Rechnung getragen. Anders wäre das Einspielergebnis auch kaum zustande gekommen.

Warum dann aber die ständige Alarmierung vom Zerfall der Werte und der Bedrohung der Erziehung? Eigener Zugang zu Medien, der Kundenstatus von Kindern oder die Autonomie bei ästhetischen Wahlen bedrohen die Kontrollphantasien von Erwachsenen. Nicht zufällig artikulieren sich diese Phantasien besonders dann, wenn technologischer Wandel angesagt ist. Aber weder breitet sich unter Kindern Wohlstandsverwahrlosung aus noch erhöht Pokémon den Grad der gesellschaftlichen Dummheit. Dafür pflegen Erwachsene Visionen von Kindheit, die eigentlich schon JOHANNA SPYRI hätten verdächtig sein müssen:

- Kinder werden nach Niedlichkeitsschemata wahrgenommen,
- die Kindheit soll behütet verlaufen, möglichst unter Voraussetzung von Hochbegabung und leichtem Schulerfolg,
- Kinderzimmer stellen Spielwelten dar, die trotz Lego in perfekter Ordnung gehalten werden,
- Kinder sind bei hoher Autonomie immer einsichtig,
- die Beziehung zu den Kindern ist partnerschaftlich und problemfrei -

ungefähr so steuert die Ratgeberliteratur Elternbewusstsein, was nicht heisst, dass sich die Literatur mit dem Bewusstsein deckt, wohl aber, dass andere Visionen öffentlich kaum zugelassen sind (OELKERS 1995; KELLER 2000). „Kindheit“ ist immer die Erwartung *Erwachsener*. Kinder sind sehr erstaunt, wenn man ihnen mitteilt, was in der Ratgeberliteratur über sie und ihre Erziehung geschrieben wird. Die Literatur reagiert, wie gesagt, auf *Sorge* und *Hoffnung*. Das sind die beiden wesentlichen Dimensionen der Erziehungsreflexion, die öffentlich zur Verfügung stehen. Weil nie das ganze Erfahrungsfeld „Erziehung“ zugänglich ist und immer nur Ausschnitte gesehen werden, ist es problemlos möglich, mit einzelnen Fällen oder Vorkommnissen zu *alarmieren*, was für die Beruhigung im übrigen *nicht* gilt.

Man kann leicht von infantilen Talkshows auf die Infantilisierung der Gesellschaft schliessen, aber der Schluss soll und kann keine Beruhigung darstellen. Umgekehrt schliesst man nur höchst selten von der historisch beispiellosen Budgetsicherheit der staatlichen

---

<sup>13</sup> *Pokémon. Der Film*. Warner Home Video 1802071. Vgl. [www.pokemonmovie.com](http://www.pokemonmovie.com)

Schulen auf die Garantie der künftigen Bildungsversorgung. Grundlegend scheint eine Bedrohungserwartung zu sein, die zusätzliche Anstrengungen fordert und aber mit Harmlosigkeit enden muss. Bei genauerem Hinsehen kann es so schlimm nicht sein, aber ohne Dramatisierungsaufwand würde zu wenig geschehen. Aber dann ist die erste Frage, warum ständig ohne Datennachweis und ohne historische Kontrollen „Erziehungsnotstände“ erfunden werden, die in der Öffentlichkeit hochgradig plausibel erscheinen können.

Gegen die „Infantilisierung“ der Gesellschaft und ihre katastrophalen Folgen für die Erziehung sprechen doch mindestens zwei Gründe,

- nicht Kinder, sondern allenfalls Erwachsene können „infantil“ sein,
- und eine Gesellschaft kann auf bestimmte Formen von Ernsthaftigkeit nicht verzichten.

Beide Einwände müssen bei der Alarmierung der Öffentlichkeit nicht beachtet werden, im Gegenteil *stören* sie eine stereotype Besorgnis, die mit fester Zustimmung dann rechnen kann, wenn die dramatische Erziehungsverluste behauptet werden, die sich im historischen Vergleich kaum nachweisen lassen, es sei denn, man verwendet ein zeitloses romantisches Bild von Kindheit, das sich, wie in der Vorlesung gezeigt werden soll, auf sehr paradoxe Weise von den Einsichten der Romantik unterscheidet.

Erziehung“ ist in der populären Theorie ein möglichst reibungsloser Prozess des Zuwachses oder der Steigerung. Die Theorie ist *linear-progressiv* angelegt, also sieht einen Aufstieg vor sich und nie einen Abstieg. Sie hat weder Sinn für produktiven Verlust noch für kreatives Scheitern. Auch das erklärt die leichte Alarmierbarkeit und die ständige Reflexion von Bedrohung, die gefährdete Räume voraussetzt (OELKERS 1993a). Schon vor ROUSSEAU ist der Raum der Erziehung als *Garten* vorgestellt worden, in dem natürliches Wachstum unterstützt werden sollte. Die Metapher des Gartens war immer der Gegenentwurf zum Haus, nicht zufällig sprach FRIEDRICH FRÖBEL vom „Kindergarten“, der vom Kinderhaus unterschieden werden sollte. Für FRÖBEL war auch das Schulhaus synonym für künstliche Erziehung, vor der Kinder möglichst bewahrt werden sollten. Eine damit verbundene radikale Schulkritik hält sich bis heute, was die Gemeinsamkeiten der beiden Metaphern verdeckt hat.

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

Das zentrale Problem der heutigen Erziehung ist *Zeit*, ich wiederhole diesen Punkt. Zeit ist grundlegender als zum Beispiel Disziplin oder Autorität, eine historische Priorität, die mit dem Vorrang der Lehrerliteratur zu tun hat. In der heutigen ist Zeit nicht nur ständig knapp, sie wird zugleich anders gestaltet, nämlich unstetig, vielfach unterbrochen, occasionell und mit stark ansteigenden Qualitätserwartungen. Aber die Forderung nach Qualität steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potentiell schlechte

Gewissen auf Dauer gestellt. Es gibt nämlich in der Erziehung kein Zeitoptimum, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Die Verlässlichkeit der Eltern, für Kinder eine ganz zentrale Grösse *ihrer* Erziehungswahrnehmung, kann durch einfache Gesten unter Beweis gestellt und aber durch einen hohen Zeitaufwand auch verspielt werden. Wenn es darauf ankommt, muss jemand da sein, was aber nicht heisst, dass *immer* jemand anwesend sein muss.

Der Modus der Beziehungsgestaltung ist gegenseitige Verlässlichkeit, nicht einseitige Ueberwachung. Das verlangt grosses Zutrauen zu den Kindern, angesichts nicht zu leugnender Gefährdungen. Aber Kinder überwachen auch nicht ihre Eltern und gehen von deren Gefährdungen aus, warum sollte es dann im Interesse der Erziehung liegen, sie in einem möglichst engen und möglichst total überschaubaren Raum präsent zu sehen? In diesem Sinne wäre auch die Theorie des „Elternhauses“ zu überdenken: Heutige Kinder wachsen, nochmals gesagt, in offenen Lernfeldern auf, die die historischen Erziehungskulturen übersteigen. Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern. Die Erfahrung der Kindheit wird zunehmend singulär, was auch damit zu tun hat, dass Kinder ihre eigene Erziehung nicht weitervermitteln können, was immer die Psychoanalyse dazu sagen mag. Aber die Kinder der Kinder stehen in wiederum singulären Erfahrungsräumen, an die nicht einfach angeschlossen werden kann.

Die Kontinuität der Kinderkultur, soll das heissen, hat nicht nur das Gleichmass verloren, sondern ist verschwunden. Was das Lernen steuert, ist nicht mehr ein dauerhaftes Produkt, sondern seinerseits ein Lernprozess. Erfahrungen mit Pokémon überdauern nicht die Generation, für die die Spiele entwickelt wurden. Die neuen Produkte dürfen nicht als Fortsetzung der alten erkennbar sein, wenn der Erfolg der Erstvermarktung nicht gefährdet werden soll. Mit Pokémon werden Kinder auf genau diesen Mechanismus des abrupten Wechsels zum neuen Produkt bei möglichst optimaler Wahrung der Firmentreue eingestimmt. Aus dieser kommerziellen Absicht folgt allerdings nicht, dass die tatsächlichen Effekte damit übereinstimmen. Auch folgt daraus nicht, dass die kommerziell gewordene Kindheit eine fugenlose Erfahrung darstellt, die Kinder zu Opfern macht. Der Witz ist, dass sie *Täter* sein müssen, wenn Produkte für ihre Zielgruppe erfolgreich abgesetzt werden sollen. Sie müssen lernen, sich in diesem Rahmen zu bewegen, also nach dem Schema von „ja“ und „nein“ Entscheide zu treffen.

In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heissen, die Erfahrungsräume der Kinder unter Quarantäne zu setzen, sondern wenn, dann realistischen Schadensvermutungen nachzugehen, und dies, wie gesagt, unter der Voraussetzung, dass Kinder nicht einfach nur potentielle Opfer sind.

- Wenn Lernen mit Defiziten begründet wird, dann können es immer nur *partielle* Defizite sein, etwa solche des Wissens, die mit Unterricht zu beheben sind, oder des Könnens, die Schulung verlangen.
- Die Erziehung begründet sich nicht mit ganzheitlichen Defiziten, sondern mit Potentialen, die uneingeschränkt angenommen werden müssen (SCHEFFLER 1985, OELKERS 2001).
- Beschränkungen sind dort angebracht, wo begründet Schaden vermutet werden kann, also nicht einfach als Regelfall der Ueberwachung.

Kinder sind nicht vorzustellen als tabula rasa, die einzig die Erziehung beschriften kann. Die älteste Metapher der Erziehung, die der leeren Wachstafel, setzte *einen* und *nur*



einen Vorgang voraus, während heute eine schwer zu handhabende plurale Differenz die Erziehungspraxis bestimmt. Es sind immer viele Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet werden müssen, ohne dass es irgendwann übersichtlich werden würde.

Die Ueberwachungsphantasien sind mit der Entwicklung der Medien abgeschwächt worden. Wir wissen heute, dass sich Kinder Videos, die unter einen Erziehungsbann gestellt sind, ausserhalb des Hauses ansehen, ohne allein dadurch unsere Befürchtungen zu bestätigen. Wir wissen auch, dass sie darüber nicht einfach berichten, sondern die Erfahrung möglichst für sich verarbeiten. Das Prinzip des unbedingten Dialogs ist in Frage gestellt, aber grosser Schaden entsteht zumeist nicht. Eher belohnen die Kinder taktvolles, aber zugleich verlässliches Verhalten, das sich an die Normen hält, die von den Kindern abverlangt werden. Technisch könnte man sagen, Erziehung erlaubt nur an bestimmten Stellen Asymmetrie, dort nämlich, wo Kinder von sich aus nicht weiterkommen oder wo sie keine Fragen haben, sich aber sehr wohl Fragen stellen. Die Verpflichtung auf Normen jedoch kann nur wechselseitig gelten, weshalb Erziehung das *nicht* ist, für was sie immer noch viel zu oft gehalten wird, nämlich eine Variante des Nürnberger Trichters.

Das wäre ein Plädoyer gegen Alarmierung und für Gelassenheit. Gelassenheit kann natürlich nicht heissen, die Kinder einfach sich selbst und so ihrem Schicksal zu überlassen. Tatsächlich ist Gelassenheit nur die eine, die ruhige Seite des Engagements. Das Problem ist eher, dass sich *beide* Seiten, Eltern wie Kinder, für Erziehung engagieren müssen, die zu besorgen nicht einfach nur eine Erwachsenenaufgabe ist. Das heisst, entgegen der Trichtertheorie sind auch Kinder für ihre Erziehung verantwortlich, wenngleich nicht in gleicher Weise oder so, dass sie die Erwachsenen einseitig entlasten könnten. Aber die zunehmende Autonomie impliziert zunehmende Selbstverantwortung, die sich etwa am Konsumverhalten, an der Kontoführung und eben auch am Medienkonsum zeigt. Die Selbstverantwortung nimmt mit dem Alter dosiert zu, ohne einfach eine Garantie darzustellen. Mit dem Zerfall der starken Ueberwachungsphantasien wird die Erziehung nicht leichter, sondern komplexer, also mit mehr Chancen für Schwierigkeiten *und* deren Bewältigung.

Für pädagogische Nostalgie, so lautet mein Schluss, besteht kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht „besser“ gelebt<sup>14</sup>, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die Erziehungsreflexion immer wieder zur Konstruktion von Idyllen, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Vielfach sind diese Idyllen „romantisch“, ohne mehr darzustellen als Idealisierungen vor oder jenseits der Erfahrung. Wir haben, das zu sagen, ist nicht trivial, Umgang mit nicht-idealen Kindern, also solchen, die in der ästhetischen Wahrnehmung nicht vorkommen. Vermutlich ist das eigentliche Problem die Belastung mit Perfektion, die nicht geringer wird, wenn man so tut, als sei man gelassen. Eltern haben eine Vorstellung von den Risiken der Erziehung, Kinder haben dies nicht. Daher bleibt immer genügend Verantwortung, die den Eltern nicht abgenommen werden kann.

Es war leicht, gegenüber der autoritären Erziehung Opfer zu stilisieren. In Kulturen mit hohen Freiheitsgraden schon für ältere Kinder wächst die Zumutung nicht der Autorität, sondern der Selbstverantwortung. Die Erziehung sorgt nicht für eine Ausrüstung, die ein glückliches Leben garantieren könnte. Das war historisch nie möglich und stellt eine Hybris der Theorie dar. Die individuelle Erfahrungsqualität „Kindheit“ lässt sich nicht auf die gesamte Biographie projizieren, alles andere wäre die Wiederaufnahme von Schicksalstheorien inmitten von freundlichen Lernumwelten, deren Tücken je herausgefunden

---

<sup>14</sup> *The Way We Never Were* (COONTZ 1992).

werden müssen. Es ist eine Sache, Kinder vor absehbarem Schaden zu bewahren, und eine andere, ihre Zukunft festlegen zu wollen.

Wenn überhaupt, dann wird das Verhältnis von *Lernen* und *Nichtlernen* zu einem allgemeinen Problem. Leichtsinig Formeln wie die des „lebenslangen Lernens“ verdecken den Tatbestand, dass Kinder auch und dies auf sehr subtile Weise Lernverweigerung betreiben können. Zudem ist jede Ueberdosis Didaktik dazu angetan, das Nichtlernen zu verstärken. Es ist falsch, die Formel WATZLAWICKS - man kann nicht *nicht* kommunizieren - auf Lernen anzuwenden. Man kann sehr wohl *nicht* lernen, anders wäre kaum möglich, was Alltag in der Erziehung ist, nämlich dass Lernaufforderungen unbeachtet bleiben, ohne dass grosser Schaden entsteht. Kinder sind einfach nur unabhängiger geworden, und zwar paradoxerweise einhergehend mit einem weit grösseren Zwang als früher, ihre Lernkarrieren berechnen zu müssen.

Die Oekonomie von Kindern im Umgang mit den Zumutungen der Erziehung ist kein Forschungsthema, was allein zeigt, wie stark mindestens die pädagogische Forschung schlichten Generalisierungen „des“ Kindes nachhängt. Unterstellt wird dabei, dass Kinder einem naiven Weltbild folgen würden, in dem, wenn die Natur zu ihrem Recht komme, kein Platz sei für die ökonomische Kalkulation von Aufwand und Ertrag. Aber wenn Kinder von der Erziehung einen Vorteil haben sollen, dann müssen sie auch selber ihre Vorteile bestimmen können. Genau das tun sie etwa im Blick auf die Maximalisierung minimalen Aufwands in ungeliebten Schulfächern oder bei uneinsichtigen Verpflichtungen, die abgegolten werden müssen, darin Erwachsenen gleich oder zumindest nicht unähnlich.

Die Erfahrungsqualität Kindheit hat in westlichen Gesellschaften kaum noch religiösen Gehalt. Das ist wiederum historisch ohne Beispiel. Der theologische Analphabetismus nimmt rapide zu, was immer bei Kindern und Jugendlichen ihren persönlichen Glauben ausmachen mag, er ist im Durchschnitt nicht mehr durch konfessionelle Doktrinen bestimmt. Auch das ist ein Indiz dafür, dass die Kindheit nicht mehr als Lebensorientierung verstanden werden kann. Die Sinnprobleme der Erwachsenen werden nicht mehr vom Kinderglauben beruhigt, sondern müssen auf freie Weise ausgetragen werden. Ein Grund wäre, dass die theologischen Aussagen den *Kinderfragen* nicht standhalten. Die so entstehende Lücke kann sehr verschieden gefüllt werden. Die Kindheit, anders gesagt, hat nicht mehr nur *eine* Kirche, und oft hat sie gar keine mehr.

Die akute Situation zeigt, was wirkliche Erziehungskatastrophen sind, solche nämlich, die Religion als fugenlose Indoktrinierung verstehen und deren Lehren mit einer fanatischen Mission verbinden. Fanatisch ist daran zweierlei, die tödliche Unterscheidung von „Freund“ und „Feind“ und die Unmöglichkeit, die einmal gefasste Unterscheidung zu korrigieren. Der Glaube selbst wäre gefährdet, eine Zumutung, die abgewehrt werden muss, was nur möglich ist, wenn geschlossene Wahrnehmungsräume die Erfahrung bestimmen. Was der Achtjährige bei seiner Skizze des Anschlages vom 11. September 2001 nicht sehen konnte, war die Gewalt der Erziehung, die im Blick auf die Biographie der Attentäter nicht Kinder, sondern Erwachsene voraussetzte. „Erziehung“ heisst hier Beeinflussung durch ein Heilsversprechen, das den Tod fordert, um das ewige Leben zu erreichen, eine Blasphemie für jede Religion, die die Schöpfung des *Lebens* begründen muss.

Der Terror hat Ursachen ausserhalb seiner selbst, und dazu gehört nicht einfach die überlieferte religiöse Erziehung. Die Ursachen sind sozialer und ökonomischer Art, sie haben zu tun mit der Verteilung politischer Macht und so der Erfahrung von Ohnmacht. Diese Erklärung rechtfertigt nicht Terror, sondern weist auf die Geschichte seines Problems hin.

Damit verbunden sind nicht nur die heute erkennbaren Strategien religiöser Indoktrination, die als „einzig wahre“ Erziehung ausgegeben werden, sondern darüber hinaus noch andere pädagogische Katastrophen, solche, die mit Verwahrlosung unter Elendsvoraussetzungen zu tun haben, was den Ausdruck „Wohlstandsverwahrlosung“ als zynisch erscheinen lässt. Der Masstab für derartige Alarmierungen sind die Strassenkinder von Rio oder die Kindersoldaten in Afrika, nicht die „Kinder vom Zürichberg“.

Kinder in Europa leben *nicht* in einem „Erziehungsnotstand“, wie immer beunruhigend manche Entwicklungen sein mögen. Beobachtet man die Kinder und das, was ihr Verhalten anleitet, dann erkennt man stärkere Medieneinflüsse als früher, mehr Konzentrationspunkte, eine grössere Steuerung der Interessen, in diesem Sinne gestiegene Individualität bei temporärer Konformität, aber man sieht nicht einfach andere Kinder. Ihre Lernfelder sind anders geworden, aber Kinder zeichnen nach wie vor das Haus ihrer Eltern, setzen es einem seltsamen ästhetischen Wandel aus, nämlich reservieren einen Teil für die Kirche, versuchen auf aufmerksame Weise den Hund unterzubringen, machen subversive Gesten, die mit Militaria, also gerade nichts mit Pokémon zu tun haben, und stellen die Eltern in eigenwillige Zusammenhänge, etwa solche, die unaufdringlich an Weihnachten erinnern sollen. Weihnachten, wie man weiss, ist für Kinder, die Geschenke erwarten, der beste Beweis für Verlässlichkeit.

## 2. Kontexte

1960 erschien in der Librairie Plon in Paris ein epochemachendes Buch, das im Original den Titel trug: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Das Buch ist bis heute ein zentraler Markierungspunkt in der Diskussion, was unter der Geschichte der Kindheit verstanden werden soll und wie sie erforscht werden kann. Die zentrale These des Buches geht davon aus, dass die „Geschichte der Kindheit“ kein natürlicher Prozess war, vielmehr einer, der mit einer allmählichen *Entdeckung* zu tun hat. Die „découverte de l'enfance“ (ARIÈS 1960, S. 23ff.) setzt voraus, dass etwas zuvor unbekannt war. Man kann nur entdecken, wovon man nichts weiss oder kein Bewusstsein hat. Unter „Entdeckung“ muss kein singuläres Ereignis verstanden werden, vielmehr kann mit Entdeckung auch ein längerer, sich allmählich vollziehender Prozess gemeint sein, in jedem Fall aber muss sichtbar werden, was zuvor nicht nur nicht bekannt, sondern gar nicht vorhanden war. „Kindheit“ ist daher keine durchlaufende Kontinuität, sondern eine Konstruktion, die auf *Anfänge* bezogen werden kann und die es vorher nicht gab.

Das wird vom Verfasser des Buches, dem französischen Historiker PHILIPPE ARIÈS<sup>15</sup>, so gefasst:

„Bis zum 12. Jahrhundert<sup>16</sup> kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm doch jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen. Es fällt schwer zu glauben, dass diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler zuzuschreiben ist. Man sollte eher annehmen, *dass in jener Welt kein Platz für die Kindheit war*“ (ARIÈS 1978, S. 92; Hervorhebung J.O).

Der Fokus der Aussage ist die *art médiéval*. Die Romanik<sup>17</sup>, also die hohe Kunst des Mittelalters, „weigerte sich“, „der Kindheit spezifische Merkmale zuzugestehen“. Die Kunst repräsentiere eine Vorstellungswelt, „die keine Kindheit kennt“. Das gelte auch für das mittelalterliche Epos, in dem Wunderkinder die Bravour und die physische Kraft von männlichen Helden annahmen, also nicht als Kinder im heutigen Sinne verstanden wurden. Bildende Kunst und Literatur waren gleichermassen ignorant gegenüber den Phänomenen der Kindheit, und das kann weder Zufall noch Versehen sein. „Kinder“ im Sinne von individuellen Personen sind in der mittelalterlichen Kunst nicht präsent, so dass folgender Schluss nahe liegt:

---

<sup>15</sup> PHILIPPE ARIÈS (1914-1984) war Mitglied der französischen Historikerschule der *Annales*. Die Zeitschrift „Annales“ wurde 1929 von LUCIEN FEBVRE und MARC BLOCH gegründet und versammelte eine Reihe von jungen Historikern, die neue Wege und Themen der Geschichtswissenschaft begründeten.

<sup>16</sup> Die deutsche Uebersetzung enthält einen schweren Fehler: „L'art médiéval, jusqu'au XIIe siècle environ, ne connaissait pas l'enfance“ wird übersetzt mit „Bis zum 12. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit nicht“ (ARIÈS 1960, S. 23; ARIÈS 1978, S. 92).

<sup>17</sup> Die Romanik entstand als Kunststil gegen Ende des 10. Jahrhunderts in Ablösung der karolingischen Kunst. Die Bezeichnung „Romanik“ erklärt sich aus der Uebernahme und Weiterentwicklung römischer Bauformen wie Rundbögen, Säulen, Pfeiler und Gewölbe.

„Das bedeutet zweifellos, dass die Menschen des 10. bis 11. Jahrhunderts dem Bild von der Kindheit keine Beachtung schenkten, dass es für sie kein Interesse, ja nicht einmal Realität besass. Das legt den Gedanken nahe, dass die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit<sup>18</sup> nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergass“ (ebd. S. 93).

Kindheit hatte keine wirkliche Bedeutung und hinterliess keine nachhaltigen Spuren in der Biographie - Mit dieser These sind zwei grundsätzliche Probleme verbunden, der Schluss von ästhetischen auf soziale Wirklichkeiten und die Frage, wie historisch beurteilt werden kann, was keine eigenen Quellen hat. Dass es in der Kunst keine eigenen *Bilder* der Kindheit gegeben hat, muss nicht heissen, dass es keine *Kindheit* gegeben hat oder dass darüber kein Bewusstsein vorhanden war. Zudem müsste erklärt werden, wieso es in der griechischen und römischen Antike proportional wie figural treffende Darstellungen von Kindern gegeben hat, im christlichen Mittelalter jedoch nicht. Und schliesslich: ARIÈS sucht nicht nach Gegenbeispielen, sondern verwendet nur Material, das seine These bestätigt.

Gegenbeispiele aber sind zahlreich vorhanden: Man kann in einer alexandrinischen Darstellung zu Beginn des 4. Jahrhunderts eine Mutter mit ihrem Kind sehen, die nicht nur realistische Züge trägt, sondern zugleich auch Bindung ausdrückt (L'Europe au Moyen Age 1988, S. 21)<sup>19</sup> (Abb. 1). Aus dem 9. Jahrhundert ist ein Liber Manualis überliefert, ein Handbuch, in dem eine Mutter für ihren Sohn die Grundsätze der Erziehung darlegt. Hier wird nicht nur von Gottesliebe und Gottesfurcht gesprochen, sondern zugleich von familiären Verpflichtungen, vom Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen sowie von der Formung des Verhaltens, also von dem, was Erziehung und Bildung genannt wird (DHUODA 1991, S. 167ff.). Das Kind - ein Knabe - wird mit „mon fils“ angeredet, er ist also respektiert, wobei grösster Wert auf die moralische Erziehung gelegt wird. Schliesslich: Wenn im 11. Jahrhundert eine elegante, byzantinische „Vierge à l'Enfant“ aus Elfenbein dargestellt wird (L'Europe au Moyen Age 1988, S. 48)<sup>20</sup> (Abb. 2), dann ist nicht nur ein religiöses Symbol zu sehen, sondern zugleich eine Abbildung realer Beziehungsverhältnisse, nur dass sie eben nicht direkt, wie in der Antike, dargestellt werden konnten oder durften. Mutterliebe und so das Verhältnis von *enfance et maternité* (DESCLAIS BERKVAM 1981) ist ein starkes Thema in der französischen Literatur des 12. und 13. Jahrhunderts, die also keineswegs für Kinder ausschliesslich den Platz von Helden reklamierte. Im Gegenteil spielen intime Gefühle zum Kind, Mädchen wie Knaben, eine zentrale Rolle (ebd., S. 119ff.), immer unter der Voraussetzung einer auch zeremoniell verstandenen Kindheit, die Sinn für die Geburtsfolge und so für die Erstgeborenen im Unterschied zu den Geschwistern bewahren musste.

PHILIPPE ARIÈS ging 1960 davon aus, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bis zum 12. und 13. Jahrhundert wesentlich von *Gleichgültigkeit*<sup>21</sup> geprägt gewesen seien. Erklärt wird diese „Gleichgültigkeit“ vor allem mit der „Demographie“, also der hohen Kindersterblichkeit und der geringen Lebenserwartung (ebd., S. 99).

---

<sup>18</sup> « Le domaine des mœurs vécues » (ARIES 1960, S. 24).

<sup>19</sup> *Portrait en médaillon d'une mère et de son enfant* (Alexandrien, Anfang 4. Jahrhunderts n. Chr.) (Gold und Glas, 0,04 Durchm.) (Sammlung J. Pierpont Morgan, 1917).

<sup>20</sup> *Jungfrau mit Kind* (Byzanz, XI. Jahrhundert) (Elfenbein, Höhe 0.23m) (Sammlung J. Pierpont Morgan, 1917).

<sup>21</sup> *Indifférence* (ARIES 1960, S. 20).

„Diese gleichgültige Haltung gegenüber einer allzu anfälligen Kindheit, die ständig von der Aussicht auf einen frühen Tod überschattet wird, kommt der Unempfindlichkeit der römischen und chinesischen Gesellschaft, die die Kindesaussetzung praktizierten, im Grunde ziemlich nahe. Von daher versteht man, welcher Abgrund unsere Auffassung von der Kindheit von derjenigen trennt, die vor der demographischen Revolution oder ihrer Vorläufer geherrscht hat“ (ebd.).

Zwischen dem 13. und dem 17. Jahrhundert seien die demographischen Verhältnisse sehr stabil gewesen, die Kindersterblichkeit war hoch, die Lebenserwartung niedrig, bei einer hohen Geburtsrate überlebten nur wenige und auch diese führten ein Leben, das ständig vom Tod bedroht war. Das hohe Alter war eine biblische Anomalie, die die Normalerwartung weit überschritt. Erst die medizinischen Entdeckungen des 17. und 18. Jahrhunderts änderten diesen fatalen Zusammenhang. Was ARIÈS die „demographische Revolution“ nennt, beginnt realgeschichtlich mit der ersten Pockenimpfung 1796<sup>22</sup> und ist also ein Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts (ebd., S. 103/104).

Aber heisst das, Kindheit ist eine Funktion des medizinischen Fortschritts? Darstellungen aus dem 15. Jahrhundert zeigen, dass Kinder keineswegs mit statistischer Notwendigkeit „gleichgültig“ behandelt wurden. Diese Darstellungen sind Haus- und Gebrauchsbüchern entnommen, also nicht der bildenden Kunst oder der höfischen Literatur. Auf einem dieser Bilder sieht man eine Mutter, die ein totes Kind zu Grabe trägt (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994a, S. 31) (Abb. 3). Der Totengräber hebt eine Grabstelle vor der Kirche aus, die Mutter wartet mit dem eingehüllten Körper ihres Kindes auf das Ausheben der Grabstelle, sichtlich in Trauer, wie die weisse Kopfbedeckung und die schwarze Kleidung anzeigen sollen. Die weisse Umhüllung des Kopfes gibt ein Gesicht frei, das den Ausdruck des Mitfühlens anzeigen soll, soweit dies zeitgenössisch möglich war. Die Sense des Todes hat ihr Werk getan, für Trost sorgt der Glaube, das tote Kind wird ins Grab gelegt, damit es ins Paradies kommen kann.

Eine Darstellung aus dem 14. Jahrhundert zeigt, wie ein Kind Abschied von seiner Familie nimmt und Mönchskleidung erhält (ebd., S. 26) (Abb. 4). Das Bild ist interessant, weil man deutlich sieht, wieviel ästhetische Mühe es machte, die Gesichter von Kindern und Erwachsenen zu unterscheiden. Kinder sind an der Grösse zu erkennen, deutlich aber auch an der Zuwendung, die nicht darauf schliessen lässt, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kindern „gleichgültig“ gewesen ist. Abschied, das Verlassen des Elternhauses, ist ein gewichtiges Motiv in den mittelalterlichen Darstellungen. Eine Buchillustration aus dem 14. Jahrhundert zeigt den Abschied des jungen Parzival von seiner Mutter (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 207)<sup>23</sup> (Abb. 5). Der Abschied beendet die Kindheit, die im Epos als behütet und liebevoll beschrieben wird. In der Darstellung sieht man, wie die Mutter den Jungen sorgenvoll entlässt, sie gibt ihn aus der Hand und mahnt ihn, die Lehren der Erziehung nicht zu vergessen, während er in die Welt hinaus will und sich ein letztes Mal umwendet. Offenbar soll nicht „Gleichgültigkeit“ dargestellt werden, und wie immer die soziale Realität der Kinder von Gleichgültigkeit gekennzeichnet gewesen sein mag, es gibt genügend Quellen, die dagegen sprechen, vom Bild auf die Wirklichkeit zu schliessen.

---

<sup>22</sup> Der englische Landarzt EDWARD JENNER (1749-1823) untersuchte die Schutzwirkung von Kuhpocken beim Menschen. Die Pockenimpfung von 1796 löste nicht nur ein Seuchenproblem, sondern veränderte zugleich die medizinische Vorsorge.

<sup>23</sup> *Roman de Perceval* (France, XIVe siècle) (Paris, Bibliothèque Nationale, ms. français 12577 f° 1).

Vielleicht kann man mit ARIÈS (1978, S. 209) sagen, dass die „mittelalterliche Gesellschaft“ „kein Verhältnis zur Kindheit“ hatte. Aber daraus folgt weder, dass Kindheit in jedem Falle rein transitorisch erlebt wurde, also keine Spuren bei Eltern und Kindern hinterliess, noch dass es keine Einstellung der Sorge gab, die sich mindestens in den literarischen Schichten Kindheit mit Erziehung verknüpfen konnte. ARIÈS setzt „Kindheit“ mit *moderner* Kindheit gleich, also bindet sie an die zunehmende Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes, die sich erst mit der „tiefergreifenden Christianisierung der Lebensformen“ vollzogen habe (ebd., S. 103) und insofern mit der Innenwendung der Reformation zu tun hat. Aber was immer „moderne Kindheit“ sein mag, sie entsteht nicht aus sich selbst heraus. Auch Kindheitskulturen müssen von *langfristigen* Motiven und Erfahrungen her verstanden werden, die nicht irgendwann abbrechen und dann neu erfunden werden. Das grundlegende Problem, nämlich *Kinder*, ist nie ganz neu.

Ich werde im Folgenden versuchen, einen historisch weniger enggeführten Begriff von Kindheit zu entwickeln, der grössere Kontinuitäten erlaubt und nicht von der Eigenart einiger Jahrhunderte mittelalterlicher Kunst bestimmt ist (2.1.). In einem zweiten Schritt gehe ich auf eine Entdeckung des Kindes ein, die ARIÈS vernachlässigt, nämlich die Säkularisierung des Kindes im 18. Jahrhundert, als es möglich wurde, „*enfants prodiges*“ (ARIÈS 1960, S. 24) *als Kinder* darzustellen, die mit ihrem eigenen Talent vollkommen sind, ohne auf Erwachsenentugenden zurückgreifen zu müssen (2.2.). Das „natürliche Kind“ ist nicht einfach die Erfindung ROUSSEAUS, der allerdings, wie ich in einem dritten Schritt zeigen werde, den literarischen Diskurs bestimmt und in gewisser Hinsicht auch die Romantik vorbereitet hat (2.3.).

## 2.1. Aspekte der Geschichte der Kindheit

ARIÈS hat seine etwas missverständliche These über die gesellschaftlichen Einstellung zum Kind am Ende des ersten Teils von *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* so erläutert: Wenn die mittelalterliche Gesellschaft kein Verhältnis zur Kindheit hatte, so bedeute das nicht, Kinder seien generell vernachlässigt, verlassen oder verachtet worden.

„Das *Verständnis für die Kindheit* ist nicht zu verwechseln mit der *Zuneigung zum Kind*; es entspricht vielmehr einer *bewussten* Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches *bewusstes* Verhältnis zur Kindheit gab es nicht. Deshalb gehörte das Kind auch, sobald es ohne die ständige Fürsorge seiner Mutter, seiner Amme oder seiner Kinderfrau leben konnte, der *Gesellschaft der Erwachsenen* an und unterschied sich nicht länger von ihr“ (ARIÈS 1978, S. 209; Hervorhebungen J.O.).

Gemeint ist damit die Herausbildung einer besonderen *Kinderkultur*, von der behauptet wird, es habe sie in Antike und Mittelalter nicht geben und sie sei erst das Produkt des Ancien Régime, also - in Frankreich - der feudalen Gesellschaft des 17. und 18. Jahrhunderts.

Genauer: Moderne Kindheit wird wesentlich als Konstrukt der Moralisten und Erzieher<sup>24</sup> aufgefasst, die Kindern ein psychologisches Interesse entgegenbrachten und es vom „soud moral“ (ARIÈS 1960, S. 140) her betrachteten. Erziehung wurde gleichbedeutend mit Versittlichung, und dies unter der Voraussetzung von moralischen und rechtlichen Instanzen ausserhalb der Familie. Erst jetzt könne von einer gesellschaftlichen Reaktion auf Kindheit die Rede sein, die also als *pädagogisches* Konstrukt anzusehen ist.

Aber auch hier gibt es genügend Gegenbeispiele, die diese Linie der Interpretation stören. Natürlich sind spätmittelalterliche Darstellungen der „Jungfrau mit dem Kinde“ ästhetische Appelle zur Versittlichung, die eine Instanz ausserhalb der Familie in Auftrag gab und sanktionierte (L'Europe en Moyen Age 1988, S. 143)<sup>25</sup> (Abb. 6). Gleichzeitig handelt sich um Appelle zur idealen Mutter- und zur idealen Kindschaft, die sich nicht nur religiös verstehen liessen. Genauer gesagt: Zwischen religiösen und weltlichen Symbolen wurde gar nicht unterschieden, schon aus diesem Grunde konnte es eigene Kinderkulturen nicht geben, ohne damit zu sagen, dass Kinder im kulturellen Sinne nicht vorhanden waren. Sie wurden nur in sehr generalisierter Form dargestellt, vorausgesetzt die Besonderheit der christlichen Religion, die ein Kind im Zentrum hat und die an zentraler Stelle - im Matthäusevangelium - sagen kann, dass das Himmelreich *für die Kinder* gemacht sei (Mt 19, 13-14)<sup>26</sup>.

Davon muss die Frage unterschieden werden,

- was unter der Kategorie „Kindheit“ verstanden werden kann oder soll,
- ob es Sinn macht, von einer, *der* „Geschichte der Kindheit“ zu sprechen,
- und wie der langfristige Wandel beschrieben werden kann, ohne immer die heutige, die „moderne“ Kindheit als Massstab anzulegen.

Die Idee, Kindheit sei eine späte und zudem noch pädagogische „Entdeckung“, führt nicht weiter. Grundlegend für die Geschichte muss etwas anderes sein, nämlich der soziale Tatbestand von Kindern, die *durch ihre Existenz* die Notwendigkeit von Pflege, Betreuung und Kommunikation nahe legen und so kulturelle Reaktionen auslösen, unabhängig davon, ob es für sie eigene Kulturen gibt oder nicht. Grundsätzlich gehören Kinder *Familien* an und erst über sie vermittelt auch der Gesellschaft, wobei die Differenz zwischen „Familie“ und „Gesellschaft“ selbst als historisches Produkt verstanden werden muss. Der „politische Körper“ des Mittelalters ist eine Nachbildung der Familie, eine davon unterschiedene Gesellschaft war weder begrifflich noch kulturell vorhanden.

Was ARIÈS im Mittelalter vermisst, nämlich ein Verständnis der *Gesellschaft* für Kindheit, kann unmöglich mit einem modernen Begriff von Gesellschaft beurteilt werden. Vielmehr muss eine höfische Sozietät, die im 12. und 13. Jahrhundert zunehmend städtische Zentren herausbildete, vorausgesetzt werden, in der Adelsgeschlechter und Kirchendynastien

---

<sup>24</sup> ARIÈS lässt die Literatur beginnen mit: BALTHASAR GRACIAN: *El Discreto* (1646) (französische Uebersetzung 1723).

<sup>25</sup> *Vierge à l'Enfant* (France, Poligny, um 1415) (zugeschrieben CLAUD DE WERVE (um 1380-1439) (polychromer Kalkstein, 1.35m Höhe/1.05 m Breite) (Fonds Rogers, 1933)

<sup>26</sup> „Jesus sprach: Lasst die Kinder, und wehrt ihnen nicht, zu mir zu kommen; denn für solche ist das Himmelreich“ (Mt 19, 14).



die kulturell tragenden Schichten waren, ohne eine Gesellschaft im heutigen Sinne darzustellen. Der Herrscher war zugleich Vater des Volkes (GRANT 1985, S. 126)<sup>27</sup>, politisch waren die Untertanen Kinder, die sich der Macht des Herrschers unterwerfen mussten, der das Recht setzte. Aber auch Kinder im Sinne des Lebensalters waren Thema von Kultur und Reflexion, nur müssen eben die spezifischen Verhältnisse in Rechnung gestellt werden. Indizien liegen auf der Hand, wenn man die Quellen wechselt und statt auf *Bilder* von Kindern auf die *Praxis* der Lebensformen achtet, in der eben auch während der ersten Jahrhunderte des Mittelalters im Uebergang von der christlichen Antike für Kinder Platz war.

Die wesentliche praktische Erziehungsmacht in der Antike war der Ritus und das zeremonielle Leben, die archaische Wurzeln hatten und kontinuierlich entwickelt wurden, dies insbesondere im Sinne der politischen Herrschaft (CONNOR 1987). Geburt und Tod waren ebenso genau geregelt wie der Verlauf des Jahres oder die kultischen Initiationen in Kindheit und Jugend, einschliesslich der Vermählung und der Tests der Fertilität. Christliche Zeremonien wie der Advent schlossen hier an. Sie brachten keine radikal neue Praxis des Ritus hervor, sondern amalgamierten ältere Formen mit neuen Bedürfnissen des Glaubens und so der Erziehung (MACCORMACK 1972; HILLS 1998). Schon die griechische Liturgie des fünften christlichen Jahrhunderts<sup>28</sup> sah im Offertorium<sup>29</sup> Rollen für Kinder vor und bestimmte in der Kommunion den Platz der Kinder *vor* dem Volk, um ihre Sichtbarkeit zu gewährleisten. Die allmähliche Herausbildung der *Formen* der christlichen Kirche muss daher als erste Macht der christlichen Erziehung verstanden werden, die Rolle und Stellung der Kinder definieren konnte. Im Sinne dieser Regelungen sind Kinder *als Kinder* Teil der christlichen Gemeinde und gehen nicht einfach ununterschieden in der Gesellschaft auf.

In diesem Sinne ist die Liturgie des Kirchenjahres im Mittelalter, wie sie RUPERT VON DEUTZ entwickelt hat<sup>30</sup>, eine hauptsächliche Form institutioneller Erziehung. Sie setzt klare pädagogische Rollen voraus, der Priester (sacerdos) sendet den Diakon (diaconum) zum Verlesen des Evangeliums vor einer Gemeinde, die bis ins letzte liturgische Detail auf die frohe Botschaft eingestellt ist (De divinis officiis I, 36/37). Wer auf ein einziges Zeichen hin völlige Stille des Schweigens erreichen kann, die die höchste Form des Gedächtnisses an das Leiden Christi darstellt (De divinis officiis II, 4), der verfügt über Erziehungsmacht. Und nicht nur das, mit dem Ritual der Taufe wird über die „Menschwerdung“ entschieden, nur so kann die Ebenbildlichkeit Gottes erreicht und die eigentliche Erziehung vollzogen werden. Täuflinge sind frei von Schuld, ihr weisses Kleid symbolisiert die „neue Tröstung“ durch Christi, das „Kleid des Engels“ weist zeichenhaft auf das „durch Gott neu geschaffene Leben“ hin (De divinis officiis VII, 2, 4, 10,11), höher kann die zeremonielle Bedeutung von Kindern kaum verstanden werden.

Die Kindertaufe setzte sich vom 4. Jahrhundert an durch, befördert durch die Lehre der konstitutiven Sündhaftigkeit des Menschen, die zwischen Kindern und Erwachsenen keinen Unterschied macht. Daher wurden schon die Neugeborenen als von Sünde bedroht

---

<sup>27</sup> Das Bild zeigt den karolingischen Kaiser LOTHAR I. (Kaiser von 840 bis 855 n. Chr.), dem Enkel KARLS DES GROSSEN (Bibliothèque Nationale, Paris)

<sup>28</sup> Niedergelegt im *achten Buch der apostolischen Konstitutionen* (um 400 n. Chr. geschrieben): Griechische Liturgien 1912, S. 23-79.

<sup>29</sup> « Offertorium » (Darbietung) ist im katholischen Ritus die Opferbereitung, also der erste Hauptteil der eucharistischen Feier in der Messe.

<sup>30</sup> RUPERT VON DEUTZ: Liber de divinis officiis. Der Gottesdienst der Kirche. *De devinis officiis* wurde 1111 oder 1112 wurde zunächst anonym veröffentlicht. Die Liturgie zeichnet die Stationen des Heilswerkes Christi nach. RUPERT VON DEUTZ (um 1075-1080 bis 1129/1130, möglich auch nach 1135) wurde Ende 1120 Abt des Benediktinerklosters in Deutz. Er verfasste hier unter anderem einen Kommentar zur *Regula Benedictini* (1125). 300 überlieferte Handschriften zeigen einen nachhaltigen literarischen und theologischen Einfluss.

wahrgenommen und mussten umgehend den Schutzmantel des Glaubens erhalten, obwohl sie ihn weder nachvollziehen noch ausüben konnten. Kinder *ohne* Taufe waren der Sünde preisgegeben, und dies umso mehr, je länger dieser Zustand andauerte. *Mit* der Taufe erhielten die Kinder den wahren Glauben und konnten in der Gewissheit leben, dem Bilde Gottes ähnlich zu sein, ohne dadurch die Gnade zu verdienen oder gar die Sünde aufzulösen. Der Glaube wird ungeteilt übertragen, er betrifft alle, die im „Leibe“ der Kirche leben, also Kinder nicht anders als Erwachsene (De divinis officiis VI, 35). Die herausgehobene Stellung der Kinder im Ritus führte allerdings nicht dazu, das Verhältnis von Gnade und Sünde anders zu fassen, also die Unschuld der Kinder zu einem Merkmal des Glaubens zu machen. Daher ist christliche Erziehung immer beides zugleich, ein Versprechen von *Heil* auf der einen, Anleitung zur *Demut* angesichts der Unfassbarkeit von Gnade andererseits.

Demutsregeln beziehen sich auf die christliche Lebensführung und sind nicht auf die Kindererziehung beschränkt. Das bekannteste und bis ins 13. Jahrhundert massgebliche Beispiel dafür sind die *Regula Magistri* des Benediktinerordens. Die Regeln betrafen nicht Kinder, sondern Erwachsene, die durch die zeitliche wie soziale Ordnung ihres Zusammenlebens im Kloster erzogen werden sollten, und dies jeden Tag neu. Die *Regula Magistri* wurden um 500 von BENEDIKT VON NURSIA<sup>31</sup> verfasst, aber erst im 9. Jahrhundert namentlich bezeichnet. Die Regeln beschreiben das Kloster als „Schule für den Dienst des Herrn“. Diese Schule ist nicht nach Lehren, sondern nach Tugenden verfasst, deren höchste Stufe der „Gehorsam ohne Zögern“ ist. Er ist denen eigen, „die nichts teures als Christus kennen“. Das *Askesis*-Ideal der Stoa wird verknüpft mit dem augustinischen Verzicht auf den freien Willen, nur so ist christliche Demut möglich, die keine eigene Bildung abverlangt und als Lebenseinstellung praktiziert werden muss. „Demut“ wird mit dem Verwehren von persönlichem Eigentum zusammengebracht, einhergehend mit striktem Verzicht auf Müßiggang. Leben ist Arbeit, Lesung und Gebet, geordnet im Brevier des Tages (BIHLMIEIER 1914).

Die Christianisierung Europas geht in ihrem kulturellen Kern auf die Bildungsreformen KARLS DES GROSSEN zurück (VON PADBERG 1998, S.102ff.; RICHÉ 1999, S. 49-118). Die Reformen des ausgehenden 8. Jahrhunderts setzten die Einführung einer im gesamten Kulturraum lesbaren Schrift, die karolingische Minuskel, durch, revidierten die Vulgata<sup>32</sup> und bestimmten authentische Texte für ihren täglichen Gebrauch. Zudem wurde die Liturgie verändert und die Taufe von Säuglingen verbindlich. Dadurch, wie gesagt, erhielten Kinder eine ganz andere Stellung, weil sie die Sakramente zu Beginn ihres Lebens empfangen und von Anfang an „Kinder Gottes“ waren. Sie waren so Teil der christlichen Kultur mit einem eigenen Status, der eine „bewusste Wahrnehmung“ voraussetzte, nur nicht der Gesellschaft, sondern der Liturgie. Liturgien schafften kollektive Formen von Bewusstsein, wenngleich nicht im Sinne flüssiger, also fortlaufend neuer Reflexivität. Aber mit diesem Kriterium dürfte die Geschichte der Kindheit auf die Reformpädagogik zu beschränken sein und wäre so eher Episode als Geschichte.

---

<sup>31</sup> BENEDIKT VON NURSIA (um 480 - nach 542) war Abt des von ihm gegründeten Klosters Monte Cassino bei Neapel. Der Ordo Sancti Benedicti umfasst einen männlichen und einen weiblichen Zweig.

<sup>32</sup> Die *Vulgata* („die allgemein verbreitete“) ist lateinische Bibelübersetzung des Kirchenlehrers HIERONYMUS (um 347 - 419/420), die 383 begonnen wurde. Die Vulgata übersetzte die Bücher des Alten Testaments aus dem Hebräischen, Teile auch aus dem Aramäischen und revidierte die Evangelien nach der *Itala*, einer vorhandenen, lateinischen Uebersetzung. ALKUIN, der einflussreichste Berater KARLS DES GROSSEN, revidierte den Text der Vulgata (VON PADBERG 1998, S. 106f.). Ohne sie wäre der Ausbau des christlichen Europas kaum möglich gewesen.

An den christlichen Beispielen *vor* dem 12. Jahrhundert kann gezeigt werden, dass es in der Zuspitzung der These irreführend ist, „Kindheit“ als Erfindung der neuzeitlichen Gesellschaft hinzustellen. Kindheit muss als

- langfristig überlieferte,
- historisch wechselvolle Konfiguration verstanden werden,
- die an die Anfänge der Zivilisation zurückführt,
- ohne bruchlos überliefert worden zu sein.

Seit den Hochkulturen ist Kindheit als *Lebensphase* verstanden worden, für die eigene kulturelle Formen gefunden werden mussten<sup>33</sup>. Kindheit wurde *für* und immer auch *mit* Kindern gestaltet, wobei sehr früh Quellen und Darstellungen überliefert sind. Sie können nicht mit heutigen Verhältnissen einer ausgedehnten und subjektorientierten Kindheit verglichen werden, aber sie zeigen grundlegende Elemente der Kinderkultur, also

- die Grössenverhältnisse,
- die Differenz der Geschlechter,
- die pädagogischen Beziehungen,
- die Anforderungen des Lernens und
- die Reflexion der Erziehung.

Die Darstellungen sind zumeist Familienkulturen entnommen, in denen - wie ägyptische Funde zeigen - Kinder bereits im natürlichen Grössenverhältnis zu Eltern abgebildet wurden (FEUCHT 1995, S. 417)<sup>34</sup>. Man sieht aber nicht nur den Grössenunterschied, sondern zugleich die Beziehung, die nicht beliebig sein kann, sondern Zuwendung und Abhängigkeit ausdrücken muss<sup>35</sup>. Dafür müssen „Vater“ und „Mutter“ unterschieden werden, also Eltern und deren Geschlecht; anders lässt sich von „Kindern“ nicht sprechen. Sie werden vom Abstand her bestimmt, ohne einfach für sich erscheinen zu können. Familien werden als soziale Einheiten aufgefasst (ebd., S. 419)<sup>36</sup>, die Kinder in sich umschliessen. Dabei werden Kinder nach ihrem Geschlecht unterschieden, Mädchen erscheinen nur *innerhalb* der Einheit Familie, Jungen *innerhalb* und *ausserhalb* (ebd., S. 409)<sup>37</sup>. Dieses Muster prägt noch Kinderkulturen des 18. und 19. Jahrhunderts, die ohne starke und naheliegende Kontinuitäten dieser Art kaum verständlich wären (Abb. 7-9).

Auch griechische Darstellungen zeigen, dass die historische Kinderkultur geschlechtsdifferent angelegt ist: Mädchen sind auf ihre Mütter bezogen und werden auf ihre künftige Rolle im Haus vorbereitet. Jungen dagegen müssen ausserhalb des Hauses den Kult des Männlichen lernen und werden dabei von ihren Vätern angeleitet (GOLDEN 1990, S. 35, 42) (Abb. 10/11). Beide aber, Mädchen wie Jungen, werden *über* Kindheit definiert, also sind

---

<sup>33</sup> Vgl. FEUCHT (1995) für die kulturellen Formen der Kindheit im alten Aegypten, GOLDEN (1990) für Kinder und Kindheit im klassischen Athen, BONNER (1977) und NERADEAU (1979) für Erziehung und Bildung im antiken Rom sowie SHAHAR (1990) für Kindheit im Mittelalter. Ich beschränke mich auf die abendländisch-westliche Linien von Kindheitskulturen (vgl. OELKERS 2002)

<sup>34</sup> *Mersi mit Frau und Sohn* (18. Dynastie). Die 18. Dynastie wird zwischen 1552 und 1306 v. Chr. datiert. Aegypten entwickelte sich während dieser Dynastie zur Weltmacht, die innere Einheit gewann, nicht zuletzt durch Verwaltungsreformen und politische Zentralisierung.

<sup>35</sup> Der Name des Sohnes ist auf den Oberschenkeln des Vaters geschrieben (FEUCHT 1995, S. 417/Anm. 2043).

<sup>36</sup> *Nacht mit seiner Familie* (18. Dynastie)

<sup>37</sup> *Chenre mit ihrem Sohn Rudju* (5. Dynastie). Die 5. Dynastie wird datiert von 2470 bis 2320 v. Chr. Der Sonnenglaube wurde während dieser Herrschaftsphase zur Staatsreligion.

keine „kleinen Erwachsenen“, die sich nur in der Grösse unterscheiden. Die Kindheit selbst, so eine römische Darstellung aus dem 2. Jahrhundert n. Chr. (BONNER 1977, S.13)<sup>38</sup>, erhält eigene Verlaufsformen oder Phasen und ist über verschiedene Beziehungen definiert (Abb. 12). Das zeigt sich an den Rollen ausserhalb der Elternschaft: Der „Erzieher“ wird anders dargestellt als der „Lehrer“, eine Differenz, die bis heute die Erziehungskultur prägt. Erzieher und Zögling bilden den „pädagogischen Bezug“ (ebd., S. 24, 25)<sup>39</sup>, der auf das Tragen und so die wegweisende Begleitung des Kindes ausgerichtet ist, während „Lehrer“ unterrichten, also für Bildung besorgt sein sollen (ebd., S. 50)<sup>40</sup> (Abb. 13-15).

In der römischen Literatur wird „Erziehung“ (*educatio*) über Fürsorge definiert, „Bildung“ (*eruditio*) dagegen über intellektuelle Ansprüche. Beide verweisen innerhalb der Kinderkultur auf verschiedene Grundsituationen, die von Anforderungen des Alters her bestimmt sind. Kleine Kinder benötigen „Erzieher“, grössere dagegen „Lehrer“. Die einen geben Zuwendung und elementaren Rückhalt, die anderen führen in Zusammenhänge schulischer Bildung ein. Vorausgesetzt ist dabei die Abfolge von Phasen der Entwicklung, die im Zusammenhang mit den *Altern* des Menschen gesehen werden muss. „Kindheit“ wurde so kategorial als Beginn einer geordneten Folge verstanden, erst dann konnte sich damit auch eine Rechtsposition verbinden. Die Unterscheidung von Lebensaltern geht massgeblich auf den römischen Schriftsteller MARCUS TERENTIUS VARRO<sup>41</sup> zurück, der auch den Ausdruck *infantia* als Bezeichnung für das Lebensalter Kindheit prägte. Ohne eine solche kategoriale Ordnung wäre es unmöglich, auf Kinder anders als occasionell zu reagieren.

Das Schema blieb bis zum Ende der Antike intakt. Um 630 n. Chr. unterschied ISIDOR VON SEVILLA<sup>42</sup> im elften Buch seiner *Etymologiae*<sup>43</sup> zwischen *infantia* und *pueritia*, also zwischen Kindheit und Jugend, wobei die Kindheit bis zum siebten Lebensjahr, die Jugend bis zum vierzehnten angenommen wurde. „Jugend“ ist ältere Kindheit, die nämlich, die mit Schulung verbracht wird. Danach beginnt die *adulescentia*, die doppelt so lange dauert wie die jüngere und die ältere Kindheit, also bis zum achtundzwanzigsten Jahr reicht. Sie ist die erste Periode des Erwachsenen, der noch eine zweite folgt, bevor die beiden Perioden des Alters einsetzen (NERAUDEAU 1979, S. 87ff.). Kindheit ist in diesem Sinne Teil der progressiven Lebensordnung, die als natürliche Abfolge von Phasen verstanden wird, denen sich nicht nur spezifische Charakteristika, sondern zugleich Aufgaben der Entwicklung zuordnen lassen. Didaktisch etwa muss klar sein, dass kleinere Kinder bestimmte Verstehenszusammenhänge nicht nachvollziehen können, was nur möglich ist, wenn ein kulturelles Ordnungsschema dafür sorgt, dass Alter und Lernfähigkeit in ein Verhältnis gesetzt werden.

Interessant ist, dass die Situationen und Beziehungen der Kindheit und Jugend schon früh karikiert wurden: eine römische Darstellung zeigt, wie ein Esel eine Klasse junger Affen zu

---

<sup>38</sup> *Szenen der Kindheit* (römischer Sarkophag).

<sup>39</sup> *Paedagogus* (zwei Terrakottafiguren).

<sup>40</sup> EPAPHODITUS VON CHAERONEA (ein griechischer *Grammaticus*, der im ersten Jahrhundert n. Chr. in Rom lehrte).

<sup>41</sup> MARCUS TERENTIUS VARRO (116-27 v. Chr.) war Prätor in Rom und wurde 47 v. Chr. von CÄSAR zum Vorsteher der zu gründenden öffentlichen Bibliothek ernannt. Von den über 70 Werken VARROS ist nur wenig vollständig erhalten. Bildungsgeschichtlich von grosser Bedeutung ist die erste Systematisierung der Freien Künste als Disziplinen des akademischen Unterrichts (*Disciplinarum libri IX*).

<sup>42</sup> ISIDOR VON SEVILLA (um 560-636) wurde um 599/601 Erzbischof von Sevilla und übte dieses Amt bis zu seinem Tode aus. Er ist der letzte der lateinischen Kirchenväter, mit dem die christliche Antike beendet wird.

<sup>43</sup> Abgeschlossen um 630 n. Chr. Das 11. Buch handelt „vom Menschen“ und fasst das zeitgenössische Wissen zusammen, darunter auch das pädagogische.

ziehen versucht (BONNER 1977, S. 124)<sup>44</sup> (Abb. 16). Das gleiche Motiv - „die kleine Schule der Affen“ - findet sich im 13. Jahrhundert, was allein zeigt, wie stabil die Kinderkultur im Blick auf ihre Reflexionsformen angenommen werden muss (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 125)<sup>45</sup> (Abb. 17). Diese Darstellungen zeigen im übrigen, dass Erziehung immer auch etwas Groteskes hatte, der reflexive Aufwand steht in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Ertrag, wenn wirklich Kinder und nicht pädagogische Konstrukte in Rechnung gestellt werden. Ein kulturelles Verhältnis zu *Kindern* und so eine Vorstellung von *Kindheit* kennt also nicht lediglich die Neuzeit, die daher auch nicht „entdeckt“ haben kann, was Kindheit ausmacht. Allenfalls kann sie ältere Motive neu gefasst und Sinnzusammenhänge verändert haben, was ohne Durchgang durch das christliche Mittelalter nicht möglich gewesen wäre.

Wenn man also in mittelalterlichen Darstellungen sehen kann, welche Mühe die Lehrer schon immer mit den Kindern hatten (ebd.)<sup>46</sup> (Abb. 18), kann man in gewisser Hinsicht direkt auf die Gegenwart schliessen, nur dass Widerspenstigkeit anders behandelt wird. Die drastische Seite der Kinderkultur ist verschwunden, aber die grossen Absichten sind geblieben und so die Begründungen für die Formen des Umgangs. Kinder sind auch im Mittelalter Objekt von Erziehung und so von Expertenrollen, die keineswegs fremd erscheinen, sondern im Gegenteil unmittelbar verständlich sind. Würde Kindheit wirklich entdeckt werden können, müsste ausgeschlossen werden, dass die pädagogischen Quellen und Darstellungen auf den ersten Blick vertraut erscheinen, nämlich auf Szenen der Erziehung und des Unterrichts verweisen, die keine grosse Erläuterung bedürfen.

In dieser Hinsicht ist das ausgehende Mittelalter durchaus präsent:

- Kinder müssen noch immer lernen, auch wenn sie dies gar nicht wollen (ebd., S. 141)<sup>47</sup>,
- sie erhalten spezielle Zuwendungen und sind in dieser Hinsicht besonders abhängig (ebd., S. 144)<sup>48</sup>,
- werden in eigenen Räumen und mit besonderen Formen unterrichtet (ebd., S. 162)<sup>49</sup>
- und sind daneben in vielen Hinsichten selbständig (ebd., S. 164)<sup>50</sup> (Abb. 19-22).

Es ist daher nicht zutreffend, Kinderkultur an moderne Gesellschaften zu binden, weil *jede* Gesellschaft - und dies mit einer unterscheidbaren Kultur - auf die Tatsache reagieren muss, dass Kinder wachsen, lernen und eigensinnig sind. Im Sinne ROUSSEAU (O.C. IV/S. 323) kann man sagen: Wenn Kinder „fertig“ wären, bräuchte man sie nicht zu erziehen, wenn man sie aber erzieht, muss ihre *Natur*, also die Besonderheit ihres Alters und ihrer Verhältnisse, beachtet werden.

- Kinder wachsen, also werden grösser, nicht kleiner,

---

<sup>44</sup> Schulkarikatur (Terrakottafigur).

<sup>45</sup> *Histoire de Merlin* (Frankreich, 13. Jahrhundert).

<sup>46</sup> *Heures de Marie Chantault* (Frankreich, 16. Jahrhundert).

<sup>47</sup> *Livre des Costumes* (Deutschland, Beginn 16. Jahrhundert).

<sup>48</sup> England, Anfang des 14. Jahrhunderts.

<sup>49</sup> *Pseudo-Matthieu* (Italien, 13. Jahrhundert).

<sup>50</sup> *Tacuinum Sanitatis* (Deutschland, 15. Jahrhundert).

- sie entwickeln sich allmählich und unmerklich,
- sie lernen nach ihrer eigenen Manier,
- ihre Entwicklung hat Phasen und Uebergänge,
- aber die Zeit der Kindheit ist *Gegenwart*.

Kinder sind nicht einfach die Miniatur dessen, was sie später als Erwachsene sein werden. Erwachsene können sich von dem unterscheiden, was sie zuvor als Kinder gewesen sind, umgekehrt gilt das nicht. Erst mit den Zeithorizonten von Erwachsenen wird es möglich, das eigene Leben von abgeschlossenen Phasen her zu betrachten. Kinder haben keine Vergangenheit „Kindheit“ hinter sich, sie sind daher weder sentimental noch elegisch. Darstellungen von „Kindheit“ sind aus diesem Grunde immer Darstellungen von Erwachsenen. Das entscheidende Bewusstseinsproblem ist also die biographische Abgrenzung zwischen Kindheit und Erwachsensein, und dieses Problem kann auch im Mittelalter nicht einfach so gelöst worden sein, dass, wie ARIÈS (1978, S. 209 ) annimmt, die Gesellschaft der Erwachsenen infantil gewesen ist.

Die Quellen der Kindheitsdarstellungen zeigen, dass ein Sinn für Pflege und Erziehung, aber auch für Eigen- und Widerständigkeit früh vorhanden ist, einfach weil die Beobachtung von Kindern keinen anderen Schluss zulässt. Das bedeutet nicht, die Darstellungen spiegelten die gesamte Wirklichkeit. Antike und mittelalterliche Kindheit hat auch und oft wesentlich mit dem Aussetzen von Kindern, ihrer Versklavung und Abrichtung zu tun, Kindern wurde der böse Blick unterstellt, besonders Mädchen wurden wie Hexen behandelt, es gab Kreuzzüge mit Kindern, also frühe Formen der Ausbeutung von Kindersoldaten, die heroischen Zielen folgen sollten und profan geopfert wurden - Generell muss von wenigen privilegierten und vielen nicht-privilegierten Kindern gesprochen werden, die Erziehung verteilte sich ungleich und „Kinderkultur“ war an Wohlstand und Bildung gebunden. Die Geschichte dieser Kultur setzt also Leiden voraus, zivilisiert war Kindheit, historisch gesehen, nur an wenigen Stellen.

Hinzukommt, dass Ueberleben alles anders als selbstverständlich war. Hier muss ARIÈS ausdrücklich zugestimmt werden, bis weit ins 18. Jahrhundert hinein ist Kindheit immer vom Tod begleitet gewesen (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 60)<sup>51</sup> (Abb. 23). Die Geburt war für Mütter wie für Kinder keine Garantie des Lebens, erst die Revolution von Hygiene und Medizin veränderte die Schicksalhaftigkeit der Existenz. Der „Totentanz“ verlor seine Symbolkraft für Kinderkulturen erst im 19. Jahrhundert, als weniger Kinder in der Breite der Gesellschaft erhöhte Aufmerksamkeit erhielten. Dabei spielten verschiedene Entwicklungen zusammen,

- die Entwicklung des Bürgertums und damit einhergehend die Entwicklung der Kleinfamilie,
- die Einführung der Schulpflicht und so die Verstaatlichung der Bildung,
- die Urbanisierung des Lebens und die auch damit zusammenhängende allmähliche Abnahme der Kinderzahl,
- die Neugestaltung der öffentlichen Räume vor allem durch die Veränderungen des Verkehrswesens und der Kommunikation
- sowie nicht zuletzt die Individualisierung der Kindheit selbst.

---

<sup>51</sup> *Danse macabre*, Ende des 15. Jahrhunderts.

In einem trivialen Sinne sind Kinder immer einzigartig, es gibt sie nicht zweimal. Aber das bedeutet nicht, dass Kinder auch individuell, im Sinne ihrer Einzigartigkeit, behandelt wurden. Pädagogisch gesehen ist die *Individualisierung* der Kindheit ein spätes Phänomen, das erst im 20. Jahrhundert breitenwirksam wurde, und dies auch nur in westlichen Gesellschaften, die Kinder nicht länger als „Kinder Gottes“ verstanden. Das Bewusstsein für Kinder entstand nicht neu, sondern veränderte sich nachhaltig unter dem Einfluss starker gesellschaftlicher und kultureller Wandlungen, die die historisch tradierten Erfahrungsräume von Kindern de facto auflösten.

Dieser Wandel lässt sich mit vier Stichpunkten so fassen:

1. Kindheit wird unabhängig von der Folge der Lebensalter, der Anfang ist nicht mehr zyklisch mit dem Ende des Lebens verbunden.
2. Das einzelne Kind erhält eine offene Zukunft, die von ihm selbst und auf eigenes Risiko gestaltet werden muss.
3. Lernen und Erziehung legen individuelle Lebenschancen fest.
4. Im gleichen Masse nehmen die Milieubindungen ab und entsteht hohe Mobilität in verschiedenen Erfahrungsräumen.

Noch im 17. Jahrhundert bestimmte die römische Theorie der *Lebensalter* die Vorstellung von „Kindheit“ und „Erziehung“. Nach ISIDOR VON SEVILLA ist diese Theorie entwickelt und verfeinert worden, aber immer noch wird angenommen, das Leben verlaufe wie ein natürlicher Zyklus, zunächst aufsteigend und dann abfallend, wobei Stufen genommen und überschritten werden müssen, deren erste Kindheit und Jugend darstellen. Sie sind über den Verlauf der Stufen mit dem Ende verbunden, wobei wiederum zwischen den Geschlechtern unterschieden wird. Frauen haben andere Lebensstufen als Männer (VAN DÜLMEN 1990, S. 199ff.)<sup>52</sup>, aber die Stufentheorie selbst unterscheidet sich nicht. Leben ist Zyklus, nicht offene Zukunft, über die je nach Nutzung von Lernchancen jeder selbst entscheiden kann und muss. Das erklärt den Erziehungsoptimismus der neueren Pädagogik: Sie geht vom Anfang aus und bezieht den Anfang auf eine prinzipiell unbegrenzte Steigerungsfähigkeit, die mit Verfall oder der Endlichkeit der Kräfte nicht rechnen muss (Abb. 24/25).

Im 19. Jahrhundert diente die „Alterstreppe“ nur noch als Motiv für unterhaltsame Bilderbögen (WEBER-KELLERMANN 1997, S.12) (Abb. 26), während die damit verbundene Theorie ihren Einfluss zusehends verlor. Das bedeutet nicht, dass überall künstliche Paradiese der Kindheit entstanden, die um 1825 nicht zufällig als „Kinderstube“ vorgestellt wurden (ebd., S. 138)<sup>53</sup> (Abb. 27). Dass man eine „gute Kinderstube“ haben soll, wird als Gütesiegel der Erziehung verwendet, wobei impliziert ist, dass *nicht jeder* eine solche Kinderstube gehabt haben kann. Sie ist an Bedingungen gebunden, die man im Bild von JOHANN MICHAEL VOLTZ gut erkennt: Der Raum ist geschützt, wengleich lichtdurchflutet und einsehbar; zugleich ist der Raum gestaltet, und zwar mit kindgerechten, nämlich ihrer Größe angemessenen Spielmaterialien. Die spielenden Kinder werden liebevoll betreut, aber sie wenden sich den Erwachsenen zu, die das Spiel nicht stören, sondern den Spielraum zur Verfügung stellen, ohne abwesend zu sein. Die Idee der Beziehung ist immer noch sichtbar, aber nunmehr erhalten die Kinder eigene Räume im Haus, die mit pädagogischen

---

<sup>52</sup> *Die Lebensalter der Frau/Die Lebensalter des Mannes* (Kupferstiche von G. ALTZENBACH, 1650).

<sup>53</sup> JOHANN MICHAEL VOLTZ (1784-1858): *Kinderstube* (um 1825).

Lernaufgaben angereichert sind. Die Mädchen sollen mit der „Puppenstube“, dem Einkaufskorb und dem Kinderwagen ihre spätere Rollen spielerisch vorwegnehmen.

*Erziehungszeit* wird in diesem Sinne zur *Lernzeit*. Parallel zur „Kinderstube“ entwickelten sich die Schulstuben von geschlossenen, mühsamen Welten zum funktionalen Lehr:Lern-Arrangement, das die ärmliche Vielfalt der Elementarbildung des 18. Jahrhunderts aufhob und die bis heute bestimmende Schulkultur hervorbrachte, deren Grundsituation Unterricht einer grösseren Gruppe von nahezu gleichhaltigen Schülern in geschlossenen Räumen ist. Nicht zufällig sind dabei Fabriksschulen, in denen arme Kinder unterrichtet wurden, formbestimmend gewesen. Die staatliche Schulpflicht konnte sich auf dem Lande nur ganz allmählich durchsetzen, erst die Entwicklung der Industrie ermöglichte die dafür nötige Infrastruktur, einschliesslich des Steueraufkommens, wobei es zunächst naheliegend war, Schulen *in* Fabriken zu errichten, so dass die Kinder neben der Arbeit auch unterrichtet werden konnten. Das änderte sich mit dem Prozess der Verstaatlichung, in dem aber die Form des rationellen Unterrichts übernommen und weiterentwickelt wurde, ohne die historischen Muster aufzulösen. Wiederum ist Antike und Mittelalter unmittelbar präsent, nur dass die Formen sich nicht auf Volksbildung im Sinne des 19. Jahrhunderts bezogen.

Nach wie vor sind *educatio* und *eruditio* - also Erziehung und Unterricht - getrennte Grössen; wenn Schulen für sich „erziehenden Unterricht“ reklamieren, dann unter der Voraussetzung eigener Lern- und Erfahrungsräume, die von denen des Hauses unterschieden sind. „Kinder“ werden zu *Schülern*, sie werden in einem didaktischen Raum unterrichtet, der Raum verlangt eine bestimmte Ordnung, die eine erwachsene Lehrperson, die für die gesamte Lerngruppe zuständig ist, überwacht. Alle Schüler sind gleichzeitig anwesend, wenngleich unterschiedlich aufmerksam. Sie sitzen hintereinander auf Schulbänken, die eigens für diesen Zweck konstruiert worden sind. Weder der Abstand zwischen Pult und Augenhöhe, noch die Stellung des Lehrers oder die Beleuchtung des Raumes sind zufällig. Die Schüler sitzen sortiert nach Leistungsvermögen, die guten sind vorne, die schlechten hinten, der Lehrer doziert aus dem Buch, die Schüler notieren den Vortrag in Schulhefte, die zum Verfolgen des fortlaufenden Unterrichts notwendigen Schulbücher sind so schwer, dass zu ihrem Transport Schulranzen erforderlich sind. Schulstunden sind an genaue Zeiten gebunden, der Stoff wird auf Fächer verteilt, die in ein- und derselben Grundsituation unterrichtet werden.

Interessant an diesem Prozess der Rationalisierung ist auch, dass *Kinderspiele* sowohl ihre Traditionen wie ihre Räume allmählich verloren. Am Ende des 18. Jahrhunderts waren „Kinderspiele“<sup>54</sup> noch Teil einer eigenen kulturellen Ueberlieferung, mit der sämtliche Kinder einer bestimmten Region und so eines Kulturkreises in Kontakt kamen (Abb. 28). In diesem Sinne war Kindheit eine autonome Erfahrung abseits der Erwachsenen, die aber voraussetzen konnten, dass sie Kinder wesentlich nichts anderes lernten, als was sie in ihrer Kindheit gelernt hatten. Sie lernten,

- wie man Drachen steigen lässt,
- den Reifen schlägt,
- den Kreisel in Schwung hält oder
- wie der Ring am Band tanzen kann.

---

<sup>54</sup> DANIEL CHODOWIECKI: *Kinderspiele* (1774) (WEBER-KELLERMANN 1997, S.83).



Die Kinder nutzten den öffentlichen Raum ausserhalb des Hauses, der ihnen zur Verfügung stand, weil sie den Spielgrund selbst definieren konnten. Er war nicht zugewiesen, sondern musste erschlossen werden, vorausgesetzt ungenutzte grosse Flächen, die nur in sehr grober Hinsicht vermessen waren. Betrachtet man den Raum näher, dann erkennt man den historischen Abstand: Man sieht im Hintergrund ein Haus sowie Bäume und die Andeutung einer Landschaft, die keine künstlichen Grenzen hat. Von heute aus gesehen, ist interessant, was die Darstellung *nicht* enthält, nämlich

- ausgebaute und untereinander vernetzte Strassen,
- aneinandergereihte Häuser in verschiedenen Grössen,
- ununterbrochenen und dichten Verkehr,
- öffentliche Kommunikation,
- Hinweise, Regelungen und Verbote,
- verdichtete Medialität.

Das Kupfer von DANIEL CHODOWIECKI verweist auf keine Werbeflächen, es benötigt weder öffentliche Symbole noch Zeichen, die Kinder sind auf sich und ihr Spiel konzentriert, ohne durch Medien anderer Art gestört zu werden. Es war am Ende des 18. Jahrhundert unvorstellbar, Kinder als Werbeobjekt anzusehen. Sie mussten nicht zwischen Hunderten von annähernd gleichen Produkten auswählen und sie wurden nicht als Zielgruppe betrachtet, die nur in ihren Konsumverhalten interessant ist. Schon aus diesem Grunde kann das Bild als *Idylle* wahrgenommen werden, obwohl es eine *historische* Szene ist, die sowohl die zeitgenössischen Spiele als auch die Kinder zutreffend abbildet. Natürlich beschreibt das Bild nicht die gesamte Kindheit und natürlich arbeitet es mit einer Idealisierung, aber es ist keine Stilisierung fernab der wirklichen Welt von Kindern.

Wie stark der historische Wandel der Kindheit vorgestellt werden muss, zeigt ein Foto aus dem Jahre 1953. Das Bild zeigt eine Gruppe von älteren Kindern und Jugendliche beim *Murmelspiel* (WEBER-KELLERMANN 1997, S. 258) (Abb. 29). Sie spielen auf der Strasse, und zwar in Berlin; auch in der Grosstadt ist es zu diesem Zeitpunkt noch möglich, die Strasse für ein Spiel zu nutzen, das heute vermutlich kaum noch ein Kind spielt oder auch nur kennt. Die Strassen sind in einem buchstäblichen Sinne für Kinder lebensgefährlich geworden: Strassen werden ausschliesslich für den Verkehr von Erwachsenen genutzt, der Verkehr ist seit 1953 immer mehr verdichtet worden, er hat nicht nur Stosszeiten erhalten, sondern eine ununterbrochene Dauer, so dass selbst nachts Gefahr droht, und dies eigentlich überall. Kinder haben nicht nur ihre natürlichen Spielgründe verloren, sondern zugleich die Spiele selbst. Es wäre vermutlich eher grotesk, würde man heutige Kinder auffordern, Murren zu spielen statt Southpark zu sehen. Und das Geschrei wäre gross, versuchte man, die Pokémon-Karten gegen Murren einzutauschen. Zudem sind die kurzen Hosen, die Kniestrümpfe und die geschnürten Halbschuhe verschwunden, der einheitliche Haarschnitt und die piercing-freien Gesichter.

Kinder, soll das heissen, sind einer historisch beispiellosen Kommerzialisierung ausgesetzt, sie nehmen nahezu gleichberechtigt am Konsum teil, erhalten zunehmend Zugang zu eigenen Konten, sind in ihrem Markenbewusstsein unabhängig von den Eltern, was unterscheidet sie dann noch von den Erwachsenen? Sind aber Kinder deswegen „kleine Erwachsene“, weil sie gelernt haben, sich im Universum von Pokémon zurechtzufinden? Die Theorie der Kindheit und des Status von Kindern hat immer noch Probleme, den Vorgaben von AUGUSTINUS und ROUSSEAU zu entgehen, also Abstand zu nehmen von der Annahme, Kinder seien von Natur aus „böse“ oder „gut“. Kinder definieren sich nicht selbst, vielmehr

sind die Statuszuschreibung „Kind“ sowie die Epochenbezeichnung „Kindheit“ je Konstruktionen von Erwachsenen, die irgendwie auf pädagogische Absichten reagieren wollen oder müssen. Natürlich hat sich in der modernen Pädagogik ROUSSEAU durchgesetzt, selbst in der theologischen Dogmatik dürfte es schwierig sein, die Lehre der Erbsünde mit der Psychologie des Kindes gleichzusetzen. Kinder, die individuell verstanden werden, können nicht vor dem Hintergrund der mythischen ersten Sünde als von Natur aus „böse“ erscheinen. Man müsste dann hinter ihrer einzigartigen Persönlichkeit eine Schicht oder eine Struktur des „Bösen“ annehmen, die mehr wirkt und tiefer greift als sämtliche Lernprozesse zusammengenommen, eine Konsequenz, die selbst biologische Theorien der Vererbung *nicht* ziehen. Andererseits stellen gewalttätige Kinder dann sofort ein Rätsel dar, ist Aggressivität ein pädagogisches Tabu und müssen ständig augustinische Zuschreibungen ausgeschlossen werden. Das Böse wird unerklärbar, während zugleich die Verharmlosung schwer fällt.

Mit dieser Option sind erhebliche Folgerungen verbunden: Nach ROUSSEAU sind Kinder unschuldig und ist ihre Natur gut, das entspricht nicht der Lehre der Erbsünde, wohl aber der christlichen Ikonographie des Kindes, die davon ausgeht, dass das *Kind* Jesus der Lehrmeister der Menschheit ist (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 26)<sup>55</sup> (Abb. 30). Das Christentum ist, wie gesagt, in sehr zentraler Hinsicht eine Kindheitsreligion, ein Kind erzieht die Welt, die Menschen sollen so werden wie die Kinder<sup>56</sup>, damit der Kreislauf der Sünde durchbrochen wird und die Welt neu beginnen kann. Man sieht auf dem Bild des frühen 16. Jahrhunderts, wie Jesus Maria – also der Sohn die Mutter - aus dem Buch der Bücher unterrichtet, nämlich die Schrift deutet und die Deutung an seine Mutter und nicht an seinen Vater adressiert. Die Wahrheit überträgt sich auf die Frömmigkeit, und sie ist im Kern *weiblich*, während die Wahrheit *kindlich* ist. In diesem Sinne wäre der „pädagogische Bezug“ auf den Kopf gestellt, das Kind hätte die Autorität und die Erwachsenen müssten lernen, und dies zu ihrem eigenen Heil. Das Heil des Menschen wird von der Tatsache, dass Erwachsene „erwachsen“ sind, *negativ* berührt, ein Topos der Pädagogik, der sich bis MARIA MONTESSORI hält.

Schon aus diesem Grunde ist keineswegs selbstverständlich, was „Kinder“ und „Erwachsene“ unterscheidet. Die pädagogische Ikonographie im christlichen Kulturbereich aber ist nach dem Prinzip der *Sorge* für die Kinder konstruiert worden. Auf einem Bild, das 1467 in Nördlingen entstanden ist, sieht man, wie eine Mutter den Heiligen Wendelin, also den Patron der Hirten und Herden, um Beistand für ihre Tochter bittet (DUPEUX/JEZLER/WIRTH 2000, S. 179)<sup>57</sup> (Abb. 31). Kinder werden oft wie Lämmer betrachtet, im Volksglauben des 15. Jahrhunderts ist Wendelin der Helfer in der Not, den Eltern in ihrer Sorge anrufen können, weil er bei der Erziehung der Kinder behilflich sein kann. Kinder stehen unter dem Schutz der Erwachsenen, die sich um sie sorgen sollen und müssen, was voraussetzt, dass Kinder dies nötig haben. Dass man auch wesentlich näher am Leben der Kinder sein kann, zeigen BARTOLOMÉ MURILLOS (2001, S. 188ff.)<sup>58</sup> Genrebilder aus dem 17. Jahrhundert. Hier sieht man,

---

<sup>55</sup> *Grandes Heures d'Anne de Bretagne* (Frankreich, Beginn des 16. Jahrhunderts).

<sup>56</sup> *Jüngerschaftsrede* (Matth 18, 1-10).

<sup>57</sup> FRIEDRICH WALTHER: *Gemälde des hl. Wendelin* (Nördlingen 1467). Man sieht BARBARA STRAUSS aus Nördlingen mit ihrer Tochter. Die Mutter vertraut im Angesicht des eigenen Todes ihre Tochter dem Heiligen an.

<sup>58</sup> BARTOLOMÉ ESTEBAN MURILLO (1618-1682) lehrte bei JUAN DEL CASTILLO (1584-1640) und war Mitglied der Cofradia del Rosario der Kirche de La Magdalena in Sevilla. 1660 gründete er die Akademie von Sevilla und 1662 wurde MURILLO in den Dritten Orden des Hl. Franziskus aufgenommen. 1665 wurde er Mitglied der Cofradia de la Santa Caridad.

- dass und wie Kinder geniessen können,
- wie sie Verbotenes tun,
- lustvoll die Moral übertreten
- und nicht zuletzt sich selbst entdecken.

Das erste Bild zeigt zwei Knaben als „Trauben- und Melonenesser“, die von der Völlerei von Erwachsenen nichts unterscheidet. Man sieht lustbetontes Essen, bei dem man fast das Schmatzen zu hören meint. Die Tischsitten des Hauses sind weit entfernt, ebenso die häusliche Kleiderordnung oder die Vorschriften des Benimmes, von denen die zeitgenössischen Kompendien der Erziehung voll sind. Das zweite Bild zeigt „Buben beim Würfelspiel“, unbehelligt von irgendwelchen pädagogischen Autoritäten und deutlich an geheimem Ort, der nur von Vertrauen eingesehen werden kann. Würfelspiel ist ein Laster, gleichwohl lernen Kinder früh, wie das Spiel gespielt wird, und sei es um den Preis des Betrugers. Das dritte Bild zeigt eine „Alte Frau, von einem Buben verspottet“. Kinder werden sehr nachhaltig dazu angehalten, des Respekt des Alters zu wahren, zugleich sind ältere Leute schwache Gegner, die man leicht hochnehmen und verspotten kann. In der Erziehungsliteratur gibt es dafür keine rechte Erklärung, ausgenommen, dass auf die Abwesenheit von Erziehung verwiesen wird. In der Realität von Kindern ist mindestens die Versuchung, so etwas zu tun, immer gegeben. Das vierte Bild ein „Mädchen, Schleier hebend“ und gibt eine Ahnung der sich entwickelnden weiblichen Erotik. Auch das ist pädagogisch unter Bann gestellt und gleichwohl unvermeidlich, und dies trotz aller Erziehung. Der Blick des Mädchens ist neugierig, nicht fromm (Abb. 32-35).

Derartige Bilder sind tatsächlich in Mittelalter und Antike unmöglich gewesen, und das verweist nicht auf die ästhetische „Entdeckung“ der Kindheit, sondern auf ihren weitgehenden Wandel. Aber diese und die nachfolgende Aesthetisierung der Kindheit heisst nicht, Kinder mit Erwachsenen *gleichsetzen* zu können. Kinder müssen einen Wachstumsprozess durchlaufen, ihre Fähigkeiten entwickeln und können daher weder im Blick auf ihre Kräfte noch bezogen auf ihre Verantwortlichkeit so behandelt werden, als seien sie Erwachsene. Begrifflich ist es freilich schwierig, den Unterschied zu fassen, weil die Besonderheit nicht durch Zuschreibungen zustande kommt: Es sind nicht einzelne Adjektive, die die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen bestimmen, sondern die Reichweite der Erfahrung angesichts unterschiedlicher Urteilskraft und andersartiger Interessen.

Kinder *sehen, denken* und *empfinden* anders als Erwachsene, sagt ROUSSEAU (O.C. IV/S. 319) kaum ein Jahrhundert nach MURILLO, vor allem weil sie ihr Sehen, Denken und Empfinden *entwickeln* müssen. „Entwicklung“ ist kein einfacher Prozess des Herausbildens von angelegten Potentialen, sondern eine komplexe Interaktion zwischen Lernen, Anlagen und Umwelten, die Progression in der Zeit voraussetzt. Kinder lernen allmählich, nicht nur *sich* zu sehen, sie lernen, voraussetzungsreicher zu denken und differenzierter zu empfinden, vermutlich ohne die Elemente des Anfangs ganz zu verlieren, sicherlich aber nicht so, dass sie auf ewig daran zurückgebunden wären. In diesem Sinne gibt es kein „Kind in uns“, das in der Kommunikation über Erziehung eine erstaunliche Präsenz als Metapher und Verweisung erhalten hat.

Die historischen Bestimmungen der Kindheit haben einen fundamentalen Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen vorausgesetzt, der einer graduierten Differenz gewichen ist, die den Vorteil hat, Bezüge *und* Gegensätze darstellen zu können. Ein Kind, um es zu wiederholen, ist nicht die Vorstufe des Erwachsenen, die daher auch nicht, wie bei PIAGET, verschwindet, oder, wie bei FREUD, erhalten bleibt, wenngleich im Zustand des Unbewussten. „Kindheit“ ist heute keine „Phase“ mehr, die Anfang und Ende hat, also eine geschlossene Einheit darstellt, vielmehr verknüpfen sich unterschiedliche Erfahrungen nacheinander und also selektiv, ohne dass am Schluss eine verlässliche Bilanz gezogen werden könnte. Nicht nur schwächen sich die Erfahrungen der Kindheit, wie alle Erfahrungen, im Laufe des Lebens ab, sie sind nie *in toto* vorhanden gewesen, so dass Erwachsene sich aus den wenigen Anhaltspunkten ihres Gedächtnisses ihre Kindheit ständig neu erschliessen müssen. Nur deswegen kann Kindheit als „verlorenes Paradies“ betrachtet werden, eine schiefe Metapher, wenn man bedenkt, dass das Paradies zeitlos sein muss.

Aber Kinder müssen die Kindheit überwinden, die die Erwachsenen für sie bereitstellen. Sie, die Kinder, sind dabei weder „gut“ noch „böse“, weil sie die Reichweite der moralischen Differenz lernen müssen, und dies nicht leicht, sondern mühsam. Dass sie „Kinder“ sind, wissen Kinder nur aus den Zuschreibungen der Erwachsenen, die schon aus diesem Grunde Verantwortung tragen, auch dann, wenn sie lediglich der mehr oder weniger interessierte Partner der Kinder sein wollen. Aber Interesse und Verantwortung bedingen einander: Die Erwachsenen sind für die Lernwelten der Kinder umso mehr verantwortlich, je mehr die natürlichen Spielgründe und mit ihnen die natürlichen Sicherheiten verloren gegangen sind. Kinder *müssen* mit Pokémon, Southpark und Eminem ebenso leben wie mit dem kannibalisch versuchten Rindfleisch, der gentechnischen Manipulation der Natur oder der Vorstellung, keine Winter mehr erfahren zu können. In diesem Sinne zeichnet sich eine neue Kultur des Aufwachsens ab, ohne dass man von einem neuen und nunmehr eigentlichen „Jahrhundert des Kindes“ sprechen könnte.

Wir wissen bislang wenig über die physiologischen Folgen der Flut *schneller* Bilder, die Kinder jeden Tag erleben müssen, ob sie es wollen oder nicht. Vermutlich ist dies der weit prägendere Effekt als die Gewöhnung an Gewaltdarstellungen, deren Verarbeitung offensichtlich sehr unterschiedlich ist, während das Tempo der schnellen Bildfolgen sowie die damit verbundenen Erwartungen der Kurzfristigkeit im Leben nicht zurückgenommen werden können. Das gilt für viele neue Prägungen, die in der historischen Kindheitskultur nicht annähernd möglich waren:

- Marken können Kinder wechseln, aber sie entgehen nicht dem Aufbau von Markenbewusstsein.
- Konsum trainiert die Reflexe, sodass Verzicht seinen habituellen Charakter verliert.
- Bedürfnisse müssen nicht natürlich vorhanden sein und können gleichwohl unmittelbar befriedigt werden.
- Die Interessen von Kindern werden an niederschwellige Unterhaltung gebunden, also an flüchtige und zugleich eingängliche Formen, die keine Anstrengungen verlangen.

Die Reizschwellen sinken, so dass kaum noch von „Aufwachsen“ gesprochen werden kann. Die Leitmetapher suggeriert etwas, das immer unmöglicher wird, nämlich langsames und stetiges Tempo, das der Natur nachempfunden ist. Damit werden ganze Metaphernbestände der Pädagogik wertlos, etwa die botanischen Vorstellungen von Erziehung und Kindheit, die „Garten“ und „Gärtner“ bemühen, oder „Rhythmen“ oder

„Phasen“ der Kindheit, die organisch vorgestellt wurden, und selbst die reformpädagogischen Ideen des „Wachsenlassens“, die Kindheit von ihrem eigenen Tempo bestimmt sehen wollten. Aber die Innensteuerung von Kindheit nimmt ab, die Aussensteuerung nimmt zu, und zwar in dem Masse, wie eigene, historische gewachsene Kindheitskulturen aufgelöst werden zugunsten einer ständigen Neuerzeugung von Signalkulturen, die sich grundlegend nicht von denen der Erwachsenen unterscheiden. Auch Kinder lernen, die Signale der Logos und Marken richtig zu verstehen, nämlich sich darauf als Konsumenten einzulassen.

Das ist, wie gesagt, historisch ohne Beispiel. „Kindheit“ hat Familie und Schule, die traditionellen Orte des Moratoriums, verlassen und ist zu einer kommerziell gesteuerten Grösse geworden, die die Wahl lässt, weil immer viele Möglichkeiten offenstehen und zugleich echte Alternativen eigentlich gar nicht vorhanden sind. Man kann die neue Generation von Handys unterscheiden, nicht die Handys selbst. Das bedeutet nicht, Kinder hätten den Status von Erwachsenen, also würden sich in der Mitte der Gesellschaft befinden. Politisch stehen Kinder in einem sehr wörtlichen Sinne im Abseits, sie sind im Sinne des Einkommens ihrer Eltern interessant, nicht *an sich*, nicht *als* Kinder, sondern als Kinder mit einem Kundenstatus. In diesem Sinne ist die Emanzipation der Kindheit vollzogen, als Kunden unterscheiden sich Kinder vom Erwachsenen nur im Sinne ihres Einkommens und der Spezifik ihrer Konsumwünsche<sup>59</sup>.

Kinder entsprechen nicht den Bildern, die Produktwerbung oder Ratgeberliteratur von ihnen machen. Die heutige Kultur des Aufwachsens ist kein Moratorium mehr, aber Kinder und Erwachsenen unterscheiden sich immer noch, so dass keine Kindheit, auch keine kommerzielle, an der Aufgabe vorbeikommt, Kinder auf die Gesellschaft vorbereiten zu müssen. Kinder erleben das nicht mehr mit Marmelade und Drachensteigen, sie sind aber auch nicht einfach multimediale *Player*, sondern zuerst und grundlegend *Kinder*.

- Sie stellen Fragen, die die Erwachsenen nicht beantworten können,
- sie spielen mit Logik und Wahrscheinlichkeit,
- sie bilden sich ihre Urteile, die die Erzieher oft verblüffen oder konsternieren,
- sie formen Sprache, Empfinden und Denken im Masse der eigenen Erfahrung,
- sie sind oft unerreichbar,

aber sie bilden keine unabhängige Gruppe, die aus sich selbst heraus und je gleich ihre Erfahrung gestalten könnte. Dass Erziehung und Bildung nicht überflüssig werden, wohl aber ungeahnte Schwierigkeitsschübe erfahren, ergibt sich aus dieser Abhängigkeit. Es wäre ein unkalkulierbares Risiko, würde man die Kinder einfach sich selbst überlassen.

„Strassenkinder“ in der, wie sie genannt wird, „Dritten Welt“, zeigen, dass durchaus Bereitschaft besteht, diesen Versuch zu machen; also muss eine überzeugende und seriöse pädagogische Kultur vorhanden sein, wenn der Versuch *nicht* gemacht und unter Bann gestellt wird.

Seriös ist die Erziehung dann, wenn sie die Kinder ernst nimmt, also *für sie* und nicht für abgeleitete Zwecke Lernen und Entwicklung ermöglicht. Das verlangt Aufgaben, Zuständigkeit und die Uebernahme von Verantwortung, in diesem Sinne eine „Kultur des Aufwachsens“, die paradoxerweise keine Kultur mehr ist. Es fehlen langfristige Sicherheiten,

---

<sup>59</sup> Es ist schon aus diesem Grunde nicht sehr überzeugend, die Kritik der „pädagogischen Differenz“ rein begrifflich zu führen (NEMITZ 1996).

die die historische Kindheitskultur bereitstellen konnte. Heute ist Erziehung *occasionell*, also muss sich auf immer neue Anlässe einstellen, ohne sich auf Dauer und feste Geltung oder gar abschliessende Belohnung verlassen zu können. Die eigentlich knappe Grösse ist Dankbarkeit, deren Ritual verschwunden ist. Der „pädagogische Bezug“ ist daher ästhetische Illusion, weil er keine Turbulenzen erfasst und letztlich die Rückwirkungen des Kindes unterschlägt. Bei aller Differenz von Erfahrung, Urteil und Empfinden, Kinder sind *Akteure*, die sich nicht einfach in „Beziehungen“ einbinden lassen und dort dann nach Wunsch der Erwachsenen „funktionieren“, wie man früher gesagt hätte. Kindheit ist daher angestregtes Aufwachsen wesentlich für die Erwachsenen; wenn sie für keine Perspektiven sorgen, gibt es keine.

Für Kinder ist das normal. Unser achtjähriger Garant für die Normalität einer Kindheit, die kein Moratorium mehr ist, zeichnet seine Mutter mit grosser Freundlichkeit, wengleich immer noch knallrot und aber diesmal mit gefärbten Haaren neben einem Ying:Yang-Symbol, das er vermutlich nie bewusst wahrgenommen hat. Er kommentiert die globale Situation mit einem grünen Feuerball, also auf seltsame Weise verfremdet. Immer noch sind die bedrohlichen Raubvögel da, und dies mit genauem Mündungsfeuer. Es gibt einen Versuch mit freier Assoziation, der nichts bedeutet. Und am Schluss gibt es eine Widmung an die Eltern, die auf das Gesicht eines Pandabären aufgeschrieben ist, der auf listige Weise blind erscheint und doch offene Augen hat (Abb. 36-39). Um beim Thema zu bleiben: Derartiges ist weder aus der Antike noch aus dem Mittelalter überliefert.

## 2.2. Zur Säkularisierung der Kindheit im 18. Jahrhundert

Das 18. gilt gemeinhin als das *pädagogische* Jahrhundert. Die Pädagogik in ihrer heutigen Gestalt entsteht in diesem Jahrhundert, ihr Leitbegriff ist Erziehung, Erziehung hat es mit Kindern zu tun, man kann daher vermuten, dass die pädagogische Erfindung des Kindes auf das 18. Jahrhundert zurückgeht - Aber: Noch Mitte des 19. Jahrhunderts ist der Ausdruck „Kind“ in deutschsprachigen Enzyklopädien der Pädagogik eine *nebensächliche* Kategorie, die wenn, dann eine ganz marginale Berücksichtigung erfährt. Enzyklopädien geben das lexikalische Wissen eines Fachgebietes wieder, also das, was den Kern des Wissens ausmachen soll. Verfasst wurden pädagogische Enzyklopädien im 19. Jahrhundert für ein Fachpublikum, darüber hinaus auch für eine grössere, an Erziehungsfragen interessierte Öffentlichkeit, die über zahlreiche Einzelfragen belehrt wurde, ohne dass die Herausgeber und Autoren von Lexika, Handbüchern oder Stichwortsammlungen davon ausgegangen wären, „Kindern“ oder „dem Kind“ vergleichbare kategoriale Bedeutung zuzuerkennen wie „Erziehung“, „Bildung“ oder „Unterricht“.

Der zweite Band etwa von KARL GOTTLÖB HERGANGS *Pädagogischer Real-Encyclopädie* (1852)<sup>60</sup> behandelt das Stichwort „Kind“ auf knapp drei Spalten<sup>61</sup>. Der, wie es heisst, Gebrauch des Wortes wird in dreifacher Hinsicht beschrieben:

- „1) Im *psychologischen* Sinne wird es gebraucht zu Bezeichnung des Standes der Unwissenheit und Verstandesbeschränktheit...
  - 2) In *ethischer* Hinsicht bezeichnet Kind, abstract genommen, den Stand der Unschuld, welcher der Kindheit eigen ist; concret aber die Kinderwelt oder die Kinder, gegen welche heilige Pflichten, insbesondere von den Eltern, zu erfüllen sind ...
  - 3) Im *dogmatischen* Sinne sind Kinder diejenigen, welche durch den Glauben an Christum Gottes Kinder geworden sind“
- (HERGANG 1852, S. 100/101).

Der „dogmatische Sinn“ ist der zentrale, weil er den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen aufhebt. *Alle* Menschen sind *Kinder Gottes*, „Kindheit“ ist nicht nur ein Lebensalter:

„Daher werden die Christen von den Aposteln als ihre Kinder betrachtet, weil dieselben durch den apostolischen Unterricht gleichsam erzeugt oder wiedergeboren sind aus dem Worte Gottes. Die *Kindschaft Gottes durch Christum* bezeichnet die höchste Würde, die höchste (sittliche) Vollkommenheit und die höchste Seligkeit des Menschen. Dieser Begriff in seiner heiligen Reinheit ist ein spezifischer des Christenthums“ (ebd., S. 101; Hervorhebung J.O.).

---

<sup>60</sup> Es handelt sich um die zweite Auflage; die erste Auflage erschien 1843. KARL GOTTLÖB HERGANG (geb. 1776) war zuletzt Archidiakon an der Hauptkirche zu Budissin (Bautzen). Er war Lehrer der Bürgerschule zu Zittau und wurde 1813 als Katechet und Prediger an die Marienkirche zu Bautzen berufen. Er veröffentlichte Schulbücher und Ratgeber, zudem diverse methodische Schriften.

<sup>61</sup> Das Stichwort „Kindheit“ beansprucht demgegenüber 17 Spalten (HERGANG 1852, S. 104-113). Spätere Enzyklopädien wie LINDNER (1884) oder REIN (1897) behandeln weder das Stichwort „Kind“ noch „Kindheit“, dafür aber breit „Kindergarten“/„Kindergartenerziehung“ (LINDNER 1884, S. 431-442; REIN 1897, S. 65-102).

Grundlegend für den Wortgebrauch „Kind“ ist das Neue Testament (ebd., S. 100), und pädagogisch interessant ist daran im wesentlichen nur die „Kindschaft Gottes“, die sich in jedem Christen qua Taufe erneuert und die durch die Erziehung vervollkommnet wird<sup>62</sup>. In diesem Sinne ist die christliche Antike, also der von mir erwähnte Uebergang von der Erwachsenen- zur Kindtaufe, noch unmittelbar präsent, einschliesslich der leitenden Begründungen, wonach das höchste Erstrebenswerte des Menschen in der apostolischen „Kindschaft“ liege.

Das Beispiel der *Real-Encyclopädie* HERGANGS ist repräsentativ<sup>63</sup>: Im Bereich der pädagogischen Lexikographie<sup>64</sup> ist „Kind“ keine Kategorie, die sich Mitte des 19. Jahrhunderts wirklich unabhängig vom Zitatenzirkel des Neuen Testaments bewegen könnte. Das ist zunächst nicht ungewöhnlich, weil zu diesem Zeitpunkt der weitaus grösste Teil der pädagogischen Literatur und generell der Erziehungspublizistik christlich gestimmt war, so weit natürlich, wie die christliche Kultur reichte. Radikal säkulare Bestimmungen des Kindes ausserhalb von Enzyklopädiem und pädagogischen Lexika gab es, etwa im zeitgenössischen Sozialismus und Anarchismus, allerdings um den Preis einer Verlagerung der religiösen Erwartungen auf pädagogische und politische Formen der Erlösung. Die Erziehungsreflexion im engeren Sinne aber blieb christlichen Annahmen verpflichtet, auch wenn dies nicht mehr notwendig mit kirchlicher Dogmatik übereinstimmen musste. Eine unabhängige Kategorie „Kind“ gibt in diesen Kontexten nicht.

Auf der anderen Seite ist ein nahezu unbestrittener Standardsatz der pädagogischen Historiographie bis heute, dass das moderne *Kind* von JEAN-JACQUES ROUSSEAU erfunden worden sei, also im Mai 1762 auf die Welt kam<sup>65</sup>. Begründet wird diese Annahme mindestens dreifach:

- Im *Emile* werde beschrieben, dass und wie sich das Kind aus der eigenen Natur heraus entwickelt.
- Die Negation der Erbsünde überwinde jede Form von augustinischer Pädagogik und befreie so das Kind.
- Und das Lernen des Kindes erfolge eigenständig, frei von gesellschaftlicher Dekadenz und angeleitet durch einen wohlmeinenden Tutor, der ganz auf die Bedürfnisse des Kindes und *nur* auf sie eingestellt ist.

Diese Sicht, die zum Beispiel noch JEAN PIAGET vertreten hat (OELKERS 2001), ist in mehr als einer Hinsicht falsch oder mindestens irreführend. Es gibt keine definitive

---

<sup>62</sup> Entsprechend wird der Erziehungsbegriff gefasst: „Verstehen wir unter der Bestimmung des Menschen in christlicher Redeweise die Gottähnlichkeit, so ist Erziehung das Geschäft, das in jedem Einzelnen liegende Ebenbild Gottes in voller Kraft und Schönheit hervorzubilden“ (HERGANG 1851, S. 615). Der Begriff geht auf HERGENRÖTHER (1830) zurück und ist eine Mainstream-Bestimmung.

<sup>63</sup> Ich bin für das Folgende einem Vortrag verpflichtet, den LUCIA AMBERG am 15. Dezember 2000 im Kolloquium Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich gehalten hat. Auf ihre im Entstehen begriffene Dissertation kann ich an dieser Stelle nur verweisen. Die Dissertation untersucht Enzyklopädiem und Lexika des 18. und frühen 19. Jahrhunderts auf Säkularisierungseffekte im Assoziationsfeld von Erziehung, Familie und Kindheit hin.

<sup>64</sup> Einschliesslich der zahlreichen Literaturberichte und -übersichten (wie HERGANG 1840).

<sup>65</sup> ROUSSEAUS Verleger NICOLAS-BONAVENTURE DUCHESNE gibt an, die ersten Exemplare des *Emile* seien am 22. Mai 1762 gebunden und danach ausgeliefert worden (JIMACK 1960, S. 67). Die Situation der Erstdrucke ist kompliziert: Die Ausgabe von DUCHESNE wurde in Paris gedruckt, unter dem Namen des holländischen Buchhändlers JEAN NÉAULME. In Holland druckte NÉAULME selbst kurze Zeit später eine eigene Ausgabe. DUCHESNE‘ Druck erfolgte in zwei unterschiedlichen Formaten. Daneben erschienen noch zahlreiche Nachdrucke (ebd., S. 69).



„Erfindung“ des Kindes, in dem Sinne, dass ein bestimmter Autor eine radikal neue Sichtweise einführte, die es vorher nicht gab und auf die sich die Nachwelt mehr oder weniger bruchlos einstellte. Was immer der *Emile* sein mag, ROUSSEAU'S Erziehungstheorie ist keine Vorwegnahme dessen, was „moderne Erziehung“ genannt wird, also

- erfasst nicht die Entwicklung der Natur im individuellen Kind,
- geht nicht aus von kindlichen Bedürfnissen,
- beschreibt keinen Prozess „entdeckenden Lernens“
- und respektiert nicht die sich selbst formende Persönlichkeit,

die mangels Biographie und so mangels Individualität im *Emile* gar nicht vorkommt. Beschrieben wird nicht die Geschichte eines sich selbst entwickelnden Kindes, sondern die Abfolge von Erziehungsaltern am Beispiel einer lernenden Statue<sup>66</sup>, also einer Paradoxie. Ein lebendiges, denkendes, empfindendes und so eigensinniges Kind kommt im *Emile* nicht vor.

Wenn aber ROUSSEAU das „moderne Kind“ nicht erfunden hat, wer war es dann? Ich werde im Folgenden drei Thesen vertreten:

1. Angesichts der Dominanz und hohen Verdichtung der *christlichen* Erziehung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gibt es keinen bestimmten Zeitpunkt, ab dem von einer pädagogischen „Erfindung des Kindes“ die Rede sein kann.
2. Positionen ausserhalb der christlichen Pädagogik wurden im 18. Jahrhundert wesentlich von drei Seiten aus entwickelt, der Kindermedizin, der sensualistischen Psychologie und der Publizistik über die *enfants prodiges*.
3. Wenn von einer pädagogischen Erfindung des Kindes die Rede sein soll, dann im paradoxen Sinne einer mehrfach gebrochenen Kontinuität ohne eigentlichen Erfinder. Wichtiger als Autoren ist das Aufkommen von Zuschreibungen und Erwartungen, für die charakteristisch ist, dass sie sich nicht mehr einfach am Neuen Testament orientieren können.

Wie stark die christliche Pädagogik im angeblich so materialistischen 18. Jahrhundert tatsächlich gewesen ist, lässt sich zunächst am Beispiel des wohl erfolgreichsten Lehrmittels der Elementarbildung im deutschen Sprachraum zeigen, nämlich JOHANN HÜBNER'S *Biblische Historien* von 1714<sup>67</sup> (Abb. 1), die als erster kindgerechter Katechismus galten und die bis 1902 - also fast zweihundert Jahre lang - in verschiedenen Auflagen und Versionen zugänglich waren (REENTS 1986). „Kindgerecht“<sup>68</sup> waren die *Historien*, weil sie den Stoff des Alten und des Neuen Testaments in zweimal 52 Geschichten zusammenfassten und in eine

---

<sup>66</sup> Die lernende *statue* ist die grundlegenden Denkfigur im Sensualismus von ETIENNE BONNOT DE CONDILLAC (1715-1780), auf die sich ROUSSEAU mindestens in seiner Lerntheorie beruft.

<sup>67</sup> *Zweimahl zwey und funffzig Biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum besten abgefasset* (erste Auflage 1714 bei JOHANN FRIEDRICH GLEDITSCH in Leipzig). Der Ausdruck „Biblische Historien“ ist schon vorher gebräuchlich, 1656 erschienen etwa in Braunschweig *Biblische Historien* von JUSTUS GESENIUS. JOHANN HÜBNER (1668-1731) besuchte bis 1688 die städtische Lateinschule in Zittau, eine der führenden Gelehrtschulen im deutschen Sprachraum. Der Rektor der Schule, CHRISTIAN WEISE (1642-1708), war ein bekannter Lehrbuchautor, auf dessen Didaktik HÜBNER zurückgriff. HÜBNER studierte in Leipzig und promovierte 1694. Im gleichen Jahr wurde er als Rektor an die Domschule in Merseburg berufen, 1711 wurde er zum Rektor des Hamburger Johanneum gewählt. HÜBNER war Autor diverser Schulbücher, aber auch des *Curieuses und realen Natur-Kunst-Werck-Gewerck-und Handlung-Lexicon* (6. Aufl. 1731) sowie eines bei JOHANN BAPTIST HOMANN gedruckten *Atlas methodicus explorandis juvenum profectibus in studio geographico ad methodum Hübnerianam accomodatus* (1719).

<sup>68</sup> Die Frage, was von der Bibel verständlich sei für Kinder, beschäftigte verschiedene protestantische Autoren neben HÜBNER (etwa HOFFMANN 1720). Als besonders kindgemäss galten die Evangelien und die Apostelgeschichte.

lehrbare Ordnung brachten. Das Lehrschema war nicht mehr lediglich das von Frage und Antwort, wie im Katechismus LUTHERS, vielmehr wird die didaktische Komplexität erhöht, paradoxerweise um eine bessere Elementarität des Lernens zu erreichen.

Der Stoff der christlichen Bibel wird nicht wirklich erzählt, sondern didaktisiert. Der wesentliche Effekt entsteht durch das Zusammenspiel von didaktischem *Text* und didaktischem *Bild*. Die Leser werden nicht nur fragend belehrt, sondern können auch sehen, und dies mit Verweis auf die Bibelstelle, was den Kern der Frage ausmacht, also in den ersten fünf Historien

- das Werk der Schöpfung,
- die Schöpfung des Menschen,
- den Stand der Unschuld im Paradies,
- den Sündenfall der ersten Eltern
- und die Szene, wie Kain seinen Bruder Abel erschlägt (HÜBNER 1731, Bildtafel 1-5) (Abb. 2-6).

Man sieht, was „kindgemäss“ zunächst bedeutet, die Transposition des Stoffes in die Vorstellungswelt des Kindes, von der angenommen wird, sie reagiere auf die Erfahrung in der Familie. Daher ist von den „ersten Eltern“ die Rede, die im Buch Genesis bekanntlich nicht vorkommen. Der Sündenfall wird bekanntlich auf den Baum der Erkenntnis bezogen, nicht auf Elternschaft, aber die Umformung in eine *lehrbare* und zudem *kindgemässe* Form legt nahe, aus dem Paar der weiblich verschuldeten Sünde „Eltern“ zu machen. Die Tat Kains wird so drastisch dargestellt, dass als didaktisches Ziel nur Abschreckung erkennbar ist, also nicht zum Beispiel die Erklärung der Bruderrivalität. Die Leser sollen nicht psychologisch, sondern einzig moralisch belehrt werden, darüber nämlich, dass einzig die fromme Lebensweise gottgefällig. Wer „gottlos“ lebt (ebd., S. 13), ist zu Taten wie die Kain imstande.

Der Aufbau der 104 Lehrstücke ist immer gleich. Die sechste Historie in der ersten Serie zum Alten Testament handelt „Von der Sündfluth“ (Abb. 7).

- Sie wird mit dem Titel angekündigt, im Blick auf die Bibelstelle nachgewiesen und in deutscher Sprache auf einfache Weise nacherzählt.
- In die fortlaufende Erzählung werden abschnittsweise „deutliche Fragen“ eingebaut, die zur genauen Behandlung des Stoffes in einer Situation der Belehrung dienen sollen.
- Danach werden mit dem erarbeiteten Stoff „nützliche Lehren“ formuliert und abschliessend „Gottselige Gedancken“ mitgeteilt, die auch in lateinischer Sprache abgefasst sind<sup>69</sup> (ebd. 16ff.).

Die pädagogischen Botschaften werden durchgehend mit einem Bild veranschaulicht<sup>70</sup>: Die Kinder und Jugendlichen sollten einen drastischen und modellhaften Eindruck davon erhalten, was mit den Menschen passiert ist, als sie, wie es im Text zur Sündflut heisst, nicht mehr zu „bekehren“ waren, sondern „assen und truncken“, „freyhten“ und sich „freyhen liessen“ (HÜBNER 1731, S. 16, Bildtafel 6). Die Geschichte kann dann anhand des Bildes vom „Thurm-Bau zu Babel“ (ebd., S. 20, Bildtafel 7), des Schicksals von

---

<sup>69</sup> Die lateinischen Sechszeler sind erstmals in der Ausgabe Leipzig 1729 aufgenommen.

<sup>70</sup> Erst die Ausgabe letzter Hand (1731) erschien mit Bildern. Die ganzseitigen Kupfer dieser Ausgabe wurden von den Nürnberger Officinen PETER CONRAD MONATH und GEORG PETER MONATH gedruckt, jedoch nicht gefertigt. Die Kupferstecher selbst sind unbekannt.

„Sodom und Gomorra“ (ebd., S. 26, Bildtafel 9) oder der „Himmels-Leiter“, die Jakob im Traum erschien<sup>71</sup>, weiterverfolgt werden (ebd., S. 42, Bildtafel 13), jeweils zurechtgelegt in Lektionen, die auf Unterrichtszeit hin berechnet sind (Abb. 8-10). Diese didaktische Schematisierung war extrem erfolgreich und beherrschte quasi den Lehrmittel-Markt bis ins 19. Jahrhundert hin, und dies nicht allein durch Verbreitung, sondern vor allem durch kreative Nachahmung (OELKERS 2001a).

Neu ist dabei nicht die Narrationsdidaktik an sich<sup>72</sup>, sondern die Mischung aus Exemplum, Anschauung und fragender Belehrung, die mit einem wiederkehrenden didaktischen Normalmass dargestellt wurde. In der Vorrede Autoris wird das „METHODE“ genannt. Von „Kindern“ ist nur in *dieser* Hinsicht die Rede. Sie sind Objekt der Methode, also kommen unabhängig davon gar nicht vor (HÜBNER 1731, Vorrede)<sup>73</sup>. Das Buch, heisst es, sei „vor Kinder geschrieben“, also enthalte keine „harte Speise“ der Theologie, sondern nur „Milch-Speise“ (ebd.). Doch das betrifft allein die Didaktik, die auf die Verstehensdifferenzen zwischen Kindern und Erwachsenen Rücksicht nehmen, also die theologische Botschaft in eine Form bringen muss, von der didaktische Autoren annehmen, sie seien dem Verstehenshorizont von Kindern nahe. Einzig so stellen Kinder ein besonderes Problem dar. Die *Vermittlung* erfolgt „kindgemäss“, Kinder sind Modellannahmen der Didaktik, ohne sie (die Kinder) für sich und so autonom ansehen zu müssen.

Das gilt keineswegs nur für die protestantische Literatur, wie ein zweites Beispiel verdeutlichen soll. In der französischen Literatur ist zu Beginn des 18. Jahrhunderts von der *civilité chrestienne* die Rede, was man am ehesten mit „Gemeinschaft der christlichen Brüderschaft“ übersetzen kann. Diese katholische Zivilität wurde mit Soziallehren verbunden. Eine davon und vermutlich deren wichtigste waren die im 18. Jahrhundert viel gedruckten „Regeln des christlichen Wohlverhaltens“ von JEAN BAPTISTE DE LA SALLE. Sie lassen ähnlich wie die Katechismen keinen Raum für eine eigene Kategorie „Kind“, obwohl oder weil sie deutlich als Erziehungsregeln verstanden werden müssen. Väter und Mütter, heisst es im Vorwort, sind verpflichtet, der Erziehung ihrer Kinder besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, weil anders nicht entstehen würde, was „un caractere de vertu“ genannt wird (Les regles de la bien-seance 1703, preface). Charaktererziehung sei nur möglich durch Verpflichtung auf die reinen Motive des Christentums, die Kindern nahegebracht werden müssen, ohne sie anders als in dieser Einstellung wahrzunehmen.

Eltern haben daher nur *eine* Aufgabe, nämlich aus Kindern wahre Christen zu machen:

„Ils ne doivent jamais en leur donnant des Regles de Bien-seance oublier de leur enseigner qu'il ne faut les mettre en pratique que par des motifs purement Chrétiens, & qui regardent la gloire de Dieu & le salut ...  
s'ils leurs aprennent&leur font faire des pratiques de Bien seance qui ont rapport au prochain ils les engageront à donner ces témoignages de Bien veillance, d'honneur&

---

<sup>71</sup> 1Mos 28, 12. Jakob träumt von der Himmelsleiter, auf der Engel auf und nieder steigen. Gott Jahwe steht über der Leiter und verkündet Jakob die Landnahme.

<sup>72</sup> Die Erziehung durch Erzählung ist in vielen christlichen Hausbüchern des 17. Jahrhunderts immer wieder verwendet worden (Etwa: Christliche Hausschule ... o.J.). Das „Exemplum“ ist ein Kernstück der mittelalterlichen Didaktik (WELTER 1927).

<sup>73</sup> „Ein iedwedes Kind hat von seinem Schöpfer empfangen, erstlich ein **Gedächtniss**, dass es etwas auswendig lernen kan: Darnach einen **Verstand**, dass es einer Sache nachdenken kan; und endlich einen **Willen**, dass es sich einen Vorsatz fassen kan. Von diesen drey herrlichen Talenten muss keines vergraben werden, sondern ein iedwedes muss seinen Wucher bringen; oder der Lehrmeister kan sich nicht legitimiren, dass er seine Profession recht gelernet habe“ (HÜBNER 1731, Vorrede).

de respect que comme à des membres de JESUS-CHRIST & à des temples vivans,& animez de l'Esprit“ (ebd).

JEAN BAPTISTE DE LA SALLE<sup>74</sup> (Abb. 11) war Begründer einer der einflussreichsten pädagogischen Bewegungen in Frankreich bis zur Revolution. Die von ihm ins Leben gerufene christliche Schulbrüderschaft - *Les frères des écoles chrétiennes* - wurde von 1681 an entwickelt und unterhielt bis zum Verbot der Mönchsorden durch die Nationalversammlung im Februar 1790 mehr als 120 Schulen in ganz Frankreich<sup>75</sup>. Von noch grösserem Einfluss war DE LA SALLE als Schriftsteller. Seine „Regeln der christlichen Wohlanständigkeit“ sind zweihundert Jahre lang in mehr als 125 nachgewiesenen Auflagen als Erziehungsbuch verwendet worden, vor allem weil sie nützliche Regeln des *Benimms* enthielten.

Anders als bei HÜBNER geht es nicht um Unterricht, Benimm lässt sich nicht in Lektionen vermitteln; vielmehr werden Eltern und Erzieher darüber informiert,

- was ein bescheidenes Auftreten ist,
- was als unziviles Benehmen zu gelten hat,
- wie richtig gesprochen werden muss
- oder wann die Körperhaltung mit dem Selbstanspruch konvergiert.

Grossen Raum nimmt die Haltung bei Tisch ein, aber man wird auch darüber belehrt, dass „la manière de rire“ genau vorgeschriebene Situationen verlange (ebd., S. 136) oder dass es eine grobe Unhöflichkeit sei, seine Begleitung zu verlassen, wenn man jemand anderen trifft (ebd., S. 141).

Von *Kindern* muss bei alledem nicht gesprochen werden, auch nicht, als vom „Spiel“ (Du jeu) gehandelt wird (ebd., S. 142ff.). Die Besonderheit von Kindern wird nicht im Spiel gesehen, vielmehr ist gute Erziehung nötig, um auf anständige Weise spielen zu können (ebd., S. 148). Regeln wie die des Kompliments –

„les compliments, pour être bons, doivent être faits sans compliment“ (ebd., S. 227) –

zeigen, dass nicht an Kinder gedacht wird, wenn von Erziehung die Rede ist. Das Gleiche gilt für die Annahme, Wahrheit und Ernsthaftigkeit zeigten sich in dem, was man sagt (ebd., S. 185ff.). Dass der Teufel der Vater der Lüge sei (ebd., S. 187), ist für Kinder entweder trivial oder unvorstellbar. Und Kinder dürften sich kaum ständig selbst beobachten, um das zu erreichen, was nach DE LA SALLE entscheidend ist für den Umgang, nämlich

---

<sup>74</sup> JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE (1651-1719) studierte von 1670 an mit FENELON am Priesterseminar St. Sulpice in Paris. Nach dem Tod seiner Eltern kehrte er nach Reims zurück. Er wurde beeinflusst von NICOLAS ROLAND, dem Gründer des Ordens *Soeurs de l'Enfant-Jésus*, der Schulen für arme Mädchen unterhielt. DE LA SALLE wurde 1679 für die *Soeurs de l'Enfant-Jésus* ordiniert. Im gleichen Jahr gründete er, unterstützt von dem Schulreformer ADRIEN NYEL, in Reims Armenschulen, aus denen die Schulbrüderschaft hervorging. Sie war der Nukleus für die Entwicklung der Volksschule in Frankreich. Eine ähnliche Funktion übernahm auch das *Seminare des Maîtres pour la campagne* für die Entwicklung der Lehrerbildung in Frankreich. 1688 wurde DE LA SALLE Vorsteher der Bruderschaft, die ab 1696 von Rouen aus geleitet wurde. DE LA SALLE wurde 1900 heiliggesprochen (Daten für diese und die folgende Fussnote nach BATTERSBY 1945-1952; die zahlreiche Literatur über DE LA SALLE ist zumeist unkritisch).

<sup>75</sup> Die Schulen der *frères* verbreiteten sich rasch in Frankreich und wurden 1724 von Papst BENEDIKT XVIII. anerkannt. Nach dem Verbot durch die Nationalversammlung überlebte die Organisation in Italien. 1804 kehrte sie nach Frankreich zurück, 1822 gab es mehr als 180 Schulen allein dort; die Schulbrüderschaft gründete Schulen überall in der katholischen Welt und zählte am Ende des 19. Jahrhunderts mehr als 2'000 Schulen und über 14'000 Mitglieder. Gegenwärtig sind *Les frères des Ecoles Chrétiennes* in 87 Ländern präsent.

Reputation und Verlässlichkeit (ebd., S. 189)<sup>76</sup>. Kinder streben nicht nach Ehre, es sei denn, sie werden unter ein entsprechendes pädagogisches Diktat gestellt.

Interessant ist, dass auch die 1720 im Umkreis der Schulbrüderschaft veröffentlichte *Conduite des Ecoles chretiennes* ohne das Stichwort „Kind“ auskommt. Hier finden sich detaillierte Regeln, wie Schullektionen abgehalten werden müssen (Conduite 1720, S. 16ff.), aber Kinder sind „Ecoliers“ (ebd., S., 25), denen genaue Vorschriften gemacht werden, wie sie sich im Unterricht zu verhalten haben. Für den Schreibunterricht etwa wird exakt bestimmt,

- wie das Papier beschaffen sein muss,
- welche Schreibfeder und wie sie gebraucht wird,
- welche Tinte zu benutzen ist,
- welche Beispiele verwendet werden dürfen
- und dass französische sich von italienischen Briefen unterscheiden (ebd., S. 43ff.)<sup>77</sup>.

Peinlich genau ist auch die Ordnung der Tagesgebete (*prieres journalieres*) (ebd., S. 75ff.), die bis in die Details der Haltung (*posture*) der *maistres* und der *ecoliers* beschrieben wird (ebd., S. 81ff.). Der Weg von der Kirche zur Schule wird exakt festgelegt (ebd., S. 93/94), aber auch der Zeitaufwand für den katechetischen Unterricht (ebd., S. 97ff.) und die dabei gegebenen Pflichten der Lehrkräfte (ebd., S. 109ff.).

Starke Aufmerksamkeit beansprucht das „Korrigieren“ der Schüler, also die Sanktionierung des Fehlverhaltens. Sie müsse, heisst es allgemein, „douce & ferme en même tems“ sein (ebd., S. 140). Zu unterscheiden seien dabei

- verbale Zurechtweisungen (*Correction par paroles*),
- Bestrafungen mit dem Riemen (*Correction par Ferules*)
- oder mit der Rute (*Correction par Verges*)
- sowie Schulverweise (ebd., S. 145ff.).

Für Schulkinder<sup>78</sup> gibt es fünf Sünden, die unter keinen Umständen vergeben werden dürfen, sondern hart bestraft werden müssen, nämlich Lügen, Schlägereien, Diebstahl, Unreinheit und Unanständigkeit in der Kirche (ebd., S. 157). Für schwierige oder gar hoffnungslose Fälle sind bereits hier die Eltern verantwortlich (ebd., S. 160)<sup>79</sup>, aber nur an einer Stelle wird auf eine reale Bedingung der Erziehung, nämlich das Alter der Kinder, näher eingegangen. Kleinere Kinder, heisst es, dürfe man nur ganz selten strafen; weil sie ihre Vernunft noch nicht gebrauchen könnten, würden sie zuwenig Profit aus der Strafe ziehen (ebd., S. 166).

Die zahlreichen Schriften zur Instruktion der Lehrkräfte der *Frères des écoles chrétiennes* (wie: Recueil 1711) enthalten Disziplinierungskonzepte, Hinweise zum

---

<sup>76</sup> „On doit s’étudier à se rendre si sincère dans ses paroles, qu’on puisse acquérir la réputation d’être de bonne foi, et un homme de parole duquel on peut s’assurer et sur qui on peut se reposer“ (Les regles de la Bien-seance 1703, S. 189).

<sup>77</sup> Es gibt auch im italienischen Brief sechs Ordnungsregeln, die sich aber von der Haltung der Schreibfeder bis zum Kleinschreiben unterscheiden (Conduite 1720, S. 51/52).

<sup>78</sup> *Enfans* gleichbedeutend wie *Ecoliers* (Conduite 1720, S. 157 u. pass.).

<sup>79</sup> Umgekehrt wird zugestanden, dass wohlherzogene Kinder aus guten Elternhäusern stammen (Conduite 1720, S. 164ff.). Ueberhaupt werden Eltern im Blick auf ihre Aufsichtspflicht streng an die Schule gebunden (ebd., S. 187ff.).

christlichen Geist der Institute oder auch Handlungsregeln für die Erziehung, nirgends jedoch einen Versuch, die Objekte der Erziehung, also die Kinder, näher zu fassen. JEAN BAPTISTE DE LA SALLES (1727, Petit abrégé V/VI) Katechismus über die Pflichten des Christenmenschen von 1702 bezieht sich nicht auf Kinder, sondern auf die Mysterien des Gottessohnes.

- In Christus seien „la nature Divine“ und „la nature humaine“ vereinigt (ebd., S. 440)<sup>80</sup>, nur wer ihm folge, könne auf wahrhafte Weise erzogen werden.
- Der Grund ist einfach, einzig der Weg Christi sei imstande, das Zusammenspiel von „péché originel“ und „péché actuel“ (ebd., S. 376f.)<sup>81</sup> einzudämmen.
- Die wahre Erziehung, anders gesagt, ist Unterweisung in den christlichen Tugenden und *nur* in ihnen (ebd., S. 383ff.)<sup>82</sup>.

Einzig so kann mit dem unhintergehbaren Tatbestand der menschlichen Sündhaftigkeit umgegangen werden. Erziehung setzt die sündige Natur voraus, die eingedämmt, aber nicht beseitigt kann. Tugend ist Verpflichtung auf ein gottesfürchtiges Leben, zwischen dem *guten* und dem *frommen* Leben kann und soll nicht unterschieden werden.

Wenn zwischen der „nature humaine“ und der „nature divine“ *unterschieden* werden soll, dann muss mehr vorausgesetzt werden als ein Bruch mit dem Dogma der Erbsünde, also das, was ROUSSEAU'S eigentliche Leistung zu sein scheint. Aber literarische und philosophische Provokationen des Dogmas der Erbsünde sind nicht erst seit MORELLY ein Skandalthema<sup>83</sup>, ohne dabei die weitgehend hermetische Erziehungsliteratur zu tangieren. Die im 17. Jahrhundert entwickelten Regeln der christlichen Erziehung (COUSTEL 1687) werden nicht einfach dadurch ausser Kraft gesetzt, dass die Dämonie des Sündenfalls verschwindet. Und wer zu Beginn des 18. Jahrhunderts Eltern- oder Mutterpflichten auf das *vie civile* bezieht (MARSOLLIER 1714 S. 123ff.) und so Erziehung nicht auf die Erwartungen der Kirche reduziert, argumentierte keineswegs ausserhalb des christlichen Kanons. Regeln für den Ehestand und die Familienführung (wie PACCORI 1726) sind unabhängig vom christlichen Tugendkatalog praktisch nicht vorhanden. Diese Regeln setzen sich nahezu unverändert fort und bilden eine eigene Gattung. Man kann daher nicht von den öffentlichen Diskussionen etwa im *Mercure de France* auf die Kodifizierung der Erziehung schliessen. Wenn dort etwa 1742 „la mécanique de l'esprit“ diskutiert wird (BOYER 1742), heisst das nicht, die Erziehungsliteratur sei davon betroffen gewesen.

---

<sup>80</sup> „D. Jesus-Christ est-il véritablement Dieu?

R. Oui, Jesus-Christ est véritablement Dieu, parce-qu'il a en lui la nature Divine.

D. Jesus-Christ est-il véritablement Homme?

R. Oui, Jesus-Christ est véritablement Homme, parce qu'il a en lui la nature humaine“ (DE LA SALLE 1727, S. 440).

<sup>81</sup> Die „gegenwärtigen Sünden“ werden unterteilt in Todsünden und verzeihlichen Sünden (DE LA SALLE 1727, S. 377).

<sup>82</sup> Die drei Arten von Tugend werden im Katechismus genau definiert, nämlich die christlichen Kardinaltugenden („la Foi, l'Espérance, & la Charité“), die Kardinaltugenden („la Prudence, la Force, la Justice, & la Temperance“) sowie die acht moralischen Tugenden, die den sieben Todsünden entgegengesetzt sind („1. L'humilité. 2. Le zèle du bien du prochain. 3. La libéralité. 4. La chasteté. 5. La sobriété. 6. La douceur. 7. La dévotion. 8. La diligence“) (DE LA SALLE 1727, S. 383ff.).

<sup>83</sup> MORELLY ist das schriftstellerische Pseudonym für FRANCOIS-ARMAND-AUGUSTE DE ROUHAN-SOUBISE (1717-1755). Es ist unklar, ob alle werke, die unter diesem Pseudonym veröffentlicht wurden, diesem Autor zugeschrieben werden können. MORELLYS *Code de la Nature* von 1754 gilt als Begründung des modernen Sozialismus und als Vorwegnahme ROUSSEAU'S (WAGNER (1978)).

Andererseits löst sich die Erziehungsliteratur allmählich von den christlichen Doktrinen. Ein Beispiel ist FRANÇOIS-VINCENT TOUSSAINTS *Les Moeurs* von 1748<sup>84</sup> (Abb. 12). Das Frontispiz, erläutert am Schluss, wie es sich gehört<sup>85</sup>, verweist nur scheinbar auf einen sakralen Zusammenhang (Abb. 13). Vielmehr bittet die Tugend (la vertu) nur um Gottes Beistand, um das am Boden liegende Laster (le vice) auf Dauer zu besiegen. Ein Ritus ist nicht erforderlich. Erziehung ist hier Thema der „vertus sociales“<sup>86</sup> und genauer: der „amour paternel“ und der „amour filial“ (TOUSSAINT 1748, S. 296-328). Die Funktionen der Väter und Mütter werden unterschieden, gemäss der Natur sind Mütter für die Unterhaltung der „substance animale“ der Kinder, Väter für die Unterhaltung der „substance pensante“ zuständig, während die „culture de l’ame“ beide Elternteile etwas angeht (ebd., S. 306/307). Väter sind die Könige der Familie ebenso wie Könige die Väter des Staates sind (ebd., S. 312ff.), die Idee der *puissance paternelle*<sup>87</sup> taucht, unberührt von allen staatspolitischen Diskussionen des 17. und 18. Jahrhundert, in der Erziehungsliteratur auf, vor allem um die Strafautorität zu begründen (ebd., S. 315).

Zugleich wird das pädagogische Verhältnis aus der *Natur der Familie* heraus bestimmt, zu unterscheiden vom *Gebot der Kirche*:

„Les peres&les Meres, dont les sentimens répondent *au voeu de la nature*, sont des maîtres tendres&bienfaisans; à qui par conséquent leurs enfans doivent une obéissance fondée sur un amour respectueux. Leur soumission n’est point celle d’un esclave pour un maître impérieux. Elle est aussi indispensable: mais elle doit être volontaire, & partir du coeur“ (ebd., S. 316; Hervorhebungen J.O.).

Schlechte Väter seien Tyrannen, gute verständige Gesetzgeber (ebd., S. 317f.). Der „Code“ des Gesetzgebers vom Sinai, „*honorez votre pere*“<sup>88</sup>, dürfe nicht so verstanden werden, dass sich die Kinder bedingungslos unterwerfen müssen (ebd., S. 320). Kinder bräuchten Nachsicht, wenn sie nicht im Herzen verhärten sollen (ebd., S. 321/322). Wirkliche Tugend entstehe im Bande der Familie<sup>89</sup>, und sie übertrage sich von den Vätern auf die Kinder (ebd., S. 323). Die Kinder sind so zunächst Kinder der Familie und nicht der Kirche. Sie können also Kinder Gottes sein, ohne automatisch der Kirche zugeordnet werden zu müssen.

Dabei spielt die *Entwicklung* und das *Alter* des Kindes eine zentrale Rolle. TOUSSAINT unterscheidet Kindheit, Jugend und Grossjährigkeit (majorité):

---

<sup>84</sup> FRANÇOIS-VINCENT TOUSSAINT (1715-1772) war Avocat und homme de lettres in Paris. Er war Verfasser der Artikel zum Stichwort *jurisprudence* in den ersten beiden Bänden der *Encyclopédie*. 1754 übernahm er die Redaktion des *Journal des étrangers*, 1756 setzte er das *Journal* von GAUTHIER D’AGOTY fort. 1772, kurz vor seinem Tod, ging TOUSSAINT nach Berlin und wurde Redakteur beim neugegründeten *Journal littéraire* (das in 27 Bänden bis 1776 erschien). Neben *Les moeurs* schrieb TOUSSAINT ökonomische und politische Abhandlungen, darunter eine Kritik an DAVID HUME (1761).

<sup>85</sup> „LA Vertu fixe tendrement ses regards sur Dieu; porté par un nuage; & foule d’un pié le vice, qui, étendu par terre&démasqué, se couvre les yeux d’une main, pour ne pas voir la lumière, & de l’autre tient un poignard, dont il menace la Vertu. Les deux mots grecs tracés dans le livre qui est en face de Dieu, signifient: *l’Amour&la pratique du Bien*“ (TOUSSAINT 1748, S. 390). Die Vignette wird demgegenüber so erklärt: „Deux génies dont l’un surprend l’autre endormi&le masque levé“ (ebd.).

<sup>86</sup> Die drei Teile des Buches beziehen sich auf *De la Pieté*, *De la Sagesse* und *Des Vertus sociales*.

<sup>87</sup> JEAN BODIN: *Les six livres de la République* (1583), livre premier/chapitre IV.

<sup>88</sup> „Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit du lange lebst in dem Lande, das Jahwe, dein Gott, dir geben will“ (Ex 20, 12).

<sup>89</sup> „L’union, l’amour, la concorde, sont des dons réservés aux sociétés vertueuses“ (TOUSSAINT 1748, S. 323).

- Die Kindheit verlange „une soumission sans bornes“, den Kindern fehle das Vermögen einer verständigen Prüfung der Dinge, also gäbe es für sie auch nichts zu prüfen.
- Im Alter nach der Kindheit<sup>90</sup> beginnen sie damit, Einsicht in die Dinge zu nehmen (entrevoir les objets), ihr Verstand (raison) entwickelt sich und sie bilden eigene Vorstellungen heraus.
- Zum Mann geworden, bleiben sie wohl Söhne, aber folgen ihrer eigenen Urteilskraft (ebd., S. 326).

Grossjährig schliesslich werden sie mit einem neuen Imperium konfrontiert, dem des Vaterlandes.

„Sa Patrie prend connoissance par elle-même, de ses moeurs&et de la conduite; il commence à faire nombre parmi ses concitoyens; &, dans un état monarchique, c'est le Roi qui devient son pere“ (ebd., S. 327).

ROUSSEAU lässt den *Emile* bekanntlich mit der Wahl enden, sich zwischen „la patrie“ und „un pays“ entscheiden zu müssen (O.C. IV/S. 858). Die pädagogische Szene des *Emile* vertauscht den „père“ gegen den „gouverneur“ (ebd., S. 263), aus dem Schoss der Familie wird der Landschaftsgarten, die Natur übernimmt die Rolle des Gesetzgebers (ebd., S. 259), aber auch ROUSSEAU

- bestreitet die Vernunft des Kindes,
- konstruiert ein Moratorium der Unterwerfung
- und lässt erst *nach* der Kindheit die Autonomie des Urteils zu.

Zudem: Wenn Kinder wachsen, werden sie nicht schon erzogen. ROUSSEAU'S Moratorium soll die Kinder vor allem vor der Erziehung schützen, die daher rein *negativ* sein soll (ebd., S. 323). Wie kommen dann aber die modernen Ueberzeugungen der Erziehung zustande? Und wann setzen sie sich durch?

Was man „moderne Erziehung“ nennen könnte, hat mindestens drei Voraussetzungen,

- die Konzentration auf laïische Moral,
- die Beeinflussung von Kindern im Sinne dieser Moral
- und damit die Idee der Erziehbarkeit unabhängig von den Doktrinen (Abb. 14) der christlichen Konfessionen.

ROUSSEAU durchbrach keineswegs die Phalanx dessen, was SAMUEL FORMEY 1751 *Le philosophe chrétien* genannt und als Reflexionsinstanz für die Erziehung bestimmt hatte<sup>91</sup>. Kinder sind Teil des Hauses, die Erziehung ist Sache von Vätern und Müttern und sie setzt die christlichen Tugenden voraus (FORMEY 1751, S. 386ff.). In diesem Rahmen werden Kinder auf Dauer geprägt (imprimer), vorausgesetzt „une cire molle“ (ebd., S. 393) und geleitet durch die Natur einerseits, die Vernunft andererseits (ebd., S. 394). Die Erziehung ist also nicht *allein* Sache der Natur, obwohl oder wahrscheinlich auch weil die Natur von *Kindern* berücksichtigt wird.

<sup>90</sup> „L'âge qui suit l'enfance“ (TOUSSAINT 1748, S. 326).

<sup>91</sup> *Sur l'éducation*: FORMEY (1751), S. 371-398.



ROUSSEAU'S *élève de la nature* wurde demgegenüber von der Kritik rasch als „Leben im Käfig“ und als Spiel mit dem eigenen Schatten durchschaut (GUILLARD DE BEAURIEU 1764, S. 30ff., 55ff.). Zudem waren die Plagiatvorwürfe unüberhörbar (CAJOT 1766), nachdem schon in MARIVAUX' Einakter *La Dispute* (1744) die Idee der gesellschaftlichen Isolierung von Kindern zugunsten der Entwicklung ihrer Natur durchgespielt worden war.

- Unmittelbar vor ROUSSEAU hatte JEAN-CHARLES DÉSESSARTZ (1760) die körperliche Erziehung als Grundlage für das bürgerliche Leben beschrieben.
- Die Leichtigkeit des Lernens von Kindern geht auf die Logik von CROUSAZ (1737) zurück.
- Und die „natürlichen Prinzipien“ der Erziehung hatte MORELLEY schon 1743 beschrieben.

Freundlich gesagt, ROUSSEAU nutzt den Diskurs über Erziehung, aber er erfindet ihn nicht. Viele Motive sind vorhanden, das „Kind der Natur“ ist ein zentrales Element der ethnologischen Reiseliteratur, in der zeitgenössischen Malerei wird die unberührte Natur stilisiert und schliesslich erscheint mit der Entwicklung des Landschaftsgartens auch das Motiv der künstlichen Natur.

Aber es gibt noch ganz andere Spuren, die näher an die Konstruktion des Kindes und der Kindheit heran führen. JOSEPH CAJOT (1766) hat darauf verwiesen, dass für ROUSSEAU'S Idee der natürlichen Erziehung auch die Lektüre der zeitgenössischen Kindermedizin massgebend gewesen sei (genaue Nachweise in: MERCIER 1961; siehe schon VARIOT 1926)<sup>92</sup>. Das ist insofern naheliegend, als seit PAOLO BAGELLARDIS *Opusculum de aegritudinibus et remediis infantium* (1472)<sup>93</sup> medizinische Kompendien über das Aufwachsen und die Gesundheit von Kindern immer durchsetzt waren mit pädagogischen Ratschlägen, wie dies auf möglichst natürliche Weise zu geschehen habe. „Natürlich“ bezieht sich in aller Regel auf dreierlei,

- die richtige Ernährung und Hygiene,
- die Kur der Krankheiten von Kindern
- sowie die massvolle Diätetik des Aufwachsens, wozu auch Regeln des Umgangs mit Kindern gerechnet werden<sup>94</sup>.

In BARTHOLOMÄUS METTLINGERS *Regiment der jungen Kinder* (Ausgabe 1497) (Abb. 15) wird deutlich gesagt, „wie man die kind halten vnd ziehen sol“, nämlich *natürlich* im Sinne der Gesundheit von Leib und Seele. Die Möglichkeit der Erziehung wird sensualistisch vorausgesetzt. Zitiert wird ARISTOTELES' *De Anima*:

“die sel eins kint ist wie ein abgeschaben tafel”, die darauf wartet, beschrieben zu werden.

Diese vermutlich wirkmächtigste Metapher der Pädagogik überhaupt spielt dort die zentrale Rolle, wo Erziehung mit Habitualisierung gleichgesetzt wird. Die vielen Traktate zur Kindermedizin im 18. Jahrhundert beziehen sich auf die Stärkung der Kräfte des Kindes

---

<sup>92</sup> Meine Beispiele sind aufgrund der Vorgaben ROUSSEAU'S der französischen Literatur entnommen, die These selbst lässt sich an deutschen, englischen oder italienischen Beispielen ähnlich verifizieren. Die deutsche Literatur etwa (bis STRUVE 1798 und darüber hinaus) unterscheidet sich kaum von der französischen.

<sup>93</sup> PAOLO BAGELLARDI (gest. um 1492) wurde 1472 Ordinarius für theoretische Medizin in Padua. Seine Schrift über die Kindermedizin ist dem Dogen von Venedig gewidmet.

<sup>94</sup> *Nourrir et gouverner les enfants* (VALLEMBERT 1565)

(RAULIN 1768/1769), darin eingeschlossen die Gewöhnung an gesunde Lebensweisen und sittliches Verhalten, ohne allein auf die Psychologie der Verinnerlichung zu setzen (LA CAZE 1764). Grundlegend ist die Natur des Kindes, die nicht wie eine *tabula rasa* betrachtet werden kann. Das Ideal ist das, wie es in einem englischen *Essay upon Nursing* von 1753 heisst, „healthy child“, das seine eigenen Kräfte selbsttätig üben und gebrauchen lernt (CADOGAN 1753, S. 40ff.). Offenkundig ist es kein Zufall, dass ROUSSEAUS Hauptsatz „observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace“ (O.C. IV; S. 259) sich nahezu wörtlich in NOEL FALCONETS<sup>95</sup> *Système des fièvres et des crises* von 1723 findet<sup>96</sup> (Abb. 16), das als medizinisches Handbuch dienen sollte und dabei auch Fragen der Erziehung der Kinder behandelte.

Kinder, heisst es hier, verlangen besondere Aufmerksamkeit und eine besonders befähigte medizinische Zuwendung (FALCONET 1723, S. 78/79). Was „regime de vivre“ genannt wird (ebd., S. 81), bezieht sich auf einen Zusammenhang von richtiger Ernährung, sittlicher Lebensführung und seelischer Gesundheit. Grundsätzlich wird von den Selbstheilungskräften des Körpers ausgegangen, wie am Beispiel des Fiebers (ebd., S. 123ff., 224ff.) und der Bewältigung von Krisen (ebd., S. 341ff.) gezeigt wird. Das Prinzip der Aussagen ist die „autorisierte Beobachtung“ der Natur (ebd., S. 127)<sup>97</sup> und so die medizinische Erfahrung (ebd., S. 135), nicht die religiöse Doktrin oder das moralische Prinzip. Was zählt, ist der *Fall* (ebd., S. 146); die Erklärung und die Wahl der Mittel müssen darauf bezogen werden, also sind nicht einfache Ableitungen aus Prinzipien unabhängig von der je gegebenen Erfahrung.

1754 erschien in Paris ein zweibändiger *Essai sur l'éducation medicinale des enfans* (BROUZET 1754)<sup>98</sup> (Abb. 17). Die drei Bücher des *Essai* behandeln die normale Entwicklung des Kindes vom vorgeburtlichen Zustand bis zum Zahnen und vom Entwöhnen bis zur Pubertät sowie drittens die Kinderkrankheiten, unterschieden nach häufigen und seltenen Arten. Im Vorwort wird der Ausdruck *éducation medicinale* gegen einen engen Begriff von „Erziehung“ ins Feld geführt, der sich allein auf Wissen und Moral beziehen soll.

„Cependant élever un enfant dans le sens général qui se trouve compris dans le mot d'*éducation*, signifie non-seulement éclairer son esprit & former son coeur pour Dieu, pour la société & pour lui-même (ce qui fait le véritable & l'unique objet de l'*éducation morale*) mais encore pourvoir à sa génération, veiller à sa naissance, à l'accroissement de son corps, prévenir les vices de ses organes & de ses humeurs, établir l'ordre ou la succession constante de ses fonctions; en un mot, faire d'un enfant un adulte ou un homme; voilà l'objet de l'*Education* que nous appellerons *Médicinale*“ (BROUZET 1754, t.I/S.i/ii).

Aus einem Kind einen Menschen machen ist exakt das Programm in ROUSSEAUS *Emile*. Grundlegend dafür, heisst es in der *éducation medicinale*, ist das Wachstum der Kinder und so ihre Empfänglichkeit oder ihr Lernen (ebd., S. viii). Daher müssen Körper wie Seele mit besonderer Pflege und Aufmerksamkeit bedacht werden. Die Seele sei wohl in ihrer Essenz „invariable“, aber sie müsse die organische Individualität oder die Vielfalt der Natur

---

<sup>95</sup> NOEL FALCONET war Doyen am *College des Medecins* in Lyon sowie medizinischer Berater des französischen Königs.

<sup>96</sup> „Nous nous fixons à observer & suivre la Nature, dans les principaux phenomenes des vegetaux&des animaux“ (FALCONET 1723, S.7).

<sup>97</sup> Nach HIPPOKRATES: *Natura stimulata artis peritis agenda indicat* (FALCONET 1723, S. 144).

<sup>98</sup> NICOLAS BROUZET war königlicher Hofarzt an der *Infirmerie Royale* und an den *Hopitaux de Fontainebleau*. Er war zudem korrespondierendes Mitglied der *Académie Royale des Sciences*.

voraussetzen, einschliesslich der Vielfalt des Geistes, des Charakters und der Beziehungen (ebd., S. XI)<sup>99</sup>. Moral ist also nicht die letzte Grösse der Erziehung, vielmehr können physikalische Ursachen Irrtümer des Geistes und Fehler des Herzens korrigieren, weil diese auf ein heilbares Leiden der Organe zurückzuführen sind (ebd., S. XII).

BROUZET spricht von der „reciprocité d'influence“ (ebd., S. XV), angesichts der es eine singuläre Moralerziehung eigentlich gar nicht geben könne. Erziehung ist nicht lediglich Einwirkung, sondern setzt Wechselbeziehung voraus. Der Entwurf der *éducation médicale* ist eine umfassende Erziehungstheorie<sup>100</sup>, die Einseitigkeit und insbesondere die Reduktion auf doktrinäre Schulung vermeidet. Notwendig für die medizinische - im Unterschied zur pädagogischen - Sicht auf das Kind sind:

1. Anatomische Kenntnisse über das konkrete Verhalten von Kindern, ihre Geschicklichkeiten, Uebungen und Spiele.
2. Chemische Kenntnisse über die Ernährungsweisen des Volkes, die Natur der Nahrungsmittel und die Auswahl der für die Kinder besten Ernährung.
3. Erfahrungen mit den Leidenschaften, dem Lernen und den Unterhaltungen (amusemens) der Kinder.
4. Klinische Erfahrung, die notwendig ist, um die Krankheiten der Kinder erkennen und heilen zu können.
5. Eine allgemeine Einstellung, die Verhältnisse von Kindern ohne die in diesem Felde üblichen Vorurteile zu betrachten  
(BROUZET 1754, T.I/S.XXIII-XXVI).

Die Zeit der Kindheit wird in Alter unterteilt und je besonders behandelt. Die Regeln für die Ausgestaltung der Schwangerschaft sind anders als die des Umgangs mit Neugeborenen. Kleine Kinder müssen besonders darauf hin beobachtet werden, was ihnen Angst und Schrecken macht, wie sie schlafen und wie leicht sie lernen (ebd., S. XLIII), das Wachstum muss durch richtige Ernährung und gute Betreuung unterstützt werden (ebd., S. XLVIIff.)<sup>101</sup>, besondere Beachtung verdienen das Zahnen und die Zeit der Entwöhnung vom Gesäugtwerden, die Pubertät ist deutlich die „*crise de l'enfance*“ (ebd., S. LXf.), und nicht nur hier zeigt sich, dass Kindheit und Jugend von zwei unterschiedlichen Geschlechtern durchlebt wird (ebd., S. LXI)<sup>102</sup>.

Das von 1758 an in Paris erscheinende *Journal de medecin, chirurgie, pharmacie*<sup>103</sup> ist eine der Quellen, die Entwicklung der Medizin zu beschreiben. Der sozusagen natürliche Sensualismus wird gekoppelt an die sensualistische Philosophie, die auch die Erziehungstheorie erreicht. Erst gestützt durch den Sensualismus liessen sich die Themen der Erziehung unabhängig von konfessioneller Dogmatik behandeln, nicht zufällig befördert durch die medizinische Sicht auf das Kind. Für die Entwicklung der Pädagogik impliziert die Ausgestaltung der auf JOHN LOCKE zurückgehenden Theorie des Sensualismus im 18. Jahrhundert (für Frankreich: YOLTON 1991) dreierlei,

---

<sup>99</sup> „En effet l'essence de l'ame est invariable en soi, ce n'est que de la différente constitution des organes auxquels elle est liée dans les differens *individus*, que dépend la variété infinie que nous observons dans la tournure d'esprit, dans le caractère & dans les inclinations des homme“ (BROUZET 1754, t.I/S. XI).

<sup>100</sup> So VENEL (1776) und diverse andere.

<sup>101</sup> Gestützt auf die „*loix de la Nature*“ (BROUZET 1754, T.I/S. XLVIII), die nicht genügend beachtet werden können.

<sup>102</sup> ROUSSEAU'S Ungleichbehandlung der Geschlechter in der „natürlichen Erziehung“ is wohl zuerst von CAJOT (1766, S.- 317-353) dargestellt worden. CAJOT weist als zentrale Bezugsautoren für die Erziehung von Sophie VIVES' und FENELON nach.

<sup>103</sup> *Journal de medecin, chirurgie, pharmacie*: 1753-1817.

- den Vorrang des Lernens für die Konstitution des Geistes,
- damit zusammenhängend die Preisgabe der platonischen Seele
- sowie die Ueberwindung der Lehre der Gottesebenbildlichkeit.

Was damit - im Prinzip - in Frage gestellt war, ist eine der zentralen Erziehungsmächte des Christentums gewesen, die *Imitatio pietatis*, die mit den Motiven der Ikonographie die Verähnlichung des Menschen bewirken sollte (BÜTTNER 1983). Dass der Geist *sich selbst* aufbaut, vorausgesetzt nur Empfindung und Reflexion, verletzt die Idee der kanalisierten Nachahmung, die Erziehung an ein unbedingtes Vorbild binden muss. Innere und äussere Gewohnheiten sind demgegenüber das Produkt individueller Lernerfahrungen, die in beliebig viele Richtungen gesteuert werden kann.

Erziehung ist *nichts* als Habituation, heisst es in MORELLYS (1743, S. 31) *Principes naturels de l'éducation*, sofern die Erziehung

- keine andere Regel hat und keiner anderen Methode folgt als die der Natur,
  - die Bewegung der Natur unterstützt und beschleunigt, aber nicht erzwingt,
  - alle ihre Mittel der Natur der Objekte entnimmt,
  - den Geist sukzessiv aufbaut, bis die Maschine sich selbst bewegen kann,
  - mit der Kraft der Imagination und des Gefühls beginnt, dann das Gedächtnis stärkt und so endlich die Urteilskraft sich formen lässt,
  - ihre Objekte proportional zur Entwicklung des Kindes einsetzt und
  - die Hindernisse der Erziehungspraxis überwindet
- (ebd., S. 31-33).

Die natürliche Erziehung sei die Erziehung „à rebours“ zur bestehenden, historisch zufälligen Praxis (ebd., S. 33), weil und soweit der Aufbau des Geistes von den ersten Elementen an (ebd., S. 39) unterstützt und recht eigentlich im pädagogischen Sinne kontrolliert werden kann. Wer die Neugier von Kinder weckt, ihre Spiele didaktisch nutzt (ebd., S. 57ff.) und schliesslich neue Methoden des Unterrichts<sup>104</sup> so verwenden kann, dass sich auf natürliche Weise das Gedächtnis kultivieren lässt (ebd., S. 130ff.), der *muss* sich vorstellen, den Prozess der Erziehung beherrschen zu können. Aber damit ist die Erziehung erfunden, nicht das Kind - Wie entsteht eine allgemeine Vorstellung vom Kind, die *nicht* auf die Pädagogik der *Imitatio Dei* eingestellt ist, ohne Kinder einfach als Produkte von Habitualisierungen anzusehen?

Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass Kinder überhaupt unabhängig von Erziehungsidealien betrachtet werden können. Es gibt dafür zwei extreme Kategorien,

die *enfants sauvages* und die *enfants prodiges*.

Wilde Kinder werden bis ITARD (1807) und danach unmittelbar nach Aufgreifen der Erziehung unterworfen, sie müssen nachholen, was sie versäumt haben; geniale Kinder dagegen leben aus ihrer natürlichen Begabung, was sie ausmacht, kann nicht einzig auf Erziehung zurückgeführt werden, sie sind daher der interessantere Fall. Vermutlich hat dieser Fall mehr mit dem Aufbau von Respekt gegenüber Kindern zu tun, als gemeinhin angenommen wird. Insofern ist es irritierend, dass die durchaus nicht wenigen Fälle von

---

<sup>104</sup> MORELLY (1754, S. 83ff.) entwickelt unter anderem eine neue Methode des Sprachenlernens.

„Wunderkindern“ im 17. und 18. Jahrhundert in der pädagogischen Forschung weitgehend vernachlässigt worden sind.

Die Zeitgenossen waren entschieden anderer Ansicht: Zu Recht sagt SAMUEL-ANDRÉ TISSOT, nachdem er in Lausanne den zehnjährigen MOZART (Abb. 18) hatte hören können<sup>105</sup>, der Fall MOZART verweise auf generelle Zusammenhänge „entre l’homme morale & l’homme physique“ (TISSOT 1766, S. 182), weil das Genie von Kindern die gewohnten Erklärungen des Menschwerdens unter Druck setze. Wer vor der pädagogisch zugebilligten Zeit über extraordinäre Kenntnisse und Fähigkeiten in bestimmten Zweigen der Wissenschaft oder der Kunst verfüge, verletze die bestehenden Erwartungen an Wachstum und Erziehung, ohne dass das offensichtliche Talent bestritten werden könne. Das gewöhnliche Kind (l’enfant ordinaire) sei ausserstande, die Differenzen wahrzunehmen, die das ungewöhnliche Kind, begünstigt durch die Natur, sofort erkennt (ebd., S. 184/185). Ihm müsse daher das Genie der eigenen Natur zugestanden werden.

Eines dieser Kinder hat SAMUEL FORMEY (1741) beschrieben, nämlich JEAN-PHILIPPE BARATIER, der in der französischen Kolonie im brandenburgischen Anspach aufwuchs. Der Junge konnte vor dem dritten Lebensjahr perfekt lesen, lernte mit vier und fünf Jahren Latein und Griechisch, gefolgt von Hebräisch, was ihn instand setzte, die von 1726 an erschienene, vierbändige *Bible Rabbinique*<sup>106</sup> zu studieren. 1731, mit zehn Jahren, schrieb JEAN-PHILIPPE BARATIER seine erste wissenschaftliche Arbeit über die *Bible Rabbinique*; die Arbeit wurde im 26. Band der *Bibliothèque Germanique* veröffentlicht<sup>107</sup>. Der Aufsatz zeigte profundes Wissen, FORMEY spricht vom „jeune Savant“, dem Wunderkind<sup>108</sup>, das kabbalistische und talmudische Schriften ebenso beherrschte wie die Kommentare und die Geschichtsschreibung. Er las diese Werke, hält FORMEY fest, wie andere Leute gewöhnliche Romane lesen (ebd., S. 11).

Am 2. März 1735 legte BARATIER der Universität Halle *Theses Philosophicae inaugurales variae* vor, die als Magisterarbeit anerkannt wurden. Er befasste sich intensiv mit Problemen der Kirchengeschichte, aber auch mit Fragen der Astronomie und Mathematik, die so kompetent bearbeitet wurden, dass BARATIER im September 1735 auf Vorschlag von JACOB HODGSON<sup>109</sup> in die Berliner Akademie der Wissenschaften aufgenommen wurde. Er war zugleich korrespondierendes Mitglied der Royal Society und der Académie Royale des Sciences. Vor beiden Gesellschaften durfte er im Dezember 1737 seine mathematischen Entdeckungen vortragen, französisch in Paris, lateinisch in London (ebd., S. 49)<sup>110</sup>. Die Gelehrsamkeit des Jungen beschäftigte die europäischen Journale, fast mehr aber noch das Ende des Wunderkinds, bei dem im Frühsommer 1739 ein Tumor entdeckt wurde, der ein knappes Jahr später dazu führte, das Leben zu beenden. Er starb, kommentierte FORMEY, wie ein wahrer Christ, angesichts der Erlösung ist der Tod unbedeutend und eine Begabung wie BARATIER sei ohnehin nicht dazu bestimmt gewesen, lange zu leben (ebd., S. 88f.).

---

<sup>105</sup> MOZART gastierte im Mai 1766 auf einer Konzertreise in Lausanne.

<sup>106</sup> *Bible Rabbinique*, imprimée en quatre volumes in Folio (Amsterdam 1726-1728). JEAN-PHILIPPE BARATIER wurde am 29. Januar 1721 in Schwobach, in der Nähe von Nürnberg, geboren. Sein Vater, FRANÇOIS BARATIER, übernahm kurz darauf die Stelle als *Pasteur de l’Eglise Française* in Anspach.

<sup>107</sup> Elf wissenschaftliche Arbeiten BARATIERS sind gedruckt worden. 26 ungedruckte Manuskripte liegen vor (FORMEY 1741, S.116-125). Sie sind, soweit ich sehe, nie ausgewertet worden.

<sup>108</sup> „Ce merveilleux enfant“ (FORMEY 1741, S. 11).

<sup>109</sup> Text der Laudatio in: FORMEY (1741), S. 23-28.

<sup>110</sup> Text der französischen Rede in: FORMEY (1741), S. 49-60. FONTENELLE unterzeichnete das Protokoll der Diskussion in der *Académie Royale*, die zum dem Schluss kam, der Vorschlag Baratiers „étoit plus ingénieuse que pratique“ (ebd., S.67/68).

Aussergewöhnliche Begabungen zeigen sich früh in der Kindheit, ohne einfach die Erziehung als Ursache ins Spiel bringen zu können. Diese Ueberzeugung ist 1688 von ADRIEN BAILLET mit Beispielen von FRANCISCUS ACCURSIUS bis THOMAS ZAMOIESKI<sup>111</sup> dargestellt worden und hat einen europäischen Diskurs über Kinder bestimmt<sup>112</sup>, der Begabungen vor der pädagogisch festgelegten Zeit registrierte und öffentlich bewertete. BAILLET (1688, S. 4f.) spricht von der Zensur im Kopf der Erzieher, die verhindere, Kinder das zuzutrauen, wozu sie ihrer Natur nach fähig sind. Einen ähnlichen Schluss zog CHARLES PERRAULT (1698) und mit ihm viele Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts, abseits dessen, was eine interessierte Geschichtsschreibung nachträglich das „pädagogische Jahrhundert“ nannte. Es ist kein Zufall, dass autonome Kinder hier kaum eine Rolle spielten, so dass abschliessend geklärt werden muss, wie sie dennoch erfunden werden konnten.

SAMUEL FORMEY (1741, S. 125) hatte für die staunenswerte Gelehrsamkeit von JEAN-PHILIPPE BARATIER eine plausible Erklärung, es handle sich bei der Begabung um ein seltenes Gottesgeschenk<sup>113</sup>. Man sehe gerade daran, wie sehr sich Mensch und Tier unterscheiden, also wie Unrecht alle jene hätten, die die Erziehung auf profanes Lernen reduzieren wollten, das nichts als eine *tabula rasa* voraussetzt. Um BARATIERS Ausserordentlichkeit zu verstehen, müsse schon auf die Lehre der *Emanation* zurückgegriffen werden,

„& de la regarder comme une parcelle de la Divinité, qui est retournée à son centre“ (ebd., S. 126).

So wird die Ausnahme von der Regel formuliert, die besondere Begabung ist selten, für sie können daher Bedingungen in Rechnung gestellt werden, die für die weitaus grösste Zahl oder die Durchschnittlichkeit von Kindern nicht gelten. Dafür findet FORMEY 1751 den Ausdruck *éducation prématurée*, die Warnung vor der Verfrühung zugunsten der allmählichen Entwicklung der Natur, der ihre Zeit gelassen werden muss. Die sogenannten Wunderkinder (*prodiges*) verdienen keine Bewunderung, heisst es.

„Ce sont des plantes forcées qu'on fait pousser par artifice, mais dont les fruits n'auront aucun gout dans la saison. *Ne soyons pas plus sage que la Nature*. Elle a donné à chaque chose son tems, & quand on la contraire, elle s'en vange tôt ou tard“ (FORMEY 1751, S. 395; Hervorhebung J.O.)<sup>114</sup>.

Dem widersprach ROUSSEAU in einem Zusatz 1764 zum *Emile*, nachdem MOZART in Paris aufgetreten war (OC. IV/S. 402f., 1398). Allerdings war der Widerspruch mit dem Trick verbunden, die „*culture prématurée*“ bei der Ausbildung des Körpers zuzulassen, bei der des Geistes aber auszuschliessen (ebd.). MOZART wäre so nur ein gut trainierter Automat, eine Disqualifikation, die sich in vielen pädagogischen Texten findet. Er habe bewiesen, sagt ROUSSEAU, dass Kinder nicht den Verstand haben, den sie zu haben scheinen, während alles, was sie tun, „réel“ sei (ebd., S. 403). Die *enfants prodiges* beweisen also nur, dass man Körper abrichten kann und dabei gegen die Natur handelt, wenn dies nicht als Spiel, sondern als Belehrung geschieht (ebd.).

---

<sup>111</sup> Sohn des polnischen Humanisten JOAN. SARIUS SAMOSCIUS (JEAN ZAMOYESKI) (BAILLET 1688, S. 172ff.).

<sup>112</sup> Ein frühes Beispiel ist PIERRE BAYLES Bericht über das junge Genie des DUC DU MAYNE, der im Februar 1685 in den *Nouvelles de la République des Lettres* veröffentlicht wurde.

<sup>113</sup> „Cet Etre suprême se plaît à faire voir de tems en tems, jusqu'ou peuvent aller les forces de l'esprit humain, & à tirer sa louange de la bouche des *Enfans* même“ (FORMEY 1741, S. 125).

<sup>114</sup> Dass es geniale Kind gibt, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings dürfen gerade sie niemals gezwungen werden. Vielmehr gehe es darum, sie zu moderieren, zurückzuhalten und die Ueberreizung ihres Genies zu vermeiden (FORMEY 1751, S. 394/395).

Die gegen LOCKE und die Modepädagogik der Zeit gerichtete Passage im zweiten Buch des *Emile*, wonach Vernunft (raison) diejenige Fakultät des Menschen sei, die am Letzten ausgebildet werde, weil sie sich aus allen anderen zusammensetze (ebd., S. 317), ist ein Schlüssel zu ROUSSEAUS Theorie der Kindheit, nicht jedoch zum pädagogischen Diskurs im 18. Jahrhundert, der weitgehend LOCKE gefolgt ist, dort, wo keine konfessionellen Doktrinen mehr vertreten wurden.

Für FORMEY (1751, S. 391) sind Kinder „Etres raisonnables“, deren Seele bereits die gleichen Dispositionen zur Verfügung habe wie die von Erwachsenen, nur dass Kinder über weniger Erfahrungen und so über einen geringeren Vorrat an Ideen verfügten<sup>115</sup>. Sie sind in diesem Sinne kleine Erwachsene.

ROUSSEAU legte demgegenüber Erziehung auf die Abfolge von Erziehungsaltern fest, die das historische Schema der Lebensalter ersetzen. Die Theorie des Kindes bezieht sich also auf geschlossene Phasen, die ausser der Abfolge nichts mit einander gemein haben.

Im *Manuscrit Favre* des *Emile* werden die Erziehungsalter so bestimmt:

- „1. L'age de nature 12
2. L'age de raison 15
3. L'age de force 20
4. L'age de sagesse 25

1. L'age de boneur  
tout le reste de la vie“  
(O.C. IV/S. 60).

Diese zeitliche Schematisierung ist die Bedingung dafür, von der Erziehung der Natur reden zu können. „Nature“ wird nirgendwo im *Emile* näher bestimmt, sie operiert wie „raison“, „force“ oder „sagesse“ als Bezeichnung einer *Phase* der Erziehung, was die eigenwillige Doktrin der *éducation négative* verständlich macht. Bevor ein Kind Vernunft zeigen kann, muss die Natur zu ihrem Recht gekommen sein, und erst nachdem die Vernunft ausgebildet ist, kann das Kind Stärke zeigen, an die sich Klugheit anschliesst. Lebensglück ist das Kompositum aus diesen pädagogischen Stufen.

Aber das widerspricht, wie zuerst wohl FORMEY in seinem *Anti-Emile* von 1763<sup>116</sup> gezeigt hat, dem Augenschein und so der Erfahrung. Kein Kind lässt bis zum zwölften Lebensjahr seinen Verstand ruhen, und für kein Kind beginnt das Alter der Klugheit erst mit Zwanzig. ROUSSEAUS Konstruktion der „natürlichen Erziehung“ ist polemisch zu verstehen und hat auch weitreichende Polemiken ausgelöst (PY 1997), ohne freilich das „moderne Kind“ zu erfinden. Es wäre ein seltsames Kind, und sei es nur eines im Roman,

- das ohne sozialen Austausch aufwächst,
- seinen Erfahrungsraum nicht selbst bestimmen kann,
- die kognitive Entwicklung zurückhalten muss
- und alle Anregungen in einem didaktischen Setting serviert bekommt.

---

<sup>115</sup> „Les Enfants sont des Etres raisonnables, qui n'ont pas la même provision d'idées, les mêmes matériaux d'expérience que les personnes faites, mais leur Ame a les mêmes dispositions à raisonner“ (FORMEY 1751, S. 391).

<sup>116</sup> Dem 1764 noch ein *Emile chrétien* folgte.

So gesehen, ist eher unverständlich, dass die Schulmeister des 18. und 19. Jahrhunderts zu den erklärtesten Feinden ROUSSEAUS gehört haben (OELKERS 2000).

Es ist unklar, wieweit die ROUSSEAU-Lektüre den Sinn für Kinder gestärkt hat. Lokalstudien, etwa aus Zürich<sup>117</sup>, zeigen, dass nach 1762 Erziehungsprobleme nur sehr randhaft das Interesse der Leser bestimmt haben, und dies ausschliesslich in praktischer Hinsicht. Rebellische Lektüren, wie etwa im Sturm und Drang, sind selten, zudem werden die pädagogischen Themen und Topoi ROUSSEAUS den örtlichen Milieus angepasst, ohne sich zu verselbständigen. Das gilt generell: Offenbar können neue Theoreme oder Methoden der Erziehung eingeführt werden, ohne das bestehende Feld zu verändern. Darauf verweisen wiederum Lokalstudien<sup>118</sup>, die zeigen, dass Bewahrung und Wandel durch die lange Dauer und die grossen Zahlen verträglich gehalten werden. Die Angleichung der Sprache sagt nichts über die Veränderung der Praxis aus, die faktisch immer nur in Dosierungen erfolgen kann und dabei die Punkte des Eingriffs auf riskante Weise selbst bestimmen muss. Insofern wird im 18. Jahrhundert nicht einfach „das Kind“ neu erfunden. ROUSSEAU spielt mit dieser Erfindung, aber er liefert sie nicht.

Auf die Breite der Literatur gesehen verändert sich im 18. Jahrhundert wenig am christlichen Bild des Kindes. Die sich herausbildende kirchenunabhängige Pädagogik bleibt im Kern protestantisch und vermeidet vor allem in Deutschland die Adaption moderner Theorien der Seele oder Entwicklung der Natur. Wo dies geschieht, etwa im Philanthropinismus, sind hybride Konstruktionen die Folge, die Kinder als Objekte pädagogischer Einwirkungen betrachten, zugleich die Natur sich entwickeln lassen und bei alledem Kontakt zur platonischen Seele halten wollen. Die „Erziehung zur Religion“ bleibt ein vorrangiges Thema auch und gerade da, wo „Religion“ psychologisiert wird und sensualistische Theorien des Aufbaus der Gefühle greifen (NÖSSELT 1775 oder SALZMANN 1780).

Wenn meine Beobachtungen zutreffen, dann muss die allmähliche Konstruktion des modernen, säkularen Kindes woanders gesucht werden, nämlich in

- der neuen Psychologie des Lernens,
- der Auflösung der Lebensalter,
- der Anthropologie der kindlichen Natur,
- der medizinischen Empathie für Kinder und deren Wachstum,
- der Diskussion und Anerkennung besonderer Begabungen,
- der Gleichsetzung von Begabung mit persönlicher Natur
- und der Auflösung der *éducation prématurée*.

Damit soll nicht gesagt werden, die moderne Konstruktion des Kindes sei eine Annäherung an die Realität von Kindern, die sich allgemein gar nicht fassen lässt. Was in den westlichen Diskussionen des 18. und 19. Jahrhunderts sehr langsam zurückgedrängt wird, ist die Gleichsetzung von *Kindern* mit Kindern *Gottes*. Das Kind wird singularisiert und in eine individuelle Position gebracht, ohne interessefrei betrachtet zu werden. Das für sich betrachtete psychologische „Kind“ ist immer noch eine Konstruktion von Erwachsenen, die,

---

<sup>117</sup> Ich verweise auf die im Entstehen begriffene Lizentiatsarbeit von NATALIE BRIFOD und MONIKA WICKI. Die Arbeit untersucht die Rezeption ROUSSEAUS in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts in Zürich.

<sup>118</sup> Ich bin einem Vortrag verpflichtet, den MARTIN ANNEN am 9. April 2001 im Kolloquium Allgemeine Pädagogik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich gehalten hat. Seine Dissertation untersucht Modernisierung des Schulsystems im katholischen Kanton Schwyz seit Mitte des 19. Jahrhunderts.



wie die Reformpädagogik zeigt, auf sakrale Motive immer zurückkommen kann. Aber deutlich ist das Abrücken von christlichen Doktrinen und der Gleichsetzung von Erziehung mit Katechese.

Damit verbunden ist ein Umbau der Interessen, für den nicht einzelne Autoren, sondern das zunehmende Eigengewicht verantwortlich ist. Kinder erhalten im 20. Jahrhundert wachsende Aufmerksamkeit der Theorie und eine historische einmalige Steigerung der Versorgung, was paradoxerweise mit einer ebenso einmaligen Individualisierung einhergeht. So gesehen wird moderne Kindheit

- mit der staatlichen Verschulung entwickelt,
- mit dem Status von Kindern als Kunden und dem Durchsetzen kommerzieller Interessen,
- mit den Freiheiten des Konsums und den konträren Maximen, Kinder in ihrer Natur und Begabung ernst zu nehmen,
- mit dem ständigen Umbau der Erfahrung und so dem Ende der Idee der pädagogischen Ausrüstung,

nicht jedoch mit dem Genie einer Theorie, die den Masstab für alle anderen dargestellt hätte.

Es scheint allerdings, dass die *Themenfolge* im öffentlichen Diskurs über Erziehung und Bildung immer noch aus dem 18. Jahrhundert bestimmt wird. Die Fixierungen sind nicht überwunden, so dass in ironischer Hinsicht vom „pädagogischen Jahrhundert“ durchaus gesprochen werden kann:

- Zyklisch werden Begabungsdiskussionen erneuert,
- erscheint das Thema der frühen Genies oder der „Hochbegabten“ immer neu,
- wird die Erklärung mal aufs *Lernen*, mal auf die Natur verlagert,
- soll Erziehung *strikt* oder *empathisch* erfolgen
- und wird „Kindgemässheit“ eingeklagt, ohne so recht etwas von Kindern wissen zu wollen.

Das Bild des an sich bereits vernünftigen Kindes wird ebenso gepflegt wie das des behüteten oder bedürftigen Kindes, ohne die beiden dafür notwendigen Institutionen, nämlich Haus und Kirche, noch zur Verfügung zu haben. Insofern ende ich ebenso zwiespältig, wie ich begonnen habe: Das „moderne Kind“ wird nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erfunden und entsteht trotzdem, allerdings als Orientierung von gesellschaftlichen Interessen der Erwachsenen und nicht als Annäherung an die Welt der Kinder, sofern es diese denn gibt.

## 2.3. Rousseau und das „natürliche Kind“

1793 erschien in „sechster verbesserter Auflage“ GEORG CHRISTIAN RAFFS *Naturgeschichte für Kinder* (Abb. 1). Die erste Auflage datiert auf das Jahr 1778, fünfzehn Jahre später war das Buch auf 627 Seiten angeschwollen, enthielt ein ausgiebiges Register, war mit farbigen Kupfertafeln angereichert und stellte einen veritablen Bestseller dar. RAFF<sup>119</sup>, Direktor des Lyzeums in Göttingen, ist einer der Begründer der Didaktik der „Realien“, also von Lehrgegenständen, die den modernen Naturwissenschaften verpflichtet sind und die abrücken vom Stoff der Schöpfungsgeschichte. Die entsprechenden Lehrbücher sind zunächst vor allem im Privatunterricht verwendet worden, weil der öffentliche Elementarunterricht noch sehr stark an Form und Inhalt der Katechese gebunden war, wie Lehrmittel wie HÜBNERs „Auserlesene Biblische Historien“ zeigen. Der von Hauslehrern erteilte Unterricht in bürgerlichen oder adligen Familien dagegen nahm Bezug auf die Wissenschaftsentwicklung, soweit dies in einer Didaktik für Kinder möglich schien.

Vergleicht man RAFFS „Naturgeschichte für Kinder“ mit HÜBNERs „Biblischen Historien“, dann fällt dreierlei ins Auge:

- Das Kindgemässe verschiebt sich von der katechetischen Form in die Darstellung;
- der Stoff - Naturgeschichte - ist frei von religiösen Erklärungen;
- und die kognitiven Ansprüche sind gestiegen.

Die Kinder müssen nicht mehr bildliche mit textlichen Darstellungen der biblischen Historien verbinden, nicht mehr peinlich genaue Fragen zum Text beantworten und definitive Lehren übernehmen, dies am Ende auch noch in lateinischer Sprache. Im Unterschied zu den biblischen sollen die Naturgeschichten nicht *belehren*, sondern *unterhalten*. Dieser didaktische Zweck wird in der Vorrede zur ersten Auflage ausdrücklich festgehalten:

„Ich übergebe hier dem deutschen Publicum eine Naturgeschichte für Kinder, die, wie ich mir schmeichle, so ziemlich in dem Ton geschrieben ist, wie es die Kinder haben wollen, und gewissermassen auch haben müssen, wenn sie *mit Nutzen und Vergnügen* darin lesen sollen.

Ich habe den *dialogischen Ton* gewählt, aber keine Kinder genannt. Bald rede ich mit den Kindern; bald reden sie mit mir. Jetzt redet ein Kind mit einem Thier, oder ich rede mit einem; jetzt lassen wir das Thier seine Geschichte selbst hersagen. Nun gehen wir spazieren, und suchen Pflanzen, Thiere und Steine auf; nun schiffen wir in dem weiten Weltmeer herum, und sehen Seehunde und Wallfische fangen.

Kurz, ich habe alles gethan und versucht, ein solches Buch zu schreiben, das meinen lieben kleinen Herzensfreunden und Herzensfreundinnen *gefallen* könnt. Und gefällt es diesen, so dünkt mich, wäre der Werth meiner Methode glücklich entschieden“ (RAFF 1793, S. III/IV; Hervorhebungen J.O.).

---

<sup>119</sup> GEORG CHRISTIAN RAFF (1748-1788) besuchte das Gymnasium in Ulm und studierte an der Universität Göttingen. Neben der „Naturgeschichte für Kinder“ ist RAFF Autor der methodischen Schrift „Dialogen für Kinder“ (Göttingen 1779) sowie einer „Geographie für Kinder“ (Tübingen 1781) (vgl. STALLA 2000)

Abgesehen allein von der männlichen und weiblichen Form der Anrede: Der „dialogische“ ersetzt den katechetischen Ton, die Leserinnen und Leser werden angesprochen, ihr Interesse muss gewonnen werden, ohne einfach nur den Stoff zu veranschaulichen. Der Zweck ist, Verstehen und Verständnis für Naturphänomene aufzubauen, wobei ein vergleichsweise hohes Differenzierungsvermögen abverlangt wird. Die kindliche Vorstellungswelt wird berührt, aber nur soweit Anknüpfungspunkte gegeben sind. Der Stoff selbst soll und muss die Vorstellungswelt überschreiten, den Kindern wird vermittelt, was sie *nicht* wissen und aber zum Verstehen ihrer Welt gebrauchen können. Ein Beispiel, das sich eine populäre Redensart zunutze macht:

„Wo wächst wohl der

## Pfeffer,

lieber Herr ... Auch in Asia, liebe Kinder, auf den Inseln Java und Sumatra, und in Malabrien<sup>120</sup>, auf so schwachen Ranken, dass sie sich an Stangen und nahe stehende Bäume anhängen müssen, um in die Höhe wachsen zu können. Die Frucht des schwarzen Pfeffers sieht fast so aus wie kleine Weinträubchen, denn die Körner sitzen alle ohne Schalen nebeneinander, siehe Tafel 4 Figur 11“ (ebd., S. 40).

Die farbige Kupfertafel enthält unsortiert, aber mit Bezug zum Text, Darstellungen, die für eine knappe Veranschaulichung sorgen, also in diesem Falle den Pfefferstrauch zeigen. Die bildliche Darstellung ist lediglich Illustration, ein visuelles Register, das zur Ueberprüfung des Verstehens genutzt werden kann (Abb. 2). Die Tafel wird zu Beginn des Buches erläutert, man erfährt hier, dass die Pfefferpflanze“ in einer Reihe steht mit

- 6) ein gerade stehender Bienenkorb
  - 7) ein auf die Seite gelegter Bienenkorb, worin man die Wachsscheiben der Bienen und ihre Zellen sehen kann
  - 8) Wespenzellen
  - 9) ein Wespennest
  - 10) ein Pfefferfrass
  - 11) eine Pfefferpflanze
- (ebd., S. X).

Eingeteilt ist das Wissen in drei grosse Kategorien, nämlich das „Pflanzenreich“, das „Thierreich“ und das „Steinreich“. Das Tierreich wird unterteilt sieben grosse Kategorien, nämlich

- 1) Von dem Thierreich überhaupt
- 2) Von den Würmern
- 3) Von den Insecten
- 4) Von den Fischen
- 5) Von den Amphibien
- 6) Von den Vögeln
- 7) Von den Säugethieren

Das entspricht dem Stand der Forschung im Anschluss an CARL VON LINNÉS *Philosophica Botanica* von 1751 und dem *Systema naturae* von 1770<sup>121</sup>. Dieser Bezug wird

---

<sup>120</sup> Malabar oder Pfefferküste (Landschaft an der Südwest-Küste Vorderindiens).

<sup>121</sup> Carl von Linné (1707-1778) studierte an den Akademien von Lund und Uppsala. Er wurde nach diversen Forschungsreisen 1741 ordentlicher, öffentlicher Professor in Uppsala. Die Erstausgabe seines *Systema Naturae*

von RAFF ausdrücklich hergestellt (ebd., S. 3f.) (Abb. 3). Grundlegend müssen die Kinder daher lernen, was die Wissenschaft kategorial und materiell vorgibt. Jede Form von Metaphysik ist dabei ausgeschlossen, also die naive Schöpfungsmythologie ebenso wie der Animismus oder okkulte Kausalitäten. Die Grundeinheiten beziehen sich auf *Natur* und nicht auf Spekulation. Die „Gelehrten“ nämlich, so RAFF, verfahren bei ihren Klassifikationen wie folgt:

„Zum **Thierreich** zählen sie alles, was lebt, empfindet und sich bewegt, oder alle Thiere, die im Wasser, und auf der Erde und in der Erde leben ...  
Zum **Pflanzenreich** gehören Dinge, die leben, aber nicht empfinden, auch sich nicht freiwillig von einem Ort zum andern bewegen können...  
Zum **Stein- oder Mineralreich** rechnet man Geschöpfe, die weder leben noch empfinden, als Erde und Steine, und was in der Erde und in den Steinen steckt, nämlich Zinn und Bley, Kupfer und Eisen, und Silber und Gold. Thiere und Pflanzen erzeugen andere ihres gleichen, und werden durch innere Kräfte ernährt, ihr Bau ist dazu besonders eingerichtet und organisirt, daher heissen sie auch **organisirte** Körper. Steine aber entstehen und vergrössern sich nur durch äussere Kräfte, heissen daher **unorganisirte** Körper“  
(ebd., S. 4).

Die Natur ist wohl noch der „Garten Gottes“ (ebd., S. 9), aber das soll nicht so verstanden werden, als sei die grundlegende Unterscheidung zwischen dem Organischen und den Anorganischen dem Buch Genesis entnommen. Der Gottesbegriff wird für den Erhalt und die Pflege, eigentlich die *Würde* der Natur, verwendet, die Schöpfung selbst ist verstehbar und kann rational erfasst werden. Sie ist kein wirkliches Mysterium, sondern ganzheitliche Natur die ihre eigene Geschichte hat. Die Naturgeschichte ist das Hervorbringen der Schöpfung, zu unterscheiden von der Geschichte der Menschen, die nach einer anderen Logik begriffen werden muss. Die Natur lässt sich sehr präzise beschreiben und entsprechend verstehen.

## „Die Fische,

liebe Kinder, sind Thiere, die ein Herz mit Einer Kammer und einem Ohrläppchen, rothes kaltes Blut, zwey Ohren oder Kiefern, durch die sie Athem hohlen, und zwey Augen haben, sämmtlich im Wasser wohnen; Wasserinsecten und Wasserpflanzen, Meerlinsen, kleine Fische, Frösche und Schlamm, und allerhand andere Dinge fressen, Eyer legen, und zwey, zehn bis hundert Jahre alt werden. Ja einige Leute glauben sogar, die Fische sterben nicht, wenn es ihnen nicht an Wasser mangle. Einige Fische bringen auch lebendige Junge auf die Welt“  
(ebd., S. 215).

Das ist zum Verstehen der Gattung noch nicht genug. Zusätzlich lernen die Kinder die Details, die immer mit einen Hinweis auf Staunenswertes beschrieben werden:

„Füsse haben die Fische nicht; dagegen aber haben sie auf dem Rücken; seitwärts neben den Kiefern oder an der Brust; vor der Oeffnung des Afters, oder am Bauch; und hinter den After und am Schwanz knorpelige, mit einer dünnen Haut verbundene Gräten, die man Flossfedern oder Finnen nennt, und durch deren Hülfe sie

ausserordentlich schnell im Wasser hin und her, und über sich und unter sich schwimmen können\*)“  
(ebd., S. 215/216).

Der Asterix verweist auf eine Fussnote im Text. Hier bezieht sich RAFF auf den „seligen Professor Müller“, der im vierten Teil seiner Uebersetzung des „Linnéschen Natursystems“ die Flossen erklärt habe:

„Die Flossen sind ausgebreitete Häute, welche durch beinige Strahlen, die man Finnen nennt, aufgerichtet, und gleich einem Fächer gespannt werden. Wie überhaupt aber die Flossfedern aussehen, und wo sie an den Fischen sitzen, wird man den Kindern leicht in Natura zeigen können, da es fast allenthalben Fische genug gibt“  
(ebd., S. 216; Fussnote).

PHILIPP LUDWIG MÜLLER war Professor der Naturgeschichte in Erlangen. Seine Uebersetzung des Linnéschen Systems erschien 1773, also fünf Jahre vor RAFFS Naturgeschichte für Kinder. Auf MÜLLERS Uebersetzung geht die Realiendidaktik zurück, die eine vollständig beschriebene *und lernbare* Natur voraussetzt. Wer das System der Natur lernen will, hat komplexe Aufgaben vor sich, die sich wohl in eine kindgemässe Sprache fassen lassen, aber letztlich nicht zu reduzieren sind. Wer also mit Kindern die Naturgeschichte behandelt, muss lernfähige, sich kognitiv entwickelnde und anspruchsvoll die Welt wahrnehmende Kinder voraussetzen. Sie müssen wissbegierig sein und sich nicht mit wenig zufrieden geben, sie dürfen nicht selbst genügsam sein und müssen mit einer langen Atem lernen können. ROUSSEAU hat derartige Kinder der Didaktik bekanntlich als extrem künstliche und der Natur des Kindes widersprechende Konstruktionen hingestellt, die gerade *nicht* erfassen, was das Lernen des Kindes ausmachen muss. RAFFS „Naturgeschichte für Kinder“ ist ein *Buch*, und allein das disqualifiziert die Didaktik.

ROUSSEAUS Alternative ist bekanntlich das natürlich heranwachsende Kind, das bis zu seinem zwölften Lebensjahr nichts erfährt als die Natur in ihrer dinglichen Beschaffenheit, und dies ohne jede Systematik. Grundlegend ist die natürliche Entwicklung des Kindes, nicht die Ordnung der Gegenstände, ROUSSEAUS Naturverständnis, anders gesagt, ist der starke Gegenpol zu einer klassifizierten Natur, die als Ordnung gelehrt werden kann und soll. Das gilt allerdings nur als Paradoxie, denn ROUSSEAU, der Kritiker der künstlichen Erziehung, war zugleich ein ebenso begeisterter wie begabter Botaniker, der höchst sorgfältig auf den Spuren von LINNÉ zu wandeln verstand<sup>122</sup>. Aber Kinder sind keine Pflanzen, so sehr auch der Ort der Erziehung im *Emile* an einen Landschaftsgarten erinnert; grundsätzlich gilt, dass die Erziehung dem Weg (la route) der Natur folgen müsse, also Phasen der Entwicklung zu beachten habe, die sich weder überspringen noch übergehen lassen (O.C. IV/S. 259).

Um das zu zeigen, erfindet ROUSSEAU „un élève imaginaire“ (ebd., S. 264), ein Kind der pädagogischen Vorstellung, an dem und mit dem demonstriert werden soll, dass alles Böse aus Schwäche geschieht und daher die Stärkung des Kindes, nicht seine Belehrung, die Grundaufgabe der Erziehung sei:

„Toute méchanceté vient de foiblesse; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est foible; rendez-le fort, il sera bon : celui qui pourroit tout ne feroit jamais de mal »  
(ebd., S. 288).

---

<sup>122</sup> *Lettres sur la Botanique* (1771-1774) (O.C. IV/S. 1149-1197)

Begründet wird diese zentrale Annahme mit der Idee, dass wir vor dem „Alter der Vernunft“ moralfrei handeln, also auf jegliche Art von Belehrung negativ reagieren. Kinder tun das Gute und das Böse, ohne es zu kennen (ebd.), also ist es sinnlos, sie über das hinaus zu unterrichten, was ihrer natürlichen Neugier entspricht. Wesentlich ist, ihre Kräfte zu stärken, und das setzt voraus, sie werden vor Schwächungen wie dauernden Unterricht bewahrt. Sie sollen ihre Kräfte möglichst selbst erproben und vor pädagogischer oder didaktischer Herrschaft (empire) bewahrt werden (ebd., S. 290). Daher empfiehlt sich eine Erziehung „à la campagne“ (ebd., S. 295), fernab von jeglicher Gesellschaft, die unweigerlich Erziehungsansprüche vertreten und so die Natur des Kinds gefährden würde.

Man könnte nun vermuten, dass ein „natürliches“ zugleich ein ziemlich *dummes* Kind sein muss, weil in der Natur, vorsozial verstanden,

- Anregungen fehlen,
- Lernanreize monoton sind,
- die Erfahrung an nur einem Ort stattfindet,
- komplexe Zusammenhänge vereinfacht werden
- und nichts vorhanden ist als Natur.

An dieser These irritiert zunächst der Ausdruck „dumm“: Es gibt keine dummen Kinder, lautet ein Lehrsatz der modernen Pädagogik; wenn, dann ist „Dummheit“ gelernt, also die Folge der falschen Erziehung oder der mangelhaften Bildung.

Die massgebende und bis heute einflussreiche pädagogische Enzyklopädie des ausgehenden 19. Jahrhunderts wurde besorgt von dem Jenenser Pädagogikprofessor WILHELM REIN<sup>123</sup>. Der erste Band seines *Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik* erschien 1895.

- Die Stichworte reichen von „Abbitte“ über „Besoldung der Volksschullehrer“ bis „Erzählungen für Kinder“.
- Zwischen „Dünkelhaftigkeit“ und „Durchführung von Schulklassen“ ist das Stichwort „Dummheit“ angeführt.
- Bei „Dünkelhaftigkeit“ steht „s. Hochmut“, bei „Dummheit“ „s. Beschränktheit“.

Der entsprechende Artikel ist knapp zweieinhalb Spalten lang, zuvor verlangte die „Berufung des Lehrers“ immerhin mehr als zwei Seiten und wurde das komplizierte „Berechtigungswesen“ auf nahezu zehn Seiten abgehandelt. Dummheit ist - ähnlich wie „Kind“ - kein offizielles Thema der Pädagogik, weil Schulen Dummheit entweder nicht voraussetzen können oder beseitigen sollen. Die durchschnittliche Konstruktion des „Schülers“ kannte keine Marge zwischen Intelligenz und Dummheit, sondern nahm eine Gleichverteilung der Potentiale an. Ganz ignorieren konnte man das Phänomen jedoch nicht, und dies aus Gründen der praktischen Erfahrung und nicht der pädagogischen Theorie.

Ueber „Dummheit s. Beschränktheit“ wird allgemein gesagt:

„Dummsein heisst von unkräftigem, stumpfem Verstand, ohne Einsicht und Unterscheidungskraft, einfältig etc. ‚Der ist ja so dumm, dass ihn die Gänse beißen‘“ (REIN 1895, S. 349).

---

<sup>123</sup> WILHELM REIN (1847-1929) wurde 1876 Seminardirektor in Eisenach und erhielt 1886 einen Ruf als Professor für Pädagogik an die Universität Jena. REIN war der Organisator der deutschen Pädagogik vor 1914; als Zentrum der „Herbart-Schule“ in der Pädagogik war er zugleich von internationalem Einfluss.

Der Spruch lässt auf Verbreitung schliessen. Schwerlich, heisst es weiter, „wird man einen Erzieher rühmen hören, dass er unter seinen Zöglingen keinen Dummen habe“. Daher könne angenommen werden, Dummheit sei nicht schwer zu erkennen. Schwieriger sei dagegen die „Verminderung dieses Fehlers“ - von „Verhütung“ werde man kaum sprechen können. Dazu wird Folgendes angemerkt:

„Es muss ... zuerst unterschieden werden, ob einer allgemein oder nur in gewissen Fächern, ob im Leben und Thun oder nur im Lernen dumm und vernagelt ist. Allgemeine Dummheit wird in der Regel einen merkbaren Zusammenhang mit physischen Ursachen haben, sei's mit angeborenen und bleibenden, d.h. mit Hirnarmut, sei's mit in der körperlichen Entwicklung begründeten und vorübergehenden. Im ersteren Fall ist mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall braucht man nicht zu verzweifeln, sondern man muss mit Geduld die Urteilskraft üben und derselben möglichst beikommen, auch auf Nebenwegen. *Denn auch schwache Gaben können gesteigert werden*“ (ebd., S. 350; Hervorhebung J.O.).

Angesichts solcher Problemlagen und Kausalattitüden muss man froh sein, dass das Stichwort „Dummheit“ aus den pädagogischen Kompendien gelöscht worden ist. Ideen, dass „körperliches Gewicht und Dummheit“ mit „Trägheit und Faulheit“ zusammenhängen, sind aus der Diskussion verschwunden, und das Gleiche gilt eigentlich auch für die Annahme, dass „liebeleere Erziehung“ schuld sei an Dummheit (ebd.). Der gesamte Komplex, im 19. Jahrhunderts durchaus noch, wenngleich eher unterschwellig und sozusagen inoffiziell, ein Haltepunkt der Erziehungsreflexion, ist aufgelöst worden, und zwar mit guten Gründen.

Die guten Gründe wären der Anlass, die Vorlesung mangels Problemmasse hier abzurechnen. Ich muss also einiges zur Problemaufwertung tun. Das geschieht mit drei Ueberlegungen, die sich sämtlich auf ROUSSEAU beziehen. Er gilt als Begründer der modernen Erziehung, und dies vor allem in der Hinsicht, dass das Kind und seine Potentiale in den Mittelpunkt gestellt werden. Für Dummheit kann da *eo ipso* kein Platz sein. Aber:

- Ich werde zunächst darlegen, dass, wenigstens in bestimmter Hinsicht, das berühmteste Kind der Pädagogik, ROUSSEAUS *Emile*, zugleich das dümmste ist.
- In einem zweiten Schritt gehe ich auf kluge Kinder ein und unterscheide die dumme Natur von der herausragenden Begabung.
- Abschliessend thematisiere ich den modernen Makel der Dummheit, der weniger mit Intelligenzmessung als mit der Expansion und Standardisierung von Bildung zu tun hat.

Die literarische Figur des *idiota* ist in der philosophischen Diskussion nie auf Kinder angewandt worden. Idioten aber waren nie nur dumm, vielmehr haben Autoren in Anschluss etwa an PETRARCA oder NIKOLAUS VON KUES immer die rhetorische Chance gesehen, mit der Metapher des *idiota* zugleich die Bildung in Frage zu stellen, weil Schlichtheit und Demut des Geistes als die eigentlichen Tugenden angesehen werden müssten, während Gelehrsamkeit nur eine andere Formel sei für Zank und Streit. Im Leben von Kindes ist das aufregende Medium nicht „Spiel“, sondern Zank, und genau deswegen gibt es keine dummen Kinder, wohl aber den Topos der Dummheit. Versteht man unter „Dummheit“ Unwissen und Beschränktheit, dann sind davon nicht Kinder, sondern alle betroffen. Offenbar lernt man nicht einfach, um klüger zu werden, und vor allem das ist ein Stachel der Theorie ROUSSEAUS.

Nehmen wir an, zum Beispiel mit JOHN LOCKE, Lernen habe wohl natürliche Antriebe, aber die Konstruktion seines Geistes müsse ein Kind schon selbst besorgen. Offenbar sind dazu Anregungen nötig, die von dem, was LOCKE (1975, S. 104ff.) *sensation and reflection* nannte, aufgenommen und verarbeitet werden. Wie das geschieht, ist bei LOCKE ziemlich mysteriös, irgendwie sollen aus einfachen Ideen komplexe werden, aber es genügt an dieser Stelle, auf die anti-cartesische Prämisse des Lernkonzepts einzugehen. Der Geist baut sich durch Lernen auf, nicht umgekehrt, eine These, die bekanntlich LEIBNIZ unmittelbar nach Erscheinen von LOCKES *Essay Concerning Human Understanding* zu einer scharfen Kritik veranlasste<sup>124</sup>. Interessant ist, dass LEIBNIZ übersah, was der andere grosse Kritiker - ROUSSEAU - sofort erkannte, nämlich dass *Kinder* in den Mittelpunkt der Erkenntnistheorie rücken und so ihren philosophischen Platz erhalten.

Wenn die Kinder ihren Geist - falls man „mind“ so übersetzen kann - selbst aufbauen, dann müssten sie sehr früh und jedenfalls früher als üblich Argumenten der Vernunft zugänglich sein, sofern diese altersgemäss formuliert sind. „*Reasoning with children*“ nannte LOCKE (1989, S. 142) diese Maxime, die ROUSSEAU im zweiten Buch des *Emile* scharf attackierte. LOCKES Maxime sei „en vogue aujourd’hui“ (O.C. IV/S. 317), aber dies völlig zu Unrecht. Vernunft nämlich - „raison“ - sei unter den Fakultäten des Menschen diejenige, die zuletzt entsteht, weil und soweit sie aus allen anderen zusammengesetzt ist. Sie entsteht nicht vor der Zeit. Im übrigen gilt: Wenn Kinder auf Vernunft hören würden, bräuchte man sie nicht zu erziehen (ebd.).

Ich hatte bereits erwähnt, dass ROUSSEAU am Ende der Einleitung des „Manuscrit Favre“ des *Emile*, inspiriert durch BUFFON (1989), vier Alter der Erziehung<sup>125</sup> unterschied, die mit einer Prognose verbunden waren. Neu ist daran, dass Kindheit und Jugend nicht mit dem Schema der Lebensalter, also zyklisch, erfasst werden, sondern auf eine offene Zukunft bezogen sind. Der Anfang des Lebens wird vom Ende unabhängig, begründet mit dem zitierten Schema der Erziehungsalter, das für die gesamte Konstruktion des *Emile* grundlegend ist (ebd., S. 60).

- Das Erziehungsalter der Natur dauert, wie erwähnt, bis zum zwölften Lebensjahr,
- das der Vernunft bis zum fünfzehnten,
- das der Kraft bis zum zwanzigsten
- und das der Klugheit bis zum fünfundzwanzigsten.

Aufwand und Ertrag werden nicht empirisch betrachtet, wie lange das Leben nach der Erziehung dauert, wird nicht gesagt, und das Glückversprechen – „l’age de bonheur tout le reste de la vie“ (ebd.) - hat ROUSSEAU bekanntlich durch die Briefe über die Einsamkeit von Emile und Sophie selbst korrumpiert. Es spricht für ihn, dass er Happy-End-Lösungen in der Erziehung letztlich doch misstrauen konnte.

Im „Manuscrit Favre“, also der ersten Fassung des *Emile*, die bereits die gesamte Komposition enthält, heisst das zweite Alter „age d’intelligence“ (ebd., S. 165). Es ist bereits in dieser Version das kürzeste Erziehungsalter. Auch das Erwachen der Intelligenz ist nicht vor der Zeit möglich. Kinder, anders gesagt, sind von der Intelligenz ausgeschlossen, soweit

---

<sup>124</sup> *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand* (1706)

<sup>125</sup> „Les âges de l’éducation“ nach JIMACK (1960), ch. 7.



sie den unmittelbaren Ort der Erfahrung überschreitet. Bis zum zwölften Lebensjahr findet kein Unterricht statt, der die Intelligenz anregt, weil die Voraussetzung ja ist, dass das dafür geeignete Erziehungsalter noch nicht erreicht ist. Bereits hier finden sich drei wesentliche Vorentscheidungen der späteren Theorie.

- Erstens: die Schwäche des Menschen entsteht aus dem Missverhältnis zwischen seinen Kräften und seinen Wünschen, nur wer die Wünsche minimiert, erhöht die Kräfte (ebd., S. 165).
- Zweitens: Intelligenz ist keine Frage des Wissens und genauer: keine Frage der Wissensmenge, anders wäre nur intelligent, wer alles weiss, was unmöglich ist (ebd., S. 166/167).
- Und drittens: Das vorhandene Wissen ist entweder falsch oder unnütz oder eitel (ebd., S. 167), also für die Erziehung mindestens im Alter der Natur unbrauchbar.

ROUSSEAUS erste Erziehungsschrift, Produkt seiner kurzen Episode als Hauslehrer in Lyon<sup>126</sup>, erkennt zwei extreme Positionen der Erziehungstheorie, die pädagogische und die paternale. Die *Erzieher*, gemeint sind die Hauslehrer, wollen, und zwar in dieser Reihenfolge, das Herz, die Urteilskraft und den Geist bilden, die *Väter*, also die Auftraggeber, wollen, dass künftige Doktoren entstehen (ebd., S. 7). Eine moderate Erziehung sei es, so ROUSSEAU, die Wissenschaften nicht zu vernachlässigen, aber das Studium auch nicht zu übertreiben und den nötigen Nachdruck auf die Erziehung zur Sittlichkeit zu legen, weil es dem Kind nichts nützt, wenn es wohl die Wissenschaften im Kopf hat, aber zugleich - und dadurch - sein Herz verdorben sieht (ebd.).

Achtzehn Jahre später, 1758, zu Beginn der Arbeit am *Emile*<sup>127</sup> (Abb. 4), sieht ROUSSEAU, dass diese mittlere Linie nicht zu halten ist, weil die beiden Extreme falsch sind. Beide, die Hauslehrer wie die Väter, haben Unrecht und verkennen die Natur des Kindes. Diese Einsicht veranlasste einen sehr weitgehenden Wechsel der Dualismen: Es geht nicht mehr um den Gegensatz von Herzenserziehung und Charakterbildung auf der einen, die Perfektionierung des Wissens auf der anderen Seite, es geht überhaupt nicht um Bildung und Schulung, sondern um Entwicklung und das Moratorium der Natur, das in einen strikten Gegensatz zur Gesellschaft und so zu den pädagogischen Institutionen gesetzt wird.

ROUSSEAUS erste Theorieversuche standen unter dem Eindruck von CHARLES ROLLINS *Traité des études*, dem massgebenden Kompendium der französischen Hauslehrer bis 1750 und eine der wenigen pädagogischen Schriften, die in ROUSSEAUS Lektüre nachweisbar sind<sup>128</sup>. Der Theoriebruch ist nicht zuletzt durch die Rezeption der sensualistischen

---

<sup>126</sup> *Mémoire présentée à Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils* (O.C. IV/S.1-32) (geschrieben 1740). ROUSSEAU war von April 1740 an für ein Jahr als *précepteur* im Hause DE MABLY in Lyon tätig. Sein Vertrag wurde nicht verlängert (CRANSTON 1991, S.150f.).

<sup>127</sup> Die eigentliche Arbeit begann im Oktober 1758 (JIMACK 1960, S. 37). In einem Brief vom 18. Januar 1762, also vor dem Erscheinen des Buches, hatte ROUSSEAU darauf verwiesen, dass es sich um eine Arbeit von acht Jahren gehandelt habe. In einem weiteren Brief behauptet er gar, es sei ein Werk von zehn Jahren gewesen (Briefe an LENIEPS und COMPARET) (Corr. Gén. 1254, 1520). Die These von RAVIER (1941, t.I/S. 118), orientiert an ROUSSEAUS *Confessions*, die Basisidee für den *Emile* reiche auf die Zeit nach der Hauslehrertätigkeit zurück, übersieht den Theoriebruch (JIMACK 1960, S. 36).

<sup>128</sup> *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au coeur* (1726-1731). CHARLES ROLLIN (1661-1741) war Professor für Rhetorik am Collège de Plessis und von 1688 am Collège Royal. 1696 wurde er Vorsteher des Collège Beauvais, diese Position musste ROLLIN 1722 aufgeben, weil er gegen die Bulle „Unigenitus“ opponierte. Seine hauptsächlichsten Schriften entstanden nach seiner Entlassung.

Kindermedizin (wie: BROUZET 1754) bewirkt worden<sup>129</sup>, die eine von „Lehrern“ und „Vätern“ unabhängige Perspektive der Erziehung erlaubte<sup>130</sup>. „Kinder“ (und nicht nur Kinderkrankheiten)<sup>131</sup> sind Mitte des 18. Jahrhunderts Teil des lexikalischen Professionswissens der Medizin (JAMES 1747, S. 541-574)<sup>132</sup>, das, wie erwähnt, die Erziehungsstandards wesentlich bestimmte<sup>133</sup>. Das natürliche „management of children“, von dem in der englischen Literatur die Rede ist (CADOGAN 1748), wird auf Pflege, Ernährung<sup>134</sup> und verständnisvollen Umgang bezogen, nicht auf Studium und Unterricht. Zudem hiess „natürlich“ immer auch Abhärtung der Natur, wie, nochmals gesagt, etwa an den Fieberkrankheiten gezeigt wurde (FALCONET 1723). Krankheiten sollten wie Leidenschaften als Teil der „histoire naturelle de l’homme“ begriffen werden (MOREAU DE SAINT-ELIER 1738), die mit der richtigen Ernährung und sorgsamem Pflege der Neugeborenen beginnen müsse (BERMINGHAM 1750). Die Kinder-Orthopädie legte zudem nahe, die Natur im Falle der Missbildung für korrigierbar zu halten (etwa: ANDRY 1741).

Es ist daher einseitig und eigentlich irreführend, ROUSSEAUS Konzept der Erziehung lediglich auf den *pädagogischen* Diskurs zu beziehen, etwa auf die beim letzten Mal erwähnten „Prinzipien der natürlichen Erziehung“ von MORELLE<sup>135</sup>. Auch die zeitgenössischen Schriften zur „natürlichen Moral“ (wie TOUSSAINT 1748) waren nicht konzeptbestimmend. Die eigenwillige Konstruktion des *Emile* erklärt sich eher aus dem Abrücken von sowohl Konzepten der Erziehung als auch des Unterrichts. ROUSSEAUS Provokation ist nicht das Konzept der „natürlichen Erziehung“ selbst, das schon in der höfischen Literatur des 17. Jahrhunderts diskutiert wurde (MERCIER 1961). Die Provokation ergibt sich aus der literarischen Konstruktion, der *Szene* des *Emile*, und sie impliziert Dummheit, genauer: *stationäre* Dummheit, die wohltuend ist, weil sie vergeht, wofür die Natur der Garant ist. *Emile*, das paradigmatische Kind der Erziehung, benannt vermutlich nach PLUTARCH<sup>136</sup>, wird einer permanenten Gesundheitskur unterzogen, wobei im Alter der Natur *nichts* als Natur zählen soll. Damit will ROUSSEAU die erste Vorentscheidung der Theorie einlösen, nämlich die Stärkung der Kräfte durch Minimierung der Wünsche bei vollständiger Kontrolle der Lernumwelt. Kindheit ist das Moratorium der Natur und genügt sich selbst.

Die berühmte Instanzenlehre im vierten Buch des *Emile*, also die Unterscheidung des *amour de soi* vom *amour propre*, dient dafür als Begründung. Der *amour de soi* erlaubt es, dass wir nur uns selbst betrachten, er ist zufrieden, wenn unsere wahren Bedürfnisse erfüllt sind. „Wahre“ sind *einfache* Bedürfnisse, ein Reflex auf die Luxus-Diskussion des 18.

---

<sup>129</sup> Diese These geht auf VARIOT (1926) zurück.

<sup>130</sup> Dass ROUSSEAU auch die Medizin „à la mode“ versteht (O.C. IV/S. 269), ist dazu kein Widerspruch.

<sup>131</sup> Schon die frühen Drucke der Kindermedizin weisen immer auch pädagogische Aussagen auf und dienen so als Erziehungsratgeber, oft unterschieden und abgegrenzt von den rigiden moralischen Traktaten der christlichen Pädagogik (vgl. SUDHOFF 1925).

<sup>132</sup> ROBERT JAMES' „Medical Dictionary“ erschien im englischen Original in drei Bänden zwischen 1743 und 1745. Die französische Uebersetzung, veröffentlicht in sechs Bänden zwischen 1746 und 1748, besorgte DENIS DIDEROT. Der Druck verzeichnet Mitübersetzer, nämlich MARC-ANTOINE EDOUS und FRANÇOIS-VINCENT TOUSSAINT, die aber nicht beteiligt waren.

<sup>133</sup> Der fünfte Band der *Encyclopédie* enthält drei einschlägige Einträge, nämlich von LOUIS JAUCOURT „emmailoter“, von ARNULPHE DAUMONT „enfance“ (médecine) und von ANTOINE-GASPARD BOUCHER D'ARGIS „enfant“ (Jurisprudence).

<sup>134</sup> Wie: DUBOIS 1726, S. 18-54.

<sup>135</sup> Die beiden einflussreichen Schriften MORELLYS erschienen 1743 und 1745. Zuerst erschien der Traktat über die Erziehung des Geistes, anschliessend der über die Erziehung des Herzens (MORELLE 1743, 1745).

<sup>136</sup> Leben des AEMILIUS PAULUS in den *Vitae parallelae*. ROUSSEAUS vielfältige PLUTARCH-Lektüre ist gut belegt (MOREL 1926 und andere). Die Namensgebung ist umstritten. Argumente für die Rückführung auf PLUTARCH hat SHANKS (1927) dargelegt.

Jahrhunderts; aber ROUSSEAU klagt nicht einfach, wie die Moralliteratur, das Spiel von Eitelkeit, Luxus und Selbstliebe an, sondern führt ein radikales Verbot ein, nämlich das des Vergleichs. Der *amour propre* kann unmöglich zu irgendeinem Zeitpunkt zufrieden sein, weil er sich vergleicht, und zwar mit der Selbstliebe anderer. „Selbstliebe“ heisst, sich selbst allen Anderen vorzuziehen, was in der Psychologie des Vergleichens nur möglich ist, wenn die Anderen sich zurücknehmen, während die Anderen nur das Gleiche tun können wie man selbst (O.C. IV/S. 493). Weil das so ist und aller Hass und Neid auf den *amour propre* zurückgeführt werden muss (ebd.), kommt in der ersten Erziehung alles darauf, den Vergleich zu vermeiden und so die Kraft zu stärken. Schwach wird das Kind wesentlich dadurch, dass es sich vergleicht und vor allem, dass es verglichen wird.

Entsprechend ist das „Alter der Natur“ eine Erziehung in Abwesenheit nicht nur des Vergleichs, sondern überhaupt jedes Anreizes ausserhalb dessen, was die didaktische Szene im *Emile* zu bieten hat. Es ist eine Kindheit

- ohne Leidenschaft,
- ohne Wettbewerb,
- ohne Ansporn,
- ohne Niederlagen,
- aber auch ohne Gewinne.

ROUSSEAU verlegt kurzerhand den „homme naturel“ in die Kindheit, weil er soviel wie möglich vom Naturzustand bewahren will, wohl wissend, dass dafür nur eine isolierte Kindheit in Frage kommt. Die öffentliche und die häusliche Erziehung (ebd., S. 250ff.) werden durch eine Kindheit im Landschaftsgarten ersetzt, überwacht von einem „gouverneur“ (ebd., S. 263) und durchgeführt mit einem Waisen (ebd., S. 267), der nichts lernt, ausgenommen das, was man ihn lernen lässt, und der schon aus diesem Grunde „zurückbleiben“ muss, wie man ein Jahrhundert später in der Schulpädagogik gesagt hat. Nach Rousseau ist das kein Nachteil, sondern ein Vorteil, weil nur so die Grenzen des Erziehungsalters gewahrt werden können. Es wird nichts versäumt, weil die Natur dafür sorgt, dass zum passenden Zeitpunkt das Richtige geschieht.

Seit SAMUEL FORMEYS *Anti-Emile* von 1763 ist die Szene des *Emile* immer wieder entlarvt worden, ohne den Reiz dieser Szene so recht erklären zu können. Vom Sturm und Drang über TOLSTOI bis zur Reformpädagogik und in mancher Hinsicht bis PIAGET ist das „natürliche Moratorium“ Kindheit nicht nur als pädagogische Innovation, sondern zugleich als *pièce de résistance* der Erziehungsmoral verstanden worden (OELKERS 2001). Die „wahre“ und die „moderne“ Pädagogik wurden von dieser Konstruktion abhängig gemacht, vorausgesetzt eine eher ungenaue Lektüre und die ständige Reverenz vor der Legende. Denn was macht ROUSSEAU? Er verweigert im Vertrauen auf die Entwicklung der Natur jede Strukturbildung.

- Nochmals gegen LOCKE und auch gegen CONDILLAC gewandt, heisst es, die einzige Gewohnheit, die man Emile, also das Kind der Natur, annehmen lassen dürfe, sei, keine Gewohnheiten anzunehmen (O.C. IV/ S. 282).
- Kein Augenblick der Gegenwart dürfe der Zukunft geopfert werden (ebd., S. 301).
- Das Movens der Erfahrung ist das unmittelbare Interesse und die Okkasion oder der Moment, der vergeht (ebd., S. 358).

- Emile soll aufnehmen und wach sein einzig gegenüber dem, was ihn *unmittelbar* berührt (ebd., S. 359), während er zugleich keinerlei Freiheiten erfährt.

Die Freiheit ist nicht, wie ROUSSEAU sagt, „wohl geregelt“ (ebd. S. 312), also paradox, sie ist Täuschung. Emile lernt nur, was er lernen soll, ein lebender Automat ohne Biographie, ohne Kultur und ohne Gesicht. Der Aufbau des Geistes wird der Doktrin der Erziehungsalter geopfert, bis zum Ende des Alters der Natur hört Emile nicht wirklich Musik, muss sich mit zwei Tonarten begnügen (ebd., S. 406), sieht kein Bild, erlebt keine Theateraufführung, wird nicht zum ständigen Schreiben angehalten und liest nur *ein* Buch, nämlich DANIEL DEFOES *Robinson Crusoe*, und dies nicht, um einen literarischen Standard zu erfahren, sondern um seine eigene, fremdbestimmte Erziehungssituation bestätigt zu bekommen (ebd., S. 455). Die didaktische Regie lässt nicht zu, dass die Lektüre Spannung hervorruft und so unzensierte Freude, Emile soll lernen, dass Robinson wie er seine Urteile an den wahren Beziehungen der Dinge bildet, unabhängig von Vorurteilen und als „*homme isolé*“ (ebd.)<sup>137</sup>.

Das erfüllt die beiden anderen Vorentscheidungen der Theorie: Aus Büchern lernt man nichts, weil sie unwahr und eitel sind (ebd., S. 455/456), und Intelligenz wächst unabhängig von der Menge des Wissens, genauer: sie bildet sich in Selbstbeschränkung. Unterricht ist nicht erforderlich, ausgenommen der der Natur, daher taucht auch der Topos der Kritik des Paternalen wieder auf: Die falsche Klugheit der Väter macht aus Kindern Sklaven (ebd., S. 458), während Kinder nur dann glücklich sind, wenn sie mit der Zeit spielen können und den Preis dafür nicht kennen (ebd., S. 459). Das setzt die Abwesenheit von Erziehungszielen und -absichten voraus. Unauslöschliche Charaktere, heisst es im dritten Buch des *Emile*, kann nur die Natur einprägen,

„et la Nature ne fait ni princes, ni riches, ni grands Seigneurs“ (ebd., S. 469).

ROUSSEAU behauptet, dass diese ignorante Kindheit keinen Verlust darstellt, es im Gegenteil darauf ankomme, sie solange wie möglich zu verlängern (ebd., S., 518). Das Studium der Gesellschaft kann ebenso nachfolgen (ebd., S. 523ff.) wie das Studium der Literatur, und jede Lektion, die Emile dann endlich doch noch erhält - wir sind im Alter der Intelligenz -, muss sich nach *seinen* Erfahrungen und den Fortschritten *seines* Geistes richten (ebd., S. 528). Emile ist nicht auf die Gesellschaft vorbereitet worden, das ist das Experiment, sondern hat gelernt, mit sich selbst zu leben (*vivre avec lui-même*) (ebd., S. 543), ohne über den Modus dieser Erziehung entscheiden zu können und ohne am Vollzug wirklich beteiligt gewesen zu sein. Bekanntlich leben Autisten „mit sich selbst“, während Emile nicht einmal die Chance eines Autisten hatte, weil er sich ohne herausforderndes Wissen und in der Dummheit der Dinge „auf sich selbst“ beziehen muss. Er ist in diesem Sinne schwach, weil die pädagogische Regie ihn stark machen wollte. Emile ist eine Kopfgeburt und vermutlich deswegen so überzeugend.

Natürlich, es handelt sich um Literatur, nicht um einen historischen Fall. Die Lektüre gilt keinem Leben und keiner wirklichen Geschichte, sondern einem Modell, einer Statue, die nicht wirklich lernt, sondern die auf vorhersehbare Weise in einer Idylle entwickelt wird. Weil das von Anfang an feststeht, hat der Plot keine Spannung, sondern nur den Charme der Doktrin. Auch in dieser Hinsicht ist die „natürliche“ Erziehung hochgradig künstlich, aufgelockert nur durch die ausgefallenen Paradoxien. Gezeigt werden soll, dass und wie eine Erziehung *ohne Zufälle* möglich ist (ebd., S. 324/325 u. pass.). Vor allem aus diesem Grunde

---

<sup>137</sup> Nur die „*éducation solitaire*“ gibt der Kindheit die Zeit zu reifen (O.C. IV/S. 341).

soll die Zeit verloren gehen (ebd., S. 323) und genauer: ein *einzig* Augenblick sein. Die Erziehung lernt, um ihrer selbst willen, nicht aus ihren Fehlern, vielmehr werden Fehler unter Quarantäne gestellt (ebd., S. 317; vgl. OELKERS 1999).

Der *gefährlichste* Intervall des menschlichen Lebens, heisst es, ist der zwischen der Geburt und dem Alter von zwölf Jahren, weil hier die Keime der Irrtümer und der Laster eindringen können, die das Leben vom richtigen Wege ablenken (O.C. IV/S. 323). Selbst die geringste Abweichung hat sofort katastrophale Folgen (ebd., S. 317), so dass auf engem Raum für permanente Ueberwachung gesorgt sein muss. In diesem klaustrophobischen Szenario kann nur die ignorante Kindheit und so das dumme Kind übrig bleiben, das nichts versäumt und später alles nachholen kann. Aber Kinder können nicht zwölf Jahre in einem Garten zubringen und sich ohne erkennbaren Verlust nur von den Dingen und ihrem „gouverneur“ anregen lassen. Daher ist die grundlegende Maxime der Kindheit nicht sehr kinderfreundlich:

„Laissez meurir l'enfance dans les enfans“ (ebd., S. 324).

Verständlich wird die seltsame Szene der „negativen Erziehung“ und des „natürlichen Kindes“ erst dann, wenn man die Polemik einbezieht, also das, was abgelehnt und bekämpft wird. Nichts sei alltäglicher (*commun*), schreibt ROUSSEAU im zweiten Buch des *Emile*, als Kinder wie Erwachsene zu behandeln, also sie zu dressieren und ihre Künste auf dem Markt vorführen zu lassen. Erwähnt werden „troupes d'enfants“ in Spektakeln „à la Comedie Italienne“, die Pantomimen des berühmten NICOLINI, Zeichen- und Rechenkünste von Wunderkindern und schliesslich, notiert in einem Zusatz zum Handexemplar 1764, das MOZART-Erlebnis, ein kleiner Junge von sieben Jahren, der in Paris noch Erstaunlicheres auf dem Klavier (*clavecin*) vorführen konnte als zuvor eine kleine Engländerin (ebd., S. 402, 1398). ROUSSEAU kritisiert diese Künste nicht, schliesslich zeigen sie, dass gemacht werden kann, was machbar ist (ebd., S. 402), nur rechnet er sie nicht zur geistigen, sondern gemäss der Doktrin der Erziehungsalter zur körperlichen Erziehung. Sie sind die Folge von Uebungen (ebd., S. 403), nicht die Manifestation von Genie. Vor der Konstruktion von „Wunderkindern“ (*prodiges*) im Sinne einer pädagogischen Aspiration wird nachhaltig gewarnt (ebd., S. 341ff.). Genau das aber, das Genie der *enfants prodiges*, ist das Gegenmotiv zu ROUSSEAUS Konstruktion von infantiler Ignoranz.

„Dummheit“ ist, wie gesagt, ein ebenso selbstverständlicher wie verschwiegener Topos der pädagogischen Reflexion im 19. Jahrhundert. Dabei spielte ROUSSEAU kaum eine Rolle, der *Emile* wurde generell eher ignoriert oder war Zitatenschatz; die von 1762 ausgehenden Konvulsionen der Rezeption hatten sich gelegt (PY 1997), mindestens in der deutschsprachigen Schulpädagogik war kein Platz für die Provokation der „natürlichen Erziehung“, die im Untergrund überlebte, bei TOLSTOI, EMERSON oder WHITMAN, nicht im Schuldiskurs (OELKERS 2000). Die genialen Kinder verschwanden, auch die Hauslehrer oder die Bildungsunternehmer überlebten nicht, die Schule wurde verstaatlicht und unter Effizienzdruck gesetzt.

- Aus „Genie“ wurde *Begabung*
- und aus „Wunder“ *Anlage*,
- beides handhabbar gedacht für den schulischen Unterricht, also jene Situation, die ROUSSEAU so entschieden vermieden wissen wollte (REIN 1895, S. 260-271).

Schulen, die staatlichen Zielsetzungen nachkommen sollen, müssen vermehrt darauf achten, wie sie Ausfälle vermeiden. Daher muss „Dummheit“ zugleich markiert und unter

einen didaktischen Vorbehalt gesetzt werden, was die katechetische Elementarbildung des 17. und 18. Jahrhunderts<sup>138</sup> so nicht kannte. Wer dort dem Unterricht nicht folgen konnte, fiel einfach heraus, während die allgemeine Schulpflicht und die Anhebung der Standards dazu führten, verstärkt auf Dummheit zu achten und sie auszutreiben. Für *anerkannt* „Dumme“ wurden eigene Verschulungsformen gefunden, die euphemistische Bezeichnungen wie „Hilfsschulen für Schwachbefähigte“ erhielten (STÖTZNER 1864). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts war keine Frage mehr<sup>139</sup>, dass auch, wie sie dann hiessen, „Schwache und Blödsinnige“ verschult werden konnten (BARTHOLD 1881), ohne es mit der Dummheit der Natur bewenden zu lassen.

„Dummheit“ ist, heisst es im zweiten Band von KARL ADOLF SCHMIDS *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* von 1860,

„Dunkelheit im Kopf“<sup>140</sup>, also „an sich ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wurde“ (SCHMID 1860, S. 30)<sup>141</sup>. Schon hier heisst es, dass selbst „schwache Gaben gesteigert werden“ können, und wiederum ist die falsche, die „einschüchternde“ Erziehung schuld daran, wenn sich die Anlagen *nicht* entfalten (ebd., S. 31). Generell ist Dummheit ein „Fehler“, und hinzugefügt wird, dass „Wunderkinder“ keine Garantie seien. Aus „gescheidten Kindern“ können dumme Menschen werden, und umgekehrt (ebd., S. 31/32)<sup>142</sup>.

In diesem Sinne ist „Dummheit“ ein vielleicht individuelles, aber kein statistisches Schicksal, und immer eine pädagogische Chance, weil die richtige Erziehung dafür sorgen kann, die Schwächen des Geistes zu überwinden und mindestens die Potentiale des Kindes optimal zu entfalten. Als Autorität wird ausnahmsweise ROUSSEAU zitiert. Er übertreibe zwar, heisst es in SCHMIDS Enzyklopädie, aber sehe doch „im wesentlichen das Richtige“ (ebd., S. 32), wenn er schreibt, es sei schwierig, die reelle Dummheit von der scheinbaren zu unterscheiden, die die starke Seele ankündigt:

„Rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle de cette apparente et trompeuse stupidité qui est l'annonce des ames fortes“ (O.C. IV/S. 342/343).

Freilich heisst das, Dummheit ist gerade nicht erkennbar. In einem Alter, so ROUSSEAU, in dem der Mensch noch keine wahren Begriffe hat, besteht der ganze Unterschied zwischen Genie und Dummheit darin,

- dass der, der kein Genie hat, nur falsche Begriffe zulässt,
- während der, der Genie hat, keine solchen zulässt, da er nur falsche findet.

Er gleicht dem Dummen, nur dass der eine zu nichts fähig ist und dem anderen nichts passt. Das einzige Zeichen (signe), das sie unterscheiden kann, hängt vom Zufall ab. Der

---

<sup>138</sup> Die Katechese wurde entwickelt wesentlich im Anschluss an MELANCHTONS *Catechis puerilis* von 1540/1543 (MELANCHTON 1915).

<sup>139</sup> Diskussionen finden sich etwa im Jahrgang 1881/1882 der *Zeitschrift für das Idiotenwesen*. 1885 erschien ein dreibändiger *Idiophilus*, der gedacht war, die Schulfähigkeit „schwachbegabter“ Kinder nachzuweisen.

<sup>140</sup> Die Quelle ist WEIGANDS Wörterbuch der deutschen Synonyme, das Stichwort „albern“.

<sup>141</sup> JOHANN FRIEDRICH GOTTLIEB KÖZLE, Lehrer in Heilbronn und Cannstatt, der Autor des Artikels in REINS Enzyklopädie 1895, hat diesen Artikel nahezu vollständig abgeschrieben, auch das ist ein Grund für die Tradierung von Topoi und Theorien.

<sup>142</sup> Im *Emile* heisst es: „Des enfans étourdis viennent les hommes vulgaires“ (O.V. IV/S. 342).

Zufall bietet dem Genie einige Ideen nach seinen Fähigkeiten dar, während der Dumme stets derselbe bleibt (ebd., S. 343), solange, bis er eine echte Chance erhält, seine Intelligenz zu entwickeln, und das ist nicht vor dem Alter der Vernunft möglich. Wunderkinder, bei ROUSSEAU eine Aspiration der *Mütter* (ebd., S. 341), können nach dieser Logik dumm werden, weil sie nie wirklich klug waren und zugleich Kinder nicht sein konnten<sup>143</sup>. Ungefähr so werden hochbegabte Kinder bis heute wahrgenommen, in einer Mischung aus Bewunderung und Mitleid, die das frühe Genie vor dem Hintergrund dessen sieht, was die versäumte Erziehung bewirkt hätte, eine Paradoxie, die wie viele auf ROUSSEAU zurück geht. Aber das war und ist nicht das letzte Wort: Die Romantik hat das kindliche Genie stilisiert und dabei *nicht*, wie oft vermutet wird, ROUSSEAU ins Spiel gebracht. Die Geschichte der Genies hat andere Bezüge und Tradierungen.

1698 veröffentlichte CHARLES PERRAULT ein Tableau der berühmtesten Männer des abgelaufenen Jahrhunderts. Es handelt sich um kurze biographische Portraits, die sämtlich auf Kindheit und Erziehung eingehen. Dabei ist in jedem Falle frühe Gelehrsamkeit und gründliche Bildung eine Bedingung des späteren Erfolges, herausgehobene Begabungen vorausgesetzt. Alle „hommes illustres“ waren, PERRAULT zufolge, kluge Kinder, einige davon *prodiges*, also Kinder, deren Begabung nur als Wunder angesehen werden könne. Eines dieser Kinder ist BLAISE PASCAL. Ueber ihn schreibt PERRAULT: Er verstand alles mit grösster Leichtigkeit, obwohl er nie eine Schule besuchte, setzte gegen die Absichten des Vaters sein eigenes Curriculum durch, statt auf Latein und Griechisch konzentrierte er sich „allein und ganz jung“ auf die Mathematik und erstaunte seinen Vater täglich über die Fortschritte, zu denen nur ein Buch und kein Lehrer nötig waren (PERRAULT 1698, S. 236/237). Das *eine* Buch, kein Roman, sondern ein Lehrbuch, genügte für die Oekonomie des Genies. Seit ARCHIMEDES, so PERRAULT, sei kein zweites Talent dieser Art gesehen worden (ebd., S. 237).

Die Einschätzung geht auf ADRIEN BAILLET zurück, der 1688 Kinder beschrieben hatte, darunter PASCAL, die durch ihre Studien und ihre Schriften berühmt wurden. Das Phänomen beschäftigte im frühen 18. Jahrhundert eine ausgedehnte Literatur, die als *bibliotheca eruditiorum praecocium* (KLEFEKER 1717 und diversere andere) bezeichnet wurde und nicht lediglich besondere Begabungen von Jungen, sondern auch von Mädchen umfasste (SCHULTETUS 1703). Schon vor BAILLET sind gedruckte Werke von Kindergenies zugänglich, kein geringerer als PIERRE BAYLE verwies darauf im Februar 1685 in den *Nouvelles de la République des Lettres*<sup>144</sup>. Im 18. Jahrhundert sind ganze Jahrgänge des *Mercure de France* voll mit Nachrichten über geniale Kinder<sup>145</sup>, wenn also, wie erwähnt, AUGUSTE TISSOT in Lausanne<sup>146</sup> sich mit dem Nervensystem von Genies, speziell von Kindern, befasste, dann im Sinne eines vielfach diskutierten Problems, dem europäische Aufmerksamkeit zukam.

Natürlich ist der Topos der genialen Kinder im 18. Jahrhundert nicht neu und sicher können keine heutigen Messmassstäbe oder Beweisstandards angelegt werden. Schon MARC AUREL, ORIGINES, AVICENNA oder HIERONYMUS waren Wunderkinder, wenigstens wurden

---

<sup>143</sup> Der Topos geht auf ROUSSEAU zurück: Ein „Wunderkind“ ist vor allem *ein Kind* (O.C., IV/S. 342). Ebenfalls auf ROUSSEAU geht die Idee zurück, Gelehrte verführen wie Kinder (ebd., S. 350, fn.).

<sup>144</sup> Angezeigt wurden die Arbeiten von LOUIS AUGUSTE DUC DU MAINE (Oeuvres diverses 1684).

<sup>145</sup> Auch Literatur-, also nicht nur Publikumszeitschriften, widmeten sich diesem Thema. Im April 1727 berichtete etwa die *Histoire Littéraire de l'Europe* über den berühmten Dr. WOTTON, der mit fünf Jahren nicht nur Latein, Griechisch und Hebräisch beherrschte, sondern diese Sprachen auch noch in seine Muttersprache übersetzen konnte.

<sup>146</sup> SAMUEL-AUGUSTE-ANDRÉ-DAVID TISSOT (1728-1797) war als praktischer Arzt eine europäische Kapazität. Er erlebte MOZART im September 1766 in Lausanne und schrieb über das Genie von Kindern im Oktober diesen Jahres in der Zeitschrift *Aristide ou Le Citoyen* (TISSOT 1766). TISSOTS *Traité des nerves* erschien zwischen 1770 und 1780 in Paris

sie als solche kolportiert. Interessant ist gleichwohl, dass und wie im 18. Jahrhundert herausragende Begabungen auf die *Natur* des Kindes zurückgeführt wurden und ein Moratorium der Erziehung durch das Lernen *der Kinder selbst* überflüssig war. Sie mussten nicht vor dem Wissen geschützt werden, sondern demonstrierten ihr Talent an dem, was ROUSSEAU ihnen vorenthalten wollte. Emile ist auf eigentümliche Weise keine Begabung, er entwickelt nur seine Natur und wird mangels intellektueller Herausforderung dumm gehalten. Das Lernen an den Dingen innerhalb einer Gartenlandschaft, nochmals, ist für jedes Kind von begrenztem Interesse.

Die Elogen über die frühen Erfolge ausserordentlich begabter Kinder (wie GOETZ 1709), die 1708 in Deutschland dazu führten, eine eigene *Schaubühne der gelehrten Jugend* herauszugeben<sup>147</sup>, bezogen sich auf unerhörte Lernfortschritte und eine staunenswerte Gelehrsamkeit, die von Kindern nicht erwartet wurde, aber nicht, weil das Schema des „Kindgemässen“ dagegen stand, sondern weil sie keine Normalerscheinung waren. Das schloss didaktische Nutzung nicht aus, über „Wunderkinder“ schrieben nicht nur Väter und Mütter, sondern auch Hauslehrer, und gelegentlich stellten sich Gymnasien als Schulen der Hochbegabten dar, um den heutigen, immer noch mit einem leichten haut-goût behafteten Ausdruck zu benutzen (VON SEELEN 1713)<sup>148</sup>. Institutionelle Doktrinen des „Kindgemässen“ entstanden erst mit der Kindergartenpädagogik, als Folge der Romantisierung des Kindes.

ROUSSEAUS Verdacht, dass nur pädagogischer Ehrgeiz im Spiel sein könne und gerade nicht Natur, lässt sich an dem bereits erwähnten Beispiel diskutieren, ich meine JEAN-PHILIPPE BARATIER<sup>149</sup>, Pfarrerssohn aus Brandenburg, geboren 1721 und 1735 aufgrund ausserordentlicher Leistungen aufgenommen in die Berliner Akademie der Wissenschaften (Abb. 5). Er erhielt eine königliche Pension für die Entwicklung seiner weiteren Studien. ANTOINE PESNE malte das Wunderkind 1735 im Auftrag der preussischen Königin (SAQUIN 1993, S.86), ohne dass sich die Patronage lohnen sollte. BARATIER, der *puer senex*, starb wie gesagt mit neunzehn Jahren und erfüllte die Hoffnungen nicht. Oder anders, er erfüllte sie *nur* als Kind, und es *war* pädagogischer Ehrgeiz im Spiel, die Erziehung des Vaters war inspiriert durch BAILLETS Studie über die gelehrten Kinder (ebd., S. 99).

Andererseits, HUGO GROTIUS oder BLAISE PASCAL erhielten eine vergleichbare Erziehung und erlebten aber nicht das gleiche Schicksal. „Wunderkinder“ galten im 18. Jahrhundert bei aller Bewunderung als fragil und morbid, vermutlich aus diesem Grunde setzten sich die pädagogischen Bedenken durch. Kinder, die den Erwachsenen aufgrund ihrer Intelligenz überlegen sind, widersprechen dem pädagogischen Schema und sind eine Provokation, die dadurch bearbeitet wird, dass Genie als Defizit erscheint. Die vom Durchschnitt abweichende Potenz macht Erziehung nicht etwa überflüssig, sondern wird als als potentielles Unglück betrachtet, als Verlust der Kindheit, die zu früh der Begabung geopfert wurde. Man sieht, wie stark Rousseaus Theorie der Erziehungsalter bis heute nachwirkt.

---

<sup>147</sup> Die Zeitschrift wurde von DAVID SCHULTETUS (oder SCULTETUS) herausgegeben, der 1703 das Buch über die gelehrten Mädchen verfasst und zuvor (1702) eine Disputation *De Doctis praecocibus* ediert hatte. Die Zeitschrift erschien nur kurzzeitig, weil SCHULTETUS sehr früh verstarb.

<sup>148</sup> Es handelt sich um die Antrittsrede des neuen Direktors des Gymnasiums in Flensburg.

<sup>149</sup> BARATIERS Leben und Schicksal ist verschiedentlich beschrieben worden, darunter von FORMEY (1755).



BARATIERS Vater hat seine Erziehungspraxis beschrieben<sup>150</sup>. Die grundlegende Maxime zeigt, dass ROUSSEAUS „indirekte Methode“<sup>151</sup> keineswegs eine originale Erfindung war, sondern als eher als Gemeingut wohlmeinender Erziehung angesehen werden sollte. Vater BARATIER schreibt:

„Das Kind muss nicht wissen, dass man es *informiret*, ja es muss nicht einmahl wissen, was Lernen sey. Man muss ihm einbilden, dass man bloss suche dasselbe zu belustigen: Dahero muss vor allen Dingen erst bey den Kindern eine natürliche Neigung zu demjenigen, worinn man sie unterrichten will, erwecket werden. Dieses ist zwar ohn Zweifel von GOTT und der Natur zu erwarten, die Kunst aber auch dabey nicht gantz und gar auszuschliessen. Es kan aber solches geschehen, wenn man die Kinder unvermerckt darzu *praepariret*, indem man zuweilen mit ihnen davon redet, und ihnen das Zulernende unter angenehmen *Ideen* vorstellet, wie nemlich ihr Vater, Mutter, und alle Personen, von denen sie etwas halten, und die sie lieben, sich damit beschäftigen, und ein *Plaisir* daran finden“ (Merckwürdige Nachricht 1728, S. 5).

Kinder sollen auf natürliche Weise „*curieux*“ werden und bleiben. Die „*Lectio*“ muss ihren „gemeinen Namen“ verlieren und den Kindern als „ein Spiel oder Zeit-Vertreib“ vorgestellt werden (ebd., S. 5/6). Das ist nur möglich, wenn die Kinder an die häusliche Ordnung gewöhnt sind und durch ihre Eltern, vornehmlich den Vater<sup>152</sup>, unterrichtet werden (ebd., S. 7, 12). Von den Erziehern ist verlangt „Gedult, Geschicklichkeit und Gefälligkeit“ (ebd., S. 10), sie sollen „die Kinder von ihren ersten Jahren an zu einer grossen Mässigkeit erziehen“ (ebd., S. 15), denn „es ist gewiss, dass, je seltener, oder je schwerer die Wohlthaten, oder Ergetzlichkeiten zu erlangen, je angenehmer sie seynd“ (ebd., S. 18). „Belohnungen“ müssen gezielt eingesetzt werden (ebd., S. 23), „Nasch-Werk“ ist verboten, „*Plaisir*“ machen sollen die Belohnungen einzig im Blick auf die „*Exercitia*“. (ebd., S. 24).

Bis in sein „fünfftehalbes Jahr“, schreibt BARATIER, habe der Sohn keine „ordentliche *Lectio*“ erhalten und sei auf natürliche Weise wissbegierig gewesen (ebd., S. 26). Die Medien dafür waren Gespräch und Umgang, vor allem aber zwangloses Vorlesen. Dann aber habe Krankheit einen Lernrückstand verursacht, so dass Lektionen notwendig wurden. Der Sohn wurde instruiert, dass nunmehr erforderlich sei,

„des Tages dreymahl ordentlich in seiner Lateinischen, Frantzösischen und Teutschen Bibel“ zu lesen.

Belohnt würde das mit einem Spaziergang nach dem Essen und einen extra-ordiniaren Spiel mit dem Vater. Der beschreibt das Tagespensum, also die drei Exerzitien, wie folgt, zunächst den Morgen:

„Diese drey *Exercitia* geschehen, eines gleich anfänglich des Morgens, wann er gefrühstücket, da er ein Capitel aus der Griechischen und Lateinischen Bibel, wenn es nur nicht über 25. oder 30. Verse starck ist, lieset; Wann es länger ist, machen wir zwey *Lectiones* daraus, oder ich lese einen Theil davon, oder er lieset in einer, und ich

---

<sup>150</sup> Der französische Text von 1727 erschien 1728 in einer deutschen Uebersetzung. Die Edition sollte das Publikum mit einer beispielhaften Erziehung bekannt machen, deren Ende noch nicht absehbar war (Merckwürdige Nachricht 1728, Vorrede)

<sup>151</sup> „*Méthode inactive*“ (O.C. IV/S. 359).

<sup>152</sup> Also nicht von Ammen oder vom Gesinde (Merckwürdige Nachrichten 1728, S. 7ff.). Eine Quelle für diesen sehr beständigen Topos ist ALBERTIS *Della Famiglia*.

in der andern Sprache. Hierauf schreibet er eine kleine Seite, welche nicht halb so gross ist, als ein grosses Quart-Blatt“ (ebd., S. 27/28).

Zeit ist Beschäftigung, Kinder lernen auf Aufforderung hin, ohne ein Erziehungsalter der „Natur“ zu berücksichtigen. Das Lernen wird bestimmt durch die dosierte Ueberforderung oder das Zutrauen, dass sich der Lernende mit den Schwierigkeiten steigern wird, eine Maxime, die der heutigen Didaktik mehr als fremd geworden ist. Sie ernsthaft zu vertreten, würde unmittelbar die Bedenken des „Kindgemässen“ wachrufen, also wiederum auf Rousseaus Erziehungsalter zurücklenken.

Ueber die Zeit nach dem Mittag heisst es bei Vater BARATIER:

„Das andere *Exercitium* geschiehet des Nachmittages nach dem Essen, da er auch Griechisch und Latenisch lieset, und seine kleine Seite vollends ausschreibet, wann er des Morgens damit nicht fertig geworden. Das dritte geschiehet des Abends gegen 4. oder 5. Uhr, da er nur noch ein Capitel aus der Bibel lieset, und nichts zu schreiben hat. Ehe er Griechisch lesen konnte, las er Frantzösisch einen Theil des Capituls, das er vorher Lateinisch gelesen hatte; Allein, seit dem er im Stande ist, ein Capitel Griechisch zu lesen, habe ich seiner Mutter die Sorge überlassen, ihn Frantzösisch und Teutsch lesen zu lassen, welches er nur noch von Zeit zu Zeit, und ohn die geringste Mühe thut“ (ebd., S. 28).

Aber das ist das noch nicht alles, denn:

„Er hat von selbst sich noch zum vierten *Exercitio* nach dem Abend-Essen erboten, um sich etwas gutes zu verdienen, wenn er zu Bette gehet. Im Winter lieset er ein Capitel in derjenigen Sprache, welche ich verlange; im Sommer *conjugiret* er mir ein Griechisches oder Lateinisches *Verbum*, ehe er zu Bette gehet. Alle übrige Zeit zwischen seinen *Exercitiis*, vertreibt er sich, wie es ihm gefället“ (ebd.).

„Wunderkinder“, muss man schliessen, sind *gemacht*, und dies nicht einfach von der Natur. Anstrengungen wie diese waren in der humanistischen Welt der Gelehrsamkeit durchaus üblich<sup>153</sup>, die psychologischen Beanstandungen sind spätere Zuschreibungen, die den aus der Kindermedizin stammenden Topos des „natürlichen Wachstums“ voraussetzten. Wachstum verlangt Phasen, wenn sie von Natur aus gegeben sind, können sie nicht übersprungen werden, während offenbar Genie sich Sprünge erlauben kann, ohne die immer gleich die Schadensvermutung zu erfüllen.

Wird die Erziehung als Moratorium verstanden, dann fast unter dem Eindruck von ROUSSEAUS Idee,

es könne nichts *vor* der Zeit geschehen, also dürfe kein einziger Augenblick der ungewissen Zukunft aufgeopfert werden (O.C. IV/S. 81, 301).

Mit diesem Kriterium, aber auch *nur* mit diesem, wäre die Erziehung BARATIERS „barbarisch“ (ebd.), während das Alter der Natur offenkundig sehr stark auch das Alter der Intelligenz ist. In diesem Sinne widerlegen die *enfants prodiges* JEAN-JACQUES, und es ist wenigstens kein Zufall, dass er seine Theorie an diesem Phänomen ausprobiert. Bleibt die

---

<sup>153</sup> Vgl. etwa: Vater und Sohn im 16. Jahrhundert (1999).

Frage, was aus Dummheit wird, wenn sie die Fesseln des Erziehungsalters und so den Schutz der Natur verliert.

Bis heute gilt ROUSSEAUS Vermutung, Genie, zumal bei Kindern, sei „très rare“ (O. C. IV/S. 341). Bei einer Normalverteilung müsste dann auch Dummheit ganz selten sein, während die Pathologisierung und Pädagogisierung der Dummheit im 19. Jahrhundert keineswegs mit extrem niedrigen Werten rechnete. Offenbar ist leichter, Kindern Dummheit als Genie zuzuschreiben, wenigstens hatten die „Hilfsschulen für Schwachbefähigte“ im 19. Jahrhundert nirgendwo ein Pendant für Hochbefähigte, die zu sortieren wegen des Vorrangs der Dummheit auch gar nicht nahe lag. Vor ALFRED BINET und der Entwicklung der psychologischen Intelligenzmessung waren die oberen Begabungswerte kaum auffällig, während die unteren nicht zuletzt medizinische Aufmerksamkeit erhielten. Das lag insofern nahe, als die Schulentwicklung seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit medizinischen Standards betrieben wurde. „Schulreife“ war ein Bewertungs- und Messproblem, das Aerzte bearbeiten mussten, die auch vor der Frage standen, welche Intelligenz den schulischen Anforderungen genügen würde. Prognosen verlangen Klassifizierungen, und dafür sorgte nicht zuletzt die Kinderpsychiatrie.

Die „psychischen Störungen des Kindesalters“ sind 1887 etwa von HERMANN EMMINGHAUS<sup>154</sup> beschrieben worden. Der von GRIESINGER stammende Ausdruck „Gehirnarmut“ wird noch verwendet, aber er dient zur Abgrenzung; „ganz negative Befunde“, heisst es, seien „sehr selten“. Die häufige Form von Dummheit ist „Geistesschwäche“, die in verschiedenen Graden auftritt und in zwei grosse Gruppen aufgeteilt werden kann,

„der *Imbecillität* oder *Schwachsinn* als leichterer, der *Idiotie* im engeren Sinne oder *Blödsinn* als der schweren Form des Leidens“ (EMMINGHAUS 1887, S. 244).

Was die Schulpädagogik als „Dummheit“ verstand, ist die leichtere Form, die allgemein definiert wird als „*geistige Beschränktheit nach Umfang und Tiefe des Denkens*“ (ebd.). Sie kennt ihrerseits leichtere und schwerere „Grade“. Die leichten Grade unterscheiden sich, so EMMINGHAUS, kaum von der „durchschnittlichen Begabung“, aber sie sind doch erkennbar. Die Dummen gehen nicht im Durchschnitt auf. Vor der Schule verfügen diese Kinder „über das gewöhnliche Mass des Wissens“, in der Schule aber beginnen sie sich zu unterscheiden. Mithalten können sie dort, so EMMINGHAUS, wo es um „Memoriren und Reproduciren“ geht, auch bezogen auf Gedächtnisleistungen, Wahrnehmungsfähigkeit oder Sprachschatz gibt es kaum Unterschiede. Sie zeigen sich erst in den höheren Leistungsanforderungen der Schule, aber dies von Anfang an.

Die auf diese Weise „zurückbleiben“, werden so beschrieben:

„Beim Aufsagen von Lectionen werden sie ... durch Zwischenfragen leicht verwirrt, verlegen, da sie vorzugsweise nach dem Gesetze der assoziativen Uebung lernen und den leitenden Gedanken der Sache schwer erfassen. Ihre freien Wiedererzählungen und Aufsätze leiden an demselben Fehler: die Phantasie waltet vor dem begrifflichen Denken vor, die Erzählung fliesst in die Breite, Nebenumstände werden gleichwerthig mit den Hauptsachen zur Darstellung gebracht, die Pointe bleibt undeutlich. In Vermeidung orthographischer und grammatischer Fehler stehen diese Kinder hinter den Gleichaltrigen zurück. Im Rechnen machen sie ebenfalls langsame Fortschritte und bleiben namentlich im Bruchrechnen ganz unsicher“ (ebd., S. 245).

---

<sup>154</sup> HERMANN EMMINGHAUS (1845-1904) war Professor und Vorstand der psychiatrischen Klinik in Freiburg/Br.

„Imbecille“ hätte es demnach viele geben müssen, während auch der schwerere Grad, „der sog. Halbidiotismus“ (ebd., S. 247), nicht quantifiziert zu werden braucht. Es genügt die Klassifizierung, für die auch eine nicht-medizinische Disziplin besorgt war, die LUDWIG STRÜMPELL<sup>155</sup> „pädagogische Pathologie“ nannte, die „Lehre von den Fehlern der Kinder“. Das entsprechende Lehrbuch erschien in dritter Auflage 1899<sup>156</sup>. Die Lehre<sup>157</sup> enthält ein alphabetisches Verzeichnis der Kinderfehler,

die Stichworte reichen von „Aengstlichkeit“ über „Ausgelassenheit“, „Arbeitsscheu“, „Eigensinn“, „Freiheitsdrang“, „Grausamkeit“ und „Lügen“ bis zu „Naschsucht“, „Neugierde“, „Stolz“, „Unschlüssigkeit“ und „Zwangshandlungen“ (STRÜMPELL 1899, S. 30-93).

Von den 395 Stichworten dieser speziellen Psychopathologie des Alltagslebens ist eines „Dummheit“. Es gibt - zitiert wird FRIEDRICH SCHOLZ' (1895) „Charakterfehler des Kindes“ - eine hauptsächliche Unterscheidung,

„die *langsamen Denker*, bei denen die Bildung und die Verknüpfung der Vorstellungen in einem gewissen Grade erschwert ist, und die *wirklich Dummen*, welche den ursächlichen Zusammenhang nicht begreifen. Oft handelt es sich auch nur um ein mangelhaftes *Fassungsvermögen*, um *Gedächtnisschwäche* oder nur um einen Fehler des *Erinnerungsvermögens*. Dummheit unterscheidet sich von Schwachsinn im ärztlichen Sinne dadurch, dass die anderen Gebiete, namentlich die *moralischen Anlagen*, ganz unbeteiligt sind. Man kann auch eine Art *partieller Dummheit* beobachten“ (ebd., S. 38).

Das traditionelle *Idiota*-Motiv klingt an, nur diesmal angewandt auf Kinder: Wer dumm ist, muss noch lange nicht unmoralisch sein. Aber Torheit ist nicht die reine Seite der Bildung, weil jedem, auch dem Dummen, geholfen werden soll. Wem *nicht* zu helfen ist, bleibt hier und bei allen anderen Autoren offen. Dummheit ist ein Fehler, Fehler dürfen Kinder nicht machen, sie *haben* welche, die ihnen ausgetrieben werden müssen<sup>158</sup>. Das klingt wie die Botschaft einer vergangenen Welt, während die Welt der „neuen Erziehung“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts

---

<sup>155</sup> LUDWIG STRÜMPELL (1812-1899) studierte bei HERBART in Königsberg und wurde 1845 als Professor für Philosophie und Pädagogik nach Dorpat berufen. Er war Präsident des „Kurarotischen Konseils“, also der obersten Schulbehörde für die russischen Ostprovinzen. 1871 bat er um Entlassung aus dem russischen Staatsdienst und wechselte an die Universität Leipzig.

<sup>156</sup> Erste Auflage 1890, vier Auflage bis 1910. Die von STRÜMPELL inspirierte Zeitschrift *Die Kinderfehler. Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben* erschien von 1896 bis 1907 im Verlag W. BEYER in Langensalza. Herausgeber waren unter anderem CHRISTIAN UFER und JOHANNES TRÜPER. Der Titel der Zeitschrift wurde 1907 in *Zeitschrift für Kinderforschung* geändert.

<sup>157</sup> Die Lehre geht auf HERBARTS „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1841) zurück. Im zweiten Abschnitt des dritten Teils werden „Fehler der Zöglinge“ und deren „Behandlung“ dargestellt (HERBART 1965, S. 269-280). Die Genealogie des „pathologischen Materials“ wird auf PESTALOZZI zurückgeführt und aber auf Autoren des 19. Jahrhunderts beschränkt (KÖZLE 1893, S.7-190). Die Idee der „moralischen Heilkunde“ hat ihren Bezugsautor in AUGUST HERMANN NIEMEYER („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ 1796, §179).

<sup>158</sup> Das geht wiederum auf HERBART zurück: „Fehlern, welche der Zögling *macht*“, müssen von Fehlern unterschieden werden, „die er *hat*“. „Nicht alle Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Aeusserungen derer, die er hat; aber aus denen, die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies letztere muss dem Zögling so deutlich gezeigt und eingepägt werden, als er es irgend fassen kann“ (HERBART 1965, S. 278).

Fehlertoleranz und Empathie mit der Entwicklung in den Mittelpunkt stellte. Sie ist „kindzentriert“. Wenn Erziehung ohnehin nichts ist als ständiger Versuch bei massivem Irrtum, wird man kaum die habituelle Fehlerqualität von Kindern stark machen können. Der Zufall ist nicht auszuschalten, und natürlich kann keine Erziehung Stillstand voraussetzen, ohne dass auf das Wachstum der Natur Verlass wäre. Denn wachsen kann auch die dumme Natur, daher liegt etwas ganz Anderes nahe.

Mit der Kinderpsychologie des frühen 20. Jahrhunderts wurde „Begabung“ und nicht Dummheit zum überragenden Thema, wobei, im Unterschied zu den *enfants prodiges*, annähernde Gleichverteilung und Ubiquität unterstellt wurde. Die Dunkelziffer des 19. Jahrhunderts wurde zur „Begabungsreserve“, die - semantisch sehr wohlwollend - „ausgeschöpft“ werden sollte. Im Zuge dieser Kampagne verschwand sowohl die dumme Natur als auch die pädagogische Pathologie, und dies auf Dauer. Anders liesse sich Chancengleichheit, der zentrale Anspruch moderner Bildungssysteme, nicht definieren. Eine von vornherein bornierte Natur darf es dabei nicht geben. Zum „dummen Kind“ führt daher kein Weg zurück, aber das heisst nicht, dass die Gefahr der Dummheit verschwunden ist. Dummheit ist nur nicht mehr Eigenschaft, sondern Wertung, und zwar weil niemand Bildung entgehen kann.

FORREST GUMP hat die Folgen des Intelligenztests überstanden, aber wirkliche Toren werden nur noch in Hollywood-Produktionen toleriert. Das hat weniger mit Testkulturen als mit der Entwicklung des Bildungssystems zu tun. Diese unauffällige Globalisierung in bester Absicht hat mit den steigenden Standards die Fehlertoleranz *minimiert*, die nicht zufällig nur in didaktischen Zusammenhängen auftritt. Weit mächtiger ist die Industrie zur Behebung von „Lernschwächen“, vorausgesetzt die Allgegenwart von Rückstandsvermutungen, die das alte Schema der Dummheit ersetzt haben. Neu ist, dass jeder in vielen Hinsichten rückständig, also borniert im alten Sinne sein kann, weil und soweit jeder begabt ist. Auf der anderen Seite, betrachtet man empirische Faktoren wie Elternbewusstsein oder Strategien des Casting, gab es noch nie so viele Wunderkinder wie heute. Dummheit kann sich niemand mehr leisten, und genau deswegen wächst die Last, der Zuschreibung zu entgehen.

Der Stress, begabt zu sein und mindestens keine „Lernschwächen“ zu zeigen, hat eine nochmals andere Seite, die auf ROUSSEAU zurückführt. Wir werden mit der Bildung nicht einfach klüger, sondern steigern die Risiken. ROUSSEAUS *Emile* ist letztlich die Vision einer radikalen Risikominimierung, und vermutlich macht das den Reiz der Theorie aus. Am besten ist die Erziehung dann, wenn sie gar nicht stattfindet, und weil das nicht geht, muss die Natur Abhilfe schaffen. Sie soll Fehlerquarantäne gewährleisten, ein sehr eigenwilliger Ersatz für die verloren gegangene Erbsünde. Trost ist dadurch nicht gegeben, denn mit den Anforderungen der Bildung ist das Ausweichen in wohlthuende Ignoranz unmöglich geworden. Habituell ist das ohnehin klar.

Wer sich in entlarvender Weise verspricht, kann auf die Nachsicht einer *Freudschen* Fehlleistung rechnen. Wer aber etwas nicht weiss, was er wissen müsste, ist blossgestellt, und wer gar Bildungsfehler begeht, also Namen falsch zuordnet, Titel verstümmelt oder die Reputationsdifferenzen übersieht, blamiert sich, und dies nicht im Grade der Grobheit der Fehler. Kompetenz ist nicht Eigenschaft, sondern Testfall und Beobachtungsobjekt. Ohne Sinn für Blamagen kann es keine Bildung geben, wiederholte Blamagen sind hochauffällig, und wer sich lächerlich macht, kann auf Toleranz nicht rechnen. In diesem Sinne ist die

Beseitigung des „dummen Kindes“ durchaus folgenhaft. Moderne Bildung definiert eine neue Art von Beschränkung, nicht „Dummheit“ im Sinne der Pathologisierungphantasien des 19. Jahrhunderts, wohl aber das tägliche Leiden an der eigenen Unwissenheit und die darauf bezogen paradoxe Unmöglichkeit, sich Lernen zu verweigern. Davor schützt weder das „Alter der Natur“ noch die „Lehre der Kinderfehler“, es gibt keine Quarantäne der Fehler, es gibt auch keine Didaktik, sie zu vermeiden, sondern immer nur das Risiko der Fehler selbst, und dabei kann man bekanntlich sehr dumm aussehen.

### 3. Das Bild des Kindes in der Romantik

Das berühmteste Bild des Kindes in der Romantik stammt von PHILIPP OTTO RUNGE. Das Bild entstand in den Jahren 1805/1806 und trägt den Titel „Die Hülsenbeckschen Kinder“ (TRAEGER 1987)<sup>159</sup> (Abb. 1). Der älteste Bruder des Malers, JOHANN DANIEL RUNGE, hatte 1793 in Hamburg eine Kommissions- und Speditionshandlung gegründet, an der unter anderem der Kaufmann FRIEDRICH AUGUST HÜLSENBECK beteiligt war. Der Malerbruder fand einige Jahre später in dieser Firma eine Beschäftigung, die ihn mit HÜLSENBECK bekannt machte. Geprägt wurde RUNGE im Künstlerkreis seines Bruders, dem auch MATTHIAS CLAUDIUS angehörte. PHILIPP OTTO RUNGE studierte an der Kunstakademie in Kopenhagen und ging 1801 nach Dresden. Hier entstand der Zyklus „Zeiten“, der 1805 im Kupferstich veröffentlicht wurde und in Deutschland die romantische Kunst begründete. RUNGE kehrte 1804 nach Hamburg zurück. Die Arbeit an den „Hülsenbeckschen Kindern“ begann am 16. Oktober 1805 und wurde Anfang 1806 abgeschlossen.

Das Bild ist ein eigentümliches Manifest von Kindlichkeit. Auf den ersten Blick sieht man drei pausbäckige kleine Kinder<sup>160</sup>, deren Gesichter in Ausdruck und Form nicht zu unterscheiden sind. Es sind Geschwister von offenbar *zu grosser* Aehnlichkeit, die rotwangig eher künstlich erscheinen. Die beiden grösseren Kinder ziehen einen Kinderwagen, in dem ein erstaunt, fast erschrocken blickendes Kleinkind sitzt, das einen Rückschwung zu erwarten scheint. Es hält sich fest, obwohl sich noch gar nichts bewegt. Bei näherem Hinsehen wird sichtbar, dass sich tatsächlich nichts bewegt. Das kleine Kind erwartet den Aufbruch offenbar nicht erschrocken, sondern fröhlich. Dass der Wagen *gezogen* werden soll ist vom Peitschenschwung des Knaben her zu erschliessen, das Bild selbst verrät grösste Statik. Es scheint so, als solle die Bewegung in Gang gesetzt werden, der Knabe will stürmisch vorwärts, seine etwas grössere Schwester hält ihn zurück und verweist auf das kleine Kind im Wagen, bei näheren Hinsehen hat man den Eindruck eines Aufbruchs, der gebremst wird und doch unmittelbar bevorsteht.

Der Blick des Betrachters wird eigentümlich gelenkt, zunächst von den Augen des Knaben, dann zu den Augen des kleinen Kindes und erst in dritter Instanz zu dem Mädchen. Zunächst sieht man nur die Kinder, erst allmählich erschliesst sich die Szene. Man erkennt, dass der Aufbruch *vor* einem Gartenzaun stattfindet, die Kinder stehen ausserhalb der Umzäunung, die am rechten Bildrand den Blick freigibt auf ein Landhaus. Das Licht des Bildes verweist auf den Sommer, man sieht eine Gartenidylle, die die Kinder *nicht* umschliesst. Sie befinden sich *ausserhalb* von Haus und Garten, ohne dass Erwachsene sichtbar wären, die ihnen den Weg weisen würden. Ihr Weg bewegt sich *weg* von Haus und Garten, der Zaun, der die Grenze markiert, ist geschlossen, im Hintergrund sieht man die Stadt, ohne dass ein Weg eingeschlagen wird, der auf sie verweist. Die grössere Schwester hält den Knaben nicht zurück, sondern bremst nur sein Ungestüm. Alle drei machen sich auf

---

<sup>159</sup> PHILIPP OTTO RUNGE: *Die Hülsenbeckschen Kinder* (Oel auf Leinwand) (1805/1806) (131,5x143,5cm) (Hamburger Kunsthalle).

<sup>160</sup> Dargestellt werden die fünfjährige MARIA HÜLSENBECK (1800-1832), der fünfjährige AUGUST HÜLSENBECK (1801-1806) und der zweijährige FRIEDRICH HÜLSENBECK (geb. 1803).

einen Weg, über den das Bild selbst nichts aussagt. Man sieht den Weg nicht, sondern *ahnt* ihn.

Eine Federskizze RUNGES zu diesem Bild (ebd., S.18f.)<sup>161</sup> (Abb. 2) zeigt die Szene in einer viel schwächeren Version: Die ältere Schwester blickt lediglich auf den jüngeren Bruder, ohne ihren Blick mit der Geste ihrer Hand ostentativ zu unterstützen. Beide Hände ziehen die Gabel des Kinderwagens, der ruhig angezogen werden soll. Der Bruder neben ihr wirkt beinahe versunken, der Peitschenknall des Aufbruchs scheint sanft zu sein, der kleine Bruder freut sich über das sanfte Anfahren des Wagens. Die Gesichter der Kinder sind nicht pausbäckig, es gibt keinen irritierten Blick und die Idylle ist nicht erkennbar. Das Oelbild zeigt die Wucht des Sommers, die Kinder sind eingerahmt von strahlend gelber und grüner Vegetation, die wie für sie geschaffen zu sein scheint. Die Welt ist friedlich und verlockend, nichts stört die Szene, man sieht keinerlei pädagogische Bemühung, jegliche Symbolik, die auf Erziehung oder Verschulung hindeutet, ist abwesend. Die kleinen Kinder sind ganz auf sich selbst bezogen, sie ziehen in ihre Welt hinaus, die entdeckt werden muss und nicht stellvertretend „vermittelt“ werden kann. Und es ist nicht eine „kindliche Welt“, also keine Welt, die für die Kinder extra präpariert wurde. Die Natur ist nicht kindlich und Kinder sind nicht auf künstliche Weise natürlich.

Ein, wenn nicht *der* Schlüsselroman der deutschen Romantik ist *Heinrich von Ofterdingen*. Der Roman wurde 1799 begonnen und nach einem Jahr abgebrochen. Der zweite Teil liegt nur als Fragment vor, weil der Verfasser, der sich „Novalis“ nannte, kurz nach Beginn der Arbeit an der Fortsetzung des abgeschlossenen Teils starb. NOVALIS - der das „Neuland Bestellende“ - ist die Schlüsselfigur der frühen deutschen Romantik. Das Pseudonym tauchte zum ersten Male 1798 auf, als GEORG PHILIPP FRIEDRICH VON HARDENBERG, der sich „Novalis“ nannte, die Fragmentensammlung *Blütenstaub* veröffentlichte. Der Name NOVALIS wurde unmittelbar bekannt, HARDENBERG war schnell der „Autor der Autoren“ der Romantik, der Stil und Motivlage wesentlich zu bestimmen verstand. Die erste Gesamtausgabe der Werke von NOVALIS erschien 1803<sup>162</sup>, nicht zufällig ediert von FRIEDRICH SCHLEGEL und LUDWIG TIECK, also den beiden anderen eminenten Autoren der frühen Romantik in Deutschland.

Der Roman *Heinrich von Ofterdingen* ist vor allem deswegen berühmt geworden, weil er ein zentrales, wenn nicht das zentrale Motiv der frühen Romantik in Deutschland entwickelt, nämlich die Suche nach der *blauen Blume*. In dem posthum veröffentlichten Roman findet sich auch eine Passage über die romantische Sicht der Kindheit, die mit der Blumenmetaphorik eng verknüpft ist:

„Ja, sagte Heinrich, wir haben von Kinderjahren angefangen zu reden, und von der Erziehung, weil wir in euren Garten waren und *die eigentliche Offenbarung der Kindheit, die unschuldige Blumenwelt*, unmerklich in unser Gedächtniss und auf unsere Lippen die Erinnerung der alten Blumenschaft brachte. Mein Vater ist auch ein grosser Freund des Gartenlebens und die glücklichsten Stunden seines Lebens bringt er unter Blumen zu. Dies hat auch gewiss einen Sinn für Kinder so offen erhalten, *da Blumen die Ebenbilder der Kinder sind*“

(NOVALIS: Schriften I/S. 329; Hervorhebungen J.O.)

---

<sup>161</sup> PHILIPP OTTO RUNGE: *Vorstudie zu den Hülsenbeckschen Kindern* (Federzeichnung) (185) (55,1x61,0cm) (Hamburger Kunsthalle).

<sup>162</sup> NOVALIS: Schriften, hrsg. v. FRIEDRICH SCHLEGEL und LUDWIG TIECK (2 Bände 1803) (ein dritter Band erschien 1846, herausgegeben von EDUARD VON BÜLOW unter Aufsicht LUDWIG TIECKS).



Kinder sind wie Blumen, Kindheit ist die unschuldige Ahnung des Lebens, nur wer den Blumen nah ist, kann auch den Kindern nah sein. Sie sind schön und kostbar wie Blumen, die im Garten gepflegt werden. Das ist ein ganz anderer Ton oder eine andere Gestimmtheit als die, die das Bild von RUNGE verrät. Es geht nicht um die Entdeckung der Welt, sondern um die Stilisierung von Kindheit als Mysterium und Mythos. NOVALIS sieht keine realen Kinder, sondern deren *Bestimmung*:

„Den vollen Reichthum des unendlichen Lebens, die gewaltigen Mächte der spätern Zeit, die Herrlichkeit des Weltenendes und die goldne Zukunft aller Dinge sehn wir hier noch innig in einander geschlungen, aber doch auf das deutlichste und klarste in zarter Verjüngung. Schon treibt die allmächtige Liebe, aber sie zündet noch nicht. Es ist keine verzehrende Flamme; es ist ein zerrinnender Duft und so innig die Vereinigung der zärtlichern Seelen auch ist, so ist sie doch von keiner Heftigen Bewegung und (k)einer fressenden Wuth begleitet, wie bey den Thieren. So ist die Kindheit in der Tiefe zunächst an der Erde, da hingegen die Wolken vielleicht die Erscheinungen der zweyten, höhern Kindheit, des wiedergefundenen Paradieses sind, und darum so wohlthätig auf die erstere herunterthauen“ (ebd., S. 329/330).

Das ist grosse Spekulation, eine Philosophie der Kindheit ohne wirkliche Kinder. Es ist nicht, wie bei ROUSSEAU, ein künstliches Kind, eigentlich ein Automat, sondern ein Kind der Ahnung und Phantasie, ein alternativer Entwurf, der die Sicht der Erwachsenen verändern soll. Mit der Philosophie der Romantik werde ich beginnen, das Bild des Kindes ist wesentlich eines des radikal anderen Zugangs (1). Danach stelle ich ästhetische Fassungen des Kindes vor, die die romantische Literatur und Kunst bestimmt haben (2). Und abschliessend gehe ich auf die pädagogischen Sichtweisen näher ein, ohne dass - was sehr konsequent ist - so etwas wie eine „Pädagogik der Romantik“ wirklich entwickelt worden wäre (3).

### 3.1. Philosophie

Das philosophische Leitmotiv der deutschen Romantik stammt von NOVALIS, und es ist einem Fragment entnommen, das 1803 veröffentlicht wurde<sup>163</sup>. Das Motiv hat folgenden Wortlaut:

„Die Welt muss romantisirt werden. So findet man den urspr(ünglichen) Sinn wieder. Romantisieren ist nichts, als qualit(ative) Potenzierung. Das niedre Selbst wird mit einem bessern Selbst in dieser Operation identificirt. So wie wir selbst eine solche qualit(ative) Potenzenreihe sind. Diese Operation ist noch ganz unbekannt“ (NOVALIS: Schriften II/S. 545).

Geschrieben wurde die Formel „Die Welt muss romantisirt werden“ in der ersten Hälfte des Jahres 1798. Der Jurist FRIEDRICH VON HARDENBERG, eigentlich Akzessist<sup>164</sup> bei der Salinendirektion in Weissenfels, also beruflich tätig im Salzbergbau, hatte sich im September 1797 entschlossen, an der Bergakademie in Freiberg im Erzgebirge zu studieren.

---

<sup>163</sup> Im zweiten Band der ersten Ausgabe der *Schriften* NOVALIS'.

<sup>164</sup> Der Ausdruck „Akzessist“ war im Barock üblich und bezeichnete in der Musik die Anwartschaft auf eine Musikantenstelle. FRIEDRICH VON HARDENBERG wurde am 7. Dezember 1799 Salinen-Assessor in Weissenfels. Seine Karriere im Salzbergbau endete mit der Ernennung zum Supernumerar-Amtshauptmann im Thüringischen Kreise am 6. Dezember 1800. HARDENBERG starb am 25. März 1801. Die Dokumente seines Lebens sind 1873 von SOPHIE VON HARDENBERG veröffentlicht worden. (Vgl. auch SCHULZ 1963)

Hier lehrte der Mineraloge ABRAHAM GOTTLÖB WERNER<sup>165</sup>, der NOVALIS im Blick auf sein Verständnis der Natur wesentlich beeinflussen sollte. In einem Brief von Anfang Dezember 1799 erwähnt NOVALIS rückblickend den „divinatorischen Sinn“ für die „uralte Naturgeschichte“, den er von WERNER erhalten habe (Schriften Bd. IV/S. 297ff.).

Die Natur soll möglichst genau beobachtet werden (ebd., S. 305), aber mit Leidenschaft und gerade nicht distanziert wie in der heutigen Naturwissenschaft. Der Beobachter ist Teil der Natur und nicht einfach nur ihr Registrator. Natur ist nicht Objekt, sondern enthusiastische Erkenntnis, die den Menschen der Grundlage des Seins nahe bringt. Die Erkenntnis macht mit der Natur kein Experiment, vielmehr soll die Erforschung der Natur in ihre Geheimnisse einführen, was den Respekt vor der Natur voraussetzt. NOVALIS' philosophische Reflexion beginnt mit einer *Apologie der Schwärmerei* (ebd., S. 20ff.). Die Philosophie, heisst in einem Kollegheft, kann nichts als ordnen, ohne „Einbildungskraft“ ist sie kraft- und hilflos (ebd., S. 249). Enthusiasmus ist „Licht und Wärme“ (ebd., S. 373) und jedes „Licht ohne Glut“ muss vermieden werden (ebd.).

Am Ende des Jahres 1797 las NOVALIS die Werke des holländischen Philosophen FRANZ HEMSTERHUIS<sup>166</sup>, die grössten Einfluss auf die Philosophie der Romantik hatten (PORITZKY 1926 und verschiedene Andere). HEMSTERHUIS lehrte die Einheit des ganzen Universums, die als Welt in der Welt vorgestellt werden müssen, weil sie mit den Kräften des menschlichen Verstandes nicht zugänglich ist, wohl aber von einem besonderen „moralischen Organ“, das in der Anlage des Menschen schlummert, erfahren werden kann. Die Grundkraft dieses Organs ist die Liebe: Sie offenbart den Zusammenhang zwischen dem empirischen und dem transzendenten Sein, ohne dass dabei eine Zweiweltenlehre ins Spiel gebracht wird. Die Liebe transzendiert *diese* Welt, weil auf den Zusammenhang aller Dinge verweist, der in dem *einen* und *einzigem* Universum gegeben ist. Dieser Zusammenhang wird naturwissenschaftlich erforscht, so dass - heute kaum denkbar - zwischen Liebe und Wissenschaft kein Unterschied gemacht zu werden braucht. Subjektivität und Objektivität sind keine getrennten Grössen, so dass das Programm der Romantik nicht nur als radikale Individualisierung verstanden werden darf.

„Romantisieren“ ist, wie es in einem anderen Fragment der Sammlung von 1803 heisst,

„die *Erhebung des Menschen über sich selbst*“ (ebd., S.535), vorausgesetzt das Sein als „qualitative Potenzenreihe“, in dem Anfang und Ende verbunden sind.

Weil man das Ende nicht kennt, muss es, ähnlich wie der Zusammenhang des Universums, *geschaut* oder besser: *geahnt* werden. Das „niedere Selbst“ wird mit dem „besseren Selbst“ identifiziert, aber nicht als logisch-empirischer Vorgang, sondern als poetische „Operation“. Das Programm ist eines der *Selbstbildung*, die nichts voraussetzt als eben das Selbst, das sich und den inneren Zusammenhang der Welt, eben die „blaue Blume“, sucht.

---

<sup>165</sup> ABRAHAM GOTTLÖB WERNER (1750-1817) wurde 1775 an die renommierte Freiburger Bergakademie berufen. Anlass war das 1774 erschienene Buch *Von den äusserlichen Kennzeichen der Fossilien*. An WERNER ist die Gestalt des „alten Bergmanns“ in NOVALIS' *Heinrich von Ofterdingen* orientiert.

<sup>166</sup> FRANZ HEMSTERHUIS (1721-1790) studierte klassische Philologie an der Universität von Leyden und war danach im niederländischen Staatsdienst tätig, von 1755 an als Erster Kommissar (Angesellter) der Staatskanzlei der Vereinigten Niederlande. 1774 begann die Bekanntschaft mit AMALIE VON GALLITZIN (1748-1806), deren Kinder von HEMSTERHUIS erzogen wurden. AMALIE VON GALLITZIN, Tochter des preussischen Feldmarschalls Reichgraf SAMUEL VON SCHMETTAU, ist eine der grossen Frauenfiguren des 18. Jahrhunderts (KÖHLER 1993).

„Indem ich dem gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe so romanticire ich es – Umgekehrt ist die Operation für das Höhere, Unbekannte, Mystische, Unendliche – dies wird durch diese Verknüpfung logarithmisirt – Es bekommt einen geläufigen Ausdruck, romantische Philosophie. *Lingua romana*. Wechselerhöhung und Erniedrigung“ (ebd., S. 545).

Ein Logarithmus ist der Exponent einer Potenz, die mathematische Definition<sup>167</sup> wird mystisch gebraucht, um Zeit oder die Bildung zum Höheren fassen zu können, ohne dabei einen Prozess vor Augen zu haben, der sich an die Regeln der sichtbaren Welt hält. Zur Welt, heisst es, suchen wir den *Entwurf*, und „dieser Entwurf sind wir selbst“ (ebd., S. 541), zu verstehen als Potenz, die sich zu einem höheren Zustand entwickeln kann, aber dabei das romantische Verfahren beachten muss. Das „höhere Selbst“ ist die höhere Potenz, aber nicht materiell gesehen, etwa als Zuwachs von Kompetenzen, sondern als poetische Annäherung an den eigenen Entwurf, der zugleich als Entwurf der Welt verstanden werden muss. Welt nämlich ist nichts als eine unendliche Annäherung (FRANK 1997), und dies gleichermassen an sich selbst und den Zusammenhang, der die Welt ausmacht. Wir suchen uns, aber nicht auf absurde Weise, nämlich unter der modernem, ich könnte auch sagen existenzphilosophischen Voraussetzung, dass es eigentlich nichts zu finden gibt, sondern in der Annahme, dass am Ende ein Zusammenhang erfahren wird, der sich poetisch darstellt.

Letztlich ist „Welt“ *Dichtung*, so befremdlich das in unseren Ohren auch klingen mag:

„Dichten ist zeugen. Alles Gedichtete muss ein lebendiges Individuum seyn. Welche unerschöpfliche Menge von Materialien zu *neuen* individuellen Combinationen liegen nicht umher! Wer einmal dieses Geheimnis erraten hat - der hat nichts mehr nötig, als den Entschluss, der unendlichen Mannigfaltigkeit, und ihrem blossen Genusse zu entsagen und irgendwo *anzufangen* – aber dieser Entschluss kostet das freye Gefühl einer unendlichen Welt – und fodert die Beschränkung auf eine einzelne Erscheinung derselben -“ (NOVALIS: Schriften II/ S. 534).

NOVALIS, geboren 1772, wurde 29 Jahre alt. Er veröffentlichte während seines Lebens nur einige wenige Gedichte, darunter die *Hymnen an die Nacht*, die im August 1800 in revidierter Fassung in der Zeitschrift *Athenäum* erschienen. Das bekannte (und einzige) Portrait, das heute auf Internetseiten zugänglich ist<sup>168</sup>, zeigt einen irritierenden Blick aus grossen, schwarzen Augen, die nichts wirklich zu fixieren scheinen (Abb. 3). Sie gehen ins Unendliche: Man sieht einen anscheinend vollendeten Jüngling, der die Welt zu fassen versucht, ohne dass sie anwesend sein muss. Der Stich von EDUARD EICHENS, der 1845 entstand und der die Rezeptionsgeschichte bestimmt hat, ist demgegenüber weitaus glatter und der zeitgenössischen literaturhistorischen Vorstellung angepasst (Abb. 4). Hier *soll* man den „romantischen Dichter“ sehen, der nichts verkörpert als das romantische Gefühl. Aber das ist eine nachträgliche Konstruktion, die in das Symbol „Novalis“ hineinliest, was später im Blick auf „Romantik“ gewünscht und erwartet wurde, nämlich das Genie des Gefühls, das FRIEDRICH VON HARDENBERG nie gewesen ist.

---

<sup>167</sup> „Potenz“ ist das Produkt oder die Multiplikation einer Anzahl gleicher Faktoren.

<sup>168</sup> Wie: <http://www.textgalerie.de/novalis/main.htm>

Das poetische Programm der Romantik ist eine ganz andere Herausforderung, nämlich die Weigerung,

- zwischen Poesie und Philosophie,
- zwischen Gefühl und Verstand,
- zwischen Körper und Geist oder
- zwischen dem niederen und dem höheren Selbst

überhaupt einen Unterschied zu machen. Vielmehr verrät sich im Kleinen das Grosse, im Verstand das Gefühl, im Körper die Seele oder in der Poesie die Philosophie und je umgekehrt; anders wäre es nicht möglich, die Welt zu „romantisieren“. Damit ist also nicht lediglich die Gleichsetzung von Welt mit Gefühl gemeint, wie in der Rezeptionsgeschichte oft angenommen worden ist. Die Philosophie der Romantik ist mehr und anderes, nämlich ein Projekt der ungeteilten Ganzheit mit gleichzeitig hohem Sinn für das Fragment, also die unzusammenhängende Einzelheit. Das Einzelne ist nicht das Verlorene, unnachahmlich hat das FRIEDRICH SCHLEGEL formuliert:

„Ein Fragment muss gleich einem kleinen Kunstwerke von der umgebenden Welt ganz abgesondert und in sich selbst vollendet sein wie ein Igel“ (Kritische Schriften 2/S. 123).

Für NOVALIS ist die „Erhebung des Menschen über sich selbst“ *kein* pädagogisches Programm, in dem Sinne, dass der Prozess der menschlichen Entwicklung zu Zielen gelenkt werden soll, die ihm entweder nicht inhärent sind oder die sich nicht durch sich selbst lenken können. Entwicklung ist geistige Bildung, ohne an ein Projekt der graduierten Steigerung zu denken. Der Anfang geht nicht verloren, sondern ist im Ende gerade aufgehoben, oder anders: Bildung überwindet nicht die Kindheit, sondern orientiert sich an ihr:

„Jede Stufe der Bildung fängt mit Kindheit an. Daher ist der am meisten gebildete, irdische Mensch dem Kinde so ähnlich“ (ebd., S. 433).

Das Erste ist bereits das Vollkommene, wer also Kinder „zielorientiert“, wie wir heute in einer schauerlichen Sprache sagen würden, erziehen will, würde die Vollkommenheit der Kindheit nur stören können. „Mensch werden ist eine Kunst“ (ebd., S. 559), heisst es lakonisch; sie setzt den Zufall der Geburt voraus und daran anschliessend die „unendliche Reihe“ weiterer Zufälle und Zustände, die durch das Individuum selbst zur Vollkommenheit geführt werden müssen (ebd., S. 579/580, 501). „Jedes Leben hat ein Motto“, heisst es (ebd., S. 599), aber keines, das Kindheit als „Phase“ verstehen könnte, die überwunden werden muss, damit überhaupt Erwachsene entstehen können. Auch hier wird der Dualismus bekämpft, Kinder sind „erste Menschen“ (ebd., S. 564), nicht kleine Erwachsene, aber auch nicht, wie bei ROUSSEAU, natürliche Automaten, die in die Abfolge von Erziehungsaltern eingespannt sind.

Die ersten Menschen sind die besseren Seher, der „frische Blick des Kindes“, sagt NOVALIS, ist „überschwenglicher“ als die „Ahndung des entschiedensten Sehers“ (ebd.). Kinder sehen die Welt *in* der Welt, während Propheten nur die kommende Welt sehen können. Kinder können, was den Erwachsenen nicht mehr möglich ist, nämlich die Welt romantisieren:

„Es liegt nur an der Schwäche unserer Organe, und der Selbstberührung, dass wir uns nicht in einer Feenwelt erblicken. Alle Märchen sind nur Träume von jener heymathlichen Welt, die überall und nirgends ist“ (ebd.).

Kinder sind *nicht*, was die meisten Erwachsenen sind, nämlich „ordinaire Menschen“ (ebd., S. 613). Daher sind Kinder auch keine „Philister“, die nur ein „Alltagsleben“ leben, das keine Poesie kennt. Kinder *sind* Poesie, weil sie sich der Routine des Alltags entziehen und die Welt mit dem Märchen oder dem Traum gleichsetzen. Das setzt eine Kritik am konventionellen, am *unpoetischen* Leben voraus, das sich der Romantisierung entzieht, weil es aus Gewohnheiten besteht, die keine Ahnung abverlangen, was über sie hinausführen könnte.

„Unser Alltagsleben besteht aus lauter erhaltenden, immer wiederkehrenden Verrichtungen. Dieser Zirkel von Gewohnheiten ist nur Mittel zu einem Hauptmittel, unserem irdischen Daseyn überhaupt, das aus mannigfaltigen Arten zu existiren gemischt ist.

Philister leben nur ein Alltagsleben... Poesie mischen sie nur zur Nothdurft unter, weil sie nun einmal an eine gewisse Unterbrechung ihres täglichen Laufs gewöhnt sind. In der Regel erfolgt diese Unterbrechung alle sieben Tage, und könnte ein poetisches Septanfieber heissen. Sonntags ruht die Arbeit, sie leben ein bisschen besser als gewöhnlich und dieser Sonntagsrausch endigt sich mit einem etwas tiefern Schläfe als sonst; daher auch Montags alles einen noch rascheren Gang hat. Ihre parties de plaisir müssen *konventionell, gewöhnlich, modisch* seyn, aber auch ihr Vergnügen verarbeiten sie wie alles, *mühsam und förmlich*“ (ebd., S. 447; Hervorhebungen J.O.).

Der Geist ist stumpf, weil das Erleben nicht mehr unterscheiden kann. Gewohnheit ist ein einziges Erleben, also keines. „Romantisieren“ hiesse, die Erlebniskraft des Kindes bewahren zu können, was dann ausgeschlossen ist, wenn die Vergnügen mühsam und förmlich werden. Wer gewöhnlich lebt, kann nicht grosszügig sein, weder sich selbst noch Anderen gegenüber: „Grober Eigennutz“, heisst es, „ist das nothwendige Resultat armseeliger Beschränktheit“ (ebd.). FRIEDRICH SCHLEGEL sollte sagen: „Was gute Gesellschaft genannt wird, ist meistens nur ein Mosaik von geschliffnen Karikaturen“ (Kritische Schriften 2/S. 105)

Kindern dagegen steht die Welt offen, nicht nur weil sie sie romantisieren können, sondern weil sie alles zum ersten Male erfahren. Aus diesen beiden Gründen gilt der ebenso emphatische wie kryptische Satz: „Wo Kinder sind, da ist ein goldenes Zeitalter“ (ebd., S. 457).

Die Lehre des „goldenen Zeitalters“ geht ebenfalls auf FRANZ HEMSTERHUIS zurück, der 1787 den Dialog *Alexis ou de l'âge d'or* veröffentlichte. FRIEDRICH HEINRICH JACOBI übersetzte diese Schrift 1797<sup>169</sup>, sie ist zum Verständnis der deutschen Romantik grundlegend. NOVALIS hat die französische Ausgabe gründlich studiert, seine Exzerpte sind überliefert (ebd., S.372-374). Das auf HESIOD zurück gehende „goldene Zeitalter“ ist ein viel gebrauchter Topos der Literatur, den im 18. Jahrhundert vor allem ROUSSEAU (TERRASSE 1970) verwendet hat. Bei ihm beginnt die Geschichte des Menschen in Isolation, der *homme naturel* ist das ungesellige Animal, das für sich lebt und sich auf seine Stärke verlassen kann. Im zweiten

---

<sup>169</sup> *Alexis oder Von dem goldenen Weltalter* (JACOBI 1976, S., 465-539).

Discours über die Ursachen der Ungleichheit zwischen den Menschen (O.C. III/S. 109-194) geht ROUSSEAU von einem Urzustand des Menschen aus, der *nicht* der der Gesellschaft ist. Gesellschaft ist Zusammenschluss und so Preisgabe der natürlichen Freiheit, die auf Autarkie zurückzuführen ist. Entsprechend ist die ideale Erziehung im *Emile* die des *homme naturel* und so nicht des Kindes, wie die Romantiker es gesehen haben.

Sie greifen nicht auf ROUSSEAU, sondern auf HEMSTERHUIS zurück (MÄHL 1965). Seine Geschichte des Menschen beginnt mit einem goldenen Zeitalter des Zusammenlebens oder der Urgesellschaft, die eins war mit der Natur und Entfremdung nicht kannte und so auch nicht den Verdacht ROUSSEAUS erhärtet, wonach *jede* Gesellschaft mit dem Preis des Verzichts auf die natürliche Freiheit bezahlt wird. Wer *eine* Gesellschaft kennt, kennt *jede*. HEMSTERHUIS geht davon aus, dass ursprünglich ein soziales Paradies bestanden hat, das den lebendigen Wesen erlaubte, sich auf die leichteste Weise die Objekte ihrer Bedürfnisse zu verschaffen (HEMSTERHUIS 1797, S. 44). Die Garantie der leichten Versorgung schliesst Konflikte aus, weil jeder genügend hat und niemand mehr haben will, als er hat oder zugeteilt erhält. Bei ROUSSEAU ist *mit* dem Gesellschaftszustand soziale Ungleichheit gegeben, den alle Entwicklung der Gesellschaft nicht auszugleichen vermag, sondern gerade verschärft. Für HEMSTERHUIS ist das goldene Zeitalter der Zustand, in dem der Mensch alle Glückseligkeit genießt, deren seine Natur fähig ist (ebd., S. 89).

Das goldene Zeitalter wird denn auch nicht Evolution allmählich aufgelöst, sondern durch eine Erdbebenkatastrophe - die erste Erscheinung des Mondes wirft die Erdkräfte aus der Bahn - zerstört worden. Der Mensch wartet angesichts der Erinnerung an diese Zeit auf die Rückkehr zum goldenen Zeitalter, und er kann dort hinfinden, wenn ihn die wahre Philosophie auf den Weg zur früheren Einfachheit verweist. Wahre Philosophie ist von Poesie nicht zu unterscheiden (ebd., S. 72). Beide haben die Aufgabe, die Wahrheit schön darzustellen. Alle neuen und grossen Wahrheiten entspringen aus einer Art Begeisterung durch die Einbildung, Philosophie ist nur die Analyse der Einbildung und sie ist ebenso wie die Wissenschaft nur möglich, wenn die Poesie der Erkenntnis vorangehen kann (ebd., S. 76ff., 81). Alle Schlüsse und alle Deduktionen des Verstandes werden uns nicht zu neuen Wahrheiten verhelfe, wenn nicht der *Enthusiasmus* die Erkenntnis befeuern würde (ebd., S. 85).

Der Mensch allein - im Unterschied zum Tier - hat eine Ahnung des höheren Zusammenhangs seines Lebens und so die Hoffnung auf Glückseligkeit. Einzig in ihm wirkt das Prinzip der Vervollkommnung, seine Begierden treiben ihn und der Wissensdrang schafft die Neugier, ohne die die Welt gar kein Problem darstellen würde. Aber die Glückseligkeit des Urzustandes hat der Mensch eingebüsst, als er prometheisch wurde, also sich vermass, den Himmel zu erforschen, über die Meere zu schreiten und nach Metallen zu graben. Für die neue Gesellschaft nach dem goldenen Zeitalter erfand er die Begriffe des Eigentums und des Reichtums, aus denen Staaten und Gesetze hervorgingen. Die Folge davon waren Greuelthaten, Torheiten und Ausschreitungen aller Art (ebd., S. 89ff., 94ff.), die aber die Erinnerung an den Anfang nicht ausmerzen konnten. Es bleibt die Sehnsucht nach einfältiger Harmonie, die die Zukunft mit der Vergangenheit verbinden würde. Dabei wird der Topos aufgebaut, dass der Zuwachs des Wissens versöhnt werden muss mit der Einfachheit des Anfangs, der also wiederum nicht verloren gehen soll.

Als das goldene Zeitalter zusammenbrach, kam der Tod in die Welt, der das Dasein in zwei Teile zerschnitt: Das gegenwärtige Leben und das zweifelhafte Leben in einer möglichen Ewigkeit (ebd., S. 97). Dadurch wurde der Mensch *elend*, er musste Diesseits und Jenseits voraussetzen, ohne das eine mit dem anderen verknüpfen zu können. Die Ewigkeit

blieb ungewiss, weil die Unerfindlichkeit der Gnade vorausgesetzt worden musste. Erst der Philosoph lehrt den Menschen, die Gegenwart mit der Zukunft zu verbinden, in der die Idee des goldenen Zeitalters winkt.

„Dieses Alter wird eintreten, ... wenn die Wissenschaften des Menschen so hoch gestiegen seyn werden, als es bei seinen jetzigen Organen möglich ist; wenn er an den Seiten des Universums, welche seiner Untersuchung offen liegen, die Grenzen seiner Einsicht wird deutlich wahrgenommen haben; wenn er das ungereimte Missverhältnis zwischen seinen Wünschen, und dem, was er auf Erden geniessen kann, einsehen, und durch die seltsamen Folgen, die daher entstehen, gewitziget, umkehren, und ein heilsames und richtiges Gleichgewicht zwischen seinen Begierden und den Gegenständen, die im vorhandenen Kreise seiner Thätigkeit liegen, zu Stande gebracht haben wird; wenn er endlich mit allen Einsichten, deren seien Natur hienieden fähig ist, bereichert, die glückliche Einfalt seines ersten Zustandes damit vereinigen, und ausschmücken kann“ (JACOBI 1976, S. 536/537).

Diese Lehre setzt *eine* Welt voraus, nicht zwei, und für die eine Welt muss nur die Zukunft gewonnen werden, nicht ihr äusserstes Gegenteil. Genauer: die Welt des *Menschen* hat eine Zukunft, wenngleich eine, die geahnt oder poetisch vorgestellt werden muss. In diesem Sinne haben die Romantiker ihr eigentliches Amt begründet (ZIOLKOWSKI 1994). Alle Kenntnisse des Menschen, so HEMSTERHUIS, werden am Ende „in Eins zusammenfliessen,

wie in dem Brennpunkte eines Krystals die Farben der Iris zusammen schmelzen, und mit einander nur ein reines Licht hervorbringen: ein vollkommenes Bild des hochglänzenden Gestirns, das sie in seinem Schosse trug“ (JACOBI 1976, S. 537).

Was NOVALIS den „divinatorischen Blick“ nannte, also den Blick der *divinatio*, der Sehergabe, ist ein Kern der Romantik. Das bekannteste Bild dieser Ahnung und dieses poetischen Blicks ist CASPAR DAVID FRIEDRICHS *Wanderer über dem Nebenmeer* (HOFMANN 2000, S.11)<sup>170</sup> (Abb. 5). Man sieht eine männliche Gestalt, die ihren Blick schweifen lässt, ohne dass man diesen Blick sehen würde. Der Wanderer ist eigentlich ein Spaziergänger, der mit dem Rücken zum Betrachter steht, also sein Gesicht nicht zu erkennen gibt. Er schaut über das Meer aus Nebel hinweg, von einer Position aus, die in klarer Luft gemalt ist. Der Nebel liegt unter ihm, der Blick ist frei von Behinderungen, der Beobachter sieht weit in die Landschaft hinein, die man selbst nur ahnen kann. Es ist ein herausgehobener Augenblick, der Wanderer steht an einer exponierten Stelle und scheint vollkommen gelöst, ohne dass man auch nur eine seiner Mienen sehen würde. An der Bewegung des Haares sieht man, dass Wind aufgekommen ist, der Nebel fließt zur Seite, ohne dass er leichter würde. Der Augenblick ist ruhig und vollkommen, niemand wäre imstande ihn zu stören, nur so kann eine Ahnung aufkommen, dass Zukunft Verheissung sein könnte.

Vielleicht trifft diese Stimmung sogar noch besser FRIEDRICHS anderes Synonym für Sehen, nämlich das Bild *Der Mönch am Meer*, das um 1809 gemalt wurde (ebd., S. 54) (Abb. 6). Man sieht eine einsame Gestalt an verlassener Stelle, die auf das Meer hinausblickt. Der Blick gibt nichts frei, man kann nur die Unendlichkeit ahnen, wiederum im Augenblick einer vollkommenen Anschauung. Man sieht eigentlich nur den Horizont, also das Sinnbild für Weite und so für Sehnsucht. Die einsame Gestalt vor dem Horizont der Frühe erkennt man

---

<sup>170</sup> Caspar David Friedrich: *Der Wanderer über dem Nebelmeer* (um 1818) (Öl auf Leinwand, 74,8x94,8cm) (Hamburger Kunsthalle).

spät, sein Blick soll der Blick des Betrachters sein, der sich an dieser Stelle der höchste Imagination hingeben kann, weil er unwillkürlich an die Stelle der Figur rückt. Dass sie einen Mönch darstellen soll, ist nur für die Kategorisierung der Mystik wichtig, nicht für den Augenblick selbst. Er vereint Mensch und Natur ohne jeden Misston und in vollständiger Harmonie. „Echte Mystik“, hatte FRIEDRICH SCHLEGEL 1798 geschrieben, „ist Moral in der höchsten Dignität“ (Kritische Schriften 2/S. 130).

Bei NOVALIS ist damit auch eine *Kritik der Bildung* verbunden. Alles Studium ersetzt nicht die sinnliche Erfahrung, im Gegenteil bei der Bildung des Menschen als die wesentliche Kraft angesehen werden muss. In einem Brief vom Februar 1800 schreibt NOVALIS:

„Die Philosophie ruht jetzt bey mir nur im Bücherschranke. Ich bin froh, dass ich durch diese Spitzberge der reinen Vernunft durch bin, und wieder im bunten erquickenden Lande der Sinne mit Leibe und Seele wohne. Die Erinnerung an die ausgestandenen Mühseligkeiten macht mich froh. Es gehört in die Lehrjahre der Bildung. Uebung des Scharfsinns und der Reflexion sind unentbehrlich - Man muss nur nicht über die Grammatik die Autoren vergessen; über das Spiel mit Buchstaben die bezeichneten Grössen. Man kann die Philosophie hochschätzen, ohne sie zur Hausverwalterin zu haben, und einzig von ihr zu leben. Mathematik allein wird keinen Soldaten und keinen Mechaniker, Philosophie allein keinen Menschen machen“ (NOVALIS: Schriften IV/S. 521).

FRIEDRICH VON HARDENBERG lernte im Januar 1792 FRIEDRICH SCHLEGEL kennen. HARDENBERG hatte sich im Oktober 1791 an der Universität Leipzig als Jurastudent immatrikuliert<sup>171</sup>, SCHLEGEL beschrieb die Begegnung in einem Brief an seinen Bruder AUGUST WILHELM wie folgt:

„Ein noch sehr junger Mensch - von schlanker guter Bildung, sehr feinem Gesicht mit schwarzen Augen, von herrlichen Ausdruck wenn er mit Feuer von etwas schönem redet – unbeschreiblich viel Feuer - er redet dreymal mehr und dreymal schneller als wir andre - die schnellste Fassungskraft und Empfänglichkeit. Das Studium der Philosophie hat ihm üppige Leichtigkeit gegeben, schöne philosophische Gedanken zu bilden - er geht nicht auf das wahre sondern auf das schöne - seine Lieblingsschriftsteller sind Plato und Hemsterhuys - mit wildem Feuer trug er mir einen der ersten Abende seine Meinung vor - es sey gar nichts böses in der Welt - und alles nahe sich wieder dem goldenen Zeitalter. Nie sah ich so die Heiterkeit der Jugend“ (NOVALIS: Schriften IV/S. 571/572).

FRIEDRICH SCHLEGEL wurde im gleichen Jahr 1772 geboren wie NOVALIS. Er war Sohn eines Generalsuperintendenten in Hannover. Der Vater gab ihn mit sechzehn Jahren in eine Lehre in ein Leipziger Bankhaus, der Sohn neigte zur Schwermut und sollte mit den Realitäten des Lebens bekannt gemacht werden. Ohne Schulabschluss gelang es ihm und seinem Bruder AUGUST WILHELM, in Göttingen mit einem Studium zu beginnen, das 1791 in Leipzig fortgesetzt wurde. Er traf NOVALIS als Kommilitone mit in den gemeinsamen „Lehrjahren der Bildung“. In SCHLEGELS Zeitschrift *Athenäum* veröffentlichte NOVALIS *Blütenstaub* und wurde damit unmittelbar zu einer Bezugsgröße im Kreis der Romantiker. Aber es war FRIEDRICH SCHLEGEL, der den Ausdruck Romantik als poetisches und so als philosophisches Programm bekannt machte.

---

<sup>171</sup> Der Abschluss des Studiums erfolgte 1793 an der Universität zu Wittenberg.



Die Zeitschrift *Athenäum* - die Akademie der Romantik<sup>172</sup> - erschien in drei Jahrgängen je in Halbjahresausgaben, also war ein schmales Unternehmen. Im ersten Band veröffentlichte SCHLEGEL Fragmente<sup>173</sup>, die den Ausdruck „Romantik“ neu wendeten. „Romantik“ ist nicht einfach eine deutsche Epoche, vielmehr muss eine europäische Begriffsgeschichte vorausgesetzt werden (EICHNER 1972), die neben der Literatur auch die Malerei, die Musik und die bildende Kunst umfasste ((RIASANOVSKY 1993). Zudem ist im Anschluss vor allem an die Galvanismus-Theorie<sup>174</sup> des Jenenser Physikers JOHANN WILHELM RITTER<sup>175</sup> eine romantische Physik begründet worden, die auch auf die übrigen Wissenschaften ausstrahlte, und dies als Gegensatz oder besser Opposition zur mechanischen Naturwissenschaft (POGGI/BOSSI 1994).

Das deutsche Wort „romantisch“<sup>176</sup> ist vermutlich 1698 zum ersten Male verwendet worden, und zwar im Kontext einer Polemik. Der Zürcher Theologe GOTTHARD HEIDEGGER attackierte in einer Studie über *Mythoscopia Romantica* „eitle romantische Unterhaltungen“, vor allem solche in Romanform, die wegen ihrer Leichtigkeit und insbesondere wegen ihrer erotischen Anspielungen die Sitten verderben würden. „Romantisch“ war im Anschluss daran wenig mehr als eine adjektivische Anspielung auf „Roman“, die, wie der Roman selbst, unter moralischen Verdacht gestellt war. Positiv wurde der Begriff „romantisch“ erst von WIELAND und HERDER gebraucht, also in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. HERDERS Gedicht *Idris und Zenide* hiess im Untertitel „Ein romantisches Gedicht“, wobei „romantisch“ auf Empfindung hinweisen und einstimmen sollte (ULLMANN/GOTTHARD 1927). Allerdings war das noch keine poetologische Bestimmung, sondern eher eine beiläufige Bezeichnung, die nicht mit einem bestimmten Programm verbunden war.

FRIEDRICH SCHLEGEL sprach 1798 in den *Athenäums-Fragmenten* vom genuin „romantischen Standpunkt“ (Kritische Schriften 2, S. 117), der eine eigene Form der Literatur, Philosophie und Kunst begründen sollte. Romantische Autoren zwischen SCHLEGEL und EICHENDORFF haben etwa bis 1830, also knapp dreissig Jahre lang, vor allem die deutschsprachige Literatur beeinflusst, einige Autoren auch darüber hinaus, ohne dass ihr Konzept des Menschen oder des Kindes, die zeitgenössische Pädagogik berührt oder gar beeinflusst hätte. Die wenigen romantisch gestimmten Pädagogiken wie etwa BUGOMIL GOLTZ' *Buch der Kindheit* von 1847 sind wohl von Autoren wie FRIEDRICH HEBBEL wahrgenommen worden<sup>177</sup>, aber nicht wirklich von denen, an die sie adressiert waren, nämlich die Lehrer und Eltern, rezipiert worden. Der „romantische Standpunkt“ war offenkundig strikt unterschieden vom pädagogischen, obwohl oder weil die Romantik eine Philosophie des Kindes begründet hatte.

---

<sup>172</sup> *Athenaeum* war ursprünglich das Heiligtum der Göttin Athene. Seit der römischen Kaiserzeit wurden die höheren Unterrichtsanstalten als Athenaeum bezeichnet.

<sup>173</sup> Athenäums-Fragmente. In: *Athenäum*. Eine Zeitschrift von August Wilhelm Schlegel und Friedrich Schlegel. Ersten Bandes Zweites Stück. Nr. 1. Berlin 1798, S. 3-146.

<sup>174</sup> Der Anatom LUIGI GALVANI (1737-1798) hatte an Froschschenkelpräparaten beobachtet, dass es zu einer Muskelreizung kommt, wenn Nerv und Muskel mit zwei verschiedenen Metallen zu einer bestimmten Kette zusammengeschlossen werden. GALVANI sah darin die Bestätigung, dass eine tierische Elektrizität neben der Reibungselektrizität existiert.

<sup>175</sup> JOHANN WILHELM RITTER (1776-1810) lebte als Privatgelehrter in Jena. Er wurde im Herbst 1804 in die Bayerische Akademie der Wissenschaften aufgenommen. RITTER beschrieb 1798 den thermoelektrischen Effekt an kristallinen Metallen.

<sup>176</sup> Zur lateinischen Wortgeschichte: COLON 1961.

<sup>177</sup> Eine Charakteristik von GOLTZ mit Verweis auf das Buch der Kindheit findet sich in der Wiener Zeitschrift *Der Wanderer* im Jahrgang 1852.

Bei FRIEDRICH SCHLEGEL finden sich Bestimmungen wie diese, die sich auch kaum als Grundlage einer positiven Pädagogik verwenden lassen dürften:

„Die erste Regung der Sittlichkeit ist Opposition gegen die positive Gesetzlichkeit und konventionelle Rechtlichkeit, und eine grenzenlose Reizbarkeit des Gemüts. Kommt dazu noch die selbständigen und starken Geistern so eigne Nachlässigkeit, und die Heftigkeit und Ungeschicklichkeit der Jugend, so sind Ausschweifungen unvermeidlich, *deren nicht zu berechnende Folgen* oft das ganze Leben vergiften“ (ebd., S. 152; Hervorhebung J.O.).

Generell sind die Folgen nicht zu „berechnen“, eher ist erstaunlich, dass pädagogische Theorien nicht mit einer solchen Opposition gegen die eigenen Wirkungserwartungen rechnen oder ihr nur etwas Negatives abgewinnen wollen. Erziehung wäre so immer nur Risikominierung, wie sie extrem in der pädagogischen Szene des *Emile* beschrieben wird. Weil alles Erste auf den falschen Weg führen kann, muss die Erfahrung des Kindes möglichst perfekt kontrolliert werden, und dies ohne dass das Kind es merken soll. Das ist eine Illusion, die man unmöglich haben kann, wenn man über Kinder nicht unter den Auspizien ihrer Erziehung nachdenkt, sondern vom Wesen des „poetischen Gefühls“ ausgeht. Dazu sagt SCHLEGEL folgendes:

„Das Wesen des poetischen Gefühls liegt vielleicht darin, dass man sich ganz aus sich selbst affizieren, über Nichts in Affekt geraten und ohne Veranlassung fantasieren kann. Sittliche Reizbarkeit ist mit einem gänzlichen Mangel an poetischem Gefühl sehr gut vereinbar“ (ebd., S. 154).

„Gespräch der Seelenkräfte wie Kinder“ hält SCHLEGEL (1980, S. 158) 1798 in seinen literarischen Notizen fest. Die Seelenkräfte sind ungefesselt sie müssen sich selbst bestimmen und setzen das Reich der Phantasie Reich der Phantasie voraus.

„Der wahre Gegenstand der Fantasie ist Leben, ewiges Leben - aber hier mit Aether der Freiheit“ (ebd., S. 161).

Kinder können nicht eine didaktisierte Phantasie erhalten, vielmehr ist ihre wie die Phantasie jedes Menschen frei und unbedingt. Alle Bedingte und Bedingende allein nur im *Stil* ist, so SCHLEGEL, „unromantisch“ (ebd., S. 165). „Kategorien der Poesie“ sind solche, mit denen auch Kinder beschrieben werden können, nämlich „Originalität, Universalität, und Individualität“ (ebd., S. 167). Zu ihnen gehören Phantasie und Gefühl (ebd., S. 170), und alle sind „ein Original für sich“ (ebd., S. 171).

Kinder, soll das heißen, sind „gleichsam das Princip des Naiven“, was am ihnen eigentümlich ist, ist ihr *Ton*, die Art und Weise, wie sich vernehmen lassen (ebd., S. 139). „Naiv“ ist nicht, wie im normalen Wortgebrauch, dasselbe wie „kunstlos“ oder „unbefangen“, worauf das französische „naif“ hindeutet. In der Romantik ist das Naive das, womit die Erfahrung beginnt, also das Erleben des Kindes, das so lange wie möglich bewahrt werden muss. Das hat Voraussetzungen. Ueber dem Umgang mit Kindern sagt SCHLEGEL: „Das Kind suche man durch die höchste Individualität zu reizen“, und dies *mit* und *ohne* „Streit“ (ebd., S. 141). Man muss ihren Ton aufnehmen, „*Ton*“ nämlich ist „die unbestimmte Einheit der Eigenthümlichkeiten“ (ebd., S.63), die sich musikalisch nachvollziehen lässt.

Schon aus diesem Grunde besteht zwischen Erwachsenen und Kindern kein prinzipieller Unterschied. Anders müsste man nicht nur den Ton, sondern auch den Geist der

Kinder von dem der Erwachsenen unterscheiden. Aber man kann nicht Poesie und Wissenschaft und nicht Wissenschaft von Kunst unterscheiden (ebd., S. 129), umso weniger ist es, möglich, einen kleineren und einen grösseren Geist anzunehmen; nur weil Kinder wachsen und Erwachsene grösser sind als Kinder, muss nicht eine geistige Differenz angenommen werden, die verbergen würde, dass Kinder einen anderen Zugang zu Welt haben, der für die Erwachsenen verloren ist. In diesem Sinne wäre die Kindheit der Verlust der Erwachsenen, nicht die Voraussetzung dafür, dass Erwachsenen überhaupt „erwachsen“ sein können. Da hilft auch nicht der Verweis auf Bildung: Mit dem Wissen nämlich, so SCHLEGEL, nimmt „in gleichem Grade“ auch das *Nichtwissen* zu und damit das „Wissen des Nichtwissens. „Je mehr man schon weiss, je mehr hat man noch zu lernen“ (ebd., S. 130) - Erwachsensein ist dann schnell einmal absurd.

Genauer und romantisch bestimmter wird über „Geist“ Folgendes gesagt:

„Sinn der sich selbst sieht, wird Geist; Geist ist *innre Geselligkeit*, Seele ist verborgene Liebenswürdigkeit. Aber die eigentliche Lebenskraft der innern Schönheit und Vollendung ist das *Gemüt*..

Geist ist wie eine *Musik von Gedanken*; wo Seele ist, da haben auch die Gefühle Umriss und Gestalt, edles Verhältnis und reizendes Kolorit. Gemüt ist die *Poesie der erhabenen Vernunft*, und durch Vereinigung mit Philosophie und sittlicher Erfahrung entspringt aus ihm die namenlose Kunst, welche das verworrene flüchtige Leben ergreift und zur ewigen Einheit bildet“ (ebd., S. 139; Hervorhebungen J.O.).

Schon der Ton widerspricht der konventionellen Erziehungsabsicht, die immer davon ausgegangen ist (und ausgeht), dass das „Gemüt“ oder die innere Welt der Seele *durch sie* und die ihr zugeschriebenen Massnahmen geordnet werden müsse. Erziehung und Bildung beziehen sich auf die Ordnung des Geistes, nicht auf freies Erleben und sich selbst konstituierende Innerlichkeit. Das Leben soll nicht „verworren“ und „flüchtig“ sein, vor allem aber soll es nicht durch „namenlose Kunst“ beeinflusst werden, die sich der Logik der Erziehung entzieht.

Die älteste Metapher der Erziehung ist die der *Wachstafel*, auf die eingeschrieben wird, was die Erziehung - und nicht das Kind - für sinnvoll erachtet. Wenn aber die Vollendung im *Gemüt* ist, Kindern Gemüt nicht abgesprochen werden kann, verliert die Erziehung ihren Adressaten. Nicht sie bestimmt ihn, vielmehr bestimmt er sich selbst, nach Massgabe der eignen Erfahrungen. Es ist daher nicht erstaunlich, dass zum Beispiel OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (1967) in seiner „Pädagogik der Romantik“ auf SCHLEGEL und seine massgebende Bestimmung der Romantik nicht eingeht. Bildung ist *Selbstschöpfung*, der Mensch ist sein eigenes Werk, ohne dass zwischen Bildung und Kunst noch ein Unterschied gemacht werden könnte.

„Gebildet ist ein Werk, wenn es überall scharf begrenzt, innerhalb der Grenzen aber grenzenlos und unerschöpflich ist, wenn es sich selbst ganz treu, überall gleich, und doch über sich selbst erhaben ist“  
(SCHLEGEL: Kritische Schriften 2/ S. 133).

Die romantische Kindheit *hat* scharfe Grenzen und ist innerhalb der Grenzen unerschöpflich, Kinder bleiben sich selbst ganz treu und sind zugleich erhaben, nämlich gerade nicht Objekt pädagogischer Eingriffe. Diese Kritik ergibt sich aus dem Programm der Romantik, das zulässt Kinder wie Dichter zu betrachten, ohne dabei lächerlich zu wirken.

Das Programm der *romantischen Literatur* wird von SCHLEGEL so gefasst:

„Die romantische Poesie ist eine progressive Universalpoesie. Ihre Bestimmung ist nicht bloss, alle abgetrennten Gattungen der Poesie wieder zu vereinigen, und die Poesie mit der Philosophie und Rhetorik in Berührung zu setzen. Sie will, und soll auch Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie bald mischen, bald verschmelzen, die Poesie *lebendig* und *gesellig*, und das Leben und die Gesellschaft *poetisch* machen, den Witz poetisieren, und die Formen der Kunst mit gediegenem Bildungstoff jeder Art anfüllen und sättigen, und durch die Schwingungen des Humors beseelen. Sie umfasst alles, was nur poetisch ist, vom grössten wieder mehrere Systeme in sich enthaltenden Systeme der Kunst, bis zu dem Seufzer, dem Kuss, den das *das dichtende Kind* aushaucht in kunstlosen Gesang“ (ebd., S. 114; Hervorhebungen J.O.).

Die damit verbundene Erziehungskritik formulierte FRIEDRICH SCHLEGEL 1799 in einem DOROTHEA SCHLEGEL gewidmeten Aufsatz *Ueber die Philosophie*<sup>178</sup>. Es heisst hier:

„Ich (halte) alle sittliche Erziehung für ganz töricht und ganz unerlaubt ... Es kommt nichts dabei heraus, bei diesen vorwitzigen Experimenten, als dass man den Menschen verkünstelt und sich an seinem Heiligsten vergreift, an seiner Individualität. Man kann und soll nicht mehr als den Zögling rechtlich und nützlich ziehen. Alles übrige muss von den frühesten Zeiten an ganz allein ihm selbst überlassen bleiben, was und wie er will, auf seine eigne Gefahr. Und ich denke, wenn man jemand zum guten Bürger bildet, und ihn nach der Beschaffenheit seiner Umstände allerlei tüchtige Gewerbe lehrt, übrigens<sup>179</sup> aber der Entwicklung seiner Natur den freiesten möglichen Spielraum lässt: so hat man weit mehr getan als den Besten geschieht und alles was zu geschehen braucht. Wenn man aber jemand *zum Menschen* bilden will, das kömmt mir grade so vor, als wenn einer sagt, er gebe Stunden in der Gottähnlichkeit“ (ebd., S. 172).

Die *Individualität* des Kindes und so des Menschen ist nicht nur unantastbar, sie ist auch unerreichbar. Erziehung wäre so eine Art Frevel, wenn sie mehr sein will, als Ermöglichung von gewerblicher Tüchtigkeit in der Ausbildung von Bürgern. Seit ROUSSEAU aber geht der Ehrgeiz der Erziehung dahin, aus Kindern sittliche *Menschen* zu machen und so die Menschheit selbst zu verändern.

„Die Menschheit lässt sich sich nicht inokulieren<sup>180</sup>, und die Tugend lässt sich nicht lehren und lernen, ausser durch Freundschaft und Liebe mit tüchtigen und wahren Menschen und durch Umgang mit uns selbst, mit den Göttern in uns. Der eigne Sinn, die eigne Kraft und der eigne Wille eines Menschen ist das Menschlichste, das Ursprünglichste, das Heiligste in ihm“ (ebd., S. 172/173).

Damit ist nicht „die“ Romantik erfasst, wohl aber eine Perspektive für einen pädagogischen Zugang eröffnet. Kinder sind für die Romantik nicht einfach „Objekt“ der Erziehung, vielmehr sind sie eigene und eigensinnige Wesen, die sich verschliessen und die keine pädagogische Absicht öffnen könnte. Das ist in verschiedener Hinsicht eine

---

<sup>178</sup> *Athenäum*. Eine Zeitschrift von August Wilhelm Schlegel und Friedrich Schlegel. Zweiten Bandes Erstes Stück Berlin 1799, S. 1-38.

<sup>179</sup> Im übrigen.

<sup>180</sup> Impfen.

Herausforderung der Theorie, ohne einfach eine krude Anti-Pädagogik unterstellen zu können. Erziehung wird nicht negiert, aber sie trifft nicht den Kern der Sache.

Die romantische Sicht des Kindes wird auch im eigentlichen ästhetischen Manifest der frühen Romantik, den *Phantasien über die Kunst*, dargelegt, die WILHELM HEINRICH WACKENRODER und LUDWIG TIECK 1799 veröffentlichten (Abb. 7). Wenn wir das Antlitz der Kinder betrachten<sup>181</sup>, heisst es hier, vergessen wir leicht die Verwicklungen der Welt. Das Antlitz entrückt die Wahrnehmung durch den Zauber des Kindes, der genau so fremd wie unwiderstehlich erscheint.

„Das Auge vertieft sich in den wunderbar reinen Zügen, und wie Propheten einer schönen Zukunft, wie zarte Pflanzen, die unerklärlich aus der längst entflohenen goldenen Zeit zurückgekommen sind, stehn die Kinder um uns. Wir wissen uns nicht darin zu finden, dass diese Gestalten mit uns um den Bronn des Lebens sitzen und noch nichts tun, als sich selber darin beschauen. Wir sehn mit ihnen hinab und können uns nicht genug darüber verwundern, dass das das Leben sei“  
(WACKENRODER/TIECK 1983, S. 43).

Der *Verlust* der Kindheit bestimmt das Leben des Erwachsenen, weil und soweit Leben Gewöhnung ist und nicht mehr *Verwunderung* und so wahre Empfindung. Irgendwann verliert man die Fähigkeit des *Staunens* und vielleicht weiss man erst dann, dass die Kindheit vorüber ist. In diesem Sinne hat die frühe Romantik einen bei aller Sentimentalität in der Wortwahl doch scharfen Blick für das Grundproblem: „Kindheit“ ist nicht einfach ein *Erziehungsalter*, das möglichst optimal genutzt werden soll. Vielmehr, was immer die Erziehung zuwege bringen mag, wer die Kindheit überwindet, verliert Fähigkeiten, die nicht zurückkommen.

„Romantisieren“ ist dafür vielleicht nicht der richtige Ausdruck, aber die romantischen Autoren versuchen zu erfassen, dass Kindheit nicht als psychologische oder pädagogische Funktion zu verstehen ist, sondern ein Eigenrecht beanspruchen kann. Und mehr als das, Kindheit ist unwiederbringlich, weil das Leben nicht auf den Anfang zurückkommen kann, ausgenommen in der Elegie der Kindheit. Aber das zeigt nur, wie *unerbittlich* der Verlust ist, weil nichts und niemand aufhalten kann, dass die Erfahrung den Ort der Kindheit verlässt.

„Je älter sich der Mensch in seine irdische Hülle hineinlebt, umso mehr gewöhnt er sich an alle Erscheinungen in und ausser ihm, er zieht sich immer mehr in das Dunkelste des Erdenlebens (die Gewohnheit; J.O.) zurück und meint dann, er bewohne die Klarheit; es flimmert und blitzt nur selten mehr in seine Seele von oben hinein, und wenn er auch die wunderseltsamen, heilverkündenden Lichter gewahrt, so hält er sie nur allzu gern für Täuschung“  
(ebd., S. 44).

Wir *entfernen* uns vom Glanz der Kindheit, das Glanz wird umso dunkler, „je mehr das Leben in die Jahre rückt“ (ebd., S. 45). Das Kind, so lautet die Formel, ist „die schöne Menschheit selbst“ (ebd., S. 44). Eigentlich ist es falsch, wenngleich unvermeidlich, erwachsen zu werden und so der Erziehung ausgesetzt zu sein. Denn was lockt am Dasein des Erwachsenen? Hätten Kinder die Wahl, sie würden sich kaum dafür entscheiden, ein Leben im, wie es bei WACKENRODER und TIECK heisst, „dunklen Schatten der Erdgegenstände“, also der Realität von Erwachsenen, zu führen (ebd.).

---

<sup>181</sup> Das bezieht sich auf der Bilder RAFFAELS.

„Die irdischen Geschäfte, die hiesigen Leidenschaften und Entwürfe, diese träge Liebe und dieser wilde Hass, alles liegt noch weit zurück wie eine unkenntliche Verzerrung: und darum stehn die Kinderlein wie grosse Propheten unter uns, die uns in verklärter Sprache predigen, die wir nicht verstehn“ (ebd.).

Tatsächlich leben Kinder *nicht* auf den eigenen Entwurf hin, sie verfolgen *keinen* Plan ihres Lebens, sie leben im Augenblick und empfinden die Gegenwart, sie kennen weder die „träge Liebe“ noch den „wilden Hass“ von Erwachsenen; erklärt man ihnen Zukunft, dann liegt darin eine „unkentliche Verzerrung“ ihres Lebens im Hier und Jetzt. Sie mögen keine Propheten sein, eben *weil* sie Kinder sind, aber was sie sagen, ist oft schwer verständlich, wenn man sich die Mühe macht undinhört und nicht einfach in der Tagesordnung fort fährt.

Dieser Eigensinn wird weder von der Lern-, noch von der Entwicklungspsychologie sonderlich geachtet, die Verständigung wie Verständlichkeit voraussetzen. Kinder sind hier nie Fremde, während die Romantik sie genau so betrachtet, als bei aller Empathie doch im wesentlichen unvertraut, als geheimnisvoll und letztlich unergründlich. Dass man Kinder *nicht* versteht, auch weil sie nicht lernen, was sie sollen, und sich nicht entwickeln, wie sie sollen, ist eine Herausforderung, die in der pädagogischen Wahrnehmung der Romantik kaum gesehen worden ist. Kinder sind nicht transparente Flächen, die Romantik zeigt, dass sie nicht nur eigensinnig sind, sondern auch in eigenen Formen wahrnehmen, die nicht einfach für die Erwachsenen verfügbar sind, ohne dass aus diesem Grunde keine Beziehung zustande kommt.

Ein auf den ersten Blick ziemlich verstörendes Bild von PHILIPP OTTO RUNGE ist seinen Eltern gewidmet (KLESSMANN 1987, Farbtafel 2)<sup>182</sup> (Abb. 8). Man sieht ein gravitästisches, altes Paar, das offenbar zum sonntäglichen Kirchgang das Haus verlässt. Vor den Eltern, die Grosseltern sind, sieht man zwei Kinder, die Blumen pflücken. Das eine Kind schaut auf das gravitästische Paar, ohne dadurch beim Blumenpflücken gestört zu werden. Das zweite Kind streichelt die Blumen geradezu und wirkt wie versunken. Die Grosseltern, die Eltern sind, blicken in fast karikierendem Ernst auf den Betrachter und registrieren die Heiterkeit der Kinder nicht. Man sieht geradezu zwei Sphären, die des auslaufenden Lebens und die des beginnenden, also das Alte und das Junge, beide in gleicher Würde, ohne dem Alter wirklich einen Vorrang zu geben.

Das Lächeln fällt den Alten schwer, aber sie sind als Paar vereint und repräsentieren das gemeinsame Leben. Das sich umblickende Kind scheint zu ahnen, welcher Krampf das Alter sein kann, umgekehrt berühren die beiden Alten die Sphäre der Kinder nicht. Obwohl sie schreiten, scheinen sie wiederum still zu stehen. Man sieht den Augenblick von Alter und Kindheit, nicht einen Prozesse, der sich in irgendwelche Richtungen steuern liesse. Im Garten der Kindheit gibt es wohl den Unterschied zwischen Ernst und Heiterkeit, zwischen dem Gravitästischen und dem Leichten, aber es scheint nichts auszumachen, dass das eine dem Alter und das andere der Kindheit zugeordnet wird. SCHLEGEL hätte gesagt „Echtes Wohlwollen geht auf Förderung fremder Freiheit“ (Kritische Schriften 2, S. 112).

Aber die Kinder der Romantik sind spekulative Konstruktionen, die natürlich nicht die Kinder selbst sprechen lassen. Die Philosophie gibt vor, was gelten soll, die Erfahrung ist ja gerade das, was als Gewohnheit abgewertet werden kann. Daher können Kinder stilisiert werden, ohne auf ihre empirischen Eigentümlichkeiten wirklich Rücksicht nehmen zu müssen. Das Prophetische, das ihnen nachgesagt wird, ist nie wirklich aufgezeichnet, sondern

---

<sup>182</sup> PHILIPP OTTO RUNGE: *Bildnis der Eltern* (1806) (Öl auf Leinwand, 152x113cm) (Kunsthalle Hamburg).

immer nur erdichtet worden. Die Sprache der Kinder ist nicht deren getreuliches Protokoll, sondern ein Reflex auf den vorausgesetzten Mythos. Und die Aesthetisierung der Kindheit, die Gleichsetzung mit einer *poetischen Daseinsform* (EWERS 1989), ist eine Grösse ohne Kind. Kein Kind der Romantik hätte von sich selbst gesagt, es sei ein Künstler, und was immer die Kinder der Romantik gezeichnet haben mögen, sie hätten nie gesagt, ihre Zeichnung oder die eines Anderen sei ein „Kunstwerk“ (Abb. 9). Insofern trennt uns viel von der Romantik, und dies insbesondere im Blick auf das, was „Kinder“ sein sollen.

### 3.2. Literatur und Aesthetik

„Romantik“ ist nicht lediglich ein Plädoyer für herausgehobenes Gefühl und die Freiheit des Schwärmens. Wenigstens ist es nicht nur die romantische Liebe, die die Literatur und Kunst bewegt hat, sondern auch und oft intensiver der romantische *Schrecken*, der Horror vor der Leere und die verlassene Einsamkeit der Nacht. Romantik ist daher auch eine Beschreibung von Abgründen, ganz entgegen der heutigen Verwendung des Wortes, das nur die glatten Seiten des Erlebens zulässt. Der Schrecken der Romantik ist namenlos, unfassbar und tief verunsichernd. Die romantische Psychologie kennt die Tiefenschichten des Unbewussten, die zugleich ertraut und fern scheinen, Äußerungen, die die andere Seite des Lichts, nämlich Finsternis - das Verlöschen der Seele - voraussetzen. „Der Wahn lebt von der Wahrheit“, heisst bei NOVALIS (Schriften Bd. II/S. 415), und die „Wahrheit hat ihr Leben in sich“. Wer sie sehen will, hat leicht Abgründe vor sich,.

Zur romantischen Kunst gehört ebenso ein Dom im Winter wie das Fenster einer Ruine im Mondschein, durch das ein fast kalter Mond geschaut wird, ohne ein sicheres Haus im Rücken zu haben. ERNST FERDINAND OEHMES Bild *Dom im Winter* von 1821 (KLESSMANN 1987, Farbtafel 12)<sup>183</sup> (Abb. 1) zeigt den Schauer der Höhe, fast sieht man, wie die Kälte in die Höhe steigt, in einer verlassenen, leeren Szene vor dem Dom, die jegliches sakrale Symbol vermissen lässt oder es aufs Äusserste reduziert. Die Pfeiler des Hochgangs geben eine schauerliche, fast weisse Winternacht frei, während der erleuchtete Dom wie ein fernes Refugium wirkt, das erleuchtet ist und doch wie leer wirkt. Der zögerliche Mönch scheint genauso verlorenen wie der gigantische Kreuzgang, an dessen Streben die Natur zu wuchern beginnt. Der Eingang zum Glauben ist nicht versperrt, sondern scheint unerreichbar, und dies in der Kälte einer Winternacht. Ganz links sind die Kreuze von Grabstätten erkennbar, der Tod ist gerade dann gegenwärtig, wenn das Portal des Glaubens gesucht wird, vor dem man angesichts der Verlassenheit des Menschen schauern kann.

CARL GUSTAV CARUS' Bild *Fenster am Oybin bei Mondschein* ist 1828 entstanden und gehört wie ihr Autor zur Spätromantik (KLESSMANN 1987, Farbtafel 23)<sup>184</sup> (Abb. 2). CARUS war Arzt und wurde 1815 als Professor für vergleichende Anatomie und Entbindungskunst an die medizinisch-chirurgische Akademie in Dresden berufen. Er war Teil der Dresdner Romantik mit Autoren wie LUDWIG TIECK oder CARL MARIA VON WEBER sowie CASPAR DAVID FRIEDRICH, dessen Schüler CARUS wurde. Die Schülerschaft ist schon durch die Wahl des Sujets erkennbar. Der „Oybin“ ist eine etwa fünfhundert Meter hohe bewaldete Sandsteinkuppe, die südwestlich von Zittau liegt. Auf ihrem höchsten Punkt steht eine Kloster ruine, die auf eine untergegangene Vergangenheit verweist und so das ästhetische Interesse weckt. Die Romantik hat einen ausgeprägten Sinn für die Spuren der Geschichte, die auf die Anfänge zurückverweisen, ohne dass diese immer mit dem „goldenen Zeitalter“ in Verbindung gebracht werden. Oft genügt der Hinweis auf das Geheimnis des Ursprungs, um mit einem Schauer verbunden zu werden.

---

<sup>183</sup> ERNST FERDINAND OEHME (1797-1855): *Dom im Winter* (1821) (Öl auf Leinwand, 127x100cm) (Staatliche Kunstsammlungen Dresden).

<sup>184</sup> CARL GUSTAV CARUS (1789-1869): *Fenster am Oybin bei Mondschein* (um 1828) (Öl auf Leinwand, 27,5x31,5cm) (Sammlung Schäfer, Schweinfurt).



CARUS' Bild zeigt auf den ersten Blick eine romantische Nacht, die durch einen vollen Mond erleuchtet ist, also eigentlich keine Nacht ist, weil die Finsternis fehlt. Der Ton des Horrors oder des Schauers entsteht erst, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die beiden Betrachter durch das leere Fenster einer Ruine schauen, mit der schwarzen Nacht des Waldes im Hintergrund, preisgegeben der Witterung und ohne die schützende Wärme des Hauses. Das Paar ist allein in der Natur, ohne dass die Beziehung mit „romantischer Liebe“ charakterisiert werden könnte. Man sieht keine Zweisamkeit, sondern das Erlebnis der Nacht aus dem Schauer der Ruine, die Wohlbefinden nicht zulässt, weil sie von geheimnisvoller Herkunft ist und ihren Ursprung verbirgt. Die Ueberreste verlangen eine Deutung der Geschichte, ohne dass wirkliche Spuren vorhanden sind. Man ahnt sie und ist doch von ihnen bestimmt.

CARUS veröffentlichte 1846 ein Buch mit dem Titel *Psyche*, in dem die „Entwicklungsgeschichte der Seele“ beschrieben wird. Es ist nicht zuviel gesagt, wenn man hier eine, wenn nicht die *Psychologie* der Romantik, mindestens in ihrer Spätform, erkennt. Die Theorie ist genetisch angelegt, das heisst die Psyche *entwickelt* sich, zugleich ist sie *ideell* gehalten, das heisst, die Seele wird nicht auf Materie zurückgeführt. Das Buch beginnt mit folgendem Satz:

„Der Schlüssel zur Erkenntnis vom Wesen des bewussten Seelenlebens liegt in der Region des Unbewussten“ (CARUS o.J., S. 1).

Das Unbewusste ist zeitlos, eine „eigentliche Gegenwart“ ist „erst im bewussten Geiste möglich“ (ebd., S. 27). Voraussicht und Erinnerung, also die Wahrnehmung von Zukunft und Vergangenheit, beziehen sich auf die Tiefenschicht des Unbewussten, die CARUS platonisch deutet, nämlich auf das „unbewusste Schaffen der Idee“ bezieht (ebd.). Das Bewusstsein der Gegenwart kann nicht aus sich selbst heraus Vergangenheit und Zukunft vorstellen, vielmehr ist dafür notwendig, was CARUS das

- „Nachgefühl des Vorherdagewesenen“ und
- das „Vorausgefühl des Kommenden“ nennt (ebd., S. 28).

Beides wird „erfühlt“ (ebd., S. 47), wobei „das bewusstlose Erfühlen der Vergangenheit“ zu unterscheiden ist von dem „bewusstlosen Vor-Erfühlen des Kommenden“ (ebd., S. 48). Die „mächtigste aller Leidenschaften“, die, welche höchstes Glück und höchsten Schmerz“ umschliesst, die Liebe (ebd., S. 51), ist zugleich Nachgefühl des Vorherdagewesenen und Vorausgefühl des Kommenden, ohne Bewusstsein mehr als für den Augenblick zuzulassen. Und auch hier gilt der Leitsatz: „Je höher die Energie einer Idee, desto weiter greift ihre Geschichte“ (ebd., S. 63). Man muss dann nur noch „Idee“ mit „Trauma“ vertauschen und hat eine erstaunliche Nähe zum Freudschen Konzept des Unbewussten, das auch davon ausgeht, dass der grössere Teil des Seelenlebens ihm gehört und dass jedes individuelle Seelenleben von seiner Entwicklung her betrachtet werden muss. Allerdings hat FREUDS Theorie des Traumas nicht den Vorteil der Idee bei CARUS, nämlich dass sie „durch äussere Einflüsse in ihrer Erscheinung *umgestimmt* werden kann“ (ebd.; Hervorhebung J.O.), also keine Narbe der Kindheit darstellt, die, wie FREUDS Trauma, schlecht verheilt lebenslang weiterwirkt.

CARUS' Konzept des Unbewussten ist platonisch und geht davon aus, dass alles Seelenleben auf eine ideelle Urform zurückgeführt werden kann. Aber die Urform ist nur der Garant für den Anfang. Schon während der Zeit der „ersten unbewussten Bildung“ entsteht, wie CARUS sagt, „ungeheure“ „Verschiedenheit“ (ebd., S. 64), die nicht auf ein Naturgesetz oder einen Mechanismus der Entwicklung zurückgeführt werden kann, wie FREUD dies versucht hat. Die Urform bedingt *Individualität*, die sich entwickeln muss, ohne dass „Entwicklung“ teleologisch verstanden wird. Der Anfang impliziert *nicht* zugleich das Ende, anders hätte Kindheit kein eigenständiges Leben. CARUS unterscheidet den „Verstand des Kindes“ von dem Verstand des ausgebildeten Geistes (ebd., S. 161/162), vorausgesetzt, dass Verstand überall etwas „höchst Mannigfaltiges und überall Individuelles sei“ (ebd., S. 162). Verstand entwickelt sich aus Phantasie, der Geist muss sich auf phantastische und phantasievolle Weise „irren“ können, wenn er sich bilden will (ebd., S. 163). Die „Lückenhaftigkeit“ muss vorausgesetzt werden, damit sich eine Vorstellung des Höheren entwickeln kann, jede Vorstellung des Göttlichen setzt den Verstand des Kindes voraus. Erwachsensein ist disziplinierte Kindlichkeit, ohne die Phantasie preiszugeben, für die nur gilt, dass sie die eigenen Irrtümer korrigieren kann.

„Auf diese Weise geschieht es also wirklich, dass die Phantasie die Vorbereitung zu der höchsten Geistesstufe, zur Vernunft, zum Vernehmen des Göttlichen wird; von hier aus ist es zu erklären, dass eine grosse schaffende, aber auch durch den Verstand geregelte und vor Irrtum bewahrte Phantasie allezeit als die erste Bedingung einer höheren Vernunft und eines wahrhaft grossen Geistes erkannt worden ist, und darum ist die verständige Tätigkeit des Geistes a l l e i n nimmermehr imstande, zur Erkenntnis der höheren Einheit der Welt zu gelangen“ (ebd., S. 164/165).

Die Macht des Unbewussten erklärt CARUS mit dem „G e s e t z d e s G e h e i m n i s s e s“. Gerade die „höchsten Aufgaben des Lebens“ sind verborgen, sie müssen sich offenbaren, aber das geschieht unbewusst (ebd., S. 172/173). Dabei gilt kein Kontingenzprinzip, die Offenbarung der Idee des eigenen Lebens geschieht nicht zufällig und ist auch nicht lediglich ein biographisches Konstrukt, sondern erfolgt aus und mit dem Unbewussten, das CARUS durchaus, wie später FREUD, *physiologisch* darzustellen verstand<sup>185</sup>. Das höhere bewusste Seelenleben ist demnach durch das Unbewusste *bedingt*, und diese Bedingung kann nicht aufgehoben werden, ohne das bewusste Seeleben zu stören (ebd., S. 179). Wer also das Unbewusste rationalisieren will - Der Schlüsselsatz der Psychoanalyse lautet bekanntlich: Wo Es war, soll Ich werden -, läuft Gefahr, die Seele aus dem Gleichgewicht zu bringen. Das „Gesetz der Geheimnisses“ ist nur zum *Nachteil* des Seelenlebens aufzulösen.

Kindheit ist dabei Individuierung auch des Unbewussten (ebd., S., S. 193), das mit der Idee des Individuums auch die Spuren seiner Geschichte bewahrt. Das Unbewusste ist nicht zentriert um das Trauma der Kindheit, sondern ist selber eine organische Grösse. Ohne Unbewusstes wäre kein Bewusstsein komplett und umgekehrt:

„Nur unter dieser Bedingung wird dann der Geist selbst diejenige Höhe und Klarheit erreichen, welche er in einem echt menschlichen Dasein allerdings zu erreichen vermag, und welche er nie erreichen wird, wenn nicht das Unbewusste unseres leiblichen Bildungslebens in schöner harmonischer Gesundheit sich betätigt und seine Entfaltung unterstützt ...

---

<sup>185</sup> Als „Innervationsströmung“ im Gehirn (CARUS o. J., S. 179). Vorausgesetzt ist eine Theorie der Dreigliederung des menschlichen Gehirns (ebd., S. 180).

Auch die Lebenskunst (darf) nicht ein blosses Berechnen und absichtliches Bedenken bleiben, sondern (sie)... muss ... auch wieder zum Teil unbewusst werden, wenn sie den Namen der Kunst wahrhaft verdienen und wirklich die höchsten Resultate gewähren will“ (ebd., S. 197).

„Lebenskunst“ wird in der Psychoanalyse bekanntlich durch *Therapie* ersetzt, FREUD gibt in dieser Hinsicht das romantische Konzept des Unbewussten preis. FREUDS Unbewusstes ist eine dämonische Macht, die die Harmonie stört, weil sich die frühe Kindheit auf *unheilvolle* Weise wiederholt. Die Verdrängung der frühkindlichen Traumata beseitigt diese nicht, im Gegenteil wirken die Traumata hinterrücks und unkontrolliert durch das Bewusstsein. Aber das verstärkt eigentlich nur den Aspekt des Horrors, der bei CARUS fehlt; so gesehen ist FREUD der Romantik näher als deren eigene Psychologie. Das „Es“ ist bei FREUD eine dunkle Macht, das „Ich“ ist schwach gegenüber der Triebwelt, die unheilvoll und bedrohlich vorgestellt wird, wie die Nacht der Romantiker, die nicht nur E.T.A. HOFFMANN (1996, S. 95f.)<sup>186</sup> als „graulich“ und „entsetzlich“ beschrieben hat.

Bei CARUS gibt es keine Wiederkehr des Verdrängten, vielmehr werden unterschieden

- die Rückkehr *einzelner* Vorstellungen und Gefühle ins unbewusste Reich der Seele bei doch vorhanden bleibendem Bewusstsein
- und das periodische Rückkehren *alles* Bewusstseins ins Unbewusste.

Zum ersten Komplex gehören Phänomene des Vergessens, der willkürlichen Assoziation oder auch das gänzliche Verlieren bestimmter Vorstellungen (ebd., S. 207/208), zum zweiten Komplex gehören Schlaf und Traum, mit der guten Begründung, dass das Unbewusste weder von Ermüdung ergriffen wird noch der Einübung bedarf (ebd., S. 211). Ähnlich ist die „*Welt der Träume*“ (ebd., S. 212) frei von Bildung und Übung, unabhängig von bewusstem Zeiterleben und ermüdungsfrei. Träume, eine der Domänen der Romantiker, sind die Kreativität des Unbewussten, bestimmte Motive wiederholen sich, aber sie zeigen keinerlei Ermüdung und niemand muss sie ausbilden. Die Gesetze von Zeit und Raum sind ausser Kraft gesetzt, ohne dass Dauer mit Abnutzung verbunden wäre. Ganz kurze Sequenzen können ohne jede Ermüdung wie eine ganz lange Dauer erfahren werden, während niemand ausserhalb des Unbewussten den Traum intendieren kann.

Der Garant des Traums, aber nicht seine Ursache, ist der Schlaf, also die Rückkehr alles Bewusstseins ins Unbewusste. Was und wie man träumt, ist bewusst nicht zu beeinflussen, ohne Träume als einfache Kompensation des Wachbewusstseins abtun zu können. Vor allem diese Bedingung hat die Romantiker fasziniert. CARUS sprach geradezu von der „*Seherkunst des Traumes*“ (ebd., S. 216), also einer präzisen, wenngleich anderen Vorausdeutung von Zukunft und Vergangenheit. Der Traum selbst ist nicht zu beeinflussen, sondern vollzieht sich. Man wacht einfach auf, wenn der Traum zuende ist oder, wie FREUD später sagen sollte, wenn die Zensur ihn unterbricht. Wer träumt, sagt CARUS, hat einfach die Bilder der Poeten, und jede „*Traumdeutung*“ muss darauf Bezug nehmen, ohne erklären zu können, wieso poetisch sein kann, was nicht bewusst ist (ebd., S. 215).

Aber der Traum während des Schlafes ist nicht das einzige Phänomen, an dem sich die „*Versenkung*“ des Bewusstseins zeigen lässt. Das Bewusstsein nämlich kann nicht nur ins eigene Unbewusste zurückkehren, sondern sich auch in eine *andere* Welt versenken, wobei drei allgemeine Formen unterschieden werden:

---

<sup>186</sup> *Das Majorat* (HOFFMANN 1996, S. 82-176) (Erstdruck in: *Nachtstücke* 1817)

- Die erste Form stellt sich dar in der Verzückung als Versenkung in eine andere Seele (so im höchsten Verhältnis der *Liebe*);
- die zweite Form erscheint in der Verzückung als Eintauchung in sonst ungekannte Verhältnisse der Welt und der Zeiten (so im Zustande des *Sehers*);
- die dritte Form bezieht sich auf die Verzückung in der Richtung auf das göttliche Mysterium (so in *religiöser Ekstase*)“ (ebd., S. 224).

Damit sind drei zentrale Motive der romantischen Psychologie versammelt. Was NOVALIS das „Romantisieren“ der Welt nannte, sollte sich auf andere Seelen beziehen, auf sonst ungekannte Verhältnisse der Welt und der Zeiten sowie auf das göttliche Mysterium, das geschaut wird, indem und soweit ein rationaler Vorbehalt verschwindet. Wo bleibt dann aber der Horror, der Schauer oder das Mysterium der Nacht? CASPAR DAVID FRIEDRICH malte um 1830 *Mann und Frau den Mond betrachtend*, also das gleiche Motiv wie zuvor sein Schüler CARUS (HOFMANN 2000, S. 153)<sup>187</sup> (Abb. 3). Wieder liegt im Rücken die Nacht des Waldes, ohne dass eine Ruine auf die Vergangenheit deuten würde. Das Mondlicht erhellt die Welt vor dem Wald, das Licht ist fahl, die Szene still, das Paar scheint gebannt von der Schönheit der Nacht, aber es steht an einem ganz einsamen Ort, der keine Assoziation an romantische Liebe aufkommen lässt. Das Bild zeigt kein Stelldichein, sondern ein ruhiges Verweilen, das einen Ton des Horrors kennt. Das Alleinsein ist nicht das eines Paares, sondern das von Mann und Frau, die aus dem Dunkel Licht erblicken, das keine Wärme spendet, sondern nur die Helligkeit des vollen Mondes, die immer auch unheimlich ist. Die Romantik der Mondnacht hat immer einen Schauer, der das Erleben mit einem Hauch von Entsetzen verbindet. Sie Seele steht vor einem Abgrund, den sie nichts als ahnen kann.

Von den drei Motiven, die CARUS für die romantische Psychologie ins Spiel bringt, nämlich

- Liebe,
- Sehen
- und mystische Ekstase oder Wahn,

ist vor allem die *romantische Liebe* zum Markenzeichen geworden, zu Unrecht, wie bereits mehrfach gesagt wurde. Die Liebe der Romantiker ist Verklärung und Opposition gleichermaßen, Schwärmerei und Widerstand gegen die Konventionen der bürgerlichen Gesellschaft. Liebe ist nicht harmlos, also nicht lediglich Illusion, sondern Konsequenz, die nicht nur mit dem Bruch des Lebens zu tun hat, sondern auch eine präzise Ahnung abverlangt, die herausfordert, weil sie unwiderstehlich ist. Die Phantasie der Romantiker ist eine Waffe, und dies keine sanfte, sondern eine leichte. NOVALIS schreibt am 27. Februar 1799 in einem längeren Brief die folgenden, schnell, fast stürmisch hingeschriebenen Sätze:

„Ich weiss, dass die Fantasie das Unsittlichste - das geistig-thierische am liebsten mag - Indess weiss ich auch, wie sehr alle Fantasie, wie ein Traum ist - der die Nacht, die Sinnlosigkeit und die Einsamkeit liebt - Der Traum und die Fantasie sind das eigenste Eigenthum – sie sind höchstens für 2 - aber nicht für mehrere Menschen. Der Traum und die Fantasie sind zum Vergessen - Man darf sich nicht dabey aufhalten - am

---

<sup>187</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Mann und Frau den Mond betrachtend* (um 1830/1835) (Öl auf Leinwand, 34x44 cm) (Nationalgalerie Berlin).

wenigsten ihn verewigen - Nur seine Flüchtigkeit macht die Frechheit seines Daseyns gut. Vielleicht gehört der Sinnenrausch zur Liebe, wie der Schlaf zum Leben“ (NOVALIS: Schriften Bd. IV/S. 280).

Gesagt wird dies unter der Voraussetzung einer eng geordneten Welt, die sich allmählich und dann immer schneller verändern sollte, ohne die Konventionen bewahren zu können. Sie wurden von den Romantikern als hohl empfunden, als fahl und abstossend, weil sie die Leidenschaft fesseln wollte, ohne die Träume kontrollieren oder gar beruhigen zu können. Insofern diskutiert die Romantik im Kern einen modernen Konflikt, den des Individuums mit der Gesellschaft, der paradoxerweise umso stärker wurde, je mehr sich die Gesellschaft individualisieren sollte. Die Frage, was die Gesellschaft dem Individuum an Konventionalität abverlangen darf, verschärfte sich mit jedem Emanzipationsgewinn, insofern ist Romantik ein Experiment mit der Gesellschaft.

Der Anlass des Briefes war die Uebersendung eines Buches. NOVALIS schrieb die Sätze über das „Unsittlichste“ der Phantasie nach der ebenfalls schnellen oder stürmischen Lektüre dieses Buches. Seine Eindrücke fasste er so zusammen:

„Vielleicht gibt es nur wenig individuellere Bücher. Man sieht das Treiben (eines) Innern wie das Spiel der chymischen Kräfte in einer Auflösung im Zuckerglase, deutlich, und wunderbar vor sich. Tausend mannichfaltige, helldunkle Vorstellungen strömen herzu und man verliert sich in einem Schwindel, der aus dem denkenden Menschen einen blossen Trieb - eine Naturkraft macht - uns in die wollüstige Existenz des Instinkts verwickelt“ (ebd., S. 279).

NOVALIS hatte einen, wenn nicht *den* Schlüsselroman der frühen deutschen Romantik gelesen, nämlich FRIEDRICH SCHLEGELS *Lucinde*, der 1799 in Berlin erschien<sup>188</sup> und für einen gesellschaftlichen Skandal sorgte, wesentlich weil er das romantische Gefühl mit „Lehrjahren der Männlichkeit“ verknüpfte (SCHLEGEL 1985, S. 62-102), also dem nahe war, was der erwähnte Zürcher Pfarrer GOTTHARD HEIDEGGER in seiner Studie über *Mythoscopia Romantica* „eitle romantische Unterhaltungen“ genannt hatte. NOVALIS prophezeite dem Roman wenig Gutes für seine Aufnahme. Er komme, nach „bürgerlichen Gesetzen“ zu früh und werde als „unreif“ bezeichnet werden. „Die Herzenergiessungen des Jünglings darf der Mann, aber nicht der Jüngling zeigen“ (NOVALIS: Schriften Bd. IV/S. 279).

FRIEDRICH SCHLEGEL war bei Erscheinend es des Romans siebenundzwanzig Jahre alt, also sicherlich kein Jüngling mehr. Er kam 1797 nach Berlin, eigentlich in der Absicht, an der Zeitschrift *Lyzeum der schönen Künste* mitzuarbeiten. Die Zusammenarbeit mit dem Herausgeber JOHANN FRIEDRICH REICHARDT hielt allerdings nicht lange vor. Dafür wurde der erotisch wie intellektuell attraktive SCHLEGEL zu einem ständigen Gast der Berliner Salons, insbesondere jenes Salons, der HENRIETTE HERZ zum Mittelpunkt hatte. SCHLEGEL fand auch Zugang zum romantischen Kreis um LUDWIG TIECK und gewann in dem jungen Theologen FRIEDRICH SCHLEIERMACHER einen echten Freund. In diesem Umfeld, angeregt durch viele Herausforderungen, entwickelte sich SCHLEGELS Denken und so die romantische Philosophie (WANNING 1999).

Der Roman *Lucinde* entstand aus den Erfahrungen von Salons, Künstlertum und rebellischer Intellektualität, die verbunden war mit tiefen Krisen und dem Durchgang zum

---

<sup>188</sup> *Lucinde. Ein Roman von Fr. Schlegel*. Berlin: bei Fröhlich 1799. Geschrieben zwischen November 1798 und Mai 1799. Die internetversion findet sich unter: <http://gutenberg.aol.de/schlegelf/lucinde.htm>

persönlichen Lebensentwurf. SCHLEGEL versuchte sich nach seinen Studien in Göttingen und Leipzig als freier Schriftsteller, also verfügte nicht über das, was man eine bürgerliche Existenz nennt. Seine Lebensform war oder sollte sein das Gefühl, also die Loslösung der Existenz von ihrer bürgerlichen Form.

„Ich bin oft darüber erstaunt: jeder Gedanke und was sonst gebildet in uns ist, scheint in sich selbst vollendet, einzeln und unteilbar wie eine Person; eines verdrängt das andre, und was eben ganz nah und gegenwärtig war, sinkt bald in Dunkel zurück. Und dann gibt es doch wieder Augenblicke plötzlicher, allgemeiner Klarheit, wo mehrere solcher Geister der innern Welt durch wunderbare Vermählung völlig in Eins verschmelzen, und manches schon vergessene Stück unsers Ich in neuem Lichte strahlt und auch die Nacht der Zukunft mit seinem hellen Scheine öffnet. Wie im Kleinen, so glaube ich, ist es auch im Grossen. Was wir ein Leben nennen, ist für den ganzen ewigen innern Menschen nur ein einziger Gedanke, *ein unteilbares Gefühl*“ (Schlegel 1985, S. 22; Hervorhebung J.O.).

Der Roman ist kühn montiert. Er hat keinen fortlaufenden Erzählfluss, ähnlich wie im Wilhelm Meister sind Briefpassagen, reflexive Fragmente oder poetische Einschübe um eine Erzählhandlung herum montiert, die ihrerseits etwas versucht, was Flaubert später *éducation sentimentale* nennen sollte, die Erziehung des Gefühls durch die Erfahrung der Erotik. Skandalös, für Berliner Verhältnisse um 1800, war SCHLEGELS *Lucinde*, weil sie sich an diesem Thema mit ungewohnter Freizügigkeit versuchte. Ueber die Allegorie der Frechheit, in der vom „grossen Karneval der Lust und Liebe“ die Rede ist (ebd., S. S. 35), gelangt der Roman zur „Elektrizität des Gefühls“ (ebd., S. 37), die auf den Augenblick der Koketterie reagiert und die „weibliche Liebe“ zu ergründen versucht, die sich doch der Verallgemeinerung entzieht. Sie *entzündet* und *wird* entzündet, ohne ein Naturgesetz zu benutzen.

„Darum gibt es in der weiblichen Liebe keine Grade und Stufen der Bildung, überhaupt nichts allgemeines; sondern so viel Individuen, so viel eigentümliche Arten. Kein Linné kann uns alle diese schönen Gewächse und Pflanzen im grossen Garten des Lebens klassifizieren und verderben; und nur der eingeweihte Liebling der Götter versteht ihre wunderbare Botanik; die göttliche Kunst, ihre verhüllten Kräfte und Schönheiten zu erraten und zu erkennen, wann die Zeit ihrer Blüte sei und welches Erdreich sie bedürfen. Da wo der Anfang der Welt oder doch der Anfang des Menschen ist, da ist auch der eigentliche Mittelpunkt der Originalität, *und kein Weiser hat Weiblichkeit ergründet*“ (ebd., S 39; Hervorhebung J.O.).

Entsprechend unergründlich ist die weibliche Liebe, also die Antwort des Objekts der Begierde, die je anders ausfallen muss und im Kern irritierend ist, soweit sie in männlicher Perspektive erfasst werden kann. Die Klassifizierung versagt, und man muss schon ein Liebling der Götter sein, um zu verstehen, was das eigene Gefühl vorgibt.

Die „Lehrjahre der Männlichkeit“, der Kern der Handlung, beginnen mit dem Problem des Jünglings: „Die Frauen kannte er eigentlich gar nicht, ungeachtet er schon früh gewohnt war, mit ihnen zu sein“ (ebd., S. 63). Er „verwilderte“ aus „unbefriedigter Sehnsucht“ (ebd.), bevor er Interesse fand an einem Mädchen „kaum reif und noch an der Grenze der Kindheit“ (ebd., S. 65). Der Versuch der „kühnsten Liebkosungen“ endete im Versäumen des Augenblicks (ebd., S. 66/67), die Verführung gelang „nicht ganz“ (ebd., S. 67) und ging über in „einen Wechsel von Schwermut und Ausgelassenheit“ (ebd.).

„Er fand bald einen andern reizenden Wohnort, wo ihn zwar nichts fesselte, aber doch vieles anzog. Alle seine Kräfte und Neigungen wurden rege durch die neuen Gegenstände; ohne Zweck und Mass in seinem Innern, nahm er teil an allem Aeussern, was nur irgend merkwürdig war, und liess sich überall ein. Da er auch in diesem Geräusch bald Leere und Ueberdruss empfand, so kehrte er oft zurück zu seinen einsamen Träumen und wiederholte das alte Gewerbe seiner unbefriedigten Wünsche“ (ebd., S. 68).

Die „Lehrjahre der Männlichkeit“ gehen danach einen gewohnten Gang, nämlich konzentrieren sich, wie es heisst, „auf ein Mädchen, die er so sehr als möglich allein zu besitzen strebte, obgleich er sie unter denen gefunden, die beinah öffentlich sind“ (ebd., S. 71). Die Affäre zwischen Salon und Bordell zeigte, wie Frauen mit Männern spielen können, wenn sie ihnen gefallen oder nicht gefallen (ebd., S. 75), aber die Leidenschaft endete tödlich und hinderte aber nicht weitere Affären, solche mit Frauen und solche, die sich aus der „Freundschaft mit Jünglingen“ ergaben (ebd., S.78). Das Leben war ausschweifend und ganz Augenblick, eine ästhetische Existenz, wie SÖREN KIERKEGAARD knapp vierzig Jahre später sagen sollte:

„Er lebte *nur in der Gegenwart*, an der er mit durstigen Lippen hing, und vertiefte sich ohne Ende in jeden unendlich kleinen und doch unergründlichen Teil der ungeheuren Zeit, als müsse es nun in diesem endlich zu finden sein, was er schon so lange sucht“ (ebd., S. 80; Hervorhebung J.O.).

Aus diesem Leben entstanden die üblichen „Krankheiten“ der Seele (ebd., S. 82) zwischen Begehren, Betrug, Reue und einem neuen Versuch der Leidenschaft, der dem alten und anfänglichen gleich kam. Dann traf er *sie*, die Frau, die das unteilbare Gefühl entzünden sollte, dargestellt mit der Metapher der Liebe des *ersten Blicks*:

„Seine bisherigen Leidenschaften spielten nur auf der Oberfläche, oder es waren vorübergehenden Zustände ohne Zusammenhang. Jetzt ergriff ihn ein neues unbekanntes Gefühl, dass dieser Gegenstand allein der rechte, und dieser Eindruck ewig sei. Der erste Blick schon entschied, beim zweiten wusste er's, und sagte sich's, dass es nun gekommen, und wirklich da sei, was er so lange dunkel erwartet hatte“ (ebd., S. 82/83).

Aber die so plötzlich - im ersten Augenblick der Eingebung - Geliebte war vergeblich, und zwar an den Freund, ohne dass dies den Eindruck minderte, den sie auf ihn machte. Der Eindruck blieb, wörtlich verstanden, hinreissend (ebd., S. 84). Die Folge war romantische Schwermut, allerdings nur einseitig empfunden, auf der Seite der unerwiderten männlichen Liebe (ebd., S. 85). Eine andere Frau, die „er als Schwester ehrte und liebte“ (ebd., S. 87), band ihn an sich, und führte ihn ins Leben zurück, ohne dass dieses erneut männlich ausschweifende Leben grossen Eindruck auf ihn machte - solange bis er Lucinde traf. Sie war „Künstlerin“ (ebd., S. 90) wie er Künstler, und diese „Gleichheit“ zog ihn in Bann (Ebd., S. 91/92). Es war *die Gleichheit der romantischen Seelen*:

„Lucinde hatte einen entschiednen Hang zum Romantischen, er fühlte sich betroffen über die neue Aehnlichkeit und er entdeckte immer mehrere. Auch sie war von denen, die nicht in der gemeinen Welt lebten, sondern in einer eignen selbstgedachten und selbstgebildeten. Nur was sie von Herzen liebte und ehrte, war in der Tat wirklich, alles andre nichts; und sie wusste was Wert hat. Auch sie hatte mit kühner

Entschlossenheit alle Rücksichten und alle Bande zerrissen und lebte völlig frei und unabhängig“ (ebd., S. 91).

Er verführte sie „schüchtern“ (ebd., S. 92), aber bald ergriff sie „eine unendliche Begeisterung“, sie „tändelten und scherzten ... mutwillig und Amor war hier wirklich, was er so selten ist, ein fröhliches Kind“ (ebd., S., 93). Durch die Liebe wurde das Leben „zum Kunstwerk“ (ebd., S. 98), „leise und melodisch“ flossen die Jahre vorüber (ebd.), und es war nur der „Frühling“ der Liebe (S. 100). Am Ende des Romans steht eine Gleichung für die grosse, die einzige Liebe. Warum, fragt Lucinde in der frischen Morgenluft am Fenster des Pavillons, „warum fühle ich in so heitrer Ruhe die tiefe Sehnsucht?“ „Nur in der Sehnsucht finden wir die Ruhe“, antwortete Julius, dessen Lehrjahre mit diesem Satz zuende gehen.

„Ja die Ruhe ist nur das, wenn unser Geist durch nichts gestört wird, sich zu sehnen und zu suchen, wo er nichts Höheres finden kann als die eigne Sehnsucht“ (ebd., S. 135).

Der Roman sei begeistert, schrieb FRIEDRICH SCHLEIERMACHER in seinen *Vertrauten Briefen über Friedrich Schlegels Lucinde*, mit denen der junge Theologe in den öffentlichen Skandal eingreifen und abwägend für seinen Freund SCHLEGEL Stellung beziehen wollte. Der Literaturhistoriker RUDOLF HAYM<sup>189</sup>, der 1870 nach GERMAINE DE STAEL<sup>190</sup> und HEINRICH HEINE die dritte Studie über die „romantischen Schule“ verfasste, also über den inneren, motivationalen Zusammenhang der einzelnen Autoren<sup>191</sup> der frühen Romantik, urteilte gänzlich anders. Es handele sich um einen ebenso form- wie rücksichtslosen Roman (HAYM 1977, S. 493), der nichts sei als „Verwirklichung und Exemplifikation der Schlegel'schen ästhetischen Theorie“ (ebd., S. 500). Daher handele es sich eigentlich gar nicht um einen Roman, und hätte SCHLEGEL seine eigenen Fragmente zur Literaturtheorie gelesen, so hätte ihn die Lektüre sicherlich von der „Torheit dieser Veröffentlichung“ abgehalten (ebd.). Und über die Hauptsache des Romans heisst es: „Dass in derjenigen Partie der Lehrjahre der Männlichkeit, welche die Geschichte des Julius' vor seiner Bekanntschaft mit Lucinde erzählt, Schlegel seinen eignen Charakter, eine eignen Jugendverirrungen, seine eigenen Verhältnisse zu Männern und Frauen dargestellt hat, ist an anderer Stelle dieses Buches actenmässig bewiesen worden“ (ebd., S. 502)<sup>192</sup>.

Aber warum war der Roman, der in FRIEDRICH SCHILLER den schärfsten Kritiker fand, ein öffentlicher Skandal? Der Berliner Gesellschaft, für die das Buch geschrieben war, konnte unschwer erkennen, wer die Personen waren, nämlich die Figur des „Julius“ SCHLEGEL selbst und „Lucinde“ die Frau des Bankiers VEIT, die ältere Tochter des Philosophen MOSES MENDELSSON, die unglücklich verheiratet war und im Hause von HENRIETTE HERZ die Bekanntschaft FRIEDRICH SCHLEGELS machte. DOROTHEA VEIT wurde 1798 geschieden und die Leser konnten, wenn sie wollten, in SCHLEGELS Roman den Grund dafür nachlesen. Er verabscheue, sagte Julius alias SCHLEGEL, zu Beginn seiner Lehrjahre noch die „entfernteste Erinnerung an bürgerliche Verhältnisse, wie jede Art von Zwang“ (SCHLEGEL 1985, S. 65). An deren Stelle tritt die Freiheit der Liebe, die auf unnachahmliche Weise unfrei macht, indem sie das Gefühl fesselt.

---

<sup>189</sup> RUDOLF HAYM (1821-1901) lehrte als Literatur- und Philosophiehistoriker seit 1860 an der Universität Halle. *Die romantische Schule* erschien 1870 in erster Auflage.

<sup>190</sup> *De l'Allemagne* (1813) (deutsche Uebersetzung 1814) ( Ueber die Romantiker: DE STAEL 1985, S. 470ff., 634ff.)

<sup>191</sup> Kaum Autorinnen.

<sup>192</sup> *Die Jugendgeschichte Friedrich Schlegels und seine antike Periode* (Haym 1977, S. 872-887).



Die nächtliche Schau der Sehnsucht am Fenster des Pavillons endet auf folgende Weise:

„*Julius*: Wo mag des Lebens Woge mit dem Wilden scherzen, den zartes Gefühl und wildes Schicksal heftig fortriss in die herbe Welt?

*Lucinde*: Verklärt und einzig glänzt der hohen Unbekannten (d. i. der Sehnsucht; J.O) reines Bild am blauen Himmel Deiner reinen Seele.

*Julius*: O ew'ge Sehnsucht! – Doch endlich wird des Tages fruchtlos Sehnen, eitles Blenden sinken und erlöschen, und eine grosse Liebesnacht sich ewig ruhig fühlen.

*Lucinde*: So fühlt sich, wenn ich sein darf wie ich bin, das weibliche Gemüt in liebevoller Brust. Es sehnt sich nur nach Deinem Sehnen, ist ruhig wo du Ruhe findest“

(ebd., S. 138).

Bilder von Paaren sind in der romantischen Kunst selten in Ahnung oder gar im Anblick der einen „grossen Liebesnacht“ dargestellt worden, jener Nacht, die das Sehnen auflöst und die Vereinigung der beiden Seelen besorgt. Oft sind Paare, wie ein Bild von GEORG FRIEDRICH KERSTING aus dem Jahr 1817 zeigt, im Hause allein, frei für sich und für die Ansicht der Natur, ohne die Konventionen durch Leidenschaft zu stören (KLESSMANN 1987, Farbtafel 8) (Abb. 4). Das Bild zeigt eine eigentümlich Unterhaltung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Paar keine Blicke austauscht. Die Frau sieht aus dem Fenster hinaus in eine helle Berglandschaft. Sie trägt einen Hut, der den Hinterkopf umschliesst, das Gesicht ist für den Betrachter nicht sichtbar, während ihr Blick zu ahnen ist. Der Mann sieht auf seltsame Weise an ihr vorbei, sein Hut auf dem Fenstersims scheint ganz fern von ihm zu sein, Nähe zu der Frau findet er nicht, das Paar ist im leeren Raum aufgelöst in Kommunikation, die beide verbindet und doch nicht vereint. Man sieht keine Erstarrung, sondern nur keine Beziehung; das Paar wenigstens scheint Aeonen entfernt von dem, was FRIEDRICH SCHLEGEL als Ideal der romantischen Liebe vorgestellt hat.

SCHLEGEL war, so HEINRICH HEINE 1836 in seiner Studie über die „romantische Schule“, ein „umgekehrter Prophet“ einer, der die Vergangenheit liebte und den die Zukunft erschreckte (HEINE 1971, S. 156/157). „Nur in die Vergangenheit, die er liebte, drangen seine offenbaren Seherblicke“ (ebd., S. 157). Die Vergangenheit des Erwachsenen ist die Kindheit. Es gibt in dem Roman *Lucinde* ein Fragment über ein Kind, ein zweijähriges Mädchen mit Namen Wilhelmine, das den Betrachter verzaubert. Er erkennt in ihm „ihre innere Vollendung“ und „heitere Selbstfriedenheit“, die hinreissend so beschrieben wird:

„Wenn sie gegessen hat, pflegt sie beide Aermchen auf den Tisch ausgebreitet ihren kleinen Kopf mit närrischem Ernst darauf zu stützen, macht die Augen gross und wirft schlaue Blicke im Kreise der ganzen Familie umher. Dann richtet sie sich auf mit dem lebhaftesten Ausdrücke von Ironie und lächelt über ihre eigene Schlaueheit und unsere Inferiorität. Ueberhaupt hat sie viel Bouffonerie und viel Sinn für Bouffonerie. Mache ich ihre Gebärden nach, so macht sie gleich wieder mein Nachmachen nach; und so haben wir uns eine mimische Sprache gebildet und verständigen uns in den Hieroglyphen der darstellenden Kunst. Zur Poesie glaube ich hat sie weit mehr Neigung als zur Philosophie“  
(SCHLEGEL 1985, S. 25).

Eine *bouffonne* ist eine Possenreisserin, *la bouffonnerie* ist die Posse<sup>193</sup>, also die übertriebene oder die derbe Komik, wie sie kleine Kinder lieben. Derbe Komik garantiert das Durcheinander, die Anarchie der Situation, die nichts aufhalten kann, wenn sie erst einmal in Gang gekommen ist. Der Zerfall der Ordnung ist der Spass der kleinen Kinder, sie sind Wilde ohne den protestantischen Ernst und Ballast von Rousseaus *homme sauvage*, der - autark wie er ist - keine Zeit zum Lachen haben dürfte. Das Lachen, folgen wir HELLMUTH PLESSNER (1970, S. 73)<sup>194</sup>, ist der „Verlust der Beherrschung“ oder ein „Zerbrechen der Ausgewogenheit zwischen Mensch und physischer Existenz“. Die natürliche Folge ist Desorientierung, man verliert im Lachen in einem bestimmten Sinne den Kopf, weil man nicht anderes kann als Lachen (ebd., S. 75).

FRIEDRICH SCHLEGEL sieht mehr als das, er *poetisiert* das Kind, weil das Kind poetisch ist. Zwischen ästhetischer Wahrnehmung und Objekt besteht kein Unterschied. Das Kind ist, was es sein soll:

„Die Blüten aller Dinge jeglicher Art flicht Poesie in einen leichten Kranz und so nennt und reimt auch Wilhelmine Gegenden, Zeiten, Begebenheiten, Personen, Spielwerke und Speisen, alles durcheinander in romantischer Verwirrung, so viel Worte so viel Bilder; und das ohne alle Nebenbestimmungen und künstlichen Uebergänge, die am Ende doch nur dem Verstande frommen und jeden kühneren Schwung der Fantasie hemmen. *Für die ihrige ist alles in der Natur belebt und beseelt*“ (SCHLEGEL 1985, S. 26; Hervorhebung J.O.).

Das schreibt SCHLEGEL eigentlich in erotischer Absicht, nämlich in der Ahnung der Frau im Kind, also der Erwartung des Kommenden. Auf sie bezieht sich die „schöne Anarchie“ der erotischen Phantasie (ebd., S. 27), die der Roman dann ausgiebig darstellt. Aber das „geistreiche Kind“, das Kind der Wissbegierde, das die Welt in einem wörtlichen wie in einem symbolischen Sinne begreifen will (ebd., S. 26), ist losgelöst davon zu einem dominanten Topos geworden, der als „die kleine Philosophin“ vorstellt (ebd., S. 26/27), was doch eigentlich Kind sein soll. Nicht nur Kinder romantisieren also die Welt, sie werden selbst romantisiert, nämlich in ihrer höheren Potenz begriffen, die sich in Spiel, Phantasie und den Versuchen des Begreifens zeigt.

Es gibt in der Romantik keine *unheimlichen* Kinder, sondern allenfalls den Horror in der Kindheit, der verstört, was als Idylle vorgestellt wird. Kinder selbst sind kein Horror, obwohl sie nicht transparent erscheinen und ihr Geheimnis bewahren. Aber das macht sie nicht unheimlich, die Rätsel der Kindheit sind keine Rätsel für die Kinder. Der Grund dafür ist die bis CARUS gültige Annahme der *Urform* oder des *Urzustandes*, die die Entwicklung des Menschen von seinen Anfängen her versteht, ohne dass die Anfänge mit der Entwicklung überflüssig werden. Sie sind das Mass der Entwicklung:

„Den ersten Schritt zur Verschlimmerung thut der Mensch durch Leiden - den letzten Schritt zu höchster Bildung durch sie – Wir müssten von der Natur abweichen um mit Bewusstsein und Ueberzeugung wieder zu ihr zurückzukehren. Durch die ganze Reihe von Formen und Empfindungen hindurch getrieben muss der Mensch wie das

---

<sup>193</sup> Das Wort „Posse“ stammt vom frühneuhochdeutschen *bosse* oder *posse* und meint in der Grundbedeutung „Zierrat“. Das französische *ouvrage à bosse* lässt sich mit „erhabene Arbeit“ übersetzen. Eine Wurzel ist auch das galloromanische \**bottia*, das auf „Schwellung“ verweist.

<sup>194</sup> *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens* (1941) (PLESSNER 1970, S. 11-171).

Menschengeschlechts wieder die schöne Einfachheit umfassen, von der seine Kindheit so lieblich träumte“  
(MEREAU-BRENTANO 1997, S. 112).

SOPHIE MEREAU-BRENTANO (Abb. 5), die 1794, mit vierundzwanzig Jahren, einen weiteren Schlüsselroman der Romantik veröffentlichte, nämlich *Das Blütenalter der Empfindung*, ist von ihrer Lebensform und von ihrer Publizistik her eine der zentralen Figuren in der knapp zehnjährigen frühromantischen Bewegung. Sie beobachtet Beziehungen, anders als Schlegel nicht aus männlicher Perspektive, sondern in den Phantasien und der Praxis weiblicher Liebe. Sie fordert die Konsequenz, die sie leben will: „Nichts ist in der Welt an allem hinderlicher, als etwas halb zu sein“ (ebd., S. 107). Die Liebe führt die Natur zur Gleichheit zurück (ebd., S. 109). Das Lebendige des Gefühls“ ist jeder Wissenschaft überlegen (ebd., S. 110). „Die Fähigkeit, seine Persönlichkeit ganz über etwas zu vergessen“, und *nur* sie, „ist poetisch“ (ebd., S. 107). Schliesslich:

„Männer und Weiber dürfen nicht gleich sein. Denn woher sonst Liebe“?“  
(ebd., S. 126)

CLEMENS BRENTANO, einer ihrer Lieben, und ihr zweiter Ehemann, beschreibt in einem Krisenbrief an ACHIM VON ARNIM, der auf dem 8. September 1802 datiert, wie sehr die direkte Forderung, zu lieben und geliebt zu werden, Männer verstören kann (ARNIM/BRENTANO 1998, Bd. I/S.37ff.)<sup>195</sup>. Sie liebt mich, heisst in einem weiteren Brief vom August 1803, also einige Monate vor der Eheschliessung, mit einer irritierenden „Heftigkeit“, „sie liebt mich so sich selbst vernichtend, dass ich nicht weiss, woher ich alle den Liebreiz aufbringen soll, den sie mir findet“ (ebd., S. 159). Verletzt ist die Erwartung der Indirektheit der Frau, die anders als der Mann, nicht direkt fordern darf, was sie gemäss ihrem Empfinden verlangen kann.

Sie - „die Mereau“, wie es in den Briefen vor der Ehe heisst (ebd., S. 36) - vertrat folgende Theorie der Bildung des Menschen;

„Es giebt zweierlei Arten sich zu bilden; *die von Aussen nach Innen und umgekehrt*. Die erste fangt von der Aussenseite, Kleidung, Haltung an und endigt mit dem Carackter. Die zweite bildet erst die innre Blüthe des Menschen, bis sie zu den Blättern gelangt. Aber wenige werden durch die Umstände so begünstigt, dass sie ihren Gang *vollenden* könnten; ganze Nationen blieben bei der äussern Bildung stehen indess ihr Inneres unzusammenhängend und dunkel blieb; so wie jene Einzelnen, die eine gewisse Vollendung in sich tragen, sich selten Mühe geben, oder Zeit haben, auch nach aussen sich zu gestalten, und ihren Innern Schätzen, Gestalt und Dasein zu verschaffen“  
(MEREAU-BRENTANO 1996, S. 134; Hervorhebungen J.O.).

Dieses Fragment muss mit dem ersten zusammen gesehen werden, um die Güte der wie nebenbei formulierten Theorie zu erfassen. Bildung ist auch hier Höherbildung, „Streben nach dem Unendlichen“, wie es anderer Stelle heisst (ebd., S. 139). „Wenn wir dabei unsere organischen Anlagen die ihnen angemessene Bildung zu geben suchen, so befördern wir auch unser eigens Glück“ (ebd.). Aber damit ist nicht einfach die Steigerung der Potentiale gemeint, wie die heute üblichen Theorien annehmen; vielmehr muss Entwicklung so gedacht werden, dass sie, auf höherem Niveau, zu den Anfängen zurückkehren kann, entsprechend ist

---

<sup>195</sup> „Sie (zeigt) mir nichts ..., als ein schöneres Bild meiner selbst“ (ARNIM/BRENTANO 1998, Bd. I/S. 39).

Vollendung kein Prozess linearer Steigerung, der ignorieren kann, was hinter ihm liegt und ist  
Bildung kein Prozess allein mit einem definitiven Anfang und einem definitiven Ende.

Bildung hat drei wesentliche Dimensionen,

- die Unterscheidung von Innen und Aussen,
- das Verhältnis von Anfang und Folge
- sowie die Beziehung von Individuum und Gattung.

Der Anfang ist für das Individuum die Geburt, aber jeder Geburt liegen alle menschlichen Erfahrungen bis zu ihrem Zeitpunkt voraus. Daher gibt es nur in individueller Hinsicht einen wirklichen Neubeginn, im übrigen muss die Kontinuität der Geschichte angenommen werden, die für die Konstitution jeder Biographie die Bedingung ist. „Ich kann mir“, so SOPHIE MEREAU-BRENTANO, „eben so wenig denken, wie etwas *aufhören* könnte zu sein, als ich mir denken kann, wie etwas *anfangen* könnte“ (ebd., S. 190/191). Der Anfang des Lebens ist so immer nur ein individueller Punkt, der vor dem Hintergrund innerer wie äusserer Kontinuitäten, damit einhergehend Brüchen, verstanden werden muss. Vollendung ist riskante Selbstgestaltung, weil die Abfolge des Lebens nicht vorherbestimmt ist und zugleich Glück gewählt werden kann, ohne dass die Wahl eine Garantie darstellen würde. Das Herz kann „ohne Aufhören“ begehren (ebd., S. 194), was die Erfüllung von Sehnsucht in herausgehobener Zweisamkeit, also den Schluss von SCHLEGELS *Lucinde*, auf sehr radikale Weise in Frage stellt.

Man kann und muss nicht auf die Vollendung der Natur warten, aber benötigt auch nicht, wie bei ROUSSEAU, einen Erzieher, der die Erfahrung arrangiert, um die Umwege oder Abwege zu ersparen. Weibliches Selbstbewusstsein wäre so kaum möglich, während SOPHIE von sich sagen kann:

„Die Natur schuf mich offen und frei. Bei der Lebhaftigkeit meiner Empfindungen, bei der Thätigkeit meiner Phantasie bedarf ich keines künstlichen Behelfs um mir meine Freunde schmackhaft zu machen. Hindernisse und Zwang und Verbot würden meinen Genuss nur verbittern“ (ebd., S. 193).

Frauendarstellungen dieser Zeit, etwa CAROLINE LAUSKAS *Der gefesselte Amor* von 1823 (KOVALEVSKI 1999, S. 163)<sup>196</sup> (Abb. 6), geben einen Eindruck von der Kühnheit dieser These. Amor, der verlockt, kann befreit werden, aber man sieht nicht wie. Eher zeigt das Bild, was getan werden muss, um Amor zu fesseln. Er wird mit Kränzen beworfen, um zu verhindern, dass er seine Pfeile verschießt. SOPHIE MEREAU-BRENTANO wollte die Pfeile. Und das durchbricht die Identifizierung von Frau und Mutter, also die Einfügung in das Schema von von heiliger Weiblichkeit und heiliger Kindlichkeit, die in der zeitgenössischen Kunst weit verbreitet waren (ebd., S. 196 u. pass.)<sup>197</sup> (Abb. 7). Weiblichkeit ist nicht mehr nach dem Mass der Virginität zu erwarten, ebensowenig wie die Tätigkeit der Mutterschaft mit erotischem Verzicht gleichzusetzen ist.

Bildung ist aber nicht lediglich Bewegung des Herzens. Die Theorie ist viel weiter angelegt. Die Idee, die Entwicklung der Seele nach den Zeitaltern der Menschheit zu

---

<sup>196</sup> CAROLINE EMILIE ERMELER, verh. LAUSKA (1787-1871): *Der gefesselte Amor* (Öl auf Leinwand, 97,5x120,5 cm) (Museum Wiesbaden).

<sup>197</sup> MARIE ELLENRIEDER (1791-1863): *Maria mit dem Jesusknaben an der Hand* (1824) (Öl auf Leinwand, 185x123cm) (Staatliche Kunsthalle Karlsruhe).

verstehen, also zwischen Mensch und Menschengeschlecht einen Parallelismus anzunehmen, geht auf JOHANN GOTTFRIED HERDER zurück, wenigstens orientierten sich die Romantiker an HERDER. Es gibt eine Kindheit des Menschen und aber auch der Geschichte der Menschheit, die ebenfalls von ihren Anfängen her verstanden werden muss werden muss. Sie hat wie die Seele „Lebensalter“ (HERDER 1984, S. 453)<sup>198</sup>. Wer also die Fähigkeiten der Seele in ihrer Entwicklung verstehen will, muss auf die „Zeitalter der Menschheit“ Rücksicht nehmen (ebd., S. 455). Die „Bildung der Völker“ (ebd., S. 470) muss ihre Geschichte darstellen und so die Anfänge und deren Entwicklung. Kindheit und Menschheitsgeschichte sind in dieser Hinsicht parallel. Was für die Kindheit gilt, muss auch für die Menschheit angenommen werden

„Welche grosse Regel: *mache deine Bilder der Einbildungskraft so ewig, dass du sie nichts verlierest, wiederhole sie aber auch nicht zur Unzeit! Eine Regel der ewigen Jugend der Seele*“ (ebd., S. 464).

Heutigen Theorien zum kollektiven oder zum kulturellen Gedächtnis haben eine ähnliche Annahme zur Voraussetzung: Kein wirkliche Erfahrung geht verloren, nur ist das Gedächtnis, ähnlich wie der Traum, eigensinnig, so dass, anders als HERDER, eine aktive Bewahrung allenfalls formal, in Form von Museen, möglich ist. Damit verpasst die Theorie eine Einsicht HERDERS, die auf eine aktive Theorie von Kindheit führen würde, wäre sie ausgestaltet worden:

„Wem seine ersten Bilder so schwach sind, dass er sie nicht stark und in eben der Stärke von sich geben kann, da er sie empfangen, der ist schwach und alt“ (ebd., S. 464).

Die Bildungstheorie wird entfaltet in HERDERS Schrift *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, die 1774 verfasst wurde<sup>199</sup> (Abb. 8). Die Theorie opponiert gegen zwei zentrale Annahmen des 18. Jahrhunderts, den Fortschritt der Geschichte sowie die Verbesserung des Menschengeschlechts durch Erziehung. Die Idee des Fortschritts setzt eine mechanische Philosophie voraus, die an der Vielfalt des Lebens vorbei denkt (HERDER 1967, S. 78f.), und die Erziehung als Versittlichung von Mensch und Welt unterschlägt deren Komplexität und Individualität. Wer über Erziehung in dieser Hinsicht spricht, sollte, so HERDER, folgendes bedenken:

„Wir *sprechen über hundert Stände, Klassen, Zeiten, Menschengattungen auf einmal, um für jede nichts zu sprechen: unsre Weisheit so fein und unkörperlich - ist abgezogener Geist, der ohne Gebrauch verfliegt*“ (ebd., S. 86).

Wer die Welt auf pädagogische Weise verbessern will, bezieht sich auf eine „*Papierkultur*“, die mit den Leben nichts zu tun hat. Sie keinen konkreten Bezug, sondern formuliert „*Allgemeinörter von Verbesserung*“ (ebd.), an denen nichts stattfinden kann, weil sie real nicht existieren. Und über die Philosophen der Aufklärung, die sich vorstellen, es könnte eine *Wissenschaft* zur Bildung der Menschheit entwickelt werden (ebd., S. 90)<sup>200</sup>, heisst es:

„Gemeiniglich ist der Philosoph alsdenn am meisten *Tier*, wenn er am zuverlässigsten *Gott* sein wollte: so auch bei der zuversichtlichen Berechnung von Vervollkommnung der Welt. Dass doch ja alles hübsch *in gerader Linie* ginge und jeder *folgende Mensch*

---

<sup>198</sup> *Journal meiner Reise* (1769) (HERDER 1984, S. 355-473).

<sup>199</sup> Erstdruck: Riga 1774.

<sup>200</sup> Das bezieht sich auf DAVID HUME.

und jedes *folgende Geschlecht* in *schöner Progression*, zu der er allein den *Exponenten* von Tugend und Glückseligkeit zu geben wusste, nach *seinem* Ideal *vervollkommnet* würde!“

(ebd., S. 102)

Dabei wird vergessen oder übersehen, dass der Mensch „wahrscheinlich immer *Mensch*“ bleiben muss:

- trotzig und verzagt,
  - in Bedürfnis strebend,
  - in Untätigkeit und Ueppigkeit ermattend,
  - ohne Anlass und Uebung Nichts,
  - durch sie allmählich fortschreitend beinah alles –
  - Hieroglyphe des Guten und Bösen, wovon die Geschichte voll ist
- (ebd., S. 103).

Aber was wäre dann Geschichte? HERDERS zentrale These geht davon aus, dass bei aller Individualität der Formen doch eine allgemeine Relation unumgänglich ist, nämlich die der parallele Entwicklung von Kind und Menschengeschlecht. Das Kind wiederholt die Stufen der Entwicklung, die die menschliche Gattung von ihren Anfängen an durchlaufen hat:

„Was jedem *einzelnen Menschen in seiner Kindheit* unumgänglich not ist: dem *ganzen Menschengeschlecht in seiner Kindheit* gewiss nicht weniger“ (ebd., S. 13).

Die „*kalte Philosophie des Jahrhunderts*“ begreift nicht, dass „Vaterliebe“ am Anfang steht und der ersten Genuss der Menschheit mit der Lebendigkeit der Kindesideen in Verbindung gebracht werden muss, denen nichts auf der Welt gleich kommt (ebd., S. 14).

„Jahrhunderte haben darüber gebaut, Stürme von Weltalter haben sie, wie den Fuss der Pyramiden mit Sandwüsten *überschwemmet*, aber nicht zu *erschüttern* vermocht – sie liegen noch! Und glücklich, da *alles auf ihnen ruht*“  
(ebd.).

Aehnlich wird Kindheit überlagert von der Erfahrung des Lebens, ohne wirklich erschüttert zu werden, weil auf dem Ersten alles andere aufbaut. Die Romantiker übernehmen diese Theorie und reichern sie an mit der Vorstellung des goldenen Zeitalters. Bei HERDER tritt an diese Stelle der Ursprung der Kultur aus dem „Morgenland“, in dem die Menschheit erstmals ihre „*Kindessinne*“ erleben durfte (ebd., S. 14/15). Die Rückkehr zum goldenen Zeitalter ist ausgeschlossen, wenngleich auch bei HERDER die ersten Erfahrungen andauern, und zwar weil sie für die Identität der Menschheit grundwesentlich sind. Die Menschheit lernt, wie das Kind lernt, und umgekehrt.

Man kann also nicht mit Unterricht und Aufklärung beginnen, sondern muss auf die Konstitution des *Ersten* achten, so wie die Menschheit mit Religion und Vaterliebe begonnen hat (ebd., S. 17). Und Erziehung folgt auch bei Völkern und Nationen dem Gesetz der „*Mannigfaltigkeit*“ (ebd., S. 45), auch sie sind von Anfang an *Individuen*, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können. Damit gibt es kein Weltgesetz der Geschichte, weder des Fortschritts noch des Zerfalls. Vielmehr kann nur aus der Disparität der Verhältnisse Identität von Menschen und Völker konstruiert werden, so dass Geschichte letztlich nichts ist als Wechselwirkung. Herder schreibt über seine Methode:

„Wenns mir gelänge, die disparatesten Szenen zu *binden*, ohne sie zu *verwirren* - zu zeigen, wie sie sich auf einander *beziehen*, aus einander *erwachsen*, sich in einander *verlieren*, alle im Einzelnen nur Momente, durch den Fortgang allein *Mittel zu Zwecken* – Welch ein Anblick! Welche edle *Anwendung der menschlichen Geschichte!*“  
(ebd., S. 49).

Die Biographie als Geschichte des individuellen Lebens ist genauso zu verstehen, nicht als die Folge eines „überlegten Planes“, sondern Reflexion des „Schicksals“, Schicksal zu verstehen als die unübersehbare Folge von „Kleinigkeiten“. Jede Reformation, auch die LUTHERS, ist nichts als Reaktion auf Kleinigkeiten und Zufälle, aus denen die grossen Wirkungen ungewollt und doch zwangsläufig hervorgingen (ebd., S. 71). Die Folge ist nicht festgelegt sondern ergibt sich mit jedem nachfolgenden Ereignis, aus dem sich aber keine Kette der historischen Bewegung ergibt. Daher gibt es keinen „stillen Fortgang des menschlichen Geistes zur Verbesserung der Welt“, weil der Lärm der Folgen unabsehbar ist (ebd., S. 72). Und: Alle neuen *Methoden* der Bildung gehen „mit der Zeit *verloren*“ (ebd., S. 74). Glück ist nicht Raison, weil alle Vernunft kein Ersatz ist für das, was HERDER für den Mittelpunkt der Erfahrung hält:

- *Herz!*
  - *Wärme!*
  - *Blut!*
  - *Menschheit!*
  - *Leben!*
- (ebd., S. 79).

Die HERDER-Lektüre hat die Romantik beeinflusst, weniger im Blick auf Theorie der kleinen, unbedachten Ursachen und den grossen, immer überraschenden Wirkungen, als bezogen auf die Vorstellung des *Ersten*, das unmöglich eine kleine und schwache Wirkung gewesen sein kann. Anders wäre Kindheit unwichtig, während die jede Biographie mit den prägenden Erfahrungen beginnt, soweit diese erinnerlich sind. Die Erfahrung des „Ersten“ ist nicht chronologisch zu verstehen, die Bedeutung erwächst aus den mit ihm verbundenen Folgen, das Erste muss also nicht in einem wörtlichen Sinne der Anfang sein, der sich im *Augenblick* der ersten Erfahrung einstellt, sondern mit ihrem Effekt, der ganz verzögert auftreten kann. Kindheit ist kein Chronometer und schon gar nicht eine getreue Aufzeichnung von Zeit gemäss ihrem Ablauf.

Die Lehre des geistigen Anfangs ist in der Romantik etwa von NOVALIS übernommen worden, der davon ausgeht, dass der Anfang, wir würden sagen die erste Problemlösung, weit mehr Genie verlangt als die Folge:

„In den ersten Zeiten der Entdeckung der Urtheilskraft war jedes neue Urtheil ein Fund. Der Werth dieses Fundes stieg je anwendbarer, je fruchtbarer dieses Urtheil war. Zu Sentenzen, die uns jetzt sehr gemein vorkommen gehörte damals noch ein ungewöhnlicher Grad Leben des Verstandes. Man musste Genie und Scharfsinn aufbieten um, mittelst des neuen Werckzeugs, neue Verhältnisse zu finden. Die Anwendung desselben auf die eigenhümlichsten, interessantesten, und allgemeinsten Seiten der Menschheit musste vorzügliche Bewunderung erregen und die Aufmerksamkeit aller guten Köpfe auf sich ziehn ... Es wäre leicht möglich, dass unsere jetzigen genialischen Entdeckungen im Laufe der Zeiten ein ähnliches Schicksal träfe“

(NOVALIS: Schriften Bd. II/S. 448).

Die Routinisierung des Neuen gilt für Kinder nicht. Für sie ist alles das Erste, was initiale Bedeutung erlangt, weil sie ihre Urteilskraft entdecken und aufbauen müssen, in etwa so, wie NOVALIS das für den Anfang der Wissenschaft beschreibt. Jedes neue Urteil ist ein „Fund“ und zugleich eine Herausforderung für das anschließende Lernen. Aber zugleich bleibt HERDERS Vorbehalt bestehen, die Wirkungen des Ersten können nicht abgesehen werden, Phantasie und Kreativität sind nicht, wie die heutige Lernindustrie vorgaukelt<sup>201</sup> (Abb. 9) verfügbar. Das zu wollen, wäre in einem sehr elementaren Sinne unromantisch.

---

<sup>201</sup> *Schenken Sie Ihrem Kind Phantasie* (Lego-Katalog Herbst 2001).



### 3.3. Pädagogik

Gibt es *unromantische* Bilder von Kindern? Solche Bilder

- dürften Kindheit *nicht verklären*,
- müssten darauf verzichten, Kinder zu *stilisieren*
- und wären ausserstande, in Kindern *mehr* zu sehen als Phasen des Lebens.

Unromantische Bilder hätten auf Härten des Lebens zu verweisen, auf Lebensnot und Kinder, die nicht mehr tun können, als sich in diesem Leben zurecht zu finden. Die Bilder wären nicht visionär, sie dürften mit Kindern keine herausgehobene Zukunft verbinden, ohne einfach die Gegenwart als Zustand des Glücks aufzufassen. Und Kinder müssten realistisch, so wie sie in diesem Leben sind, dargestellt, und nicht romantisiert werden. Sie wären *nicht* das Symbol einer kommenden Welt, die in ihrer „höheren Potenz“ verstanden wird und zugleich mit ihren Anfängen verbunden bleibt.

Der österreichische Maler FRANZ VON DEFREGGER<sup>202</sup> hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts versucht, die pädagogische Kultur des *Landes* darzustellen, weniger didaktisch als ALBERT ANKER, aber vergleichbar im Enthusiasmus für das eigentümliche Leben auf dem Lande, das nicht im Sinne von NOVALIS „romantisiert“, sondern authentisch erfasst werden sollte. Der Gegensatz von Stadt und Land war zu diesem Zeitpunkt weitaus sichtbarer als zu Beginn des Jahrhunderts, umso schwerer fiel es den Künstlern und Literaten, das Land *nicht* zu romantisieren, also keine heile Welt zu suchen. Entsprechend schwierig war es, ein realistisches Bild von Kindern zu gestalten, die ja spätestens seit ROUSSEAU immer von ihrer Natur her verstanden werden sollten. Wenn „Natur“ und „Land“ in eine enge Beziehung gesetzt werden - dafür steht ROUSSEAUS *Emile* - , dann liegt es nahe, *beides* zu romantisieren, das Land und die Natur des Kindes. Aber: eine heile ist nicht unbedingt auch eine romantische Welt.

Eines der Bilder von DEFREGGER zeigt *Landecker Häuser* (Defregger 2001, S. 23)<sup>203</sup> (Abb. 1). Man sieht zwei grosse Bauernhäuser, die eigentümlich weiss und dreckig erscheinen. Zwischen den Häusern verläuft die den Berg hinaufführende Strasse, die als brauner, trockener Weg dargestellt wird, der sich bei Regen sofort in Schlamm verwandelt. Der Treppe in das linke Haus besteht aus abgesprengtem Fels, die Tür steht offen, vor dem Haus steht eine Frau oder eine ältere Schwester mit einem Kind. Das Kind schaut neugierig und doch irgendwie scheu den Betrachter an, ohne verloren zu wirken. Vor dem anderen Haus sieht man zwei Kinder, die mit einem Spiel beschäftigt sind. Ein weiteres Kind beobachtet die

---

<sup>202</sup>FRANZ VON DEFREGGER (1835-1921) war Sohn eines wohlhabenden Bauern und übernahm den Hof mit 23 Jahren. Er verkaufte den Hof und ging 1860 nach Innsbruck, wo er Lehrling in der Werkstatt des Malers MICHAEL STOLZ wurde. 1861 tritt DEFREGGER in die Münchner Akademie der Künste ein und besuchte dort die Klasse von HERMANN ANSCHÜTZ. 1863 ging er nach Paris und lernte den Impressionismus kennen. 1868 hatte DEFREGGER erste Erfolge auf der Münchner Internationalen Kunstausstellung. Er wurde vor allem mit Historienbildern bekannt, während eigentlich Porträtmalerei den Schwerpunkt seiner künstlerischen Arbeit bildete. Die Kinderporträts DEFREGGERS sind herausragende Dokumente zur Erfassung von Kindheit im 19. Jahrhunderts. 1878 ernannte der bayrische König LUDWIG II. DEFREGGER zum Professor für Historienmalerei in der Kompositionsklasse der Akademie der bildenden Künste in München.

<sup>203</sup> FRANZ VON DEFREGGER: *Landecker Häuser* (1870er Jahre) (Öl auf Leinwand, 93x113cm.).

Szene vom Balkon aus. Die Mächtigkeit der beiden Häuser ist proportional genau auf die Grösse von Kindern eingestellt. Sie wirken wie ein vertrauter Teil des Lebens und sind doch als Kinder zu erkennen, ohne „dem Land“ Tribut zollen zu müssen.

Aber sind die Bilder deswegen „romantisch“? Um 1869 malte DEFREGGER *Drei Buben im Stroh* (ebd., S.21)<sup>204</sup> (Abb. 2). Die Darstellung gibt es etwas von der männlichen Kindheit wieder, aber verklärt diese zugleich. Man sieht einen ungestörten Spielgrund, der Abenteuer herausfordert und der Phantasie freien Raum lässt, ohne das andere Geschlecht zu tangieren. Die „Buben“ sind ungestört in ihrer Welt, die sie entdecken und zu ihrer eigenen machen, wie dies im Stroh der Dächer von grossen Scheunen leicht möglich ist. Buben sollen wild sein, weil sie hinaus müssen in die Welt, während Mädchen auf die dienende Frauenrolle vorbereitet werden, wie das 1864 entstandene Bild *Das Hirtenmahl* zeigt (ebd., S. 20)<sup>205</sup> (Abb.3). Man sieht die Idylle des Berglebens, nicht seine Härten, aber das Bild ist, wie die beiden anderen, nicht romantisch, weil es die Verklärung nicht mit Potenzierung verbindet, weder mit einer positiven noch mit einer negativen. Das Bild zeigt ein *natürliches* im Sinne eines „gesunden“ oder „kräftigen“ Lebens, nicht eine romantische Szene.

Aehnliches gilt für die Darstellung von pädagogischen Beziehungen. DEFREGGERS Bild *Familienidyll* von 1883 (ebd., S. 83)<sup>206</sup> (Abb. 4) wirkt heimelig, aber zugleich flach und bei allem Realismus unreal. Der Blick wird gezwungen:

- Die Familie *soll* glücklich sein,
- die Szene *soll* friedlich wirken,
- die Stimmung *soll* besinnlich sein -

„Romantisch“ wäre es, den Schauer mitzudenken und den Horror in der Idylle nicht auszusparen. Und romantisch wäre es auch, die Szene über sich hinaus zu führen, nämlich ihre Potenz mitzudenken. Vor allem fehlt die *negative* Potenz, also die Erfassung der *Enge* und der *Gewalt* des familiären Lebens in Bauernhäusern um 1880. Die Bilder also sind nicht realistisch, sondern stilisierend-reduktiv, ohne wirklich eine romantische Qualität zu erhalten. Man benötigt keinen zweiten Blick, um zu erkennen, worauf es im Bild ankommt, und auch der erste Blick ist an keiner Stelle irritiert. Die Romantik wäre keine, liesse sie sich in Genremalerei dieser Art übersetzen.

Man kann DEFREGGERS *Familienidyll* mit einer literarischen Urszene der Romantik vergleichen, der Eingangssituation in E.T.A. HOFFMANNS<sup>207</sup> Roman *Die Elixire des Teufels*,

---

<sup>204</sup> FRANZ VON DEFREGGER: *Drei Buben im Stroh* (um 1869) (Oel auf Leinwand, 40x59,9cm).

<sup>205</sup> FRANZ VON DEFREGGER: *Das Hirtenmahl* (um 1864) (Oel auf Leinwand, 26,5x34,5cm).

<sup>206</sup> FRANZ VON DEFREGGER: *Familienidylle* (um 1869) (Oel auf Leinwand).

<sup>207</sup> ERNST THEODOR AMADEUS HOFFMANN (1776-1822) wurde in Königsberg als Sohn eines Hofgerichtsadvokaten geboren. HOFFMANN studierte ab 1792 Jura an der Universität Königsberg und legte 1798 das zweite und 1800 das dritte juristische Staatsexamen ab. Im Mai 1800 wurde HOFFMANN Assessor der Regierung in Posen, 1804 wurde er als Regierungsrat nach Warschau versetzt. HOFFMANN erster Rum war der eines Komponisten, er ging 1808 als Musikdirektor nach Bamberg und arbeitete am Theater der Stadt zugleich als Regisseur, Dramaturg, Bühnenbildner und Komponist. Eine Liebesaffäre mit der Gesangsschülerin JULIE MARC lassen Pläne für einen ersten Roman reifen, der den Titel *Lichte Stunden eines wahnsinnigen Musikers* tragen soll. In diese Zeit fällt auch HOFFMANNS intensive Beschäftigung mit Naturphilosophie und dem „tierischen Magnetismus“. 1813, nach einer Periode höchster Geldnot, ging HOFFMANN als Musikdirektor zu einer Operntruppe nach Dresden, erlebte den Einmarsch NAPOLEONS in Dresden (Mai 1813) und hielt sich nach dem Zerwürfnis mit der Operntruppe mit antinapoleonischen Karikaturen und Beiträgen über Wassert. Die Arbeit an den *Elixieren des Teufels* begannen im März 1814. Im September des gleichen Jahres kehrt Hoffmann auf Rat seines Freundes THEODOR GOTTLIEB HIPPEL in den preussischen Staatsdienst zurück. (Daten nach HITZIG 1986 und SAFRANSKI 2000).

der 1815 und 1816 erschienen war und der zu den erfolgreichsten Romanen der deutschen Literatur zählt<sup>208</sup>. Paradoxerweise war der Roman zunächst schwer verkäuflich<sup>209</sup>, bis zum Tode HOFFMANNS (1822) erschien keine Neuauflage, erst danach setzte der Erfolg ein. Das Thema, Wahnsinn und Uebertragung<sup>210</sup>, wurde zwischen EDGAR ALLEN POE und SIGMUND FREUD zu einem Schlüsselproblem in der Literatur des 19. Jahrhunderts, nicht zuletzt bestimmt durch die Lektüre der *Elixiere des Teufels*, die wie bizarre und unheimliche Kritik der Erziehung verstanden werden können, in der kein Platz ist für Idyllen, obwohl oder weil eine Familienkonstellation grundlegend ist.

Der Roman ist so gut wie nie für einen Test auf pädagogische Theorien oder Illusionen der Erziehung genutzt worden. Die dunklen Mächte der Seele sind kein Thema in der Erziehungsliteratur, ebenso wenig die andere Seite der Vernunft oder die nicht-erziehbaren Seiten der menschlichen Natur. Ein Lebensthema für E.T.A. HOFFMANN war die Spaltung des Menschen in einen erzogenen Teil und einen pädagogisch nicht auflösbaren Rest, wobei Anfänge und Ursachen immer auf biographische Schicksale und so den Versuch der guten Erziehung verweisen sollen. Aber unerklärliche Widerstände sperren sich gegen eine glückliche Folge, der Anfang ist zumeist unklar, die Zerrissenheit bleibt trotz aller Bemühung geheimnisvoll, es gibt, anders gesagt, keine wirklich erfolgreiche pädagogische Kausalität, die beherrschen könnte, was sich von unheimlichen Räumen her der Beherrschung entzieht. Bedrohlich ist nicht nur, wie später bei FREUD, der innere Trieb, sondern weit häufiger seine Herkunft. Die Frage ist, was den Menschen zum Menschen macht, wenn *nicht* die Erziehung.

Die *Elixiere des Teufels* beginnen mit folgender Sequenz:

„Nie hat mir meine Mutter gesagt, in welchen Verhältnissen mein Vater in der Welt lebte; rufe ich mir aber alles das ins Gedächtnis zurück, was sie mir schon in meiner frühesten Jugend von ihm erzählte, so muss ich wohl glauben, dass es ein mit tiefen Kenntnissen begabter lebenskluger Mann war“  
(HOFFMANN 2001, S. 13).

Der Vater starb bei der Geburt des Sohnes. Der Leser erfährt, dass die begüterten lebenden Eltern zuvor in „bitterste Armut“ geworfen worden waren, und der Vater, wie es heisst, „durch Satan verlockt zum verruchten Frevel“, eine „Todsünde“ begangen hatte. Er wollte diese Sünde auf einer Pilgerreise büßen, die das Paar zur „heiligen Linde im weit entfernten kalten Preussen“ führen sollte. Auf der „beschwerlichen Wanderung“ dorthin erfuhr die Mutter von ihrer Schwangerschaft. Der Vater war darüber hoch erfreut, „weil nun eine Vision in Erfüllung gehen sollte, in welcher ihm der heilige Bernardus Trost und Vergebung der Sünde durch die Geburt eines Sohnes zugesichert hatte“ (ebd.).

Der „heilige Bernardus“ ist BERNHARD VON CLAIRVAUX<sup>211</sup>, der Gegenspieler zum sündigen ABAELARD und Begründer der mittelalterlichen Mystik. ABAELARDS

---

<sup>208</sup> Noch nicht zugänglich im Internet-Projekt Gutenberg-DE (<http://gutenberg.aol.de/autoren/etahoff.htm>). Dagegen gibt es eine sehr gute CD-ROM (HOFFMANN 1999).

<sup>209</sup> Die beiden Teile des Romans erschienen 1815 und 1816 bei Duncker und Humblot in Berlin, nachdem das Manuskript zuvor von anderen Verlagen abgelehnt worden war.

<sup>210</sup> HOFFMANN hatte sich intensiv mit psychiatrischer Literatur auseinandergesetzt, darunter den *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale* von PHILIPPE PINEL (Paris 1801).

<sup>211</sup> BERNHARD VON CLAIRVAUX (1091-1153), aus burgundischem Adel, wurde 1113 Mönch in Zisterzienserkloster von Cîteaux und gründete 1115 als Abt das Tochterkloster von Clairvaux. Seine Kreuzpredigt regte den zweiten Kreuzzug an (1147/1149). Der scholastische Philosoph ABAELARD (1079-1142) eröffnete 1113 in Paris eine vielbesuchte Schule. Seine verbotene Liebesbeziehung zu HELOISE, der Nichte des Kanonikers FULBERT, gehört zu den dramatischen Sündenerfahrungen des Mittelalters.

leidenschaftliche Liebe zu HELOISE war eine Provokation der christlichen Frömmigkeit, die nicht ungesühnt bleiben konnte. Die *Elixiere des Teufels* spielen mit den christlichen Legenden, aus denen sich die durch Anspielungen erzeugte Spannung des Romans aufbaut. Das Problem hat Vorläufer, und es war nie wirklich eindeutig, weil auf Schicksal und Tat gleichzeitig zurückgegriffen wird. Die Leidenschaft zwischen ABAELARD und HÉLOISE, ein literarisches Motiv bis ROUSSEAU<sup>212</sup> ist unwiderstehlich wie das Schicksal und zugleich gewollt, also in Prinzip keiner Notwendigkeit unterlegen. Aber dann hätte die Sünde eigentlich keinen Täter und Busse würde gar nicht nahe liegen, und das würde die Substanz des Glaubens gefährden. Daher wird der „heilige Bernardus“ ins Spiel gebracht. Er sogt für Vergebung und Trost, obwohl oder weil es das Leben des reuigen Sünders kostet.

Der Vater starb an der heiligen Linde, entsündigt und getröstet in dem Augenblick der Geburt seines Sohnes. Die Mutter verliess die heilige Stätte nach anderthalb Jahren, die ersten Erinnerungen des Kindes, also der Beginn seines Bewusstseins, ununterscheidbar von den Erzählungen der Mutter, reichen an diesen Ort zurück. Er ist mit einem Erlebnis und einer Prophezeiung verbunden. Am Ort war auch ein „alter fremdartig gekleideter Pilger“, der eines Tages einen „wunderschönen Knaben“ mitbrachte, der zum Spielkamerad für einen Tag wurde. Der fremde Knabe wusste mit Steinen allerlei Figuren auf dem Erdboden zu ordnen, „aber immer bildete sich daraus zuletzt die Gestalt des Kreuzes“ (ebd., S. 15). Die Szene wurde von einer Gruppe von Jünglingen beobachtet, die verzückt ausriefen: „Sieh da! Eine heilige Familie“ und die sich gleich daran machten, sie zu zeichnen. Der Pilger wurde zornig und vertrieb die Jünglinge, die Künstler sein wollten, ohne die „Flamme des Glaubens und der Liebe“ in sich zu spüren.

Danach wandte sich der Pilger an die Mutter und sagt zur ihr:

„Ich habe euch heute ein wunderbares Kind gebracht, damit es in Euerm Sohn den Funken der Liebe entzünde, aber ich muss es wieder von euch nehmen und Ihr werdet es wohl, so wie mich selbst, nicht mehr schauen. Euer Sohn ist mit vielen Gaben herrlich ausgestattet, aber die Sünde des Vaters kocht und gärt in seinem Blute, es kann jedoch sich zum wackern Kämpfen für den Glauben aufschwingen, lasset ihn geistlich werden!“  
(ebd.)

Kindheit ist keine Idylle, sie hat wohl eine Urszene, aber kein wirkliches Gedächtnis. Sie wird nicht aufgezeichnet, sondern vollzieht von ihren Vorzeichen her. Der Erzähler der *Elixiere des Teufels* gesteht, von der Zeit zwischen jener Begebenheit mit dem Pilger bis zum Eintritt ins geistliche Leben jede Erinnerung verloren zu haben. Die Zeit dazwischen stellt „eine völlige Lücke dar: nicht die leiseste Ahnung ist mir davon übrig geblieben“ (ebd., S. 16). Die Vision des Jesuskindes stellt die eine Möglichkeit des Schicksals dar, die Sünde des Vaters die andere. Das Leben vollzieht sich in der Spannung dieser Pole, die Kindheit ist das ferne Land (ebd., S. 18/19), die „gähnende Kluft“ zum sich entwickelnden Leben, eine Garantie des Glücks gibt es nicht. Der „Funken der Liebe“ will nicht recht zünden, obwohl oder weil das Leben sich strikt an die Prophezeiung des Pilgers halten soll. Diese Prophezeiung rechnet nicht mit der Stärke der Mächte, die eingedämmt werden sollen und die aber keine Erziehung so recht vertreiben kann.

---

<sup>212</sup> *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761).

Die Liebe ist gerade das, was *bedrängt* macht und nicht für den Aufschwung des Glaubens sorgt.

„Was ist für die Liebe der Raum, die Zeit! - Lebt sie nicht im Gedanken und kennt *der* denn ein Mass? - Aber finstre Gestalten steigen auf, und immer dichter und dichter sich zusammendrängend, immer enger und enger mich einschliessend, versperren sie die Aussicht und befangen meinen Sinn mit den Drangsalen der Gegenwart, dass selbst die Sehnsucht, welche mich mit namenlosem wonnevollem Schmerz erfüllte, nun zu tötender heilloser Qual wird!“  
(ebd., S. 19).

Der Eintritt ins geistliche Leben begann mit dem Dienst als „Chorknabe“ (ebd., S. 18) und wurde fortgesetzt mit dem Eintritt ins Priesterseminar (ebd., S. 22). Auf eigene Wahl, aber konsequent den Weg der Prophezeiung gehend, erfolgte dann der Beginn des Noviziats, das aufgrund der schnellen Lernfortschritte abgekürzt werden konnte. Der Erzähler wird Mönch, der den Klostersnamen „Medardus“ erhält (S. 31). Sein Leben scheint so in besten Händen. Der Name sollte an die Vision der Erziehung erinnern: Der Heilige MEDARDUS<sup>213</sup>, Bischof von Noyon<sup>214</sup>, der im sechsten Jahrhundert lebte, wuchs streng bezogen auf den christlichen Glauben ohne jede weltliche Zerstreung heran und lebte in exemplarischer Frömmigkeit. Seine Hingabe für die Kirche begründete einen eigenen Kult, über seinem Grab wurde die berühmte Benediktiner-Abtei von Noyon gebaut, die diesen Kult bis heute symbolisiert. Vielleicht ist es kein Zufall, dass Noyon auch der Geburtsort von JEAN CALVIN ist, dessen Leben ebenfalls zur Beruhigung der Vision hätte eingesetzt werden können.

In HOFFMANNS Roman gibt es keine Beruhigung. In dem Kloster werden die „Elixiere des Teufels“ aufbewahrt und Medardus gewinnt Zugang zu ihnen. Das Elixier<sup>215</sup> ist der Zaubersantalk der Alchemie, ein lebendiger Extrakt aus der *materia prima*, der eine Gärung auslösen und so für eine innere Verwandlung sorgen kann. HOFFMANN greift vermutlich auf die Lehren des Brüsseler Arztes und Paracelsisten JOHANNES HELMONT<sup>216</sup> zurück, der behauptet hatte, mit dem Elixier den *Lapis philosophorum*<sup>217</sup> dargestellt zu haben, den Stein der Philosophen, ein Motiv der Literatur bekanntlich bis „Harry Potter“. HOFFMANN führt seine Elixiere auf eine Begegnung des heiligen Antonius<sup>218</sup> mit dem Teufel zurück (ebd., S. 35). Antonius nahm dem Teufel die Flaschen mit dem Elixieren ab und verwahrte sie in seiner

---

<sup>213</sup> St. MEDARDUS (um 456 bis um 545 n. Chr.) wurde 530 n. Chr. Nachfolger des Bischofs von Vermand. 531 wurde die Diözese nach Noyon verlegt, der stärksten Befestigung der Region. Im folgenden Jahr übernahm MEDARDUS auch die Diözese von Tournai. Die Einheit beider Diözesen dauerte bis 1146. Noyon war Bischofssitz bis 1790.

<sup>214</sup> Noyon ist eine Stadt im französischen Department Oise

<sup>215</sup> Das Wort „Elixier“ geht zurück auf das arabische *al-iksir* („Stein der weisen) und das griechische *xerion* („trockenes Heilmittel“).

<sup>216</sup> JOHANNES (JOAN) BAPTISTA VAN HELMONT (1759-1644) studierte in Leuven und erhielt 1599 die medizinische Doktorwürde. Nach 1605 war er als praktischer Arzt tätig, von 1616 an mit einer Praxis in Brüssel. 1617 verfasste er die Schrift *De Magnetica Vulnerum Curatione*, die 1621 ohne seine Erlaubnis veröffentlicht wurde. 1625 wurde Helmont von der spanischen Inquisition wegen Häresie verurteilt, er widerrief seine Lehren 1630 und verbrachte von 1634 den Rest seines Lebens unter Hausarrest. Seiner Witwe gelang es, ihn 1646 zu rehabilitieren.

<sup>217</sup> Der *lapis philosophorum* war das summum bonum der Alchemisten, die begehrte Substanz, mit der die Metallumwandlung am einfachsten, schnellsten und mit dem besten Resultat durchgeführt werden konnte.

<sup>218</sup> ANTONIUS DER GROSSE (um 250 bis 356 n. Chr.) lebte als Einsiedler in der Wüste und gilt als der Begründer des christlichen Mönchtums. Sein vorbildliches Leben gegen alle Anfechtungen ist von dem griechischen Kirchenlehrer ATHANASIUS und Bischof von Alexandrien (um 293 bis 373 n. Chr.) beschrieben worden. Die vielen Darstellungen der Versuchungen des Antonius der christlichen Kunst gehen auf diese Vita zurück, in der das zentrale pädagogische Motiv des Vorbildes entwickelt wird.

Höhle, um die Menschheit vor ihnen zu bewahren. Wer nämlich „aus Lüsternheit“ von den Elixieren kostet, verliert die Form seines Lebens, „wird trunken“ und ergibt sich dem Teufel (ebd.). Ein „unbekannter Schlüssel“ öffnet den Schrank mit den Elixieren, Medardus, der Mönch, kostet davon und das Unheil nimmt seinen Lauf (ebd. S. 48).

Der „rechte Pfad“ des Lebens, verlockt „durch den Bösen“ (S. 51), wird verlassen, allerdings nicht einfach, weil das Schicksal spielt, sondern mit einer unheimlichen Mischung aus Prophezeiung, Gegenwehr und eigenem Zutun. Es vollzieht sich, was sich vollziehen soll, aber immer mit vielen Möglichkeiten, es auch *nicht* tun zu müssen; zugleich besteht ein Bewusstsein der Folgen. Die „Flucht aus dem Kloster“ (S. 54), mit der diese eigentümlichen Lehrjahre enden und die dann doch nicht richtig vollzogen wird, hat weltliche Begierde zum Anlass und wird zugleich wie der Beginn des Wahnsinns wahrgenommen (S. 55), als erfülle sich die Prophezeiung und bestimme man doch selbst sein Leben. Der „Eintritt in die Welt“ (S. 58) nach der vergessenen Kindheit mit ihrem geheimnisvollen Anfang und dem unheilvollen Erwachen durch das Elixier des Teufels ist nicht einfach folgerichtig, während sich zugleich das eigene Schicksal vollzieht, ohne dass man es abwenden kann.

Die Erziehung ist in dieser Sichtweise nicht die freie Gestaltung der Zukunft, sondern die Bearbeitung von Verhängnis, das das Innere beunruhigt, und dies von Anfang an. HOFFMANN restituiert das Unheimliche der Kindheit, die nicht, wie bei NOVALIS, der Beginn einer Heilsgeschichte ist (ALEFELD 1996, S. 350ff.), sondern die mit dunklen Mächten ringt, die FREUD später als Triebtheorie bezeichnen sollte. Zudem ist Kindheit nicht einfach die überlegene Position: Wer zu ewiger Kindheit verdammt ist, wie der schwachsinnige Prinz Ignaz in den *Lebens-Ansichten des Katers Murr*, lernt nichts dazu und bleibt ewig kindisch (ebd., S. 357f.). HOFFMANNs berühmteste Kinderfigur, *Klein Zaches genannt Zinnober*, ist ein Wechselbalg<sup>219</sup> und eine Nervensäge, die jedes pädagogische Idyll auf ein realistisches Mass zu bringen versteht, und dies entgegen aller Erziehung. Als sich HOFFMANN, entgegen einer grundlegenden Intuition, an einer positiven Kinderfigur versucht, die in dem Märchen *Das fremde Kind* (1817) entwickelt wird, ist das Ergebnis prompt flach und ohne jede negative Potenz. Und ist es kein Zufall, dass ROUSSEAU'S *Emile* dabei eine Rolle gespielt hat.

Wenn die natürliche Pädagogik in die Irre führt, und dies nicht nur ästhetisch, welche Rolle spielt dann Erziehung in der Romantik und wie wird sie theoretisch gefasst? Einer, der für die Generation der Romantiker zehn bis fünfzehn Jahre zu alt war, der Karriere machte, als sie ihren literarischen Aufruhr begannen, und der zu dem Establishment gehörte, das sie ablehnten, schrieb was man die „Pädagogik der Romantik“ nennen könnte. Dass sie nicht von NOVALIS oder FRIEDRICH SCHLEGEL geschrieben wurde, ist sicher kein Zufall, weil die Romantik nach Anlage ihrer hauptsächlichlichen Theorien eigentlich antipädagogisch eingestuft werden muss. Oder genauer: Erziehung ist für sie *nicht*, worauf es im Leben eines Kindes ankommt. Kindheit erhält mit der Romantik eine eigene Dignität, eine Würde und Anmut aus sich heraus, die nicht dadurch verspielt werden darf, dass permanent am Kind herumerzogen wird. HOFFMANNs dunkle Erzählungen sind dazu nur der Antipode.

Wie ist aber „Erziehung“ *ohne Erziehung* zu fassen? Der Ansatz der Theorie, die man als „Pädagogik der Romantik“ fassen kann, geht aus vom Problem der *Zeit*: Kindheit wäre, heisst es in einer Sammlung von Fragmenten, die den Titel trägt „Ideen-Gewimmel“,

---

<sup>219</sup> Im Volksglauben ist ein „Wechselbalg“ ein missgestaltetes, von Zwergen oder bösen Geistern vertauschtes Kind.

eine „Zeit ohne Plan, wo man von der Zukunft nichts verlangt als die Fortsetzung der Gegenwart“ (JEAN PAUL 1996, S. 226).

Von einem bestimmten Alter an ist Zukunft für den Erwachsenen nur noch Anlass, seine Gegenwart „mit Erinnerungen (zu) schmücken“ (ebd.). Der weitere Entwurf des Lebens ist von der Vergangenheit bestimmt, also nicht mehr wirklich Entwurf, weil die Erfahrung gesättigt scheint. Was aber in der Jugend hätte selig machen können, ist genau das, was im Alter nicht mehr froh macht, und das gilt für Liebe und Ruhm gleichermaßen.

„Wie viel Glück geht dem Empfänglichen vorbei und besucht den Abgenutzten!

...

O Kindheit, Jugend! Wie viel *hat* man, eh' man etwas *ist*! – Und wie kehrt sich nachher alles um!“

(ebd., S. 27).

Erwachsenensein ist Verlust, jeder Mensch geht „seiner täglichen Abschwächung entgegen“ und weiss im voraus „dass er jede Jahr ein Stück verliert“ (ebd.). Ob sich die körperliche Abschwächung durch Zuwachs des Geistes kompensieren lässt, ist dauernd unsicher (ebd.).

„Im Alter wird das ganze Gehirn ein Gottesacker vergangner Bekannte(r), bis man endlich selber dahin schwindet und nur noch in den Träumen der übrig gebliebenen Freunde noch fortspielt und erscheint“ (ebd., S. 228).

Die Kindheit ist dabei ihre Empfindung, nicht eine verlässlich gespeicherte Erfahrung, die man wirkungsvoll abrufen könnte. Man behält zufällige Rügen und nebensächliche Belehrungen, „indess man bessere Sachen vergisst“ (ebd., S. 224). Es gibt keine Hierarchie der Bedeutungen, die eine Ordnung des Vergessens anleiten würde. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt fehlt, kann nur versäumt werden, obwohl es - vielleicht - höchste Bedeutung hätte erlangen können. Das Gleiche später, zum unrechten Zeitpunkt, kann nur geben, was die „Halbtugend des ganzen Himmels“ genannt wird (ebd. S. 226/277). Man versäumt, wovon man nichts weiss und aber auch nichts hat, bekäme man es später unter Umständen, die nicht mehr geeignet sind.

In diesem Sinne ist Kindheit kein pädagogisches Objekt, kein Erziehungsalter, das überwunden werden muss, sondern eine Elegie, die sich verlässlich nur auf Empfindungen beziehen kann:

„Will ich die tiefste Kindheit mit all ihrer Fülle und Weite - will ich sie wiederhaben zu einer recht wehmüthigen Seeligkeit: so tauch' ich mich in das Süssdunkel (Duftdunkel) einer Orangenblüte“  
(ebd., S. 225).

Diese Aufzeichnungen aus dem Nachlass stammen von JOHANN PAUL FRIEDRICH RICHTER, der sich seit 1792 JEAN PAUL nannte und als einer der einflussreichsten Autoren der Goethe-Zeit gelten kann<sup>220</sup>. Er gehört in den Umkreis der Romantik, ohne in einem habituellen oder typologischen Sinne „Romantiker“ zu sein. Wenn er so dargestellt worden

---

<sup>220</sup> JEAN PAUL FRIEDRICH RICHTER (1763-1825), Sohn eines Pfarrers, stammte aus Wunsiedel im Fichtelgebirge, wurde in Hof erzogen und starb in Bayreuth. Die *Denkrede auf Jean Paul* hielt LUDWIG BÖRNE am 2. Dezember 1825 in Frankfurt. (Die folgenden Daten nach SCHWEIKERT/SCHMIDT-BIGGEMANN/SCHWEIKERT 1975)

ist<sup>221</sup> (Abb. 5), dann unter Ausklammerung seiner vor allem ästhetischen Bedenken gegen die Romantiker. Seine Vita ist eigenwillig und ungewöhnlich: JOHANN PAUL FRIEDRICH RICHTER besuchte das Gymnasium im Hof, er war ein sehr guter Schüler, was sich auch daran zeigt, dass er am 11. Oktober 1780 die Rede bei der Schulentlassung halten durfte. Die Rede trug den Titel *Ueber den Nutzen und Schaden bei der Erfindung neuer Wahrheiten*. Sie war abgefasst mit einer Privat-Orthographie und zeigte, dass sich der siebzehnjährige Autor intensiv nicht nur mit LEIBNIZ, sondern mit der Philosophie überhaupt befasst hatte. Zeitlebens sorgte er sich für eine enzyklopädische Bildung, die er akribisch in verzweigten Zettelkästen festhielt, mit denen vermutlich nur noch NIKLAS LUHMANN konkurrieren kann.

Darüber gibt es eine autobiographische Aufzeichnung, die man auch als Seufzer der Bildungsarbeit verstehen kann:

„Ich les’ einen Zeno, Epikur, Moses, Spinoza, Paullus, Lamettrie, Leibniz, Baile, Luther, Voltaire und noch hunderte und verirre mich in ein Labyrinth on’ Ausweg. Lauter Widersprüche - und Widersprüche zwischen grossen Geistern!“  
(JEAN PAUL: Werke II/1, S. 96).

Das im Mai 1781, nach einem ersten Romanversuch, in Leipzig aufgenommene Studium der Theologie scheint für dieses Problem keine Lösung bereit gestellt zu haben, denn es wird knapp ein halbes Jahr später abgebrochen. JEAN PAUL RICHTER wird erfolgloser Schriftsteller ohne akademischen Abschluss, dem es so schlecht geht, dass er im November 1784 vor seinen Gläubigern aus Leipzig nach Hof fliehen muss. Danach schlägt er sich als Hauslehrer und Hofmeister durch, schreibt unentwegt, darunter auch Satiren auf das Lehrerdasein, verliebt sich und verlobt sich aber mit der Schwester, löst die Verlobung, verliebt sich ständig weiter, schreibt ruhelos und entdeckt schliesslich, was er „poetische Enzyklopädie“ nennen sollte, den Roman erweitert zur universalen Bildungswelt<sup>222</sup>. Sein zweiter Roman, der 1795 veröffentlicht wurde<sup>223</sup>, war sein erster Publikumserfolg, er führte dazu, dass Jean Paul 1796 in Weimar bei GOETHE eingeführt wurde.

Nach wechselnden Lieben und zunehmendem Erfolg als Schriftsteller und Publizist wurde JEAN PAUL 1799, immerhin mit sechsunddreissig Jahren, zum Legationsrat ernannt und heiratete 1801 KAROLINE VON MAYER. Ein Jahr später wurde die erste Tochter geboren, wenige Jahre darauf begann die Arbeit an der Theorie der Erziehung, die 1806 abgeschlossen wurde. 1809 erhielt JEAN PAUL vom Kurfürsten von Mainz eine jährliche Rente, die ihn materiell absicherte. Die Rente wurde später vom bayerischen König übernommen, JEAN PAUL war etabliert, was auch dadurch unterstrichen wird, dass er am 18. Juli 1817 das Doktordiplom der Universität Heidelberg erhielt, überreicht durch GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL und CARL FRIEDRICH CREUZER, der eine ein entschiedener Kritiker jeder Romantik, der andere eine ihrer Reizfiguren.

HEGEL hatte 1807, in der Phänomenologie des Geistes<sup>224</sup>, eine Kritik der „schönen Seele“ der Romantik vorgelegt, also der inneren Anschauung, die sich rein auf sich selbst beziehen will. Das Selbstbewusstsein geht in sein Innerstes zurück. Aber dadurch, so HEGEL, lebt der Romantiker in der dauernden Angst, sein Inneres beflecken zu müssen.

---

<sup>221</sup> Jean Paul, dichtend in seiner Gartenlaube in Bayreuth (Zeichnung von E. FÖRSTER).

<sup>222</sup> *Die unsichtbare Loge* (2 Bände, 1793).

<sup>223</sup> *Hesperus oder 45 Hundsposttage* (1795).

<sup>224</sup> System der Wissenschaft von Ge. Wilh. Fr. Hegel. Erster Theil, die Phänomenologie des Geistes (Bamberg und Würzburg 1807).



„Um die Reinheit seines Herzens zu bewahren, flieht (er) die Berührung der Wirklichkeit“ und beharrt in einer „eigensinnigen Kraftlosigkeit“, die das *wahre Selbst* sein soll.

Aber das reine Selbst oder die Tiefe der Innerlichkeit muss *kraftlos* vorgestellt werden, weil ihnen jede Realität ausser ihrer selbst abgeht. In sich selbst, soll das heissen, kann man sich nur verlieren, denn Begrenzung gibt nur die Kraft, das Sein auch ertragen zu können. Und das ein ist nie nur die Innerlichkeit.

„Der hohle Gegenstand, den es sich erzeugt, erfüllt es daher nun mit dem Bewusstsein der Leerheit; sein Tun ist das Sehnen, das in dem Werden seiner selbst zum wesenlosen Gegenstande sich nur verliert und, über diesen Verlust hinaus und zurück zu sich fallend, sich nur als verlorenes findet; - in dieser durchsichtigen Reinheit seiner Momente eine unglückliche sogenannte *schöne Seele*, verglimmt sie in sich und schwindet als ein gestaltloser Dunst, der sich in Luft auflöst“  
(HEGEL: Werke, Bd. 3/S. 483/484).

CARL FRIEDRICH CREUZER (Abb. 6), als Altertumswissenschaftler wenige Monate zuvor von Marburg nach Heidelberg berufen, verliebte sich im August 1804 in KAROLINE VON GÜNDERODE, die wegen dieser Liebe im Juni 1806 ihrem Leben ein Ende setzte (Abb. 7). BETTINE VON ARNIMS Briefroman *Die Günderoode*, der 1840 veröffentlicht wurde, setzte dieser Erfahrung der „schönen Seele“ ein literarisches Denkmal, dem es gelang, gegen die Kritik HEGELS und weit nach ihrer Zeit die romantische Erfahrung gültig zum Ausdruck zu bringen. Wie stark gerade dieser Roman nachgewirkt hat, lässt sich daran erkennen, dass CHRISTA WOLF 1979 in der Erzählung *Kein Ort Nirgend*s das Karoline-Thema aufgreift und es mit der Bitterkeit der Romantik durchspielt.

In einem ihrer Gedichte - KAROLINE VON GÜNDERODE ist eine bedeutende Lyrikerin, die von der Nachwelt ignoriert wurde - beschreibt sie die Wehmut derer, die längst ahnen, dass die Liebe keine Dauer hat und eigentlich nur Illusion war, eine Erfahrung der Wirklichkeit, die in HEGELS Kritik der schönen Seele nicht vorkommt, weil das die Kritik gefährdet hätte. Denn welche Wirklichkeit ist härter und begrenzender als die der enttäuschenden Liebe?

„AN CREUZER

Seh' ich das Spätrot, o Freund, tiefer erröten im  
Westen,  
Ernsthaft lächlend, voll Wehmut lächlend und traurig  
verglimmen,  
O dann muss ich es fragen, warum es so trüb wird und  
dunkel,  
Aber es schweiget und weint perlenden Tau auf mich  
nieder“

(KAROLINE VON GÜNDERODE 1985, S. 88).

Die Wirklichkeit der untergehenden Liebe ist kaum je besser erfasst worden, jedes Wort stimmt und vier Zeilen genügen, um das verglimmende Ende eines grandiosen Anfangs zu erfassen. Am Ende steht Schweigen und ein unfassbarer Verlust, die Liebe hört einfach auf, so wie der Tag vergeht, ohne dass die Dämmerung sich begründen könnte.

Ueber diese Erfahrung und ihre Konsequenz gibt es eine Szene in BETTINE VON ARNIMS Briefroman, der auf den Zusammenhang von Kindheit und Tod näher eingeht. BETTINE schreibt fiktiv an die GÜNDERODE und erzählt von einer Begegnung mit ihrer Grossmutter, in deren Gestalt unschwer jene BETTINE zu erkennen ist, die den Roman verfasst hat, mehr als dreissig Jahre nach dem Freitod ihrer Freundin.

Die Szene spielt im Garten. Die Grossmutter, sagt die Erzählerin, komme ihr so vor „wie ein Kind, das alles zum erstenmale sehe“. Die Grossmutter antwortet: „Was soll ich anders als nur ein Kind werden, sind doch alle Lebenszerstreuungen jetzt entschwunden, die dem Kindersinn früher in den Weg traten, so beschreibt das Menschenleben einen Kreis und bezeichnet schon hier, dass es auf die Ewigkeit angewiesen ist“. Weiter sagt die Grossmutter: „Jetzt, wo mein Leben vollendet, so gut als mir's der Himmel hat werden lassen, - so viel der Blüten sind mir abgeblüht, so viel Früchte gereift, jetzt, wo das Laub abfällt, da bereitet sich der Geist vor auf frische Triebe im nächsten Lebenskreislauf, und da magst du ganz recht ahnen“ (BETTINE VON ARNIM 1983, S. 198).

Die Metapher des Lebenskreises widerspricht dem Bild des linearen Fortschritts, oder der permanenten Steigerung, die zu keinem Anfang zurückkehren kann. Im Lebenskreis sind Anfang und Ende verbunden und kann auch der mystische nächste Kreis gedacht werden. Man sieht am Ende alles noch einmal zum ersten Mal, und das ist ein Trost, weil Heimkehr gedacht werden kann. Man kehrt an die eigenen Ursprünge als Kind zurück, und das kommentiert die Erzählerin gegenüber der suizidären Freundin so:

„Ach, GÜNDERODE, ich will auch erst wieder ein Kind werden, eh ich sterb, ich will einen Kreis bilden, nicht, wie Du willst, recht früh sterben, nein, das will ich nicht, wo ist's schöner als auf der schönen Erde, und dann als Kind, wo's am schönsten ist, wieder hinüber, wo die Sonne scheint“ (ebd.).

Ein jeder, heisst es weiter, „muss ein inneres Heiligtum haben“ (ebd., S. 200), „echte Bildung geht hervor aus Uebung der Kräfte, die in uns liegen“ (ebd., S. 206) und die nicht vor der Zeit vergeudet werden sollen. Leben ist Leidenschaft wie Gott Leidenschaft ist (ebd., S. 214). Sie habe, schreibt BETTINE, allem, was ihr „nicht unmittelbar Lebensnahrung war, unrecht getan“ (ebd., S. 215). Da verbietet sich der Gedanke an den vorzeitigen Tod, der an das Ende des Lebens gehört, vereint mit dem Anfang. Selbst die Ruhe kann nur Leidenschaft sein (ebd., S. 218) und der Tod ist nichts als Schlaf. „Er soll mich zudecken – mit grünen Zweigen“ (ebd., S. 220).

BETTINE VON ARNIM hat 1844 einen weiteren Briefroman veröffentlicht, der auf die gleiche Weise wie gegenüber KAROLINE VON GÜNDERODE die Jugendbriefe mit ihrem Bruder CLEMENS montiert und neu bearbeitet. In diesem Roman findet sich ein Fragment für eine „Kindheitsgeschichte“ (BETTINE VON ARNIM 1985, S. 94). Das Fragment erzählt, dass und wie kleine Kinder unfähig zu begreifen, was der Tod ist. Ein Mädchen, kaum drei Jahre alt, geboren in eine Familie, die viele Kinder hat sterben sehen, wird von ihrem älteren, aber misswachsenen Bruder aufgezogen, den sie liebt und der sich um sie kümmert. Der Bruder fällt eines Abends, „die letzten Sonnenstrahlen leuchteten ihm ins Gesicht“, von der steilen „Wendeltreppe“. Das Mädchen hat sich an ihm festgehalten und fällt mit, sein Körper schützt sie vor dem Aufprall, er stirbt und sie sieht ihn nie wieder. Auf die Frage, wo er sei, „war die Antwort, der Peter sei begraben“. Sie „verstand nicht, was das sei“ (ebd., S. 92).

Das Mädchen wächst heran, der Vater verwöhnt sie, die Tage vergehen wie im Fluge, und doch, die Nacht kennt Gespenster, die Leute erzählen sich die Wunder vom Doktor Faust und im Bett freut das Kind sich „der Unmöglichkeiten“ (ebd., S. 92/93). Eine „vornehme fremde Frau“ stirbt, das Kind erfährt erneut den Tod, sieht den Leichenzug und hört den Grabgesang (ebd., S. 93/94).

„Was ist das, Tod? Begraben? Nicht mehr da? - das Kind kann's nicht begreifen, dass man nicht mehr da sein könne. Und heute noch kann es nicht glauben ans *Nicht-mehr-sein*. - Nein! Nur wie der Schmetterling aus seinem Sarg hervorbricht ins Blumenelement und nicht sich besinnt, nur taumelt lichttrunken, nur freudig schwärmt, so lösen die Kranken, die Müden sich ab vom Leib, so steigen sie auf ins reinere Freiheitsleben, das ist alles, was den Sinnen nicht sichtbar war. Wie die Raupe sich veredelnd umwandelt, so kann's der Mensch auch. - Hätte es doch wieder vergessen können, was das heisst, von der Erde scheiden!“ (ebd., S. 94).

Kindheit ist auch in dieser Hinsicht ein Trost, das Leben ist erträglich nur dann, wenn es durch die „Reminiszenzen aus den Kinderjahren“ (ebd., S. 108) ebenso angeleitet wie beruhigt wird. Am Anfang entsteht die „feinste Organisation des Geisteslebens“ (ebd.), keine Lücke wie bei HOFFMANN, so dass das Gedächtnis des Lebens auch nicht durch fremde Prophezeiungen gemartert wird. Die Bildung, heisst es, geht „nicht feldeinwärts“ oder in die Quere“. Sie „geht in die Höhe anbetend und in die Tiefe forschend“ (ebd., S. 117). Daher schreibt BETTINE:

„Was mich selber bilden soll, das muss aus mir auch hervorgehen, drum möchte ich aller Teilnahme ausweichen und allein mit mir fertig werden“ (Ebd., S. 120/121).

Dieser Bildungsanspruch eines jungen Mädchens und später einer zeitlebens kämpferischen Frau hat nichts zu tun mit den bürgerlichen Idyllen, die wir als *Biedermeier* kennen (DIERS 2001, S.114)<sup>225</sup> (Abb. 8). Verglichen mit DEFREGGERS bäuerlichem Idyll stellt sich die bürgerliche Familie als geschlossene pädagogische Einheit dar, die die Rollen zuweist und Wohlverhalten zu belohnen versteht. Die Kinder sind um die Eltern gruppiert, sie werden zugleich präsentiert und geordnet, wohlgefällig beobachtet von der Grossmutter, die mit dem Spiegelbild verdoppelt wird, als sei für dieses Idyll eine besondere Absicherung nötig. Das man der Teilnahme „ausweichen“ kann, ist nicht vorgesehen. Kinder sind nicht die grundlegende Anschauung der romantischen Opposition, sondern Objekt der Erziehung, die ihre Richtung vorgegeben sieht. Sie setzt die Ordnung des Hauses voraus.

Dass die pädagogische Ordnung für die Romantik nicht selbstverständlich war, ist an vielen Stellen nachweisbar, nicht zuletzt in den Briefwechseln, die oft grundlegende Konflikte darüber anzeigen, was in der Erziehung getan und vor allem, was unterlassen werden muss. BETTINE VON ARNIM schreibt in einem ihre Briefe an ihren Ehemann ACHIM VON ARNIM über das Prinzip der Erziehung ihrer Kinder:

„Ich kann nicht zwingen, ich kann mit Gewalt keinen Gehorsam verlangen, ich kann den Kindern wohl vorstellen, was ich heilsam, grossartig, richtig finde. Aber ich muss ihre Freiheit respektieren, folgen sie nicht, so werd ich's nicht müde werden, ihnen dasselbe vorzustellen ... Je mehr ich diese Naturen beschau, je mehr bin ich

---

<sup>225</sup> EDUARD GÄRTNER: *Die Familie Hauschild* (Berlin 1843).

überzeugt, dass nur ein geschärfter Instinkt, keineswegs aber ein studierter Plan auf Kinder einwirken kann“  
(Achim und Bettina 1961, Bd. I/S. 427).

Das sind keine Gelegenheitsäußerungen, BETTINE VON ARNIM war siebenfache Mutter und wusste, wovon sie sprach. Ihre Theorie betont die Naturanlage oder das innere Selbst des Menschen, das ebenso entwickelt wie bewahrt werden muss. In dieser Hinsicht „soll einer jeder immer Kind bleiben (können)“ (Werke und Briefe Bd. 3/S.44)<sup>226</sup>. Ihre zahllosen Briefe an ihre Kinder zeigen zudem (etwa: In allem einverstanden 2001), dass diese Maxime mit praktischer Intelligenz verbunden war, also nicht nur für das Ungefähre gelten sollte.

JEAN PAUL hielt in seiner Aphorismensammlung *Bemerkungen über uns närrische Menschen* fest:

„Ich erziehe Kinder nicht *zu* etwas, sondern *in* etwas“  
(JEAN PAUL 1984, S. 107).

Kinder folgen nicht einfach den Zielen der Erziehung, so plausibel diese auch immer sein mögen. Pädagogische Plausibilität wird *unter Erwachsenen* hergestellt. Eigentlich, so JEAN PAUL, verweigern sich die Kinder der Zukunft, und das müsste sehen, wer ihnen unbefangen zuschaut:

„An Kindern sieht man am öftersten und stärksten, wie wenig die Vorstellung der Zukunft über anreizende Gegenwart siegt“  
(ebd., S. 109).

Ein Vexierspiel dessen sei die „Liebe der Kinder“. Sie beweise recht eigentlich, dass die Menschen zu den Menschen nicht „hingewöhnt“, sondern später von ihnen „abgewöhnt“ werden (ebd., S. 110), weil und soweit sie die naive Zuwendung von Kindern verlieren und die Anderen nur noch unter Vorbehalt wahrnehmen. Und die Liebe ist nie gegenseitig, was eigentlich erst den Vorbehalt erklärt. Wer einen Anderen liebt, will, dass dieser ihn liebt, mit allen Irritationen und Fragilitäten, zu denen das Leben der Erwachsenen fähig ist. Dagegen ist eine pädagogische Zuwendung frei von der Erwartung des Vergoltenwerdens:

„Nichts ist schöner im Enthusiasmus zu lieben, als Kinder; denn die Liebe verlangt von ihnen nicht einmal die Liebe, sondern ihr Glück“  
(ebd., S. 118).

Die Theorie, die JEAN PAUL 1806 in erster<sup>227</sup> und 1813 in zweiter Auflage vorlegte, hiess im Titel:

*Levana oder Erziehlehre.*

---

<sup>226</sup> *Dies Buch gehört dem König* (1843).

<sup>227</sup> Die erste Auflage erschien Ende des Jahres 1806 mit der Jahresangabe 1807. Diese Ausgabe war voller Druckfehler, so dass sich Jean Paul veranlasst sah, ein *Ergänzungsblatt zur Levana* zu verfassen, das im Frühjahr 1807 gedruckt wurde. 1809 erschien im *Taschenbuch der Liebe und Freundschaft* eine „Nachlese für die Levana“ und 1811 veröffentlichte JEAN PAUL im *Morgenblatt* seines Verlegers Cotta (Ausgabe 27.-29. Mai) diverse Bemerkungen unter dem Titel „Erziehungs-Allerlei“. Beide Arbeiten wurden in die zweite Auflage der *Levana* eingearbeitet. Eine dritte Ausgabe erschien zu Lebzeiten nicht.

Levana ist die römische Schutzgöttin der Kinder. Genauer: Levana ist die Göttin, deren Beistand angerufen wurde, wenn man ein neugeborenes Kind dem Vater (pater familias) zu Füßen legte, damit er aus durch Aufheben - levare - als das seinige anerkenne und zur Erziehung annehme. Dazu bedarf es Zuversicht und so Zukunft. JEAN PAUL lässt seine „Erziehlehre“ mit folgender Feststellung beginnen:

„Die jetzige Zukunft ist bedenklich - die Erdkugel ist mit Kriegspulver gefüllt – ähnlich der Zeit der Völkerwanderungen, rüstet sich unsere zu Geister- und Staatenwanderungen, und unter allen Staatgebäuden, Lehrstühlen und Tempeln bebt die Erde“

(JEAN PAUL: Sämtliche Werke I/5, S. 534).

Wie soll da *erzogen* werden? Ein erstes Problem ist, dass „noch kein Zeitalter so viel über die Erziehung sprach und riet und tat als unseres“ ebd., S. 537), ohne damit übermässig viel Erfolg zu haben. Die Wirkung der Erziehung, auf die Zukunft berechnet, ist ganz unsicher (ebd., S. 543), die Anmassung der Erzieher steht dazu in keinem Verhältnis. Sie, die Erzieher, so JEAN PAUL, trauen sich erstaunlich viel zu,

„nämlich dass sie den weiten Weltplan nicht ihrem Schulplan, den All-Erzieher nicht dem tiefen Winkelschulmeister, dem Menschen, voraus- und voransetzen, sondern dass sie dem unendlichen Pädagogiarchen (Erzieherfürsten), welche Sonne um Sonne und Kind um Vater ziehen lässt und also Kindes- und Vater-Vater zugleich ist, so ängstlich mit ihren kleinen Ansichten nachhelfen wollen, als wäre ihnen Winkelschöpfern eine seit Jahrtausenden vernachlässigte Menschheit nur als warmer Lack vorgelegt, in welchem sie ihre individuellen Verhärtungen zu spätern Verhärtungen einzudrücken hätten, um als Wiederschöpfer den Schöpfer mit einem lebendigen Siegel- und Pasten-Kabinett ihrer Wappen und Köpfe gelegentlich zu überraschen“ (ebd., S. 545/546).

Eine „Winkelschule“ ist eine Klitsche, also eine erbärmliche Variante, die sich über Bedeutungslosigkeit Illusionen macht. Das polnische Wort *klic* lässt sich mit „Lehmhütte“ übersetzen, Klitschen sind Lehrstätten am Ende der Skala. In Winkelschulen sind Winkelschöpfer tätig, die den Grössenwahn von „Erzieherfürsten“ entwickeln, nur weil sie an die Macht der Metapher von der Wachstafel glauben, in die alles nach ihrem Willen eingeschrieben werden kann und muss.

Erziehung muss *gegen* diesen Grössenwahn verstanden werden:

„Dass das Zeitalter so viel über Erziehung schreibt, setzt gleich sehr ihren Verlust und das Gefühl ihrer Wichtigkeit voraus. Nur verlorene Sachen werden auf der Gasse ausgerufen“ (ebd., S. 550).

Es bleibt nur die Hoffnung, „gegen die Zeit“ erziehen zu können (ebd.). Notwendig ist Erziehung, weil das Kind dem Leben mit einer Natur entgegen geht, „die später nicht mehr wiederkommt“ (ebd., S. 553). Genau aus diesem Grunde muss der Zeitgeist oder der Zufall aus der Erziehung ausgeschlossen werden (ebd., S. 557). Ebenso ausgeschlossen müssen der pädagogische Ehrgeiz und mehr noch die pädagogische Faulheit:

„Viele Eltern erziehen die Kinder nur für die Eltern, nämlich zu schönen Steh-Maschinen, zu Seelen-Weckern, welche man so lange nicht auf das Rollen und Tönen

stellt, als man Ruhe begehrt. Das Kind soll bloss jede Minute das sein, auf welchem der Erzieher entweder am weichsten schläft, oder am lautesten trommelt; und ihm folglich jede Minute die Mühe an der Erziehung, weil er mehr zu tun und zu geniessen hat, ersparen durch die Früchte derselben“ (ebd.).

Die Erziehung folgt aber nicht einfach Maximen der Brauchbarkeit, noch weniger solchen der „Selbersucht“ (ebd., S. 558), sondern legt ein „Ideal oder Urbild“ zugrunde. Das „Ziel“, sagt JEAN PAUL, muss man früher kennen als die „Bahn“ (ebd., S. 556).

„Denn der Mensch soll weder bloss nach oben wachsen, wie Pflanzen und Hirschgeweihe, noch bloss nach unten, wie Federn und Zähne, sondern wie Muskeln an beiden Enden zugleich; so dass Bakons Doppel-Vorschrift für Könige; erinnere dich, dass du ein Mensch, erinnere dich, dass du ein Gott oder Vize-Gott bist, auch für Kinder gälte!“ (ebd., S. 559).

Das göttliche ist zugleich das menschliche Kind, es trägt nicht sein Schicksal in sich, wohl aber sein Ideal. „Jeder von uns“, schreibt Jean Paul, „hat seinen idealen Preismenschen in ich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt“ (ebd., S. 560). Das Kind ist *ganz Individualität*, aber eine solche, die dem *inneren Ideal* zu folgen versteht. Dieses Ideal muss die Erziehung „erraten“, wenn sie wirksam sein will (ebd., S., 561). Dabei sind die intellektuelle und die sittliche Eigentümlichkeit des Kindes zu unterscheiden. Die eine muss angeregt und aber an sich respektiert, die andere durch „Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols“ begrenzt werden (ebd., S. 565/566). Das geniale Kind soll öfters mal den Kochlöffel halten, und „Köchinnen von Geburt“ sollen „die eine oder die andere romantische Feder aus dem Dichter-Flügel“ halten lernen (ebd., S. 566).

Der Ideal-Mensch, übersetzt in eine pädagogische Definition, ist dann „das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen“. Das Kind zeigt seine Anlagen vor, die Erzieher wären „Traum- und Zeichendeuter der kindlich eingehüllten Charaktere“ (ebd.). „Aber leider sind drei Dinge schwer zu finden und zu geben: einen Charakter haben - einen zeichnen - einen erraten; und vor dem gewöhnlichen Erzieher scheint eine Unart schon eine Unnatur - ein Höcker ein Leib und Pockengruben feste Teile des Gesichts“ (ebd.).

Die Erziehung folgt so, bei aller Schwierigkeit der Bestimmung ihres Objekts, dem Ideal *des Kindes* und also weder dem des Staates noch dem der Gesellschaft. 1806, als die erste Auflage der *Levana* erschien, entwickelte sich ein pädagogischer Konsens in Richtung dessen, was „Staatspädagogik“ genannt wurde. Gegen sie opponierte JEAN PAUL ebenso wie gegen die nachfolgenden Konzepte der Nationalerziehung, die auf die politische Romantik und ihren Begriff des „Volkes“ oder der „Volksgemeinschaft“ zurückgehen. Die Idee, man müssen *gegen* den „Geist der Zeit“ erziehen (OELKERS 1991), erhält so eine dezidiert politische Dimension.

Das Kind, so JEAN PAUL, kann nicht einfach unabhängig von dem verstanden werden, was seine Anlagen und Talente, zusammengezogen: sein persönliches Ideal, ausmacht. Wenn der Zeitgeist eine andere Erziehung fordert, muss gegen ihn argumentiert und verfahren werden. Gesagt wird dies vor dem Hintergrund der Napoleonischen Kriege und so dem Ausgang der Französischen Revolution, die die erste nationalpolitische Erziehung begründet

hatte. Wenn der Zeitgeist auf die Entwicklung von Nationalstaaten eingestellt ist und die Erziehung nur noch dieser Entwicklung dienen soll, dann gehört sie nicht vor das Forum der Kritik, sondern muss radikal gewendet werden:

„Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und gross vorstehen muss, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die *Erhebung über den Zeitgeist*. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen - denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam -, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste“  
(JEAN PAUL: Sämtliche Werke I/5, S. 567; Hervorhebung J.O.).

Wie geht das? Jean Paul hat eine Reihe von Einsichten, die auch dann gelten, wenn der Zeitgeist mächtiger ist als die Erziehung. In der Religion geht es darum, die Furcht zu beseitigen und sie unnötig werden zu lassen: Nur *keine* Furcht erschafft den „Gott der Kindheit“ (ebd., S. 585). Und die fremde Religionsausübung muss dem Kind so heilig sein wie die eigene (ebd.). Die geistige Erziehung beginnt „mit dem ersten Atemzug des Kindes“ (ebd., S. 587), das heisst, es kann keine Verfrühung geben. Der „Bildungstrieb“ aber muss „im Kinde selber wohnen“ (ebd., S. 588), er kann nicht künstlich angereizt werden.

Für die Erzieher gilt der denkwürdige Satz:

„Wie Nachtwandler müssen wir, das Bekannte schonend, das Ungekannte verletzen“  
(ebd., S. 589).

Für die Kinder gilt eine andere Maxime:

„Alles erste bleibt ewig im Kinde, die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume malen den Vorgrund seines Lebens aus; noch aber kennen wir dabei kein Gesetz als dieses: beschirmt das Kind vor allem Heftigen und Starken, sogar süsser Empfindungen“  
(ebd., S.593).

Der Schmerz der Kinder ist „rein“ wie der der Tiere, nur kürzer, nämlich „ohne Vergangenheit und Zukunft (ebd., S. 597). Ihr eigentliches Erfahrungsmedium ist Freude, daher nennt JEAN PAUL ihr Leben auch „Freudenverästung“ (ebd., S. 599), die Verknüpfung der Freuden nach der Lust der Erfahrung. „Freudigkeit“ ist das Gefühl „des ganzen freigemachten Wesens und Lebens“ oder der „Selbstgenuss der innern Welt“, der das Kind für die Welt „öffnet“ (ebd., S. 601).

Die Spiele der Kinder sind - ungleich denen der Erwachsenen - „nichts als Ausserungen ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern“ (ebd., S. 602). Zuerst spielt „der Kindegeist mit Sachen, folglich mit sich“ (ebd., S. 604). Später spielt es mit Menschen und so mit der Sprache. „Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Aussenwelt eine innere Welt, auf der es die äussere in Bewegung setzen kann“ (ebd.). Und für Kinder gibt es „kein ewiges Spiel und Spielzeug“ (ebd., S. 606), vielmehr wechselt der Nutzen im Augenblick, ohne dass irgend etwas definitiv ausgeschieden wird. Auch was lange missachtet wurden ist, kann im Nu neues Interesse erlangen, und zwar egal ob ein Spielzeug ein Spiel oder ein Bilderbuch ist. Und angesichts der „neuen Philosophen, welche in der Erziehung das All als Etwas anbieten und schenken“, scheut sich JEAN PAUL nicht darauf hinzuweisen, dass das reinste Spielzeug für Kinder - *Sand* ist (ebd., S. 607/608).

Das schliesst Gebote und Verbote nicht (ebd., S. 618ff.), ebenso wenig „*unausbleibliche* Strafen“ (ebd., S. 626) oder die Beförderung des Kinderglaubens (ebd., S. 636ff.). Schliesslich äussert sich Jean Paul ausführlich auch zur „weiblichen Erziehung“ (ebd., S. 672ff.), ohne hier sonderlich originell zu sein, es sei denn, man nennt den Gedanken

originell, dass zwischen Weibern und Kindern eine Aehnlichkeit der „schmeichelhaften Art bestehen soll (ebd., S. 683).

„Dieselbe unzersplitterte Einheit der Natur - dasselbe volle Anschauen und Auffassen der Gegenwart - dieselbe Schnelligkeit des Witzes - der scharfe Beobachtungsgeist - die Heftigkeit und Ruhe - die Reizbarkeit und Beweglichkeit - das gutmütige schnelle Uebergehen vom Innern zum Aeussern und umgekehrt, von Göttern zu Bändern, von Sonnestäubchen zu Sonnensystemen - die Vorliebe für Gestalten und Farben und die Erregbarkeit setzen die körperliche Nähe beider Wesen mit einer geistigen fort“ (ebd.).

Leider sagt JEAN PAUL nicht, wie dann die Männer noch bestimmt werden können. Seine *Erziehlehre* ist kein pädagogisches Fazit der Romantik, wohl aber übernimmt die Erziehlehre bestimmte Motive, die von der Romantik im Blick auf Kinder stark gemacht wurden. Dazu zählen:

- die Idealität und Individualität des Kindes,
- die Opposition gegen den Zeitgeist,
- die Rückbindung der Erziehung an das Erste,
- die Aufwertung des Kleinen
- und die Achtung vor den eigentümlichen Lernformen der Kinder.

Der Zürcher Maler und Illustrator LUDWIG VOGEL<sup>228</sup>, Mitglied des romantischen Lukasbundes, der 1808 an der Wiener Akademie gegründet wurde und der Ziel der politischen Romantik verfolgte, zeichnete 1807, vor seiner Abreise nach Wien, ein Motiv aus PESTALOZZIS *Lienhard und Gertrud*<sup>229</sup>, einem der grossen Erziehungsromane des ausgehenden 18. Jahrhunderts (Facetten der Romantik 1999, S.127)<sup>230</sup>. Der arme Lienhard kehrt aus dem Wirthaus zurück, eines seiner fünf Kinder empfängt ihn gnädig an der Tür, während die anderen Kinder um die Mutter geschart sind, die die Familie zusammenhält und für die Erziehung besorgt ist. Das Bild will lebensnah sein und verpasst die romantische Chance. Man sieht auf plakative Weise eine moralische Belehrung, aber keine Erziehung gegen den Geist der Zeit.

Die Wohnstube erzieht, soll man sehen, dafür ist eine starke Mutter erforderlich, nur so kann der pflichtvergessene Vater auf den Pfad der Tugend zurückgeführt werden. Die Pointe ist, dass ihm das aus sich selbst heraus - Lienhard ist ein schwacher Mann - nie gelingen würde. Er braucht das, was JEAN PAUL (Sämtliche Werke I/5, S. 715) im vierten Bruchstück der *Levana* die „weibliche Kraft“ genannt hat, vorausgesetzt „mütterliche Liebe“ (ebd., S. 681) und die Bestimmung des Weibes „unmittelbar zur Mutter“ durch die Natur selbst (ebd., S. 688). Man sieht so eine Erziehungsszene in den engen Grenzen der zeitgenössischen Klischees, die Pflicht kennen, auch Pflichtvergessenheit, aber weder wirklich Sünde noch einen romantischen Untergrund.

PESTALOZZIS Figur „Gertrud“ und ihre Rolle in der Erziehung widersprechen dem romantische Entwurf von Weiblichkeit und Kindheit nicht nur in ästhetischer Hinsicht.

---

<sup>228</sup> LUDWIG VOGEL (1788-1879) besuchte von 1808 an die Wiener Akademie und ging mit seinen 1810 nach Rom, um für zwei Jahre im ehemaligen Kloster S. Isidoro Quartier zu beziehen. Nach einem halbjährigen Aufenthalt in Florenz 1813 kehrte VOGEL nach Zürich zurück. Er gilt als einer der bedeutendsten Schweizer Historienmaler des 19. Jahrhunderts.

<sup>229</sup> LUDWIG VOGEL: *Aus Lienhard und Gertrud* (1807) (Feder, laviert, aufgezogen, 21,5x28.5cm) (Privatbesitz).

<sup>230</sup> Der Roman erschien zwischen 1781 und 1787.



HENRIETTE HERZ<sup>231</sup>, jedenfalls, eine strahlende Schönheit mit erotischer Aura und unwiderstehlichem Charme, dem nicht nur der eigentlich gestrenge, leicht verwachsene Theologe FRIEDRICH SCHLEIERMACHER erlag, wäre über die Enge von ausgerechnet der Wohnstubenerziehung sehr verwundert gewesen. Daher sieht man in VOGELS Zeichnung wiederum kein romantisches Bild, schon gar nicht ein solches von den Kindern, die Typen sind und keine Individuen im Sinne der allgemeinen Theorie von JEAN PAUL. Und vielleicht kann man auch wirklich nur Typen erziehen und nicht Kinder, solange man den dem festhält, was PESTALOZZI als „Wohnstubenerziehung“ in die Welt gesetzt hat.

---

<sup>231</sup> HENRIETTE HERZ (1764-1847) war Tochter eines portugiesischen Judens, der in Berlin ein Handelshaus unterhielt. Sie wurde nach israelitischen Brauch als Zwölfjährige mit dem fünfzehn Jahre älteren Arzt MARKUS HERZ verlobt. Drei Jahre später, am 1. Dezember 1779, erfolgte die Hochzeit. Danach wurde HENRIETTE zum Mittelpunkt eines Salons, der die frühe Romantik de facto begründete. Der Salon bestand bis zur preussischen Niederlage 1806. HENRIETTE HERZ trat nach dem Tod ihrer Mutter zum evangelischen Glauben über und verachte zwei Jahre in Rom mit dem Studium der Kunst der Nazarener. Ihr Lebensabend verlief glanzlos, sie vernichtet im Alter ihre gesamte Korrespondenz (Daten nach SCHMITZ 1984).

## 4. Anhaltende Effekte

Am 14. Juli 1818 begann JEAN PAUL mit der Arbeit an seiner Autobiographie, die den eigenwilligen Titel

### *Selberlebensbeschreibung*

erhielt. „Selberleben“ ist das eigene Leben, das Leben des Selbst; was ungewöhnlich klingt, nämlich „Selberlebensbeschreibung“, ist einfach die Uebersetzung von „Autobiographie“<sup>232</sup>. Es ist eine überraschend kurze, fast lakonische Abhandlung, die kaum hundert Druckseiten umfasst, merkwürdig für jemanden, der gigantische Romane zu schreiben pflegte. Ausgerechnet die „Selberlebensbeschreibung“ scheint ungewöhnliche literarische Bescheidenheit anzuzeigen, die der stets ins Enzyklopädische ausufernde Autor sonst nie an den Tag legte. Das Panorama des eigenen Lebens wirkt demgegenüber seltsam verkürzt.

JEAN PAUL FRIEDRICH RICHTER ist 55 Jahre alt. Er lebt in Bayreuth von einer, wie erwähnt, guten Pension, ist ein bekannter Autor mit grossem Leserkreis, der eine Autobiographie eigentlich gar nicht nötig hat, zumal *sein Werk* dafür gehalten werden könnte. In vielen seiner Romane und Geschichten ist unschwer der Autor zu erkennen, der es versteht, aus seinem Leben Literatur zu machen, ohne es direkt schildern zu müssen oder zu wollen. Andererseits sind Autobiographien zum Abschluss oder gar als Krönung einer literarischen Karriere durchaus üblich, man denke nur an GOETHE'S *Dichtung und Wahrheit* oder PHILIPP MORITZ' *Anton Reiser*, die beide Publikumserfolge gewesen sind.

JEAN PAULS *Selberlebensbeschreibung* wurde 1825 von seinem Freund CHRISTIAN OTTO aus dem Nachlass veröffentlicht<sup>233</sup> und fand zumeist ungnädige Leser, darunter GOETHE. JEAN PAUL hatte zwischen 1798 und 1800 für längere Zeit in Weimar gewohnt und einen eigenen Freundeskreis aufgebaut, sehr zum Missvergnügen von GOETHE, mit dem ihn eine herzliche Abneigung verband. Was GOETHE störte, war nicht nur der Erfolg JEAN PAULS. Beide trennte vor allem ästhetische Anschauungen, etwa über das Verhältnis von Literatur und Leben, wie es in Autobiographien zum Ausdruck kommt. Am 30. März 1831 unterhielt sich GOETHE mit seinem getreuen ECKERMANN<sup>234</sup> über eben dieses Thema. ECKERMANN hatte zuvor nochmals den dritten Band von *Dichtung und Wahrheit* gelesen.

„Ihre Biographie ist ein Buch“, sagte er zu GOETHE, sie sei für unsere Kultur ein bildendes Exempel. „Es sind lauter Resultate meines Lebens“, sagte GOETHE, „und die

---

<sup>232</sup> „Biographie“ setzt sich zusammen aus dem griechischen Worten *bios* („Leben“) und *graphein* („schreiben“). Die griechische Vorsilbe *Auto* heisst „selbst-“ oder „eigen-“. Das lateinische *automatus* lässt sich mit „aus eigenem Antrieb“ übersetzen.

<sup>233</sup> Der Titel war: *Wahrheit aus Jean Pauls Leben*.

<sup>234</sup> JOHANN PETER ECKERMANN (1792-1854) war Mitherausgeber der Ausgabe letzter Hand von Goethes *Werken*, die von 1827 an in der Cotta'schen Buchhandlung in Stuttgart erschienen. Die *Gespräche mit Eckermann* sind zwischen Juni 1823 und März 1832 geführt und von Eckermann aufgezeichnet worden. Die Veröffentlichung erfolgte nachdem Tode GOETHE'S (1832) mit dessen Zustimmung.

erzählten einzelnen Fakta dienen bloss, um eine *allgemeine Beobachtung*, eine *höhere Wahrheit* zu bestätigen“ (ECKERMANN 1976, S. 493; Hervorhebung J.O.).

Die Biographie des Dichters ist mehr als nur eine „Selberlebensbeschreibung“, sie ist ein *Beispiel* mit, wie GOETHE sagte, „Symbolen des Menschenlebens“ schlechthin (ebd.). Daher kann die Biographie *als* „Buch“ bezeichnet werden, sie enthält die Bedeutung des Lebens, das nicht einfach vergeht, sondern sich zum Höheren entwickelt, „potenziert“ hätten die Romantiker gesagt, denen GOETHE ebenfalls herzlich feindselig verbunden war (HOFFMEISTER 1984). Der nicht wenig eitle GOETHE, sich seiner Bedeutung am Ende des Lebens mehr als bewusst, verglich dann seine eigene Lebensbeschreibung mit der seines missachteten Rivalen JEAN PAUL. Für diesen Vergleich fallen im Gespräch mit ECKERMANN deutliche Worte:

„Ich nannte das Buch Wahrheit und Dichtung, weil es sich durch höhere Tendenzen aus der Region einer niedern Realität erhebt. Jean Paul hat nun, aus Geist des Widerspruchs, Wahrheit aus seinem Leben geschrieben! - Als ob die Wahrheit aus dem Leben eines solchen Mannes etwas anderes sein könnte, als dass der Autor ein Philister gewesen!“  
(ebd.).

Die Philister besiedelten seit dem 2. Jahrtausend vor Christi die Küste Palästinas und beherrschten um 1000 v. Chr. das Westjordanland. Die Staatsgründungen Israels unter den Königen SAUL und SALOMON erfolgten gegen die Philister, die zunächst noch die überlegenen Waffen besaßen. Das Duell des Juden David gegen den Philister Goliath (1Sam 17) hat diesen Konflikt bis zur Sprichwörtlichkeit dem kulturellen Gedächtnis eingeprägt. Philister<sup>235</sup> geben sich zu erkennen an den grotesken Widersprüchen zwischen eigenem Kraftanspruch und tatsächlicher Grösse. Sie wähen sich überlegen und werden doch durch eine kleine List besiegt. Es gibt noch eine andere Anspielung, die GOETHE vor Augen gehabt haben könnte: Im akademischen Jargon des 18. Jahrhunderts nämlich ist „Philister“ die Bezeichnung für den Nicht-Studenten, also für den, der über keine akademische Bildung verfügt, was in der Bemerkung GOETHES, der bekanntlich nicht gerade leicht seinen akademischen Abschluss erreichte, darauf anspielen sollte, dass JEAN PAUL etwas war, was man heute als „Studienabbrecher“ bezeichnen würde, ein selbst ernannter Goliath der Literatur, dem das wirkliche Format abhanden geht.

JEAN PAUL hatte etwa seit dem Jahr 1800 begonnen, Aufzeichnungen, Erinnerungen, Notizen und Einfälle für ein Projekt zu sammeln, das er als „Vita-Buch“ bezeichnete. Aus dieser Sammlung gingen zahlreiche Romane hervor, darunter die satirische Hochstaplergeschichte *Der Komet*, die erst 1820 veröffentlicht wurde und die JEAN PAUL ursprünglich mit dem *Vita-Buch* verbinden wollte. Leben könnte Hochstapelei sein - Er sei, notierte JEAN PAUL (1982, S. 154) im Jahre 1818<sup>236</sup>, durch seine Romane so sehr ans Lügen gewöhnt, dass er zehnmal lieber Romane schreibe als sein eigenes Leben nachzuerzählen. Wenn es kein Roman sein soll - das wäre nach dieser Logik eine Komposition aus Leben und Lüge -, welche Form kann dann eine Autobiographie annehmen? JEAN PAUL wählte die Form der *Vorlesung*: Der Schriftsteller JEAN PAUL beschreibt das Leben von JOHANN PAUL FRIEDRICH RICHTER aus Wunsiedel im Fichtelgebirge in drei fiktiven Vorlesungen, als deren Publikum die „geneigtesten Freunde und Freundinnen“ ausgedacht werden.

---

<sup>235</sup> Das hebräische Wort *Pelistim* lässt sich mit „Einwanderer“ übersetzen. Die Philister sind indogermanische Seevölker, die nach Ägypten vordrangen und sich im Süden Palästinas niederliessen.

<sup>236</sup> Brief an EMANUEL OSMUND vom 3. August 1818.

Es sind Vorlesungen im „Winterhalbjahr“ (ebd., S. 5), was ebenso ironisch wie souverän auf die eigenen Studienversuche anspielt, die im Wintersemester 1781 aufgegeben wurden, nachdem sie im Sommersemester des gleichen Jahres begonnen hatten. JEAN PAUL vermeidet es, in den Mäkelton GOETHES zu verfallen, aber auch das Gravitätische des Dichterstürzen fehlt dieser *Selberlebensbeschreibung*, die keinerlei Anstrengungen macht, im Leben, das erzählt wird, eine höhere Wahrheit oder gar die Symbole des Menschlichen zu entdecken. Das eigene Leben ist JEAN PAUL *nicht* das Muster für irgend etwas ausserhalb von ihm. Entscheidend ist, dass es *erzählt* werden kann, und dies wie es sich gehört, also in Abschweifungen, Doppelungen, Schleifen, mit Sinn für das Kleine und Unbedeutende, Liebe zum Detail der eigenen Vergangenheit, ohne grosse Töne und voller Ironie sich selbst gegenüber. Es sind, wie JEAN PAUL sagt, „historische Vorlesungen“ (ebd., S. 13) über das eigene Leben, nicht der Versuch, aus der Dichtung des Lebens eine höhere Wahrheit zu machen.

Dabei gelingen ihm folgende Sätze über den Zusammenhang von Erinnerung und Kindheit:

„Tief hinunter reichende Erinnerungen aus den Kindjahren erfreuen, ja erheben, den bodenlosen Menschen, der sich in seinem Wellendasein überall festklammern will, unbeschreiblich und weit mehr als das Gedächtnis seiner spätern Schwungzeiten; vielleicht aus den zwei Gründen, dass er durch dieses Rückentsinnen sich näher an die von Nächten und Geistern bewachten Pforten seines Lebens zurückzudrängen meint und dass er zweitens in der geistigen Kraft eines frühen Bewusstseins gleichsam eine Unabhängigkeit vom verächtlichen kleinen Menschenkörperchen zu finden glaubt“ (ebd., S. 14)

Der Anfang des Lebens ist für das Bewusstsein dunkel, die Erinnerung an die ersten Erlebnisse der Kindheit führen an diese „Pforte“ zurück und zeigen zugleich die geistige Kraft des „frühen Bewusstseins“, die als Kontrast zur Kleinheit des Körpers angesehen werden kann. Man hat ein *Erstes* vor Augen und kann sich selbst vom *Anfang* her entwerfen oder zumindest darauf zurückführen. In diesem Sinne hat das Leben einen Boden und kann der, wie JEAN PAUL sich ironisch nennt, „Professor der Selbgeschichte“ (ebd., S.16) von der eigenen Identität ausgehen. Das Gedächtnis baut sich auf, das Frühere ist nachhaltiger als das Spätere und man ist ausserstande, die Kindheit zu vergessen. Die Erinnerungen reichen tief hinunter, und einzig sie geben dem Leben Halt. Das Auf und Ab wäre unerträglich, gäbe es nicht das Bewusstsein an die eigene Herkunft oder die Erinnerung an die Anfänge, die unauslöschlich sind. Aber es gibt sie nur als Erinnerung, ohne die Möglichkeit einer objektiven Verifikation.

Man könnte dies eine rationale Theorie der Kindheit nennen, die darauf verzichtet, Kinder in einen sakralen Kontext zu stellen. JEAN PAUL beschreibt ein profanes, kein heiliges Kind. Der Grund dafür ist der *autobiographische* - im Unterschied zum *pädagogischen* - Zugang zum Problem. Die Erziehung orientiert sich an der Zukunft, die Erinnerung dagegen am gelebten Leben, das von den Anfängen her aufgebaut wird, ohne dass diese wie ein realer Zeitpunkt zugänglich wären. Wir haben kein Gedächtnis an Zeugung und Geburt von uns selbst, daher endet das „Rückentsinnen“ an keinem bestimmten Punkt. Man weiss nicht, ob die ersten Bilder, die im späteren Leben vor Augen stehen, tatsächlich die Anfänge des Bewusstseins gewesen sind, während die Erinnerung doch immer ein Erstes oder Frühes behauptet. Aber das bezieht sich nie auf eine pädagogische Konstruktion, sondern immer auf das je eigene Leben, so dass selbst Heilige, falls es diese gibt, sich nicht von Anfang bis Ende als „heilig“ bezeichnen könnten. Man *wird* zum Heiligen, ist dies aber nicht schon bei Geburt.

Es dürfte also ziemlich unmöglich sein, im eigenen Leben das „heilige Kind“ zu entdecken, wenn - und weil - man hinreichend *unheilige* Erfahrungen mit sich selbst gemacht hat. Autobiographien können eitel sein, aus lauter Lügen bestehen, von frechen Unterstellungen leben, sie können Idyllen erzählen oder Märchen, aber dass sie die Anfänge des beschriebenen, eigenen Lebens vom „heiligen Kind“ aus denken, ist mehr als unwahrscheinlich. Sätze der Romantik wie der zitierte von NOVALIS, wonach dort, wo Kinder seinen, das „goldene Zeitalter“ vermutet werden könne (NOVALIS: Schriften Bd. II/S. 457), wirken im autobiographischen Kontext grotesk bis absurd. Kindheit beginnt nämlich nicht von einem bestimmten Punkt an, sondern ist allmählicher Aufbau ohne kausalen Anfang und erst recht ohne bestimmende Vorgeschichte. Und das weiss man, indem und soweit man sich erinnert.

NOVALIS, darauf hatte ich verwiesen, argumentiert genau umgekehrt: Das Kind sieht *voraus* und ahnt wie ein Seher (ebd., S. 564). Daher liegt es nahe, das Kind mit dem Dichter zu identifizieren, vorausgesetzt eine Theorie der Zeit, der der von JEAN PAUL diametral entgegensteht:

„Nichts ist poetischer, als Erinnerung und Ahndung oder Vorstellung der Zukunft. Die Vorstellungen der Vorzeit ziehn uns zum Sterben, zum Verfliegen an. Die Vorstellungen der Zukunft treiben uns zum Beleben, zum Verkörpern, zur assimilirenden Wirksamkeit. Daher ist alle Erinnerung wehmüthig, alle Ahndung freudig. Jene mässigt die allzugrosse Lebhaftigkeit, diese erhebt ein zu schwaches Leben. Die *gewöhnliche Gegenwart* verknüpft Vergangenheit und Zukunft durch Beschränkung. Es entsteht Kontinguität, durch Erstarrung Krystallisation. Es giebt aber eine *geistige Gegenwart*, die beyde durch Auflösung identifizirt, und diese Mischung ist das Element, die Atmosphäre des Dichters“  
(ebd., S. 461; Hervorhebungen J.O.).

„Kontiguität“<sup>237</sup> lässt sich mit Angrenzung, Berührung oder auch zeitlichem Zusammenfallen übersetzen. Zu unterscheiden sind die „gewöhnliche“ und die „geistige“ Gegenwart. Die eine verknüpft Vergangenheit und Zukunft durch die Beschränkung ihrer Möglichkeiten, die Zeiten nähern sich, aber erstarren zugleich. Die andere, die geistige Gegenwart, öffnet die Zeiten, indem beide, Annäherung und Kristallisation, aufgelöst werden. Das können, folgen wir NOVALIS, nur Dichter und - muss man hinzufügen - Kinder, wenn man nicht die Erinnerung von Erwachsenen an die Anfänge ihres Bewusstseins betrachtet, sondern das kindliche Zeiterleben, das ähnlich als „geistige Gegenwart“ zu bezeichnen wäre. Kinder nämlich, zumal kleinere, sind ausserstande, Vergangenheit und Zukunft durch intellektuelle Beschränkung zu verknüpfen.

Wenn Themen und Theorien wie diese die pädagogische Romantik ausmachen, wie kommt es dann zu einer Romantisierung des Kindes? Ich werde diese Frage unter den Stichworten „heiliges Kind“ und „säkulare Gesellschaft“ diskutieren, wobei ich mich wesentlich auf das 19. Jahrhundert beschränke (4.1.). In einem zweiten Abschnitt gehe ich auf das Verhältnis von „Kindern“ und „Erwachsenen“ näher ein und frage, ob die zumeist sentimentalen Zuschreibungen in diesem Verhältnis etwas mit Romantik zu tun haben (4.2.). Abschliessend thematisiere ich den „Wunsch nach Kindern“, in der Absicht, Kinder als Ideal von Erwachsenen darzustellen und dieses Ideal mit der romantischen Potenzierung zusammenzubringen (4.3.).

---

<sup>237</sup> Das Wort hat die lateinischen Wurzeln *contiguus* („berührend“, „angrenzend“) und *tangere* („berühren“).

## 4.1. Das heilige Kind in der säkularen Gesellschaft

„Säkularisation“ ist die Loslösung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens von religiösen Bindungen. Starke oder schwache Bindungen des Glaubens sind keine moderne Erfahrung, monotheistische Religionen wie das Christentum, die unbedingten Glauben verlangen, mussten gegen eine widerständige Praxis durchgesetzt werden, die nicht nur ganz andere Glaubensüberzeugungen kannte, sondern auch keine sehr starken Zustimmungen von Allen verlangte. Das antike Alltagsleben war nach Christi Geburt keineswegs eine sakrale Einheit, oft bestimmten dämonische Vorstellungen die profane Existenz und vielfach war der Ritus de facto säkular, nämlich verlangte nur formale Zustimmung, ohne die Ueberzeugungen wirklich festzulegen. Ritus war Verhaltenskontrolle, nicht Fixierung des Inneren.

Dagegen versuchte schon die frühe christliche Pädagogik<sup>238</sup>, etwa im 2. Jahrhundert bei CLEMENS VON ALEXANDRIEN<sup>239</sup>, die *Kinder* des Glaubens auf die *Doktrinen* des Glaubens festzulegen, ohne nach Lebensaltern zu unterscheiden. Die „Kinder“, sagt CLEMENS, sind wir alle. Wenn „Pädagogik“ heisst, Kinder zu bilden, dann sind alle Seelen betroffen, weil alle Christen Kinder Gottes sind, unabhängig davon, welches Alter sie erreicht haben (CLÉMENT D’ALEXANDRIE: *Le pédagogue* Livre I/S. 132/133). Alle müssen die Einfachheit des Glaubens (ebd.) lernen, dessen wesentliche Botschaft dahin geht, Gott als Vater zu kennen, und dies in der Weise kleiner Kinder, nämlich

- vorbehaltlos,
- einfach,
- rein
- und ohne Logos (ebd., S. 140/141).

Das Christentum wird als neu und jung verstanden, vorausgesetzt einen Vater, der diesen Geist behütet, ohne ein besondere Bildung abzuverlangen (ebd., S. 148/149). Jesus Christus als Kind ist der Erzieher (paidagogos) der Menschheit (ebd., S. 152/153), der den antiken Lehrer ablöst und das Kind ganz auf sich verpflichten will. Der Erzieher hat kein Thema, sondern ist einzig dazu da, den Glauben zu befestigen. Eigener Unterricht ist dazu eigentlich nicht notwendig, mindestens keiner, der unabhängig wäre vom Glauben, ein Anspruch, den die christlichen Kirchen mehr als 1.500 Jahre lang als Monopol pflegen konnten.

In diesem Sinne ist christliche Sakralität seit den antiken Anfängen ein *pädagogisches* Programm, das Erziehung einsetzt, um alternativlose Zustimmung zum Glauben zu erreichen.

---

<sup>238</sup> Ausführlich: OELKERS (2003).

<sup>239</sup> CLEMENS VON ALEXANDRIEN (um 150 bis 215 n. Chr.) (eigtl. TITUS FLAVIUS CLEMENS) stammte vermutlich aus Athen und wurde ausgebildet an der katechetischen Schule von Alexandrien. Sein Lehrer war der griechische Philosoph und Leiter der Schule PANTAEUS, dessen Nachfolger er um 190 n. Chr. wurde. Clemens gilt aus der Begründer der alexandrinischen Schule in der christlichen Philosophie, in der die Theorie der göttlichen Natur Christi entwickelt wurde.

Selbst in Zeiten starker Indoktrination war dies nie ganz möglich, wie etwa die Geschichte der Häretiker zeigt. Gleichwohl kann man mit Recht annehmen, dass Kindheit und Erziehung bis weit ins 19. Jahrhundert christlich gestimmt waren, ich habe darauf bereits hingewiesen. Radikal säkulare Erziehungslehren waren die Ausnahme, die Praxis der Erziehung ist bestimmt gewesen vom konfessionellen Ritus, von den Lehrmitteln der Kirche und den Phasen des Kirchenjahres. Erst ganz allmählich, und dies zuerst in den neuen Grossstädten des 19. Jahrhunderts und weit stärker in protestantischen als in katholischen Regionen, entwickelte sich mentale Distanz zum Glauben auf breiterer Basis, also die Voraussetzung für eine nicht christliche Erziehung. Kinder sind daher nur in bestimmten, bürgerlichen oder proletarischen Milieus etwas anderes als die Kinder Gottes. Eine radikal säkulare Erziehung kennt erst das 20. Jahrhundert, und dies auch nur in westlichen Gesellschaften und unter Inkaufnahme versteckter Sakralisierungen, zu denen nicht zufällig auch das „heilige Kind“ gehört.

Es ist dann aber überraschend, wenn man auf Bildern aus dem 16. und 17. Jahrhundert Kinder sieht, die *keine* „heiligen Kinder“ sind und sein sollen (BEDAUX/EKKART 2001). Heilige Kinder wären solche, die mit religiösen, in diesem Falle speziell christlichen Symbolen dargestellt werden. Heilige Kinder sind im christlichen Kulturraum immer der Jesusfigur nachgebildet, wie etwa in Stundenbüchern des 14. und 15. Jahrhunderts nachgewiesen werden kann (KÖNIG 2001)<sup>240</sup>. Der pädagogische Bezug ist der von Maria und Jesus (ebd., Farbtafel VI)<sup>241</sup> (Abb. 1) ausgenommen seltene Bilder, die Situationen des Belehrens zeigen und Platz für Mädchen haben, aber dies auch nur im Kontext der sakralen Geschichte (ebd. Farbtafel I) (Abb. 2). Man sieht die Erziehung Marias durch Anna sowie die Wurzel Jesse mit David und Salomon. Wo eine andere Beziehung dargestellt werden soll, nämlich die Flucht nach Aegypten, sind wiederum unschwer Jesus und Maria zu erkennen (ebd., Farbtafel VII)<sup>242</sup> (Abb. 3). Grundlegend ist die Analogie von *heiligem Kind* und *Engeln* (ebd., Farbtafel II)<sup>243</sup> (Abb. 4), die das Kind anbeten und beschützen, aber zugleich selbst Kinder sind,

- rein,
- einfach,
- unschuldig
- und ohne Logos.

Eine ganz andere Beziehung sieht man 1620 auf einem Bild von FRANS HALS, das das Kind CATHARINA HOFFT mit ihrer Amme zeigt (BEDAUX/EKKART 2001, S.15)<sup>244</sup> (Abb. 5). Das Bild ist heiter, man sieht eine Beziehung, die fast spielerisch wirkt, das Mädchen, wiewohl drapiert und ausgestattet, wirkt nicht wie eine kleine Erwachsene und vor allem hat der pädagogische Bezug keine religiösen Konnotationen. Man sieht kein heiliges, sondern ein Kind mit einem verschmitzten, leicht neugierigen Lächeln und einem munteren Blick, der nicht auf irgendein Heiligtum fixiert wird. Man sieht auch keine bedrohliche Form der Zuwendung und keinen pädagogischen Anspruch, ausgenommen den des gesellschaftlichen Standes. Die Amme *spielt* mit dem Kind, ohne es zu erziehen, wenigstens ist dies der Eindruck des Augenblicks, den das Bild darstellen will.

---

<sup>240</sup> Stundenbuch, vermutlich von ANTOINE DE ROCHE (um 1500).

<sup>241</sup> Anbetung der Könige, Hirten, Soldaten und Flucht nach Aegypten.

<sup>242</sup> Neben der Flucht aus Aegypten sieht man den Auszug Eseus sowie David betend, mit Reiterei.

<sup>243</sup> Thronende Maria mit Engeln, dazu Apostel an Marias Sterbebett, Marias Himmelfahrt und Apostel Thomas mit Marias Gürtel.

<sup>244</sup> FRANS HALS (1580/84-1666): *Catharina Hooft mit ihrer Amme* (um 1620) (Staatliche Museen zu Berlin).

RUBENS hat um 1625 sein einziges Portrait eines fremden Kindes gemalt, das *Kind mit Vogel* genannt wird (ebd., S. 123)<sup>245</sup> (Abb. 6). Man sieht einen Augenblick höchster Kindlichkeit, nämlich eine Mischung aus Entzücken, Staunen und Erregung, die zeitlos erscheint. Der Vogel am Draht scheint wegzufiegen und ist doch gebunden, das Kind hat Macht über den Vogel, mit dem es nach seinem Belieben spielen kann. Zahme Goldfinken waren ein beliebtes Kinderspielzeug, die Metapher des davon fliegenden Vogels kann also durchaus realistisch verstanden werden (ebd., S. 124). Obwohl RUBENS ursprünglich einen Engel malen wollte, sieht man doch ein Kind, das im Augenblick der Loslassung des Vogels vollkommen selbstversunken erscheint. Ein Engel hat kein Geschlecht, in dieser Hinsicht hat RUBENS sein ursprüngliches Vorhaben gewahrt: Das Bild lässt offen, ob es sich um einen Knaben oder ein Mädchen handelt; was man sieht, ist ein Kind, jedoch nicht ein „heiliges Kind“.

Man könnte religiöse Symbole sehen, auch wenn man zeitgenössische Lehren vor Augen hat, die etwa annahmen, dass ein Goldfink in der Hand eines Engels ein perfektes Symbol ist für die menschliche Seele, die zu Christus zurückkehrt (ebd.)<sup>246</sup> (Abb. 7). Das Korallen-Halsband lässt sich sogar pädagogisch deuten. Korallen werden seit der Antike schützende Kräfte zuerkannt, das Halsband soll daher das Kind vor Gefahren schützen. Zugleich haben Korallen auch eine emblematische Funktion, sie sind das Symbol für Verfeinerung und Verbesserung, also eine Voraussicht auf den Erfolg der Erziehung (ebd.). Aber der prägende Eindruck ist ein fast atemloses Kind, das hoch konzentriert spielt und dabei auf nichts achtet als auf das Objekt des Spiels. Es ist *ganz Kind*, mehr als hundert Jahre bevor „das“ Kind - durch ROUSSEAU - erfunden sein sollte.

Fast noch mehr trifft dieser Eindruck auf ein anderes Bild zu, das JOHANNES VERSPRONCK 1654 malte. Es zeigt einen schlafenden Jungen in einem Hochstuhl (ebd., S. 227)<sup>247</sup>. Das Kind ist beim Essen eingeschlafen, beobachtet von einer traurigen Katze, die so recht nicht weiss, was sie mit der Szene anfangen soll. Die rechte Hand des Kindes hält noch den Löffel, der gerade aus der Hand zu fallen scheint. Vielleicht sieht man den Uebergang von einem Nickerchen in den tiefen Schlaf. Das Kind es hält das Gleichgewicht und fällt nicht vornüber, obwohl es leicht zu kippen scheint. Man sieht nicht einfach ein Kind, sondern einen Jungen, weil rechteckige Kragen aus Leinen in den vierziger Jahren des 17. Jahrhunderts in Holland Mode für Männer waren und niemals von Frauen oder Mädchen getragen wurden. Religiöse Symbole sind nicht sichtbar. Auf dem Kopf trägt der Junge eine weisse Unterkappe mit einer braungestreiften Seidenkappe darüber, die seitwärts mit roten Schleifen gebunden ist. Es ist keine Andeutung von Heiligkeit, sondern unterstützt einzig nur das Bild eines Kindes.

In der Romantik sind Kinder, wie etwa die Erzählungen von CLEMENS VON BRENTANO (1984) zeigen, „einfältig“ (ebd., S.223) und doch vollkommen. „Wer ist reicher“, heisst es in der *Chronika eines fahrenden Schülers*, „als ein neugeborenes Kind“ (ebd., S. 230)? Das „Kindische“ sind Fragen, die Kinder stellen (ebd., S. 238), die Fragen betreffen Leben und Tod, den Glauben und das eigene Gutsein (ebd., S. 245). Die Erfahrung der Welt ist die Erfahrung von Verlust (ebd., S. 245), vorausgesetzt wird dabei nicht das heilige, sondern das

---

<sup>245</sup> PETER PAUL RUBENS (1577-1640): *Kind mit Vogel* (1614/1624/25) (Panel, 50,8x40,5cm) (Staatliche Museen zu Berlin, Preussischer Kulturbesitz) (Gemäldegalerie, inv. 763). Die Skizze dieses Bildes datiert von 1614. Neben diesem Bild gibt es das bekannte Portrait der beiden Söhne von RUBENS (BEDAUX/EKKART 2001, S. 250).

<sup>246</sup> Der Autor dieser Sentenz ist der Antwerpener Jesuit und Dichter ADRIAEN POITIERS (1605-1674). Allerdings erschien die Quelle (*Afbeeldinghe van d'eerste eeuwe der societeyt Jesu*) erst 1640, im Todesjahr von RUBENS.

<sup>247</sup> JOHANNES VERSPRONCK (um 1603-1662): *Schlafender Junge im Hochstuhl* (1654) (Panel, 96x75,7cm) (Privatbesitz). Das Bild wurde 1988 wieder entdeckt.



empfindsame Kind, das ahnt, was Leben bedeutet, wenn es erlebt, wie die Mutter stirbt (ebd., S. 256). Die Ahnung ist ein Traum (ebd., S. 251/252), der in eine Wirklichkeit übergeht, vor der Kinder eigentlich behütet werden sollen. Aber gerade in der Romantik ist der Tod integraler Bestandteil der Erfahrung, und er gehört zum kindlichen Leben, soweit sich Kinder wohl von Erwachsenen unterscheiden und ihre eigene Welt haben, nicht jedoch im Blick auf die Determinanten des Lebens einen Sonderstatus einnehmen. Sie leben nicht in einer *heilen*, sondern in *ihrer* Welt.

1847 erschien *Das Buch der Kindheit*, eine Sammlung von literarischen Sequenzen über das Leben der Kinder verfasst vom schlesischen Schriftstellers BUGOMIL GOLTZ<sup>248</sup>. Das „Buch der Kindheit“ kam 1908 in zweiter Auflage heraus, wobei dieser Zeitpunkt nicht zufällig ist. GOLTZ, der in Schlesien ein Landgut besass, begann erst im Alter von 46 Jahren mit der Schriftstellerei, das *Buch der Kindheit* war seine erste Veröffentlichung. Im Vorwort zur ersten Auflage heisst es programmatisch und wie in Anlehnung an JEAN PAUL:

„Es klingt ein Ton durch unser Leben, so her und heilig wie Harfen- und Orgelton: es ist die Kindheit, die in der Seele des Menschen nachbebt“ (GOLTZ 1898, S. 7).

Der Unterscheid zur JEAN PAUL ist schon in diesem kurzen Zitat deutlich spürbar. Der Ton ist weder ironisch noch lakonisch, vielmehr wird Kindheit zu einer pathetischen Grösse, musikalisch stilisiert zu einer Mischung aus Harfe und Orgel, also gleitenden und mächtigen Tonfolgen. Erwachsene und Kinder werden nicht mehr an sich unterschieden, es gibt nur noch „grosse und kleine Menschenkinder“, ganz so, als hätte mit CLEMENS VON ALEXANDRIEN gerade die christliche Pädagogik begonnen (ebd., S. 20). Die Differenz der Erfahrung wird negiert zugunsten einer Unschuld und Heiligkeit des Kindes, die das Vorbild ist für das gesamte Leben. Kinder, so die Logik dieses Vorschlages, beziehen sich auf sich, Erwachsene jedoch auf die Kinder, was voraussetzt, dass sie sich nicht *als* „Erwachsene“ unterscheiden können und dürfen.

„Wahrhaftig, die grossen Leute könnten von den Kindern noch mehr profitieren, als diese von ihnen, falls die Grossen sich auf ihren wahren und unschuldigen Vorteil verständigen, und ihre eigne Kindheit nicht so rasch vergässen, dass sie hinterdrein keine andre mehr verstehen. Welch eine himmlische Menage treibt so ein Kind mit seinem noch fast nackten Leben und seinem bisschen Mutterwitz in einer ihm wildfremden und überall überlegenen Welt! Aber derselbe Gott, der die Lilien auf dem Feld kleidet und die jungen Raben speist, der gibt auch den Kindern die Schönheit der Welt, die Natur und ihre Elemente zu Lehen“ (ebd., S. 11/12).

Der Schriftsteller GOLTZ wurde am Ende des 19. Jahrhunderts für kurze Zeit neu entdeckt, im Kontext der sich konstituierenden Reformpädagogik, die sehr stark das Kind in den Mittelpunkt rückte und mit ähnlich pathetischen Tonfolgen komponiert wurde. Der

---

<sup>248</sup> BUGOMIL GOLTZ (1801-1870) wurde im preussischen Warschau geboren und besuchte von 1821 an die Universität Breslau. Das Studium der Theologie und Philosophie wurde auf Wunsch des Vaters abgebrochen, Goltz übernahm das väterliche Landgut Lissewo bei Thorn in Schlesien. Das Gut musste aufgrund von Misswirtschaft verkauft werden. GOLTZ lebte von 1830 an in Gollub und begann 1847 mit der Schriftstellerei. Der preussische König FRIEDRICH WILHELM IV., ein Verehrer seiner Schriften, verlieh ihm einen Ehrensold, der den Lebensunterhalt sicherte.

Herausgeber der zweiten Auflage, KARL MUTHESIUS<sup>249</sup>, sprach von einem „pädagogischen Gegenwartsbuch frischester Art“ (ebd., S. XVI), das den Ton der Zeit genau treffen würde und als ein Art Vorläufer zu den pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart, also der deutschen Reformpädagogik vor 1914, gelten könne. Gleichzeitig heisst es, „Nachwirkungen der Romantik“ seien feststellbar, weil der Ton des *Buches der Kindheit* oft sentimental und schwelgerisch sei, was der Gegenwart, nicht nur zu ihrem Vorteil, eher abgehe (ebd.).

Beide ist falsch, die Romantik ist nicht gleichzusetzen mit Sentimentalität und Schwelgen, und GOLTZ' *Buch der Kindheit* setzt nicht einfach die Romantik fort, schon weil diese kaum als einheitliche literarische oder pädagogische Bewegung verstanden werden kann. Mitte des 19. Jahrhunderts, bekannt sind Autoren wie FRIEDRICH FRÖBEL oder AUGUST WILHELM RIEHL, werden vor allem die Motive der nationalpatriotischen späten Romantik neu sortiert und mit Kindheitsvisionen zusammen gebracht, die öffentliche Resonanz finden und das populäre Verständnis von Erziehung beeinflussen. Das „heilige Kind“ ist in diesen Kontexten ein Gegenentwurf zu den gesellschaftlichen Veränderungen des 19. Jahrhunderts, vor denen das Kind geschützt werden müssen. Die Sprache für diesen Entwurf ist idyllisch, schwärmerisch und im pathetischen Bemühungen peinlich, ohne die gekonnte Naivität vieler Romantiker wirklich noch erreichen zu können. Das Romantisieren scheitert daher schon an der Sprache.

Kindheit ist für GOLTZ eine *vis poetica*<sup>250</sup> oder eine Erfahrung im symbolischen Verstand, das nicht dauert und doch die Grundlage ist des Lebens. Die nachfolgende Erfahrung zerstört das ursprüngliche Paradies oder den, wie es heisst „himmlischen Teil“ des Lebens, also die ungestörte Heiligkeit der Kindheit. Das klingt so:

„Unbeirrt in seinem Gottesinstinkt, in seiner himmlischen Lebensfühlung ist so ein Kind lauter Blumenduft, ein lebendiger Odem der Natur, heilige Märchenpoesie, Engelgrazie, Engelspiel, Himmelsraum und Erdenglückseligkeit zugleich. Aber nicht lange, so küssen die Engel das *heilige Menschenkind* zum letzten Mal; so findet sich zu der reinen Flamme in dem Gottestempel der Kinderunschuld der garstigste Rauch. Die irdischen Elemente überwuchern das himmlische Teil“ (ebd., S. 12/13; Hervorhebung J.O.).

Der Ausdruck „heiliges Menschenkind“, der fast im Nebensatz gebraucht wird, taucht in dieser Bedeutung in der Romantik gar nicht auf. Die Metaphern der Romantik, etwa die Gleichsetzung von Kindern mit „Blumen“ oder die Identifizierung mit „Engeln“, verlieren ihre Naivität und werden zu zwanghaften Analogien. Die Theorie des „goldenen Zeitalters“ wird mit heimeligen Paradiesvorstellungen besetzt, das Grundbild des Kindes wird kitschig, vor allem aber fehlt die Idee der zyklischen Wiederkehr der Kindheit, also die Verbindung von Anfang und Ende im Lebenskreis. Bei GOLTZ ist das Paradies des „heiligen Menschenkindes“ ein Transit, der weniger mit Verlust als mit Verfall zu tun hat. Die Grundidee ist nicht die des tragischen Verlustes, vielmehr widerspricht die Welt der Kindheit, weil nur die Kindheit unschuldig sein kann, und dies auch nur in ihren Anfängen.

„Die bösen Geister des Eigenwillens, der Eigenliebe, der übeln Launen, der Verstellung, der Lüge, der Koketterie, des Verrats, und dann wieder der Gewalttätigkeit, der Habsucht, der Rachsucht, der Rechthaberei, des

---

<sup>249</sup> KARL MUTHESIUS (1859-1929) war zunächst Volksschullehrer in Weimar und seit 1907 Seminardirektor in Berlin. Seine Pädagogik war an GOETHE orientiert, das Buch *Goethe ein Kinderfreund* (1910) zeigt auch Spuren von GOLTZ.

<sup>250</sup> Poetische Kraft.

Zerstörungstriebes, der Tierquälerei, der Brutalität bekommen den kleinen Erdenbürger in ihre Gewalt. Die falschen Informationen und die Magister-Schablonen, die zärtlichen Grossmütter, die übergeschäftigen Bonnen<sup>251</sup>, die bemutternden Tanten, die Schulbuben untereinander arbeiten dem Erdengeist in die Hände; und so wird aus der *B l u m e v o n E d e n*, aus der *h i m m l i s c h e n K r e a t u r* ein gemeiner, ganz gewöhnlicher Mensch“  
(ebd., S. 13).

Kindheit ist Verlust, weil die Erziehungsmächte die Regie übernehmen und die Lebensnot spürbar wird. Der „*S c h u l z w a n g*“ wird zur Pein, er beleidigt das Selbstgefühl und beschränkt sowohl die Freiheit als auch die Einbildungskraft. Danach kommen strenge Lehrjahre und mühsame Brotstudien, das Wandern durch Theorien und Praktiken, Herbergen und Akademien, das nichts befördert als die innere Zerrissenheit. Das bürgerliche Leben hält „saure Pflichten“ bereit und bestärkt die täglichen Sorgen. Am Ende, als Greis, weiss der „Gatte, Vater und Staatsbürger“, dass nichts das Leben zurück bringt und der Anfang für das Ende keinen Trost bereit hält (ebd., S. 13/14). Das erlaubt nur einen Schluss:

„Es ist eine wunderliche Welt, und die *K i n d h e i t* ist der *e i n z i g e H i m m e l a u f E r d e n!*“  
(ebd., S. 14)

Dass man die Kindheit so lange wie möglich bewahren soll, dass ihre Erfahrung einzigartig sei und sie als der Schatz des Lebens verstanden werden müsse, hängt mit dieser Ueberzeugung zusammen. Sie versammelt alle Assoziationen der guten, der kindgemässen Kindheit, die auch heutigen Eltern daran messen, ob es ihnen gelingt, den „Himmel auf Erden“ herzustellen, also ihren Kindern ein sorgenfreies, engelhaftes und krisenloses Leben bereitzustellen.

Das *Buch der Kindheit* beginnt mit einem Gedicht FRIEDRICH RÜCKERTS (ebd., S. 5/6), das wie ein Motto verstanden werden soll. Das Gedicht heisst *Aus der Jugendzeit* und wird vollständig zitiert. Es handelt von Abschied und Wiederkehr, also verwendet vermeintlich ein romantisches Motiv. Aber erneut ist die Kindheit Verfall, die Rückkehr in die Jugendzeit ist eine ins Leere, der Anfang ist mit dem Leben verflogen. Die ersten Erfahrungen sind übersetzt worden in eine Erinnerung ohne bleibende Kraft, weil - entgegen der Romantik - die Potenzierung des Lebens den Anfang nicht mit dem Ende verbinden kann. Das Leben ist gerade nicht mehr ein Kreis. Dabei spielt das in der deutschen Literatur häufig verwendete Motiv der Schwalbe eine zentrale Rolle. Die erste Strophe klingt wie folgt:

„Aus der Jugendzeit

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit  
Klingt ein Lied mir immerdar;  
O wie liegt so seit, o wie liegt so weit,  
Was mein einst war!

Was die Schwalbe sang, was die Schwalbe sang,  
Die den Herbst und Frühling bringt;  
Ob das Dorf entlang, ob das Dorf entlang  
Das jetzt noch klingt?

„Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,

---

<sup>251</sup> *La bonne*: die Gute oder das Kindermädchen.

Waren Kisten und Kasten schwer,  
Als ich wieder kam, als ich wieder kam.  
War alles leer“  
(RÜCKERT 1988 Bd. I/S.77).

FRIEDRICH RÜCKERT<sup>252</sup> war Orientalist, der 1841 von dem bereits erwähnten preussischen König FRIEDRICH WILHELM IV., nach Berlin berufen wurde, der preussischen Metropole aber anlehnend gegenüber stand und den grösseren Teil des Jahres auf seinem Landgut bei Coburg verbrachte. RÜCKERT, ein Hüne von Mann, war ein eigenartiges Genie. Er lernte Sprachen wie das Persische, das Arabische oder das Koptische innerhalb weniger Wochen, schrieb über zehntausend Gedichte, trug unter seinem wallendem Lockenkopf stets altdeutsche Tracht und war ein mustergültiger Uebersetzer, der die Orientalistik in dieser Hinsicht bis heute bestimmt. Sein Auftreten erinnerte an den Spielmann Volker aus dem Nibelungenlied, eine bewusste Analogie, die auch anzeigt, wie sehr das Mittelalter die Vorstellungswelt bestimmte.

RÜCKERTS Gedichtsammlungen wie *Liebesfrühling* (1843) oder *Die Weisheit der Brahmanen* (sechs Bände, 1836-1839) waren grosse Publikumserfolge und erzielten hohe Auflagen. Bei seinen öffentlichen Vorlesungen trat RÜCKERT in vielfältigen Verkleidungen auf und erschien den Zweitgenossen als die Inkarnation des virtuosen Dichturfürsten, vergleichbar nur mit NICCOLO PAGANINI und FRANZ LIST, also mit den zeitgenössischen Virtuosen der Geige und des Klaviers. Interessanterweise gehört RÜCKERT zu den am meisten vertonten deutschen Dichtern überhaupt<sup>253</sup>. GUSTAV MAHLER hat bekanntlich RÜCKERTS *Kindertotenlieder* musikalisch bearbeitet, die erst 1874 veröffentlicht wurden. Rückert betrauert in diesen Liedern des Tod seines Sohnes ERNST und seiner Tochter LUISE, die 1833 und 1834 an Scharlachfieber starben, der Sohn fünf, die Tochter zwei Jahre alt. Selten ist die Trauer eines Vaters über den Tod seiner Kinder treffender erfasst worden als in den über 400 Gedichten, die als „Kindertotenlieder“ verfasst wurden. Sie zeigen, dass der Tod jedes Schwärmen und jede Sentimentalität begrenzt.

Das *heilige* ist im Grunde genommen das *unsterbliche*, das *ewige* Kind, das keinem wirklichen Leben ausgesetzt werden soll. Paradiese sind immer risikofreie Räume, die Gefahren nicht nur mindern, sondern ausschliessen. Vielleicht ist das der Grund, warum die auf das Moratorium Kindheit fixierte Erziehungstheorie keinen Sinn für den Tod und so aber auch keinen wirklichen für das Leben entwickelt hat. Wenigstens ist auffällig, dass Tod fast nie Thema wird in einem Bereich, der sich auf Zukunft verpflichtet weiss und dabei keine Begrenzung in Kauf nehmen muss. Erziehung wird fast immer verstanden als Steigerung ohne störende Intervalle, während von Kindheit wirklich nur dann die Rede sein kann, wenn sie als umfassende Erfahrung verstanden wird, die nicht lediglich auf Erziehung verpflichtet ist. Zu dieser Erfahrung gehört der Tod.

In der Theorie ist Erziehung *stilisierte* Erfahrung. Dabei werden populäre Motive verwendet, die sich das „das“ Kind konzentrieren, ohne wirklich, wie immer wieder angekündigt, ganzheitlich zu sein. Die Erfahrung soll gefiltert werden, ohne dabei die

---

<sup>252</sup> FRIEDRICH RÜCKERT (1788-1866) war Schüler von FRIEDRICH CREUZER in Heidelberg und studierte in Würzburg unter SCHELLING. Nach Beendigung des Studiums war er Lehrer am Gymnasium in Hanau und veröffentlichte 1814 *Deutsche Gedichte*, die seinen lebenslangen Patriotismus anzeigten. Er war danach Redakteur und wurde 1826 als Professor für orientalische Philologie nach Erlangen berufen. In die Orientalistik eingeführt hatte ihn in Wien JOSEPH VON HAMMER-PURGSTALL.

<sup>253</sup> Zu den Komponisten, die RÜCKERT vertonten, zählen FRANZ SCHUBERT, ROBERT SCHUMANN, JOHANNES BRAHMS, FRANZ LISZT, MAX RAGER, CARL LOEWE und RICHARD STRAUSS.

tatsächlichen Erfahrungen von Kindern und Eltern vor Augen zu haben. Daher liegt es immer wieder nahe, Paradiese zu erfinden, die für heilige Kinder entworfen sind, ohne dass es nötig wäre, Vision und Wirklichkeit auch nur in ein Verhältnis zu setzen. Kinder, die in erfundene Kontexte gestellt werden, muss man weder befragen noch ernst nehmen. Umso leichter fällt dann die Stilisierung, und des gleichermassen im Blick auf heilige, also unschuldige Kind und die Verschwörung der bösen Mächte, die es bedrohen. Mitte des 19. Jahrhunderts ist das, wie gesagt, eine Reaktion auf reale Veränderungen, die mit dem Bild des heiligen Kindes weniger abgewehrt als verdrängt werden sollten.

Eines der Gedichte aus RÜCKERTS *Kindertotenliedern* verwendet die romantischen Motive und lässt sie nochmals authentisch erscheinen, ohne dabei den schwer erträglichen Ton des „Kindertümelns“ zu verwenden. Angesichts des Todes ist dieser schwelgerische Ton, den Zeitgenossen Rückerts wie GOLTZ anschlugen, nicht mehr möglich. Aber es gibt auch kein „Romantisieren“ der Erfahrung, weil eine höhere Potenz ausgeschlossen werden muss. Was bleibt ist eine Trauer, die den Verlust nicht fassen kann. Nicht die Kindheit ist Verlust, sondern die Kinder, und zwar für den Vater, der seine Leere vor Augen hat. Sie zu fassen genügen lakonische Verse und karge Bilder:

„Alle Wässerlein fliessen  
In die grundlose See,  
Alle Freuden ergiessen  
Sich ins trostlose Weh.

Alle Freuden ergiessen  
Sich ins endlose Leid;  
Alle Blumen, die spriessen  
Sind des Todes Geschmeid.

Alle Blumen, die spriessen,  
Sind ein lächelnder Schmerz;  
Mit Lächeln will sich erschliessen  
Des Frühlings beklommenes Herz.

Mit Lächeln will sich erschliessen  
Das Herz, das beklommene;  
Wie bald muss es verdriessen  
Das Unternommene!

Wald bald muss es verdriessen,  
Was süsse Lust war vorher!  
Alle Wässerlein fliessen  
In das bittere Meer“  
(ebd., S. 125/126).

Aber Trauer ist kein pädagogisches Motiv. Das „beklommene Herz“ ist ungeeignet für den pädagogischen Bezug, der weder Grundlosigkeit kennt noch Bitterkeit und für den endloses Leid ausgeschlossen sein muss. „Trostloses Weh“ schliesst Optimismus aus, aber der hat, angesichts des Todes, immer nur schwankenden Grund.

1904 war GOLTZ' *Buch der Kindheit* bereits in einer Auswahl<sup>254</sup> zusammen mit anderen Schriften von GOLTZ neu herausgegeben worden, die der Schriftsteller FRITZ LIENHARD<sup>255</sup> besorgte. LIENHARD verstand sich kongenial zu GOLTZ. Seine Ausgabe, erschienen in der Reihe *Bücher der Weisheit und Schönheit*<sup>256</sup>, enthält Buchschmuck des Jugendstilkünstlers FRANZ STASSEN<sup>257</sup>. Der Buchschmuck verrät viel über die Rezeption. Man sieht die Wurzeln des Lebens (GOLTZ 1904, S. 65), die Analogie von „Kind“ und „Blume“ (ebd., S. 49), das Füllhorn der Jugend (ebd., S. 73) und die eigentümliche Majestät der Kindheit (ebd., S. 11), die als die Krone des Erwachsenen verstanden wird, welche er sich selber aufsetzen muss (Abb. 8-11). Die dunklen Seiten der Kindheit sind vollkommen ausgespart, Kindheit ist eine glatte Vorstellung, die zum Entzücken einladen soll, und der selbst Erziehungswert zukommt. Man sieht keine romantischen, sondern eigentlich pädagogische Motive, die Kindheit wohl als eigenes, aber zugleich als harmloses Reich kenntlich machen sollen. Als Krone des Lebens ist Kindheit nur dann geeignet, wenn sie im Wald- und Wurzelwerk des Jugendstils verlaufen würde.

Kinder, für GOLTZ, wohnen im Himmel und auf Erden „zugleich“, sie sind heilig und werden irdisch, aber was als romantische Sehnsucht nach dem Ursprung erscheint, hat die Romantik längst verloren.

„Gleich wie die Blüten in Samen schießen und den Tod in ihm leiden, so verendet die Seele im Redeverständnis. Wenn er die Worte macht, so hat er die Seele nicht bei sich, und wo wiederum viel Seele mit Worten verkehrend darf, da ist der Wortverständnis in Gefahr. Meine Seele schmachtet aber nach dem Blumenduft der Kinderseele, nach dem heilkräftigen Balsamharz der Frühlingsknospen der Kindheit. Den Blütenäther vom Gewächse der Menschheit möchte ich in Worte des Lebens wandeln. Aber ich fühle mich keinen Priester und Propheten - nur die Kindheit begehrt ich in meinem Gewissen. Und so mag sie denn aus mir weissagen, was sie von Eden weiss“ (ebd., S. 13/14).

Warum zitiere ich einen drittklassigen, zu Recht vergessenen Schriftsteller aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, der um 1900 eine kurze Renaissance erlebte und danach erneut im Dunkel der Literaturgeschichte verschwand? Sein zweiter Herausgeber LIENHARD nennt ihn einen „B u n d e s g e n o s s e n“ im Kampf der Zeit (ebd., S. 5), das *Buch der Kindheit* sei ein „rechtes G e g e n w a r t s b u c h“ (ebd., S. 7) und gänzlich unveraltet (ebd., S. 5), geschrieben von einem „deutschen Herzensidealist“, der gegen den Materialismus der Zeit ankämpfen wollte, um den, wie LIENHARD sich ausdrückte, „uniformen Takt der Maschine“ aufzuhalten (ebd., S. 3). GOLTZ habe Mitte des 19. Jahrhunderts geschrieben,

---

<sup>254</sup> Neben dem *Buch der Kindheit* werden auch GOLTZ' *Buch der Gesellschaft* und *Buch der Ewigkeit* berücksichtigt, jeweils in Auswahlen.

<sup>255</sup> FRITZ (FRIEDRICH) LIENHARD (1865-1929) stand zunächst dem Naturalismus nahe, den er später heftig bekämpfte. Er war einer der Programmatiker der „Heimatkunst“ (*Die Vorherrschaft Berlins*, 1900), was auch die Nähe zu GOLTZ und die Pseudo-Romantik der Jahrhundertmitte erklärt.

<sup>256</sup> Die Reihe wurde herausgegeben von JEANNOT EMIL FREIHERR VON GROTHUSS und wurde im Stuttgarter Verlag Greiner und Pfeiffer publiziert.

<sup>257</sup> FRANZ STASSEN (1869-1949) besuchte von 1886 bis 1892 die Berliner Hochschule für Bildende Künste. Zwischen 1893 und 1908 war er in München und Berlin ein bekannter Zeichner und Illustrator des Jugendstils. Danach war STASSEN Mitglied des Bayreuther Kreises um SIEGFRIED WAGNER. 1914 erschien die Mappe *Das Rheingold* als erstes Konvolut seines graphischen Hauptwerkes *Der Ring der Nibelungen*. STASSEN trat 1930 der Nationalsozialistischen Partei bei, der er aufgrund seines spirituellen Nationalismus schon früh nahe stand. (Daten nach: <http://www.museen-hanau.de/Franz-Stassen/texte/leb-werk.htm> )

„damals, als die moderne Hast, der Industrieaufschwung, die wissenschaftlichen Umwälzungen allenthalben auf Kosten des Innenlebens einsetzten ... Die Forderungen des Gemütes und des Charakters sind darüber nicht verstummt, sind vielmehr mit naturhafter Gewalt unter der lauten Oberfläche angewachsen: sie müssen und werden sie sich wieder durchsetzen“  
(ebd., S. 5).

1905, ein Jahr später formulierte der noch völlig unbekannte Doktor der Philosophie, HERMAN NOHL<sup>258</sup>, zum ersten Male seine These von der „Deutschen Bewegung“, nicht zufällig besorgt als Einleitung einer von ihm besorgten Ausgabe der Schriften JOHANN GOTTFRIED HERDERS, den ich als Kritiker der Aufklärung bereits erwähnt habe. NOHL sieht Autoren wie SHAFTESBURY, ROUSSEAU, HERDER oder HEMSTERHUIS zu einer Gruppe vereint, die im 18. Jahrhundert Front machte gegen den „Rationalismus“, also, wie NOHL definierte,

gegen den „Glauben des Verstandes, das Leben mit seinen Begriffen restlos fassen zu können“ (NOHL 1930, S. 8).

Das Gegenprogramm einer Zurückführung des Verstandes auf *Leben* und *Erleben* habe erstmals HERDER ganz entfaltet, der dafür den Ausdruck „Humanität“ reserviert wissen wollte (ebd., S. 58). Ihm sei dann die Romantik gefolgt (ebd., S. 15) und an diesem Programm müsse auch die Gegenwart gemessen werden. Ein zentraler Anknüpfungspunkt für das, was NOHL mit HERDER als

den Kampf der konkreten *Inhalte* des Lebens gegen die abstrakte *Form* (ebd., S. 62)

verstanden wissen wollte, waren die zeitgenössischen pädagogischen Bewegungen, die Kulturkritik voraussetzten (NOHL 1933, S. 305f.). Beide, die pädagogischen Bewegungen und die Kulturkritik, reagierten, so NOHL, auf die Veränderungen des 19. Jahrhunderts, die sämtlich negativ erscheinen. Nicht zufällig werden sie von NOHL genauso gefasst werden wie zuvor von LIENHARD. Beide folgen einer pauschalen Kulturkritik, die die Errungenschaften des 19. Jahrhunderts auf radikale Weise in Frage stellte, nämlich

- die Entwicklung der Industrie,
- das schnelle Wachstum der Grossstädte
- die Arbeits- und Wohnverhältnisse,
- die naturwissenschaftliche Aufklärung
- und die Herausbildung von mächtigen Spezialwissenschaften  
(ebd., S. 302).

Diese Veränderungen, schreibt NOHL, seien „über die Seelen hereingebrochen“ (ebd.). Die Geschichte der modernen Gesellschaft, die ohne Arbeitsteilung, industrielle Produktion, Spezialisierung der Forschung und Entwicklung von Grosstadtkulturen undenkbar gewesen wäre, ist also eine *Verfallsgeschichte*.

„In diesem Prozess ging der Selbstwert des Subjekts verloren. Der Mensch, der nur noch nach seiner Leistungskraft gewürdigt wurde, wurde zur Masse, und alle Bindungen seines sozialen Daseins lösten sich auf. Parallel damit ging aber auch eine

---

<sup>258</sup> HERMAN NOHL (1879-1960) wurde 1920 an die Universität Göttingen berufen und war einer der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Er promovierte 1904 in Berlin bei WILHELM DILTHEY mit einer Arbeit über *Sokrates und die Ethik*.

geistige Entwicklung, in der das Humanitätsideal unserer klassischen Welt zerstört wurde“  
(ebd.).

Was NOHL hier „klassische Welt“ nennt, ist die „Deutsche Bewegung“, also die Zeit zwischen Sturm und Drang und Romantik. Sie liefert den Massstab für die Kritik der Gegenwart, zu ihrem „Humanitätsideal“ soll die Entwicklung der Gesellschaft und so auch der Erziehung zurück gelenkt werden. NOHL schreibt auch die Entdeckung des Kindes der „Deutschen Bewegung“ zu, grosszügig zwischen HERDER, ROUSSEAU und PESTALOZZI die Herkunft der Autoren missachtend. Das 19. Jahrhundert - immerhin das der flächendeckenden Verschulung – kann dann auch in dieser Hinsicht nichts als Verfall gewesen sein.

Zu den pädagogischen Bewegungen, die diesen Prozess umkehren sollen, gehört auch jene Pädagogik, die sich „v o m K i n d e a u s“ verstehen und begründen will (ebd., S. 356). Ihre „interessanteste Erscheinung“, so NOHL, sei BERTHOLD OTTO<sup>259</sup>. Er sei, nochmals NOHL, ein „sokratischer und unpathetischer Mensch“, der „in seiner stillen Art einen erstaunlichen Radikalismus der Theorie“ entwickelt habe (ebd., S. 356/357). OTTO, tatsächlich ein glühender Nationalist, der kurz vor seinem Tode noch den Nationalsozialismus begrüßte<sup>260</sup> und der nach Beginn des Ersten Weltkriegs die deutsche Gesellschaft nach dem Vorbild des deutschen Kriegsheeres organisiert wissen wollte, schloss an das an, was Autoren wie GOLTZ oder LIENHARD über Kinder und Kindheit zu sagen wussten. Man könnte das die Pseudo-Romantik des 19. Jahrhunderts nennen, die sich gegen die Industriegesellschaft und so gegen Modernisierungsprozesse wendete mit Motiven, die auch der Romantik eigen waren, darunter solchen, die die Sakralität des Kindes vor Augen hatten.

Dabei ist das heilige Kind schon früh und durchgehend gegen die Institution Schule ausgespielt worden. Schulkritik in der Form des 19. Jahrhunderts wäre kaum möglich ohne den Gegensatz zwischen Kind und Schule, wobei unter „Kind“ zumeist das verstanden wurde, was NOHL in den Umkreis von „Seele“ verlegt wissen wollte, nämlich ein Wesen oder eine Wesenheit, die sich rational nicht fassen lässt. Kinder sind gleichsam der Urgrund des Lebens, der *erlebt* werden muss und sich eben darum der rationalen Erkenntnis entzieht. Die Institutionen des 19. Jahrhunderts sind in diesem Sinne erlebnisfeindlich und müssen daher die Seele des Kindes verkümmern lassen, ein Topos der Kritik, der sich bis heute hält. Eigentlich müsste die Schule dem Kinde dienen, weil sie das aufgrund ihrer spezifischen Rationalität nicht kann, lässt sie sich nur als kinderfeindlich verstehen. Sie ignoriert das „heilige Kind“.

GOLTZ hatte 1847 geschrieben, dass jedes Kind in seiner besonderen Begabung ein „wahrhaft himmlisches Geschöpf“ sei,

---

<sup>259</sup> BERTHOLD OTTO (1854-1933) wurde in Schlesien geboren und wuchs in Flensburg auf. Er besuchte das Gymnasium in Schleswig und studierte zunächst in Kiel und dann in Berlin. Von besonderem Einfluss waren die beiden Psychologen und Sprachforscher STEINTHAL und LAZARUS. Das Studium blieb ohne Abschluss, OTTO arbeitete von 1883 an als Hauslehrer und wurde 1887 Nachtredakteur in Hamburg. Von 1890 bis 1902 war OTTO Redakteur beim Brockhaus-Lexikon in Leipzig. 1902, nach diversen pädagogischen und politischen Reformschriften, berief ihn FRIEDRICH ALTHOFF (1839-1909), der im preussischen Kultusministerium als Ministerialdirektor tätig war, nach Berlin. Das Ministerium übernahm das Gehalt des Brockhaus-Verlages und garantierte es lebenslänglich. OTTO sollte als Schulreformer tätig werden. Er gründete 1906 die *Hauslehrerschule* in Lichterfelde, die er bis 1933 leitete.

<sup>260</sup> OTTO starb am 29. Juni 1933.



„dem man die göttliche Abkunft aus den Augensternen und von den Rosenlippen entnehmen kann, solange ihm nicht die Schule und die konventionelle Dressur seine natürliche und übernatürliche Schönheit zuschanden machen darf“  
(GOLTZ 1908, S. 12).

OTTO argumentierte nicht ästhetisch, sondern psychologisch, kam aber auf genau den gleichen Schluss: Das heilige Kind kann von den pädagogischen Institutionen nur profanisiert werden, solange diese sich weigern oder gar ausserstande sind, sich auf die Besonderheit von Kindern einzustellen. Die Besonderheit ist die *Begabung*; heilig ist daher das *Genie*:

„Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum sechsten Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchternste psychologische Prüfung bei jedem Kind wieder; die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Bahnen zu lenken, da er sich selber die Gedankenbahn vorgezeichnet hat: die souveräne Selbständigkeit des Denkens, die durch allerlei Eingriffe in die konventionelle Weltordnung Anlass zu unserem Jammer über die ‚unerhörte Ungezogenheit‘ über den ‚unglaublichen Eigensinn‘ der Kinder gibt, das alles braucht man nur mit ernstem, psychologischen Blick in der Nähe anzuschauen, um die Spuren des Genies zu erkennen“  
(OTTO 1903, S. 300).

Es ist dann nicht erstaunlich, dass OTTO mit dem gleichen „psychologischen Blick“ erkennt, „wie schnell und wie vollkommen der Erkenntnistrieb des Kindes erlischt, sobald es in die Schule gesperrt wird“ (ebd., S. 301). Aller Schulreform zum Trotz müsse festgehalten werden:

„Auch der genialste Lehrer *muss* auf den bestehenden Schulen den Geist seiner Kinder ruinieren“ (ebd., S. 303; Hervorhebung J.O.).

Das gilt freilich nur, wenn die Prämisse zutrifft, die ähnlich heute wieder in der Begabungsdiskussion auftaucht, wenngleich, entgegen OTTO, auf „Hochbegabung“ verengt. Aber auch das setzt eine ästhetische Anschauung voraus, ein generalisiertes Bild des Kindes, dem das Höchste und Beste zugetraut werden kann, solange klar ist, dass die Potentiale wohl vorhanden sind, jedoch nicht ausgebildet werden, weil bestimmte Mächte dagegen stehen.

Die „Pädagogik vom Kinde aus“ stilisiert daher das Kind zum potentiellen Opfer, damit es desto strahlender erscheinen kann. Leben, heisst es noch in neuesten Veröffentlichungen, ist Selbstveredelung aus dem heiligen Kern des Kindes heraus (COIGNARD 2000, S.126ff.). Interessanterweise taucht NOHLS Motiv des Humanismus in einer französischen Darstellung der Pädagogik ELLEN KEYS auf (ebd., S.128), so dass also nicht einfach der deutschen Sonderweg als Erklärung für die Präsenz des heiligen Kindes dienen kann. ELLEN KEY, heisst es in der französischen Darstellung, müsse spirituell verstanden werden. Sie mache die Pädagogik darauf aufmerksam, dass es ein Irrweg sei, Kinder rational verstehen zu wollen. ELLEN KEY lade demgegenüber ein

« à ne pas oublier le caractère mystérieux et imprévisible des voix par lesquelles un esprit s'éveille »  
(ebd., S. 132).

Genauer :

« La pensée se nourrit des perceptions engrangées et s'engage vers la destination qui lui sont propre »  
(ebd.).

Der Geist des Kindes ist ein Mysterium wie das Kind selbst. Er wird durch Stimmen geweckt und erwacht dann zum definitiv eigenen Leben, als gäbe es keine Umwelt und sei jedes Kind unmittelbar zu Gott. ELLEN KEY, die „hellsichtig“ und „kühn“ genannt wird, war eine entschiedene Vertreterin der Euthanasie, ihr Idealkind war eines der Rassenbiologie, das vor allem gesund sein sollte, damit eine höhere Rassen entstehen kann, was voraussetzt, „minderwertiges Leben“ ausmerzen zu können (OELKERS 2001). Abgesehen davon: Es ist eine Schlüsselfrage der Pädagogik, wie es möglich sein kann, immer wieder „heilige Kinder“ zu erfinden, ohne diese auch nur einmal selbst zu Wort kommen zu lassen. Heilige Kinder passen nicht zum Materialismus von Kindern, zu ihren vormoralischen Urteilen oder zu ihren subversiven Freuden, die unterhalb der Zensur agiert werden und wenig mit Heiligkeit zu tun haben.

Der Kontrast lässt sich aber auch an ganz offizieller Schularbeit aufzeigen. Der bereits mehrfach zitierte Achtjährige, Schüler der dritten Primarschulklasse, sollte ein Aufsatzthema bearbeiten. Das Thema hiess „Ein besonderer Tag“, das Thema sollte frei bearbeitet werden. Heraus kam folgendes Dokument:

#### „Ein besonderer Tag

In den Strassen von Manhattan war der 11. September ein Schreckenstag. Und auch Woshington wurde nicht verschont. Aber wenn ich Bin Laden wäre hätte ich das nicht gemacht. Weil die Amerikaner viel stärker siend als Afghanistan. Denn sie haben Beziehungen zu Russland, England, Frankreich, Deutschland, Finland, Canada, Italien, und der Schweiz. Russland ist eines der stärksten Länder, weil es Atomwaffen hat. Zwar haben die Amerikaner auch Atomwaffen aber nicht so viele wie Russland. 5000 Menschen sind bei den Terroranschlägen umgekommen, Das ist sehr schrecklich.

ENDE“ (Abb. 12).

## 4.2. Kinder und Erwachsene

Kinder und Erwachsene können sehr verschiedene Beziehungen eingehen, während die Pädagogik im wesentlichen auf *ein*, das *richtige* Verhältnis abhebt. Die normative Konstruktion dieses Verhältnisses hat etwas mit Romantik zu tun, allerdings mehr mit *romantischen Idyllen* als mit der eigentlichen Kunstproduktion oder der theoretischen Reflexion. Die Romantik hat kein eigenes Genre „Kinderidyllen“ herausgebildet, erst im 19. Jahrhundert, bedingt vor allem durch die Entwicklung der populären Presse und der Ratgeberliteratur, entstand Nachfrage, die mit der Inszenierung von Familie und Bürgertum zu tun hatte. Allerdings sind Kinderidyllen nicht einfach Darstellungen einer bestimmten pädagogischen Absicht. Eher sind es Versuche, die Natur des Kindes oder überhaupt Kindlichkeit so darzustellen, dass sie möglichst breit wahrgenommen wird.

In *Kinderidyllen* kommen entweder gar keine Erwachsenen vor oder nur solche, die die Idyllen nicht stören. Diese Erwachsenen haben Verständnis für Kinder, sind empathisch und vertreten keine pädagogischen Ansprüche. Die Kinder sind unter sich, sie kommunizieren mit den Erwachsenen aus ihrer, der Welt der Kinder heraus, ohne auf Anforderungen verwiesen zu werden, die darüber hinaus gehen und denen nicht ausgewichen werden kann. Idyllische Bilder von Kindern sind *Szenen*, keine Portraits; sie beschreiben Handlungen und soziale Situationen. Solche Bilder werden oft dem Biedermeier<sup>261</sup> und nicht der Romantik zugeschrieben, etwa dem Werk von CARL SPITZWEG<sup>262</sup>, der mehr und anderes gemalt als den „armen Poeten“ aus dem Jahre 1839 (SCHIRMER 1998, Abb. 3)<sup>263</sup> (Abb. 1), ein Bild, das bis zur Unerträglichkeit zitiert wird und gleichwohl ein *déjà vu* verdiente. Es ist *keine* Idylle und zeigt die Ironie des Schreibens, denn dicke Bücher und Folianten helfen nicht, wenn der Einfall fehlt und sich auch nicht einstellen will. Ob das lustig ist oder nicht, soll man erraten.

Das Bild *Auf der Alm*, vierzig Jahre später entstanden, *zeigt* eine Idylle und soll nicht lustig, sondern beschaulich wirken (Abb. 2). Man sieht zwei Kinder - ältere Mädchen - in unberührter Natur am späteren Nachmittag in entspanntem Schauen und frei von jeder Bedrohung durch Erziehung (ebd., Abb. 81)<sup>264</sup>. Der Blick gilt einer weiten Landschaft, die ohne jede didaktische Anstrengung erschlossen werden kann. Die Mädchen lassen ihre Blicke schweifen und genießen den Augenblick. Sie lernen, ohne es zu müssen, ihnen wird nichts abverlangt und sie sind frei in der Bestimmung dessen, was sie erleben wollen. Was

---

<sup>261</sup> *Gedichte von Gottfried Biedermeier* (darunter „Biedermeiers Liederlust“) erschienen zwischen 1855 und 1857 in der von dem Juristen LUDWIG EICHRODT (1827-1892) und dem Mediziner ADOLF KUSSMAUL (1822-1902) herausgegebenen Zeitung *Fliegende Blätter*. Die Gedichte sollten die deutsche Kunst- und Literaturepoche zwischen 1815 und 1848 persiflieren. Sie wird nach dieser Vorlage „Biedermeier“ genannt.

<sup>262</sup> CARL SPITZWEG (1808-1885) wurde in München geboren und studierte Pharmazie. Durch das väterliche Erbe war er finanziell unabhängig und konnte sich ganz der Malerei widmen. Er hinterließ ungefähr 1'500 Gemälde, darunter auch Kinderbilder. Von 1844 zeichnete SPITZWEG auch Karikaturen für die neu gegründeten Münchner *Fliegenden Blätter*.

<sup>263</sup> CARL SPITZWEG: *Der arme Poet* (1839) (Oel auf Leinwand, 36,2x44.6cm) (Preussischer Kulturbesitz, Berlin).

<sup>264</sup> CARL SPITZWEG: *Auf der Alm* (um 1880) (Oel auf Leinwand, 55x88cm) (Museum der bildenden Künste, Leipzig).

herausfordert ist nichts als das Erleben selbst. Unterricht oder Erziehung sind nicht erforderlich, und es bleibt offen, ob *das* die Idylle konstituiert.

Aehnlich das Bild *Drachensteigen*, das ebenfalls um 1880 entstanden ist (ebd., Abb. 83)<sup>265</sup> (Abb. 3): Man sieht eine fröhliche Kinderschar ausserhalb der Stadt auf freiem Feld, das zum Spielen unter der hohen Sonne geradezu einlädt. Die Erwachsenen stören nicht, sondern unterstützen die Idylle. Das Feld für die Kinder ist unbegrenzt, sie können nach links wie nach rechts nach vorne oder nach hinten die Drachen steigen lassen oder auf dem Steckenpferd die Welt erobern oder den Brummkreisel kreisen lassen, ohne dass ein Zaun sie aufhalten und ein Verbotsschild ihren Eifer abrupt bremsen würde. Die Szene ist weder pädagogisch noch didaktisch, es gibt keine Verhaltensanleitung, keine moralischen Postulate, keine Drohung mit Liebesentzug, sondern einfach nur spielende Kinder.

Schliesslich *Das fahrende Volk* (um 1875) (Abb. 4): Kinder und Erwachsene sind zu einer frohen Gemeinschaft vereinigt, helfen einander und freuen sich des Lebens (ebd., Abb. 88)<sup>266</sup>. Der Wald wirkt friedlich, die Sonne scheint, man hört geradezu das Lachen der Leute, die die Kinder einfach integriert haben, ohne sie als solche zu unterscheiden. Man sieht kein pädagogisches Projekt; was erziehen soll, ist die Idylle selbst. Sie scheint deutlich zu machen, dass es für die Erziehung von Kindern besonderer Anstrengungen von Erwachsenen gar nicht bedarf,

- solange die Kinder ungestört ihren Spielen nachgehen können,
- über eigene Landschaften verfügen,
- die Erwachsenen nicht aufdringlich sind und Distanz halten,
- Kinder nicht „pädagogisch“ definiert werden
- und Gemeinschaften zur Verfügung stehen, in die sie sich zwanglos einordnen.

Das zu sagen, war natürlich nicht Absicht, vielmehr verleiten die Bilder zu Schlüssen wie diesen *aus heutiger Sicht*. Derartige Kinderidyllen kommen ohne Schule aus, thematisieren keine Art von Didaktik und zeigen keine Verbote, und zwar weder materielle noch symbolische. Selbst ein Kommentar zur Schule, nämlich das Bild *Institutsausflug* (um 1860) (ebd., Abb. 37)<sup>267</sup>, gerät SPITZWEG zur Idylle (Abb. 5). Man sieht die Elementarschule (Töchterschule) nicht beim Unterricht, sondern beim Spaziergang in freier, harmloser Natur, wieder fernab von der Stadt in heiterer Stimmung mit dazu passendem Sonnenschein. Die Wolken deuten an, dass es nicht zu heiss ist, sondern gerade so angenehm, um einen Ausflug zu machen, der einer Wanderung durch eine idyllische Landschaft gleichkommt, die eigentlich ganz gewöhnlich sein müsste. Sie strahlt Ruhe aus, obwohl sie staubig sein müsste, man sieht keine Anstrengung, sondern ein müheloses Erlebnis, selbst dort, wo Erwachsene offenkundig pädagogische Aufsicht führen und die Kinder zum Lernen angeregt werden sollen, was überall sonst penetrant wäre. Einer an sich idyllisch angelegten Szene scheint das aber keinen Abbruch zu tun.

1817 erschien ein Buch zur „empirischen Psychologie“, in dem sich ein Satz über den, wie es heisst, „pädagogischen Imperativ“ (ESCHENMAYER 1982, S. 147) findet. Die praktische Philosophie KANTS gipfelte bekanntlich in dem kategorischen Imperativ, dem nun ein pädagogischer an die Seite gestellt werden sollte. Der Verfasser der Psychologie, CARL

---

<sup>265</sup> CARL SPITZWEG: *Drachensteigen* (um 1880) (Oel auf Karton, 58x12cm) (Preussischer Kulturbesitz, Berlin).

<sup>266</sup> CARL SPITZWEG: *Fahrendes Volk* (um 1875) (Oel auf Leinwand, 42x27,5cm) (Von-der-Heydt-Museum, Wuppertal).

<sup>267</sup> CARL SPITZWEG: *Institutsausflug* (um 1860) (Oel auf Leinwand, 31,9x53,8cm) (Bayerische Staatsgemäldesammlungen, München).

AUGUST ESCHENMAYER<sup>268</sup>, war 1811 als Professor für „Medicin und Philosophie“ an die Universität Tübingen berufen worden. ESCHENMAYER, der Medizin studiert hatte und zuvor als Arzt tätig war, übernahm, was damals ohne weiteres gemacht werden konnte, das Fach der praktischen Philosophie, in dem er über 25 Jahre lang tätig war. Allerdings war er weit mehr als nur „praktischer Philosoph“. Er schrieb, ausgehend von der Philosophie SCHELLINGS, über nahezu alle Gebiete, angefangen von der Theologie über die Medizin bis zur Jurisprudenz<sup>269</sup>. Von einer solchen enzyklopädischen Publizistik her war es nahe liegend, auch über Pädagogik zu schreiben. Dass dabei gleich ein „pädagogischer Imperativ“ ins Spiel gebracht wurde, zeigt das Selbstbewusstsein des Autors, dem der „kategorische Imperativ“ KANTS nicht genug war.

ESCHENMAYERS Pädagogik wird formuliert als „Anhang“ zur empirischen Psychologie (ebd., S. 122). Die Psychologie selbst hat drei Teile, nämlich

- die empirische,
- die reine
- und die angewandte Psychologie (ebd., S. 3).

Das Ganze soll ein in sich geschlossenes System bilden. Der Ausdruck „empirisch“ bezieht sich dabei auf „Ausserungen und Erscheinungen der Seele als Gegenstände innerer Erfahrung und Beobachtung“ (ebd.). Die „reine“ Psychologie bezieht sich auf die „Urkraft der Seele“ (ebd., S.281) oder die „innere Architektonik des Geistes“ (ebd., S. 423), die „angewandte“ Psychologie befasst sich mit dem Verhältnis von innerer Freiheit und äusserer Notwendigkeit und wendet so die Sätze der Psychologie in der objektiven Welt an (ebd., S. 424/425). Für die Pädagogik ESCHENMAYERS ist zentral der erste Teil:

„Die empirische Psychologie ... enthält eine blos nakte Beschreibung der Geistes-Phänomene, wie sie jeder in sich beobachten kan oder wie sie als blose Fakta ohne alle weitere Reflexion hervortreten. Sie wird *eine Naturbeschreibung der Vermögen und Functionen der Seele* mit Bestimmung der Merkmale, wie sie der Botaniker, um die Pflanzen, der Mineralog, um die Steine zu kennen, bestimmt“ (ebd., S. 4; Hervorhebung J.O.).

Dieser erste Teil der Psychologie hat zwei Unterabteilungen, nämlich den *geistigen* und den *leiblichen* Organismus. Der geistige Organismus enthält die Vermögen der Seele, der leibliche den „Mechanismus“ des Körpers (ebd., S.150). Die Beschreibung des geistigen Organismus wird auf die *Pädagogik* angewendet.

Sie, heisst es, sei ein „noch wenig angebautes Feld“, von dem doch so viel klar sein müsse, nämlich dass jede Erziehung falsch sei, die sich *nicht* „n a c h d e n

---

<sup>268</sup> ADOLPH ADAM KARL AUGUST (VON) ESCHENMAYER (1768-1852) begann 1783 mit einem Studium der Philosophie an der Universität Tübingen. Nach dem Tod seines Vaters wurde er auf Betreiben eines französischen Verwandten aus Lyon Kaufmann, um dann doch wieder zu studieren und zwar Medizin. 1796 promovierte er in Tübingen und legte im gleichen Jahr die medizinischen Staatsexamen ab. 1797 liess er sich als praktischer Arzt in Kirchheim nieder, später wurde er Stadtphysikus in Sulz, 1800 übernahm er das gleich Amt in Kirchheim. 1818 erhielt er die ordentliche Professur für praktische Philosophie in Tübingen. ESCHENMAYER wurde 1835 emeritiert und setzte seine weit verzweigte Publizistik in Kirchheim fort. Einer seiner Schüler war DAVID FRIEDRICH STRAUSS (1808-1874), der aufgrund seiner Schrift *Das Leben Jesu* (1835/1836) 1839 auf die Professur für Dogmatik an die Universität Zürich berufen und unmittelbar danach entlassen wurde, weil er von kirchlichen Kreisen nicht akzeptiert wurde.

<sup>269</sup> *Religionsphilosophie in drei Teilen* (1818, 1822, 1824); *Grundriss de Naturphilosophie* (1832); *Normal-Recht* in zwei Teilen (1819/1820).

Gesetzen der Entwicklung der menschlichen Natur“ richte (ebd., S. 122).

Grundlegend für jede Erziehung ist also nicht das, was die Erwachsenen als *Ziel* bestimmen, sondern das, was die *Entwicklung* der Natur ausmacht. Als beiläufige Anmerkung formuliert: Man sieht, das genetische Prinzip ist nicht von JEAN PIAGET erfunden worden.

Erziehung wird bei ESCHENMAYER beschränkt auf die Entwicklung der ersten Periode des Menschen, nämlich die „vom Kinde zum Jüngling“ (ebd., S. 123). Die zweite Periode ist die „vom Jüngling zum Greise“, also das Leben des Erwachsenen. Hier „erzieht“ keine Person, sondern - frei nach KANT - das Gesetz, das äussere des Staates und das innere der Sittlichkeit. Damit das aber möglich wird, muss es zuvor die Erziehung im eigentlichen Sinne geben, die den Kindern gilt. Für diese erste Periode gibt es einen „obersten Grundsatz“, der in etwa das formuliert, was heute nächste und nachhaltige Entwicklungsausgabe verstanden wird:

„Handle so auf den Menschen, dass immer diejenige Funktionen und Producte, welche *zunächst* in ihm zur Entwicklung und Uebung gekommen sind, ihm als Objecte seiner Aufmerksamkeit dargeboten werden. In diesem Grundsatz liegt die stetige Erziehung und die Beobachtung der Grundverhältnisse im Menschen“  
(ebd., S. 124; Kursivstellung J.O.).

In diesem Sinne bezieht sich die Erziehung auf das „noch nicht“ der *nächsten* Entwicklung (ebd.), also nicht auf die Entwicklung der Natur schlechthin, wie bei ROUSSEAU. Sie kann weder vom Kind geahnt noch vom Erzieher vorausgesehen werden, während bei ROUSSEAU - das macht *Emile* so hölzern - die gesamte Entwicklung wie ein Plan der Natur bereits fertig vor Augen steht. Für ESCHENMAYER ist „Natur“ *individuelle* Entwicklung, die keinem allgemeinen, sondern nur dem eigenen Gesetz folgt. Daher wird eine Grenze der Erziehung gesetzt, die nicht überschritten werden darf:

„Wir sind nicht berechtigt, das, wozu die Natur den Menschen gestempelt hat, zu unterdrücken oder irgend eine vorherrschende Richtung in dem jungen aufstrebenden Bilde auszulöschen. Wir sollen das Kind *nicht nach unserer Weise* modeln und unsere individuelle Richtung ihm aufdringen“  
(ebd., S. 145; Hervorhebung J.O.).

Das Verb „modeln“ bezieht sich ursprünglich auf die antike Masseinheit des *modulus*, mit dem die Säulen berechnet wurden. „Modeln“ sind später auch Formen für den Druck oder Vorlagen für Strickmuster. Kinder, so die Botschaft von ESCHENMAYER, dürfen nicht nach unserer, der Weise der Erwachsenen gebildet werden. Erziehung heisst *nicht*, Kinder zu „prägen“ oder zu „modeln“, als seien sie wenig mehr als formbare Materie. Anders gesagt: Die Erwachsenen verfügen nicht über die Natur des Kindes, die sich aus den eigenen Potentialen heraus entwickelt, ohne durch das Mass der Erwachsenen festgelegt werden zu können oder zu dürfen.

Aus dieser Einsicht folgt der kategorische Imperativ der Pädagogik:

„Tilge das, wozu die Natur den Menschen stempelt, auf keine positive Weise, sondern suche die vorherrschende Richtung nur so zu lenken, dass sie dem Ganzen diene und

harmonisch mit den übrigen Functionen der Seele verschmelze, wobey sie dann ihren schädlichen Stachel von selbst verliert, das Gute aber, das in ihr ligt, dem Ganzen erhalten wird“

(ebd., S. 148; Sperrung i. Orig. entfällt).

Die „vorherrschende Richtung“ ist des individuellen Kindes, die Erziehung muss dem „Ganzen“ *seines* Seelenlebens dienen und hat nur in dieser Hinsicht eine Berechtigung. Der Imperativ untersagt Pedanterie, enge Formen der Kontrolle und starke moralische Zensur gleichermaßen. Kinder müssen nicht peinlich genau überwacht werden, sondern sollen und werden sich entwickeln, aber *nicht* so, wie ROUSSEAU dies im *Emile* beschrieben hat. Die Psychologie verzichtet auf psychologische Steuerung, vorgegeben ist keine fertige didaktische Szene und der Erzieher ist weder omnipotent noch allwissend. Er unterstützt die Entwicklung des Kindes, die er *ganz* weder kennt noch vorausschaut.

Das wird so gesagt:

„Der Erzieher hat, um ein Kind zu leiten, nicht nöthig, jeden seiner Schritte zu belauschen, jede seiner Handlungen zu censiren, es immer zu loben oder zu tadeln. *Er lasse seinen Naturanlagen ein freyes Spiel, und sehe zu, wie sie sich entwickeln.* Nur den Ueber- und Auswuchs schneide er ab, aber nicht ohne das Bessere zugleich zu pflegen“  
(ebd.).

Man sieht, die der Reformpädagogik zugeschriebene Maxime des „Wachsenlassens“ hat etwas mit der Romantik zu tun und ist hundert Jahre *vor* der Reformpädagogik fertig formuliert, und dies als „pädagogischer Imperativ“. ESCHENMEYER stand der Philosophie der Romantik nahe, er übernahm die Potenzenlehre SCHELLINGS, mit dem er einen intensiven Briefwechsel pflegte, und entwickelte seine Psychologie aus dieser Vorgabe heraus (MALKANI 1994). Grundlegend ist die Idee der *Entwicklung*, der sich alle Erziehung zu unterwerfen habe. Die Erziehung stellt nichts her und befördert auch nichts aus eigenem Antrieb, sondern hat das Wachstum des geistigen und des leiblichen Organismus zur Voraussetzung, wobei „Wachstum“ verstanden wird als ständiger Uebergang vom Jetzigen zum Nächsten. Das Nächste ist aber nicht einfach „da“, sondern muss erarbeitet werden, ohne sich dabei auf vorgegebene Phasen verlassen zu können.

Allerdings, so einfach ist es nicht, wie es nicht einfach Vorläufer und Nachläufer eines bestimmten Konzepts geben kann, ohne auf die je gegebenen Kontexte einzugehen. ESCHENMAYER war Pädagoge nur in seinen Nebenbemerkungen. Als Arzt und Philosoph studierte er Phänomene des „animalischen Magnetismus“, der in der gesamten romantischen Medizin eine zentrale Rolle spielte. Mit „romantischer Medizin“ bezeichnet man eine einflussreiche Gruppe von Aerzten, die sich mit neuen Heilverfahren und Grenzbereichen des Seelenlebens wie Dämonie oder Besessenheit befassten. In diesem Kontext muss auch die Theorie ESCHENMAYERS gesehen werden. Von 1817 bis 1826 gab er zusammen mit CHRISTIAN FRIEDRICH NASSE<sup>270</sup> und DIETRICH GEORG KIESER<sup>271</sup> die Zeitschrift *Archiv für den*

---

<sup>270</sup> CHRISTIAN FRIEDRICH NASSE (1778-1851) promovierte 1801 in Halle und erhielt dort 1815 seine erste Medizinprofessur. 1819 wurde er nach Bonn berufen. In Halle war er mit ACHIM VON ARNIM und FRIEDRICH VON RAUMER befreundet. NASSE zog sich 1822 aus der Edition des *Archivs für thierischen Magnetismus* zurück, vor allem weil er die zugrunde liegende Theorie bezweifelte und zahlreiche Mängel in der Fallbeobachtung feststellte.

*thierischen Magnetismus* heraus, ein publizistisches Zentrum der romantischen Medizin<sup>272</sup>. Hier finden sich Abhandlungen und Fallbeschreibungen, die deutlich machen, dass unter „Romantik“ nicht nur Kunst und Literatur verstanden werden können.

Das auf den österreichischen Arzt FRANZ ANTON MESMER (1734-1815)<sup>273</sup>, der in Paris praktizierte, zurück gehende Phänomen des *magnétisme animal* wird von ESCHENMAYER so beschrieben:

„Bei kränklichen Individuen besonders solchen, deren Nervensystem in Unordnung gerathen ist, nimmt man häufig wahr, dass, wenn ein Mann mit Gefühl und Willen dieselbe, sofern sie nicht eine Abneigung dagegen äussern, mit den Händen auf der Oberfläche, in der Regel von oben nach unten, bestreicht, sich gewisse Veränderungen theils im psychologischen theils im physischen Wesen der Person zeigen, mit welchen nach und nach eine Wiederherstellung der Gesundheit sich verbindet“ (ebd., S. 229).

ESCHENMEYER glaubte an die Heilung von Krankheiten durch Magneten und damit einhergehend an eine magische Heilung des Menschen durch den Glauben. Grundlage dafür war eine Auseinandersetzung mit den Werken von JOHANN JOSEPH GASSNER, dem bekanntesten „Wunderheiler“ oder genauer *Exorzisten* des 18. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum<sup>274</sup>. ESCHENMAYER befasste sich eingehend mit Phänomenen der Besessenheit, besonders faszinierte ihn die „Seherin von Prevorts“, über die er zusammen mit dem behandelnden Arzt, JUSTINUS KERNER<sup>275</sup>, ausgiebig publizierte. Die „Seherin von Prevorts“ war die somnambule Bauersfrau FRIEDERIKE HAUFFE aus dem Dorfe Prevorts<sup>276</sup>, die als „Bessene“ studiert wurde<sup>277</sup>. Gleich wie KERNER befasste sich ESCHENMAYER auch mit parapsychologischen Phänomenen. Er wurde mit den einschlägigen Veröffentlichungen zur Parapsychologie zum Gespött der Oeffentlichkeit, was so weit ging, dass er in Romanen karikiert<sup>278</sup> und von seinen zahlreichen theologischen Gegnern<sup>279</sup> lächerlich gemacht wurde. Sollte die Pädagogik des „Wachsenlassens“ von einem Spinner begründet worden sein?

Von 1831 an erschienen die *Blätter aus Prevorst*, in denen ESCHENMAYER diverse Artikel über Dämonie und dämonische Krankheiten veröffentlichte. Prevorst ist ein Ortsteil

---

<sup>271</sup> DIETRICH GEORG KIESER (1779-1862) war Psychiater an der grossherzoglichen Irrenanstalt in Jena. Sein *System der Medizin* (2 Bände, 1817-1819) ist ein grundlegendes Manifest der romantischen Medizin (LEIBBRAND 1956).

<sup>272</sup> *Archiv für thierischen Magnetismus*. In Verbindung mit mehreren Naturforschern herausgegeben von C.A.E. Altenburg und Leipzig; Halle 1817-1826.

<sup>273</sup> FRANZ ANTON MESMER (1734-1815) studierte von 1766 Medizin an der Universität Wien und promovierte mit der Arbeit *De planatarum influxu*. Der Titel verweist auf eine Medizin, die Astrologie und Newtonianismus zu mischen verstand. Im Februar 1778 gelangte MESMER nach Paris, „dem Mekka des Wunderbaren im Europa des 18. Jahrhunderts“ (DARNTON 1983, S. 52). Von hier aus entwickelte sich die mesmeristische Bewegung, die die romantischen Aerzte in Deutschland massgeblich beeinflussen sollte.

<sup>274</sup> JOHANN JOSEPH GASSNER (1717-1779) studierte Theologie in Prag und in Innsbruck. 1750 wurde er ordiniert, nach verschiedenen Missionen im Dienst der Kirche wurde er 1776 Pfarrer und erhielt ein Dekanat in Pondorf. Als Exorzist blieb er im Rahmen der katholischen Lehren. Er heilte Krankheiten durch das Austreiben des bösen Geistes. Die Voraussetzung war, dass körperliche Leiden durch den Teufel verursacht werden können.

<sup>275</sup> JUSTINUS KERNER (1786-1862), der Freund von LUDWIG UHLAND, studierte von 1804 bis 1898 Medizin in Tübingen. Er war seit 1818 als Oberamtsarzt in Weinsberg tätig, nachdem er zuvor an verschiedenen Stellen praktiziert hatte. Sein Haus war ein Zentrum der schwäbischen Spätromantik, zu der neben UHLAND Autoren wie GUSTAV SCHWAB, EDUARD MÖRIKE oder NIKOLAUS LENAU zählten. (Zu KERNER vgl. GRÜSSER 1987)

<sup>276</sup> FRIEDERIKE HAUFFE (1801-1829) wurde seit November 1826 von JUSTINUS KERNER behandelt.

<sup>277</sup> KERNER 1829.

<sup>278</sup> Wie in WILHELMINE CANZ' Roman *Eritis sicut Deus* (1854; zunächst anonym).

<sup>279</sup> Wie DAVID FRIEDRICH STRAUSS oder KARL IMMERMANN.



von Gronau in Württemberg. KERNER zeichnete die Krankengeschichte von FRIEDRIKE HAUFFE auf, die als „Seherin“ über geheimnisvolle Kräfte zu verfügen schien und die gar mit einem „Nervenstimmer“ behandelt wurde. Aus KERNERS Berichten wird deutlich, wie das vorzustellen ist: Die Patientin übernahm allmählich die Deutungen ihres Arztes, der sie jeden Abend um 7.00 Uhr in einen „magnetischen Schlaf“<sup>280</sup> versetzte und der herausfinden wollte, welche Wirkung verschiedene Mineralien auf seine Patientin hatten, darunter Kalkspat, Granat oder Eisen. KERNER diagnostizierte gar die Aufhebung der Schwerkraft und liess die Patientin in einer unverständlichen, angeblich orientalischen Sprache sprechen, die als wundersame Kraft verstanden wurde. FRIEDRIKE HAUFFE identifizierte sich so sehr mit KERNER, dass sie eine eigene Apparatur entwickelte, die „Nervenstimmer“ genannt wurde. Mit diesem sollte der Nervengeist oder das Fluidum beeinflusst werden, was als die Voraussetzung der Heilung verstanden wurde (GROTH o.J.)

Beide, ESCHENMAYER wie KERNER, sahen in der „Seherin von Prevorst“ die medizinische Bestätigung der romantischen Theorie der *Ahndung* und inneren *Potenzierung*, die wie ein magischer Gegenentwurf zur mechanischen Psychologie der Zeit verstanden werden sollte<sup>281</sup>. Das innere Wachstum kann zu unvorstellbarer Potenzierung führen, ohne darin lediglich Wahn erkennen zu können. „Wahn“ ist einfach das Ueberschreiten einer Grenze zum Ungewöhnlichen, eine „Ver-rücktheit“, wie man wörtlich sagen könnte. Die romantische Psychiatrie<sup>282</sup> wollte diese Phänomene weder abwerten noch marginalisieren. Heilung konnte nur heissen, sich darauf einzulassen, ohne eine mechanische Psychologie zu verwenden, die lediglich die normale Bewegung der Vorstellungen erfasst. Das Innere ist demgegenüber ein letztlich rätselhafter Resonanzraum für Erscheinungen und Ahnungen, die auf die Kindheit zurückführen.

Die „Seherin von Prevorst“ wurde in der Öffentlichkeit aufgrund der Publizistik von KERNER und ESCHENMAYER als signifikante, nämlich medizinische Bestätigung der Existenz höherer Mächte und Dämonen wahrgenommen. KERNERS Krankheitsgeschichte über FRIEDRIKE HAUFFE, 1829 veröffentlicht, ist bis heute ein Bestseller in Spiritistenkreisen. ESCHENMAYER (1830) machte aus dem Fall *Mysterien des inneren Lebens*, was die zentrale romantische Kategorie der „Innerlichkeit“ in einem anderen Licht erscheinen lässt. Sie kann geheimnisvollen Kräften jenseits der Imagination folgen, dabei in eine andere Welt oder aus dieser heraus „sehend“ und dabei doch nur der eigenen Natur folgend.

Das wird bei ESCHENMAYER auch „S c h i k s a l“ genannt, also der Einbruch des „Nothwendigen“ in die Freiheit der Handlung (ESCHENMAYER 1982, S. 433). Hinter dem Sichtbaren „waltet überall ein e w i g e r P l a n G o t t e s“ (ebd.). „Alle Dinge in Gott anschauen – das ist das System aller Systeme“ (ebd., S. 445; Sperrung i.T. entfällt.).

Sind angesichts dieser Deutungslasten die Bemerkungen über den pädagogischen Imperativ, also das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen, nur eine Nebenbemerkung gewesen, die wenig bis nichts mit der eigentlichen Philosophie zu tun hat? Die „romantischen Aerzte“ stehen nicht nur am Anfang der Psychiatrie, sie sind auch verantwortlich für Konzepte wie die Uebertragung oder Heilung durch Sympathie, also für eine Therapie der

---

<sup>280</sup> „Der magnetische Schlaf ist ... kein Schlaf, sondern ein dem innern Wachen vorangehender Zustand, gleichsam der Aufgabh einer Morgenröthe, die den innern Tag verkündet, welche von der Lebens-Sonne - einer höhern, als die physikalische - erleuchtet wird. Auf den magnetischen Schlaf folgt ... das Schlafreden mit dem Hellsehen und zuletzt die Ekstase mit der Verklärung“ (ESCHENMAYER 1982, S. 238).

<sup>281</sup> Vor allem der HERBARTS (ERPENBECK 1985).

<sup>282</sup> Einer der Begründer der Psychiatrie im deutschen Sprachraum ist ESCHENMAYER (vgl. HOLSTEIN 1979).

*Beziehung.* Der „thierische Magnetismus“ ist einfach ein wörtlich verstandenes Uebertragungsphänomen, das FREUD und BREUER am Ende des 19. Jahrhunderts an der Beschreibung der Hysterie nachweisen sollten<sup>283</sup>, allerdings ohne die Apparate des Mesmerismus<sup>284</sup> zu benutzen. Die „heilende Wirkung“ der therapeutischen Beziehung ist die Grundlage der psychoanalytischen Kur und das Paradigma für die heutige Szene der Therapie.

Aber was hat das mit der Theorie der Kindheit zu tun? Soll Entwicklung als „Uebertragung“ der Anfänge der Kindheit verstanden werden? ESCHENMAYER wie überhaupt die romantischen Aerzte unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen nicht auf kategoriale Weise, kaum dass die beiden Ausdrücke in ESCHENMAYERS Psychologie überhaupt vorkommen. Sie geht einfach von Altersstufen aus und unterscheidet für die erste Periode des Lebens, also die der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, drei Stufen, nämlich

- Das *Kindesalter* oder den pädagogischen Bezug
- Das *Knabenalter* oder die Lehrjahre in der Schule
- Das *Jünglingsalter* oder die Zeit der Selbsterkenntnis.

Gewichtig ist vor allem die Theorie des „pädagogischen Bezuges“, die viel von dem vorweg nimmt, was heute HERMAN NOHL und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugeschrieben wird. Der „pädagogische Bezug“ ist hier nichts weniger als das zentrale Abgrenzungskriterien gegenüber Psychologie und Therapie, also das Identitätsmerkmal der Pädagogik, so wie die NOHL-Schule sie verstanden hat.

Bei ESCHENMAYER heisst es:

„Der Spiegel des Kindes ist das Mutterauge, in ihm vernimmt es sich selbst. Und es nicht gleichgültig wie diss geschieht. Ist Zärtlichkeit und Liebe in ihm, so wirkt es auf gleiche Weise auf das Bild zurück. Denn die Liebe wirkt sympathetisch und fordert Gegenliebe. Was auch im zärttesten Gemüthe schon erzogen werden muss, ist *G e h o r s a m, B i t t e* und *D a n k*. Um diese Gefühle zu wecken und sie zu Fertigkeiten zu erheben, sind *Z u c h t* und *L i e b e* die einzige Mittel“ (ebd., S. 125).

Für NOHL (1970, S. 129) ist ähnlich die „mütterliche Haltung ... die Grundlage aller pädagogischen Arbeit“, NOHLS „pädagogische Liebe“ (ebd., S. 136) geht ebenfalls aus von einer Aufforderung zur Gegenliebe und seine Version des pädagogischen Bezuges fordert schliesslich auch „Ehrfurcht“ und „Gehorsam“ (S. 195), ohne sich dabei auf ESCHENMAYER und die Psychologie der Romantik zu berufen. Aber warum sollten die Kinder ihre Eltern lieben? Nur weil die Eltern behaupten, sie liebten die Kinder?

Der von ESCHENMAYER verwendete Ausdruck *sympathetisch* - im Unterschied zu „sympathisch“ - lässt sich als das Adjektiv zu einer geheimen Gefühlswirkung verstehen. In der zeitgenössischen Medizin ist eine „sympathetische Kur“ ein Heilverfahren durch Mittel wie Besprechen oder Gesundbeten, die auch als „sympathetische Mittel“ bezeichnet werden.

---

<sup>283</sup> *Studien über Hysterie* (1895).

<sup>284</sup> Wie das „mesmerische Baquet“, das ESCHENMAYER (1982, S. 229/230) so beschreibt: „Es besteht aus einer Kufe mit Eisenschlacken, Eisenfeilspänen, zuweilen auch Glasscherben, Sand, und Wasser gefüllt. Eine eiserne Stange ragt aus der Mitte dieser Mischungen über die Kufe hervor und dient dem Magnetiseur zum Bestreichen, während Eine oder mehrere Personen sich durch andere leitende Stangen mit dem Inhalte der Kufe in Verbindung setzen“.

Im griechischen Verb *sympathein*, also „mitleiden“ oder „mitempfinden“, ist *pathos* - Leiden - enthalten, das eine Aufforderung zur Wechselseitigkeit enthält<sup>285</sup>. Die Mitempfindung ist nicht allein möglich, aber gilt das auch für den Umgang mit Kindern? Und ist, wie von der Romantik bis NOHL viele Theoretiker der Erziehung immer wieder behauptet haben, das Gefühl der Liebe dafür die Grundlage?

Wenn die „Liebe“ zum Kind Wechselseitigkeit fordert, ist sie nicht selbstlos und lässt dem Kind nicht die Wahl. Ohnehin kann sich das Kind, zumal das kleine Kind, den Modus der Beziehung zu den Erwachsenen nicht aussuchen, wobei vor allem dieser Tatbestand die Verantwortung der Erzieher definiert. Sie kann nicht einfach darin bestehen, mit einem unausweichlichen Beziehungsangebot „Gegenliebe“ zu fordern. Kinder werden rituell oder zeremoniell darauf festgelegt, ihre Eltern zu lieben, gelegentlich verlangen auch die Lehrkräfte eine solche Gunst, aber die Forderung der „pädagogischen Liebe“ ist vor allen ein Risiko für die Erwachsenen, denn das Postulat ist so hoch und so unbedingt, dass es nie wirklich erfüllt oder zumindest leicht entlarvt werden kann. Es ist auffällig, dass grosse Pädagogen (männliche wie weibliche) immer daran gemessen werden, wie sie mit ihren eigenen oder denen ihnen anvertrauten Kindern umgegangen sind, man denke an den unglücklichen Sohn PESTALOZZIS, an ROUSSEAUS herzloses Abgeben seiner Kinder ins Findelhaus oder an MARIA MONTESSORIS Verbergen der Folgen ihrer unehelichen Beziehung.

Auch bei ESCHENMAYER stellt sich der „pädagogische Imperativ“ sehr schnell als Prinzip heraus, das den eigenen Ausführungsbestimmungen widerspricht. Das Prinzip ist nur eine plakative Formulierung, der kein Realitätsgehalt zukommt, einfach weil eine realistische Sicht auf Erziehung andere Plausibilitäten abverlangt. Es heisst daher in der Fortsetzung der Theorie des „pädagogischen Bezuges“, wie sie ESCHENMAYER dargelegt hat:

„Je mehr das Kind noch blosses Sinnenwesen ist, desto mehr ist die Mutter, um auf dasselbe zu wirken, an den Schmerz und die Wohlthat gewiesen. Das Kind flieht den Schmerz der Zuchtmittel, und darum unterlässt es die Unart und lernt Gehorsam. Es liebt seine Bedürfnisse, und darum lernt es bitten und danken. Die Mütter sollten nicht auf jeden Laut ihr Kind zu befriedigen eilen. Denn der gefühlte Mangel erhöht den Werth der Wohlthat und erzeugt in der Seele des Kindes den Dank schneller und lebhafter. Verwöhnte und verzärtelte Kinder lernen keinen Dank und Gehorsam, und solchen bleibt das Gemüth in dieser Periode (des Kindesalters; J.O.) leer, ein Verlust, der in der Folge kaum mehr zu ersetzen ist“  
(ESCHENMAYER, 1982, S. 125/126).

Das scheint Konsens zu sein bis in die heutige Semantik der „Wohlstandsverwahrlosung“ oder der durch ungesteuerten Konsum bewirkten „Erziehungskatastrophen“. Für die Erziehung gilt nach wie vor, theoretisch, ein Luxusverbot, Kinder sollen lernen, den angedrohten Schmerz der „Zuchtmittel“ zu vermeiden, um Liebe zu lernen, ohne einfach Lust zu suchen. Hedonismus ist nie ein legitimes Erziehungsmittel, obwohl oder weil Kinder lustvoll zu leben verstehen, man denke an die Leidenschaft zum Streit oder den Enthusiasmus für Spiel und Wettbewerb.

Mit diesen Theorien zwischen der Romantik und der NOHL-Schule könnte das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wie folgt bestimmt werden:

---

<sup>285</sup> *Syn* heisst „zusammen“ und *pathos* „Leiden“.

1. Je früher die Erziehung einsetzt, desto mehr erreicht sie, vorausgesetzt eine intensive Bearbeitung des Lernens durch Belohnung und Bestrafung.
2. Der Ort und der Modus der Erziehung ist die intime Beziehung zwischen dem einzelnen Kind und seinen Erziehern.
3. Die Erwachsenen können Gegenseitigkeit voraussetzen, soweit sie sich auf die Liebe zum Kind berufen und diese verwirklichen.
4. Eine Ueberprüfung durch das Kind erfolgt nicht und kann nicht erfolgen, weil es das Verhältnis asymmetrisch bestimmt ist.
5. Erwachsene erziehen Kinder, nicht umgekehrt.

Aber mit welchem Recht und aufgrund welcher Argumentation wird dieses und kein anderes Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als Grundlage der Erziehung angenommen? Alle fünf Annahmen lassen sich mit starken Gegenevidenzen bestreiten: Natürlich erziehen die Kinder ihre Eltern oder überhaupt ihre Erzieher, schon deswegen, weil sie - die Kinder - unmöglich immer „gehorsam“ sein können und zunächst gar nicht wissen, dass und warum sie ihre Eltern „lieben“ sollen. Natürlich überprüfen die Kinder ständig die Meinungen, Ansichten und Handlungen der Erwachsenen, in diesem Sinne deren Erziehungsarbeit, die keineswegs mit einer sympathetischen Kur, also geheimen und *deswegen* wohltuenden Wirkungen, gleichzusetzen ist. Allerdings haben Gesundbeten, Handauflegen und das Besprechen von Warzen durchaus ihre Entsprechungen im Feld, ohne dass sich einfach Gegenseitigkeit einstellen würde und ohne dass sich die Erfahrung des Kindes auf den intimen Ort der unmittelbaren Beziehung beschränken liesse. Schliesslich gibt es keinen linearen Aufbau vom Frühen und Ersten zum Späteren und Letzten. Das Kind, anders gesagt, folgt keineswegs den Zielen der Erziehung, obwohl oder weil diese *für es* gemacht sind. Aber warum gibt es dann solche Ziele und warum werden sie ausschliesslich von Erwachsenen aufgestellt?

Ein Antwort auf diese Frage bezieht sich die Art und Weise, wie Erwachsene Kinder wahrnehmen und darstellen, was oft mit dem gleichgesetzt wird, wie Kinder sich selber sehen. Aber grundlegend ist die Differenz zwischen beiden Konstruktionen. Kinder sehen sich keineswegs so, wie Eltern oder Erwachsenen sie sehen, was allein an dem Tatbestand abzulesen ist, dass Kinder *andere* Kinder keineswegs verklären oder romantisieren können. Kinder sind früh und unabhängig von der Erziehung imstande,

- mit anderen Kinder zu zanken und zu streiten,
- den eigenen Willen zum Massstab des Handelns zu nehmen,
- Neidgefühle aufgrund eigener Unterlegenheit zu entwickeln,
- umgekehrt Omnipotenz zu empfinden
- und selektiv auf den eigenen Vorteil hin Sympathie zu verteilen.

Insofern unterscheidet sie wenig von Erwachsenen, die vielleicht nur besser in der Anwendung der strategischen Mittel sind, obwohl man, im Blick auf bestimmte Kinder, auch das bestreiten kann. Aber „Kindern“ sind immer die Bilder der Erwachsenen. Kinder erfinden nicht selbst, wie über sie reflektiert wird, und bei dieser Reflexion spielen Motive der Romantik eine zentrale Rolle, wobei - nochmals- die dunklen Seiten der romantischen Erfahrung ausgeblendet werden. Dann kann an der Pädagogisierung romantischer Motive im 19. Jahrhundert gezeigt werden, an der Konstruktion und Popularisierung von Kinderidyllen, die nicht nur CARL SPITZWEG befördert hat, sondern die ein Grundzug der pädagogischen Literatur im 19. Jahrhundert gewesen sind, und dies nicht lediglich im deutschen Sprachraum.

1844 erschien im Selbstverlag des Autors ein „Familienbuch“, das gedacht war zur, wie es hiess, „frühen und einigen Pflege des Kindheitelbens“ (Abb. 6). Das Buch erfüllte nicht alle, aber die meisten der Kriterien für das idealtypische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, wie es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwischen Romantik und Biedermeier herausgearbeitet wurde. Betont wird die Notwendigkeit einer möglichst frühen und nicht schulischen Erziehung, die intime Beziehungen voraussetzt, Liebe als Gegenseitigkeit abverlangt und „vom Kinde aus“ gedacht ist. Die Kinder brauchen dieses Verhältnis nicht zu überprüfen, weil es ganz auf *ihre* Entwicklung angelegt ist. Daher müssen sie auch die Erwachsenen nicht erziehen, die *für sie* da sind, ohne darüber durch die Kinder belehrt zu werden. Die Erwachsenen haben ihre pädagogische Aufgabe auf natürliche Weise vor Augen, und es wäre gänzlich abwegig, Kinder die pädagogischen Seiten wechseln zu lassen. Sie werden nicht „erzogen“, sondern sollen ungestört wachsen, als seien sie Pflanzen in einem gepflegten Garten, der ganz für sie angelegt ist.

Der Verfasser des Buches ist der Begründer des *Kindergartens*, nämlich FRIEDRICH FRÖBEL<sup>286</sup> (ABB. 7), der zu diesem Zeitpunkt, 1844, nach erfolglosen Jahren in der Schweiz, als eine Art Bildungsunternehmer tätig war (Daten nach OELKERS 1998). Er agierte ausserhalb des öffentlichen Schulwesens, oder genauer: er gründete verschiedene private Anstalten auf eigene Rechnung und in eigener Trägerschaft. Das war Mitte des 19. Jahrhunderts in Europa keineswegs unüblich, das durchschnittliche Steueraufkommen war nicht so, dass sich sehr viele Gemeinden teure Schulen leisten konnten, so dass genügend Lücken für private Angebote bestanden. Sie waren allerdings von höchst unterschiedlicher Qualität. Ein Motiv der staatlichen Bildungspolitik im 19. Jahrhunderts war immer, die mindere Qualität der privaten oder konfessionellen Angebote durch staatliche Investitionen zu beseitigen. Andererseits gab es für die öffentlichen Angebote immer auch Konkurrenz, ohne dass man sich - angesichts des geringen Umfangs der Investitionen - den Wettbewerb sehr erfolgreich vorstellen darf.

Der Ausdruck „Kindergarten“ stammt aus dem Jahre 1840. Auf der englischsprachigen *Froebel Web* ist nachzulesen, was damit – gültig bis heute – assoziiert werden soll:

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

Die Pflanzenmetapher entspricht weitgehend den romantischen Vorbildern, der Name *Kindergarten*, der zu einem erfolgreichen Export werden sollte, ist Programm, Kinder sollen wie Blumen betrachtet werden, jedes einzelne schön und herrlich. Liest man nun nach, was in

---

<sup>286</sup> FRIEDRICH FRÖBEL (1782-1852) absolvierte eine Lehre als Förster, bevor er 1799 mit dem Studium an der Universität Jena begann. Das Studium wurde 1801 abgebrochen, FRÖBEL versah verschiedenen Tätigkeiten in der Forst- und Landwirtschaft, wurde für kurze Zeit Lehrer an der Grunerschen *Musterschule* in Frankfurt am Main und war danach als Hauslehrer in der Familie VON HOLZHAUSEN tätig. Von 1811 an folgten zwei weitere Studienversuche in Göttingen und Berlin, zwischen 1814 und 1816 arbeitete FRÖBEL am Mineralogischen Museum in Berlin unter CHRISTIAN SAMUEL WEISS (1780-1856), einem der Hauptvertreter der romantischen Naturwissenschaft. 1816 gründete FRÖBEL in Griesheim eine *Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt*, die 1817 nach Keilhau übersiedelte. 1831 ging FRÖBEL für sechs Jahre in die Schweiz und leitete verschiedenen Erziehungsanstalten, darunter das Waisenhaus von Burgdorf. 1840 eröffnete der erste Kindergarten in Blankenburg, 1848 führte FRÖBEL auf einer von ihm und Anderen einberufenen Versammlung die Erfahrungen mit Kindergärten in Theorie und Praxis vor. In dem Gründungsdokument des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins vom gleichen Jahr wurde der Kindergarten als unterste Stufe einer Einheitsschule gefordert. FRÖBEL begann danach mit der Ausbildung von Kindergärtnerinnen.

der Begründungsschrift des Kindergartens von 1840 tatsächlich steht, dann geht es wesentlich nicht um Kinder, sondern um den Modus der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, genauer: zwischen Mutter und Kind.

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

„Das Leben hat ... gegen das weibliche Gemüt und gegen die Bedürfnisse des Kindes durch die Riesengestalt äusserer Verhältnisse eine *unnatürliche Trennung* zwischen Kindheit und Frauenleben, zwischen Weiblichkeit und Kinderleben gestellt; vielleicht nach den weisen Anordnungen der Vorsehung eben darum gestellt, damit ihre ursprüngliche Einigung nun wahrhaft erkannt werden; damit sie, wie jedes ungeachtete und ungeschützt verlorne Gut, in ihrer hohen Bedeutung nicht nur tief empfunden werde, sondern dadurch auch allseitig das Streben erwache, diese von Gott durch Natur und Menschheit gegebene ursprüngliche Einigung des weiblichen Lebens und echter Kindheimpflege wieder herzustellen ...  
Der ersten Kindheimpflege muss daher das Frauenleben wieder ganz zugewandt werden; Frauenleben und Kindheimpflege muss allgemein wieder geeint, weibliches Gemüt und sinnige Kinderbeachtung muss wieder ein Einiges werden“  
(FRÖBEL 1982, S. 114).

FRÖBEL sagt nirgendwo, wann und wo es diese „ursprüngliche Einigung“ je gegeben hat. Das Argument erinnert an das „goldene Zeitalter“ von HEMSTERHUIS, wobei allerdings die pädagogische Anwendung dieses Arguments durch NOVALIS sich auf *Kindheit* und nicht auf die Beziehung zwischen Mutter und Kind bezog. FRÖBEL machte diese Beziehung stark weil er damit, wie der weitere Text des Aufrufes zur Gründung von Kindergärten zeigt, einen Finanzierungsvorschlag verbinden konnte (ebd., S. 120ff.). Er appellierte an wohlhabende Frauen, sich an der Gründung der Kindergärten finanziell und materiell zu beteiligen, was naturgemäss mit einer herausgehobenen Aufgabe eben dieser Frauen verbunden werden musste. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn man, was in der Regel *nicht* der Fall ist, FRÖBELS Text als normales *Fundraising* liest und die pädagogische Metaphysik ignoriert.

Die *Mutter- und Koselieder* von 1844 legen die Metaphysik von Mutter und Kind zugrunde, die mit einem fast unheimlichen Pathos entfaltet wird. Das berühmte Titelblatt zum dem „Familienbuch“, das für die Mütter und nicht auch für die Väter verfasst wurde, zeigt ein Paradiesmotiv (Abb. 8), nämlich den Eingang in den pädagogischen Garten, den die Mütter ganz für die Kinder einrichten sollen. Zu diesem Zweck wird die ideale pädagogische Gemeinschaft als Ziel des Weges vorgestellt. Zwischen zwei hohen Blumensäulen und unter einem sanft geschwungenen Blumendach hindurch wird der Blick frei gegeben auf die idealtypische Mutter, die den Wahlspruch der Kindergarten-Bewegung nicht so sehr „verwirklicht“ als *lebt*, nämlich:

*Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!*

Es heisst nicht, lasst uns „mit“ unseren Kindern leben. Die eigenwillige Grammatik will sagen, dass die Mütter *für* die Kinder leben sollen; ihr Leben, das der Mütter, ist dazu da, das Leben der Kinder zu befördern, ohne dabei eigene Ansprüche zu erheben. Die Hingabe der Mütter an das Leben der Kinder wird gleich im ersten Kupfer in FRÖBELS *Mutter- und Koseliedern* deutlich sichtbar gemacht. „**Die**“ Mutter wird im, wie es heisst, „**Gefühl ihrer**

**Lebenseinigung mit dem Kinde**“ dargestellt (FRÖBEL 1844, S. 2). Man sieht ein Marienmotiv, das Mutterschaft unter dem pädagogischen Dreigestirn von Glaube, Liebe und Hoffnung, den christlichen Kardinaltugenden, abbildet. Ich könnte auch sagen, man sieht die *heilige Mutter* vereint mit dem *heiligen Kind*, ohne dass christliche Symbole verwendet werden müssten.

Die Texte der Mutter- und Koselieder hat FRÖBEL selbst geschrieben, die Zeichnungen stammen von FRIEDRICH UNGER<sup>287</sup>, die Lieder von Robert KOHL<sup>288</sup>. Der eine war Zeichen-, der andere Musiklehrer an der von FRÖBEL gegründeten Erziehungsanstalt in Keilhau. Das von FRÖBEL, UNGER und KOHL gemeinsam gefertigte „Familienbuch“ sollte zum Anschauen, Vorlesen und gemeinsamen Singen gebraucht werden, es war, wie man heute sagen würde, multimedial angelegt. Die Bilder und Texte wurden in Anhang erläutert. Zu dem ersten Bild, das Marienmotiv (Abb. 9), heisst es in direkter Ansprache der Leserinnen:

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

Nach dieser Logik ist der Kindergarten eine mythische Szene, die einzig idyllisch vorgestellt werden kann. Tatsächlich sieht man erneut, wie Kinder ausserhalb der Stadt, die wiederum wesentlich vom Kirchturm aus gehant werden kann, die Welt spielerisch erobern (ebd., S. 9) (Abb. 10). Die Welt *ist* ein Spielgrund, wäre sie anders, könnte sie nicht kindgerecht sein.

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

„Das Vorderärmchen des Kindchens steht so viel als möglich senkrecht, das Händchen desselben ist in gleicher Richtung ausgebreitet, so dass die vier Finger gleichsam den

---

<sup>287</sup> FRIEDRICH UNGER (1811-1858) besuchte von 1825 bis 1827 FRÖBELS Erziehungsanstalt in Keilhau, finanziert durch ein privates Stipendium. Im November 1828 wurde UNGER in die Königliche Akademie der bildenden Künste in München aufgenommen. Er war danach als Lehrer in Keilhau tätig und erhielt später eine Beschäftigung am Germanischen Museum in Nürnberg. UNGER starb durch Freitod.

<sup>288</sup> ROBERT KOHL (1813-1880) studierte von 1834 an Theologie in Leipzig und betrieb daneben musikalische Studien. Er war Musiklehrer in Keilhau zwischen 1839 und 1845. Danach machte er Karriere im Kirchendienst, zuletzt als Superintendent und Kirchenrat in Chemnitz.

Schwanz, die flache Hand den Körper und das Däumchen des Hals und Kopf des Hähnchens bilden. In dieser Lage lässt Du Deines Kindchens Hand bald hin, bald her bewegen“  
(ebd., S. 63).

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

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

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

Bei FRÖBEL sollen sie gleich das Prinzip der Welt mit erkennen, die, sie es heisst, „lebende, lebendige, belebende Kraft“, die allem zugrunde liegt (ebd.), also Gott, den bekanntlich sich die Kinder sehr anders vorstellen als die Erwachsenen. Aber der „Kindergarten“ ist didaktisch gemeint, die Kinder stehen unter dem Regiment der Erwachsenen, speziell dem der Mütter, die für ihre Aufgabe geschult werden müssen. Es geht also nicht einfach um „Wachsenlassen“, eine Metapher, die schon in der Romantik – wie gezeigt etwa bei ESCHENMAYER - nicht einfach auf die Freiheit der Erfahrung hindeuten sollte. „Wachsen“ wird auf *geordnete* Natur projiziert, so wie sie in Hausgärten üblich ist. Unkraut und Wildwuchs werden ausgeschlossen, ein Hausgarten überzeugt nur dann, wenn er nicht verwildert ist. Der Kindergarten ist also eine paternale Konstruktion und keine wirkliche Idylle.

Das Idyllische gehört zum didaktischen Kalkül, nicht zufällig redet FRÖBEL über Kinder fast nur in der Form des Diminutivs. Die Wortwahl „Kindchen“ oder „Kinderlein“ legt eine Grössenvorstellung nahe, die aus sich heraus Bedürftigkeit anzeigt. Das Kind muss in seiner Kleinheit erzogen werden, was die überlegene Position des Erwachsenen voraussetzt. Jede Lernsituation, ähnlich wie ROUSSEAU *Emile*, hat ihren didaktischen Sinn. Das gilt auch für die Grundmetapher des Gartens. Wenn in den „Mutter- und Koseliedern“ der



„**kleine Gärtner**“ - ein Mädchen - dargestellt wird (ebd., S. 43) (Abb. 11), dann mit der Idee, dass Kinder lernen müssen, dass und wie „bei richtiger Pflege O r t und Z e i t beachtet werden müssen“ (ebd., S. 72). Verschiedenen Pflanzen verlangen zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten eine je andere und aber eine ihnen gemässe Behandlung.

Auch das muss natürlich geübt werden:

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

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

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

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

Fröbels Konzept ist pantheistisch oder besser pansophisch, in dem Sinne, dass Gott, Natur und Menschheit eine allumfassende Einheit, als deren pädagogischer Mittelpunkt der Kindergarten verstanden wird. In einem Brief kurz vor seinem Tode an BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW<sup>289</sup> entwarf FRÖBEL (1982, S. 139) ein „Sinnbild“, das seine Lehre knapp zusammenfassen und veranschaulichen sollte. Man sieht tatsächlich den Allzusammenhang von Natur, Gott und Menschheit mit dem Kindergarten als dem inneren Kreis des pädagogischen Problems (Abb. 12). Aus ihm heraus wird die Lebenseinigung gebildet, die wiederum auf die drei Konstanten des Alls bezogen wird.

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

Diese Lehre ist leicht zu widerlegen, das eigentliche Problem ist, warum sie immer noch, wenngleich in weniger transparenter Form, Einfluss nimmt auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Es ist unmöglich, im Kindergarten die lebenslang wirksame

---

<sup>289</sup> Brief aus Marienthal November 1851. FRÖBEL starb am 21. Juni 1852 am gleichen Ort. BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW (1810-1893), eine begüterte Frau, die getrennt von ihrem Mann lebte, lernte Ende Mai 1849 FRÖBEL kennen. Nach FRÖBELS Tod war sie es, die die Kindergarten-Bewegung europaweit durchsetzte.

„Einigung des Fühlens, Denkens und Handelns“ zu bewirken oder auch nur „anzubahnen“. Was immer unter Fröbels romantischer Ganzheit verstanden werden soll, Identität ist nur denkbar als dynamisches Konzept, das *nicht* davon ausgeht, dem Kindergarten wirklich Menschenbildung im Sinne FRÖBELS erreichen zu können. Die „Einigung des Fühlens, Denkens und Handelns“ ist für die Praxis des Lebens weder möglich noch sinnvoll. Man stelle sich vor, Denken und Fühlen und Handeln wären deckungsgleich und hätten übereinstimmende Koordinaten - Fühlen könnte dann nicht der Protest zum Denken sein und Denken hätte keine wirkliche Kontrollfunktion zum Handeln. Das Leben wäre nicht sehr reich und vermutlich auch nicht sehr interessant.

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

Offenbar treffen seine Lehren einen Kern der Wahrnehmung von Kindern, soweit diese pädagogisch gesteuert werden. Dieser Kern ist bestimmt von paternalen Ueberzeugungen, die letztlich immer religiös fundiert sind. Kinder werden als *Kinder Gottes* verstanden, und im Unterschied zum frühen Christentum sind nicht einfach „alle“ Christen gemeint, sondern *Kinder* im Sinne einer Unterscheidung von Lebensaltern. Die Erwachsenen begründen ihren Erziehungsanspruch mit einer Stellvertretung, die eine gemeinsame Schöpfung voraussetzt. *Fehlt* diese Annahme, dann können zumindest nicht mehr Behauptungen der „Allheit“ der Natur oder des umfassenden „Geistes“ Gottes mit Erziehung in Verbindung gebracht werden, wie dies FRÖBEL noch ganz selbstverständlich voraussetzte (ebd., S. 142ff.). In dem erwähnten Brief an BERTHA VON MARENHOLTZ- BÜLOW entwickelte er eine an COMENIUS angelehnte Stufentheorie nicht der Entwicklung des Kindes, sondern der Verschulung des Lebens, die mit dem Kindergarten beginnt und mit der „Lebensschule“ endet (ebd., S. 143), als hätte die Pädagogik Macht über alles.

Angesichts dieser Omnipotenzphantasien sollte man sich, gerade vor Weihnachten, daran erinnern, dass die Kinder selbst das Enigma darstellen, für das die Erwachsenen sie viel zu selten halten. Man sieht auf einem Bild unseres Achtjährigen (Abb. 13) ein im Wasser untergehendes Kind, das unter einer roten, fast glühenden Sonne die Arme ausstreckt, wie als ob es um Hilfe rufen würde, und dabei eigentümlich traurig lächelt. Ein riesiges Auge überwacht die Szene, eigentlich ein Augapfel, den man in einer schnellen pädagogischen Deutung vermutlich als das Auge Gottes und so als FREUDS Ueber-Ich diagnostizieren würde. Offenbar wird nicht in der Manier FRÖBELS erzogen. Aber eben weil man keine wohlmeinenden Erwachsenen sieht, zudem keine Mütter in symbiotischer Beziehung zum Kind, liegt die Annahme nahe, dass es sich um einen Notruf handeln muss. Wie anders kann ein Kind sich selbst als untergehend in der Flut der Vernachlässigung zeichnen?

Befragt, was das Bild darstellen soll, sagte der Junge, eigentlich nichts, nur soll gezeigt werden, dass ein Ufo landet und wie im Film *Independence Day* eine Flut auslöst, die die Welt bedroht. Wenn die Welt bedroht ist, sind auch alle Kinder bedroht. Das vereint Kinder und Erwachsene. Mindestens wissen Kinder, dass Erwachsene gegen eine solche Invasion wenig ausrichten können, aber dass es spannend sein muss, sie zu erleben. Immerhin wolle das Ufo ihn „abschiessen“, aber untergehen werde er sicher nicht. Eine solche Wahrnehmung der Welt und ihrer Medien schliesst Zuwendungen zu den Eltern nicht aus, nur sollen sie selber herausfinden, was das bedeutet (Abb. 14). Sieht man eine Hydra, eine Klapperschlange oder ein Legokonstrukt? Die Symbole sind kryptisch, und wenn sie die Welt nach oben hin erschliessen, dann sicher nicht im Sinne einer pantheistischen Pädagogik. FRIEDRICH FRÖBEL hat nie versucht, solche Bilder zu erschliessen. Und dann kann man leicht über „Kinder“ reden.

### 4.3. Der Wunsch nach Kindern

Kinder sind Projektionen von Erwachsenen, wenn, weil und soweit sie sich Kinder wünschen und mit ihnen bestimmte Erwartungen verbinden. Der „Wunsch nach Kindern“ kann verschiedene Gestalt annehmen,

- er kann das künftige *Glück* der Kinder vor Augen haben,
- ein allgemeines *Bild* des Kindes anlegen,
- Emotionen der *Erwachsenen* zum Ausdruck bringen
- oder die Gemeinsamkeit einer *Beziehung* darstellen.

Interessanterweise ist der Wunsch nach Kindern kaum pädagogisch untersucht, eher wird darunter etwas Selbstverständliches verstanden, das weitere Ueberlegungen gar nicht abverlangt. Man wünscht sich eben Kinder. Die kulturelle Selbstverständlichkeit von Kindern scheint aber zu schwinden, Paare sind nicht mehr einfach über Kinder definiert, das Glück der Kinder ist nicht zwingend das Glück der Erwachsenen, die ihre Emotionen sehr verschieden artikulieren können, ohne damit Kinder ins Spiel zu bringen. Man kann Kindern sehr fern sein, ohne einen Verlust zu bemerken, und das Leben *ohne* Kinder ist für nicht wenige Paare kein emotionaler Ausnahmezustand, der Horror verursachen würde.

Kinder implizieren starke emotionale Abhängigkeiten, und dies lebenslang, ohne dass es eine Grenze gäbe, ab der die eigenen Kinder einem gleichgültig sein könnten. Was immer der Wunsch nach Kinder darstellen mag, wird er erfüllt, so folgen ihm komplexe Bindungen, die das Leben nicht nur der Kinder, sondern auch der Eltern und Erwachsenen festlegen. Den eigenen Kindern, wünschen sich die Erwachsenen, soll das Beste im Leben widerfahren, aber damit sind unabsehbare Risiken verbunden, die der Wunsch nach Kindern nicht thematisieren kann oder soll. Der Wunsch geht aus vom besten Ergebnis, aber Kinder folgen nicht den Wünschen ihrer Eltern, die (die Wünsche) schon aus diesem Grunde oft kaum von Ängsten oder Befürchtungen zu unterscheiden sind. Der Wunsch nach Kindern ist die Erwartung, dass sie sich gut oder richtig entwickeln mögen, ohne dafür mehr als Hoffnung zur Verfügung zu haben.

Für die *Risiken* der Kindschaft hat die Romantik einen eigenen Sinn entwickelt, der nichts mit „romantischen“ Vorstellungen von Kindheit zu tun hat. Ich werde das anhand von zwei sehr unterschiedlichen Beispielen darzustellen versuchen.

- Das eine Beispiel, ein Gedicht, hat zu tun mit der *Leere* nach einem Verlust,
- das andere, ein Märchen, beschreibt, was passiert, wenn das Bild des *makellosen* Kindes zerstört wird.

Kinder werden *rein* und *schön* erwartet, in diesem Sinne *makellos*. Für die Romantik ist charakteristisch, dass sie die andere, die dunkle Seite dieser Erwartung nicht ausgespart, sondern mit eigenen Motiven und Formen thematisiert wird. Kinder leben *nicht* aus dem Wunsch ihrer Eltern heraus, sie haben ihr *eigenes* Schicksal, das keine noch so wohlmeinende Pädagogik je erleichtern könnte. Zudem sind Eltern nach Erfüllung des Kinderwunsches an ihre Kinder gebunden, ohne mit der Bindung den Weg ins Leben garantieren zu können. Der

romantische Schrecken ist der der vielen namenlosen Zufälle, vor denen auch Kinder nicht geschützt sind.

Das erste Beispiel ist ein Gedicht von FRIEDRICH DE LA MOTTE FOUQUÉ<sup>290</sup> aus der Erzählung *Undine* von 1811. Das Gedicht beschreibt die Leere der Eltern nach dem Tod des Kindes. Der Verlust ist unerklärlich, und beide, die Mutter und der Vater, müssen ihn gemeinsam tragen, ohne irgendwann davon erlöst zu werden.

„Mutter geht durch ihre Kammern  
Räumt die Schränke ein und aus  
Sucht, und weiss nicht was, mit Jammern,  
Findet nichts, als leeres Haus.

Leeres Haus! O Wort der Klage,  
Dem, der einst ein holdes Kind,  
Drin gegängelt hat am Tage,  
Drin gewiegt in Nächten lind.

Wieder grünen wohl die Buchen,  
Wieder kommt der Sonne Licht,  
Aber, Mutter, lass Dein Suchen,  
Wieder kommt Dein Liebes nicht.

Und wenn Abendlüfte fächeln,  
Vater heim zum Herde kehrt,  
Regt sich's fast in ihm wie Lächeln  
Dran doch gleich die Träne zehrt.

Vater weiss, in seinen Zimmern  
Findet er die Todesruh,  
Hört nur bleicher Mutter Wimmern,  
Und kein Kindlein lacht ihm zu“  
(FRÜHWALD 2001, S. 179).

Die Erwartung von Eltern bezieht sich die Zukunft des Kindes, also auf sein Leben. Tod, ich habe darauf bereits verwiesen, ist ein Thema jenseits der pädagogischen Erwartungen. Der Wunsch nach Kindern ist ein Wunsch nach Leben, so nach Umgang und Gestaltung, für das Lachen der Kinder eines der stärksten Motive ist. Stirbt ein Kind, so stirbt sein Lachen, während die Bindung bleibt. Die Leere ist die der verletzten Elternschaft, der Elternschaft, die ihr ureigenstes Anliegen nicht hat erfüllen können. Dieses Gefühl ist kaum treffender zum Ausdruck zu bringen als in dem Gedicht von FRIEDRICH DE LA MOTTE FOUQUÉ.

Mein zweites Beispiel ist eines der bekanntesten Märchen der deutschen Romantik. Es handelt nicht vom Tod, sondern von der Metamorphose eines Kindes, also der Veränderung

---

<sup>290</sup> FRIEDRICH HEINRICH KARL BARON DE LA MOTTE FOUQUÉ (1777-1843) war von 1794 an Soldat und quittierte 1802 den Dienst. Im gleichen Jahr lernte er FRIEDRICH SCHLEGEL kennen, von 1803 an lebte er nach der Heirat mit CAROLINE VON ROCHOW auf dem Gut Nennhausen. De la Motte Fouqué unterhielt von Nennhausen aus Bekanntschaften mit vielen Romantikern des Berliner Kreises. 1814, nach der Teilnahme am Freiheitskrieg, gab er CHAMISSOS *Peter Schlemihl* heraus und schrieb 1815 das Vorwort zu EICHENDORFFS Roman *Ahnung und Gegenwart*.

des Lebens. Das Kind war von schöner Gestalt und wurde durch bösen Zauber in einen Ausbund an Hässlichkeit verwandelt. Das Märchen drückt einen anderen Albtraum aus, den Eltern haben. Der Traum bedroht die mit dem eigenen Kind gewonnene Identität, die davon ausgeht, dass sich die Kinder ohne jeden Einbruch des Bösen normal und gut entwickeln, also ihre Kräfte stärken, ihre Gestalt bewahren und ihr Aussehen nur zu ihrem Vorteil verändern. Es ist ein Albtraum, wenn schöne Kinder hässlich werden, eine unansehnliche Gestalt annehmen und zum Gespött der Öffentlichkeit heranwachsen. Das Wachstum von Kindern wird als gutartig angenommen, wenn es auf bösartige Weise wuchert, dann höchstens, weil Krankheit die Ursache ist. Böser Zauber muss ausgeschlossen sein. Und doch: Man kann nicht wissen, was aus den Kindern wird, und warum sollten nur die guten Erwartungen in Erfüllung gehen?

Mit diesen Ängsten spielt WILHELM HAUFFS Märchen *Zwerg Nase*, das bei aller Leichtigkeit der Erzählung den Leser in Abgründe führt. *Zwerg Nase* erschien, eingebunden in eine Rahmenhandlung, 1827 im zweiten von HAUFF besorgten *Märchen-Almanach*. HAUFF, der nicht einmal 25 Jahre alt wurde<sup>291</sup>, ist ein bis heute viel gelesener Autor, der allerdings nicht als harmloser Märchenerzähler wahrgenommen werden sollte<sup>292</sup>. *Zwerg Nase* ist in sehr verschiedenen Bearbeitungen ein beliebtes Stück für das Kindertheater<sup>293</sup>, man kann den Text in vielfältigen Versionen im Internet nachlesen<sup>294</sup>, zumeist gefällig coloriert, es gibt sogar eine *Zwergnase America Inc.*, die Puppen anbietet und einfach den eigenwilligen Namen nutzt<sup>295</sup>, ohne einen Bezug zum Märchen herzustellen, das Märchen selbst ist alles anderes als harmlos oder gefällig. Es spielt mit dem Entsetzen von Eltern, mit ihrem fragilen Sinngefüge, ihrer Verletzlichkeit, oder, anders gesagt, mit ihrem Kinderwunsch, also dem, was der Existenz der eigenen Kinder voraus liegt. Wenn man *Zwerg Nase* Kindern vorliest, erhält man zudem auch einen Eindruck, welchen Horror das Märchen bei denen auslöst, die das Objekt des Kinderwunsches sind.

HAUFF beschreibt die Verwandlung des „kleinen Jakob“. Eingangs wird gesagt, er sei ein „schöner Knabe“, der geschickt ist, seinen Eltern zur Hand geht und es immer versteht, sich für sie nützlich zu machen. Er entspricht genau ihren Wünschen und erfüllt die Erwartungen in jeder Hinsicht, auch in der des Wachstums. „Für das Alter von acht Jahren war er schon ziemlich gross“ (HAUFF 1976, S. 112), heisst es zu Beginn der Geschichte, die so entwickelt wird, dass kleine, schnelle Züge der Handlung die schreckliche Metamorphose einleiten und das Bild des makellosen Kindes zerstören. Die Verwandlung wird als Traum erlebt und muss als Wirklichkeit erfahren werden.

Jakob hilft seiner Mutter, die auf dem Markt Gemüse und Früchte verkauft. Sie ist die „Schustersfrau“, ihr Mann, der Schuster, kann die Familie nicht allein ernähren, zusammen aber haben sie ihr Auskommen. Dann kündigt sich Unheil an. Es bricht in den Alltag ein und ändert mit einem Schlag sowohl die Situation als auch alle darauf bezogenen Erwartungen. Mit dem ersten Schritt ist klar, dass nichts die Situation bewahren kann und wen das Unheil

---

<sup>291</sup> WILHELM HAUFF (1802-1827) wurde in Stuttgart geboren und studierte Theologie und Philosophie in Tübingen. Er arbeitet zunächst als Hofmeister und wurde 1826 mit dem Roman *Lichtenstein. Romantische Sage aus der württembergischen Geschichte* bekannt. Seine populären Erzählungen wie *Das Wirtshaus im Spessart* oder der *Kalif Storck* sind in den drei „Märchen-Almanachen“ von 1826, 1827 und 1828 veröffentlicht worden. Sie sind auch im Internet zugänglich: <http://gutenberg.aol.de/hauff/maerchen/hauff.htm>. (Daten nach MARTINI 1983; siehe auch *Neues aus Wilhelm Hauffs Lebenskreis* 1938).

<sup>292</sup> Viele Ausgaben fallen unter der Kategorie „Kinder- & Jugendbücher“ (etwa bei amazon.de) (HAUFF 1993). Es gibt auch, in Anspielung an die Karriere der Zwerges, Vermarktungen als Kochbuch (ARNOLD 2000).

<sup>293</sup> Etwa: 1995 *Zwerg Nase* (<http://www.maerli-biini.ch/start/1995.htm>)

<sup>294</sup> Wilhelm Hauff: Der Zwerg Nase: <http://maerchenkristall.de/zwerge/zwergnase.htm>

<sup>295</sup> *Zwergnase America Inc.*-Home Page: <http://www.zwergnase.com/>

trifft. Es hat Gestalt und ist nicht namenlos. Die Gestalt ist ein Schrecken der Kinderwelt, der Name verweist auf dunkle Mächte, die weit in die Vergangenheit zurückreichen und mit einem Leben ohne Ende zu tun haben.

Das Unheil ist ein „altes Weib“:

„Sie sah etwas zerrissen und zerlumpt aus, hatte ein kleines spitziges Gesicht, vom Alter ganz eingefurcht, rote Augen, und eine spitzige, gebogene Nase, die gegen das Kinn hinabstrebte; sie ging an einem langen Stock, und doch konnte man nicht sagen, wie sie ging; denn sie hinkte und rutschte und wankte, es war, als habe sie Räder in den Beinen, und könne alle Augenblicke umstülpen und mit der spitzigen Nase aufs Pflaster fallen“  
(ebd., S. 113).

Niemand auf dem Markt hatte diese „sonderbare Gestalt“ je gesehen. Jakobs Mutter war seit sechzehn Jahren jeden Tag auf ihrem Stand, aber das alte Weib war noch nie dort erschienen. Nunmehr musterte sie ihre Auslagen. Ob ihr etwas gefällig sein könne, fragte die Schustersfrau. Die Antwort ist sprichwörtlich geworden:

„Wollen sehen, wollen sehen! Kräutlein schauen, Kräutlein schauen; ob du hast, was ich brauche?“ antwortete die Alte, beugte sich nieder vor den Körben, und fuhr mit ein Paar dunkelbraunen, hässlichen Händen in den Kräuterkorb hinein, packte die Kräutlein mit ihren langen Spinnenfingern, brachte sie dann eines um das andere hinauf an die lange Nase und beroch sie hin und her. Der Frau des Schusters wollte es das das Herz abdrücken, wie sie das alte Weib also mit ihren seltenen Kräutern hantieren sah; aber sie wagte nichts zu sagen; denn es war das Recht des Kunden, die Ware zu prüfen, und überdies empfand sie ein sonderbares Grauen vor dem Weibe. Als jene den ganzen Korb durchgemustert hatte, murmelte sie: „Schlechtes Zeug, schlechtes Zeug, nichts von allem, was ich will, war viel besser vor fünfzig Jahren; schlechtes Zeug! schlechtes Zeug!“  
(ebd.).

Später wird klar, dass dieses „sonderbare Grauen“ eine vorausahnende Intuition war. Die „böse Fee Kräuterweis“ (ebd., S. 121) kommt alle fünfzig Jahre einmal in die Stadt, um sich vielerlei einzukaufen. Niemand kann sie kennen, sie ist alt, aber ihr Leben findet kein Ende, weil sie mit geheimnisvollen Kräutern die dunklen Mächte beherrscht.

Ihre Reden verdrossen den kleinen Jakob. Sie sei „unverschämt“, sagt er, erst fahre sie mit ihren „garstigen braunen Fingern in die schönen Kräuter“ und drücke sie so zusammen, dass sie ihre Form verlieren, dann halte sie die Kräuter „an ihre lange Nase, dass sie niemand mehr kaufen mag, wer zugesehen“ hat, und schliesslich schimpfe sie die Ware „schlechtes Zeug“, obwohl doch selbst der Koch des Herzogs bei ihnen einkaufe.

Beide, der Koch und der Herzog, sollten beim letztendlich guten Ausgang des Märchens noch eine Rolle spielen. Zunächst aber wird die Verwandlung vorbereitet:

„Das alte Weib schielte den mutigen Knaben an, lachte widerlich und sprach mit heiserer Stimme: „Söhnchen, Söhnchen! Also gefällt dir meine Nase, meine schöne lange Nase, sollst auch eine haben, mitten im Gesicht bis übers Kinn herab“  
(ebd., S. 114).

Während sie so sprach, rutschte das Weib an einen anderen Korb, in dem Kohl ausgelegt war. Sie nahm, heisst es, die „herrlichsten, weissen Kohlhäupter in die Hand“ und „drückte sie zusammen, dass sie ächzten“. Sie musterte die Kohlköpfe eingehend und warf sie danach „unordentlich in den Korb zurück“. Auch hier sprach sie: „Schlechte Ware, schlechter Kohl“ (ebd.).

„Wackle nur nicht so garstig mit dem Kopf hin du her“, rief der Kleine ängstlich, „dein Hals ist ja so dünne wie ein Kohlstengel, der könnte leicht abbrechen, und dann fiel dein Kopf hinein in den Korb; wer wollte dann noch kaufen!“  
„Gefallen sie dir nicht, die dünnen Hälse?“ murmelte die Alte lachend. „Sollst gar keinen haben, Kopf muss in den Schultern stecken, dass er nicht herabfällt vom kleinen Körperlein“  
(ebd.).

Die Mutter, unwillig geworden, drängte die Alte zum Kauf. Sie kaufte tatsächlich, nämlich sechs Kohlköpfe, die der kleine Jakob ihr nach Hause tragen sollte. Der Junge hatte Angst, ihm graute vor der Alten und er wollte nicht mitgehen. Die Mutter ermahnte ihn, es sei Sünde, „der alten schwächlichen Frau diese Last allein aufzubürden“. „Halb weinend“ tat der Sohn, wie die Mutter „befohlen“, „raffte die Kohlhäupter in ein Tuch zusammen, und folgte dem alten Weibe über den Markt hin“ (ebd.).

Sie führte ihn in einen „ganz entlegenen Teil der Stadt“ und hielt vor einem „kleinen baufälligen Haus“ an. Dort zog sie „einen alten rostigen Haken aus der Tasche, fuhr damit geschickt in ein kleines Loch in der Türe, und plötzlich sprang diese krachend auf“ (ebd.). Als der Junge eintrat, war er ganz überrascht:

„Das Innere des Hauses war prachtvoll ausgeschmückt, von Marmor war die Decke und die Wände, die Gerätschaften von schönstem Ebenholz, mit Gold und geschliffenen Steinen eingelegt, der Boden aber war von Glas und so glatt, dass der Kleine einige Mal ausgleitete und umfiel“  
(ebd., S. 114/115).

Die Alte liess sich seltsame Pantoffel geben und führte Jakob in ihr prunkvolles Gemach, das auf merkwürdige Weise einer Küche glich. Dort hiess sie ihn, sich zu setzen und „drückte ihn in die Ecke eines Sofas“. Sie stellte einen Tisch so vor ihn hin, „dass er nicht mehr hervorkommen konnte“. In dieser Gefangenschaft sollte er die erste grauenvolle Verwandlung erleben. Sie ist noch kein Traum, sondern Realität, aber eine, die unfassbar ist. Die Alte sagt zu dem Jungen:

„Setze dich, du hast gar schwer zu tragen gehabt, die Menschenköpfe sind nicht so leicht, nicht so leicht“.  
„Aber Frau, was sprecht ihr so wunderlich“, rief der Kleine, „müde bin ich zwar, aber es waren ja Kohlköpfe, die ich getragen, Ihr habt sie meiner Mutter abgekauft“.  
„Ei, das weisst du falsch“, lachte das Weib, deckte den Deckel des Korbes auf, und brachte einen Menschenkopf hervor, den sie am Schopf gefasst hatte. Der Kleine war vor Schrecken ausser sich, er konnte nicht fassen, wie dies alles zugeht“  
(ebd., S. 115).

Wie aus dem *Tuch*, in das Kohlköpfe gerafft waren, ein *Korb* mit Menschenköpfen werden konnte, wird nicht gesagt. Der Horror ist Geheimnis, er soll vorausdeuten. Der ersten, rätselhaften Metamorphose folgte gleich die zweite, die am eigenen Körper. Sie müsse ihm



etwas „zum Lohn“ geben, weil er „so artig“ gewesen sei, murmelte die Alte. „Gedulde dich nur ein Weilchen, will dir ein Süsspöchen einbrocken, an das du dein Leben lang denken wirst“ (ebd., S. 115).

Sie bereitete die Suppe zu, die zum Denkbettel werden sollte, und servierte sie in „einer silbernen Schale“. Die Mahlzeit war verbunden mit dem Fluch der Verwandlung:

„So, Söhnchen, so“, sprach sie, „iss nur dieses Süsspöchen, dann hast du alles, was dir an mir so gefallen. Sollst auch ein geschickter Koch werden, dass du doch etwas bist, aber Kräutlein, nein das Kräutlein sollst du nimmer finden, warum hat es deine Mutter nicht in ihrem Korb gehabt?“  
(ebd., S. 116)

Der Rest der Geschichte ist bekannt: Jakob versank in einen tiefen Schlaf, es träumte ihm, er verbrächte sieben Jahre in dem Haus der bösen Fee, arbeitete sich vom Dienstboten zum Koch empor, entwickelte als Koch eine „ungemeine Geschicklichkeit“ (ebd., S. 117) und erwachte dann nach sieben Jahren von dem gleichen starken Kräutergeruch, mit dem er eingeschlafen war. Er verliess das Haus der Alten, um schnell zum Markt zurückzukehren. Seine Glieder waren vom Schlaf noch ganz steif, besonders der Nacken, er konnte den Kopf nicht recht hin und herbewegen, schlaftrunken war ihm, als würde er mit seiner Nase überall anstossen.

Auf dem Markt wunderte er sich, dass alle Leute in seiner Nähe einen hässlichen Zwerg sahen. Seine Mutter sass am gewohnten Stand. Sie hatte noch „ziemlich viele Früchte im Korb“, er konnte also nicht lange geschlafen haben. Die Mutter sah allerdings traurig aus und war bleicher als sonst. Der Junge wusste nicht recht, was er tun sollte, endlich fasste er sich ein Herz, ging hinter sie, legte vertraulich seine Hand auf ihren Arm und gab sich zu erkennen. Die Mutter wich mit einem Schrei des Entsetzens zurück, schimpfte ihn „hässliche Missgeburt“ und verjagte ihn vom Markt. Der Vater, nicht wissend, wen er vor sich hatte, klärte ihn darüber auf, dass ihr Sohn vor sieben Jahren „vom Markt weg gestohlen“ worden sei und man die böse Fee Kräuterweis im Verdacht habe (ebd., S. 121). Niemand wisse, wo sie wohne, und sie komme erst in fünfzig Jahren wieder, dann, wenn alle tot seien.

Vom Vater erfuhr Jakob auch, dass er jetzt zwanzig Jahre als sein müsse, also mit zwölf Jahren gestohlen worden sei. Das neue Alter wird nicht erklärt. Allmählich begriff der Junge, was mit ihm geschehen war. Der Traum der sieben Jahre war eine Strafe, und die Strafe soll sein Leben lang dauern. Seine Gestalt war verwandelt (ebd., S. 122), er fühlte es an seiner Nase, „sie war dick und wohl zwei Hände lang“ (ebd.). Die Gewissheit brachte ein Blick in den Spiegel. Jakob suchte eine Barbierstube auf und schaute unter dem „wiehernden Gelächter“ der Anwesenden in den Spiegel. Die Metamorphose vom Schönen zum Hässlichen war vollkommen:

„Seine Augen waren klein geworden, wie die der Schweine, seine Nase war ungeheuer, und hing über Mund und Kinn herunter, der Hals schien gänzlich weggenommen zu sein; denn sein Kopf stak tief in den Schultern, und nur mit den grössten Schmerzen konnte er ihn rechts und links bewegen; sein Körper war noch so gross als vor sieben Jahren, da er zwölf Jahre alt war, aber wenn andere vom zwölften bis ins zwanzigste in die Höhe wachsen, so wuchs er in die Breite, der Rücken und die Brust waren weit ausgebogen, und waren anzusehen wie ein kleiner, aber sehr dick gefüllter Sack; dieser dicke Oberleib sass auf kleinen, schwachen Beinchen, die dieser Last nicht gewachsen schienen, aber umso grösser waren die Arme, die ihm am Leib

herabhängen, sie hatten die Grösse, wie die eines wohlgewachsenen Mannes, seine Hände waren grob und braungelb, seine Finger lang und spinnenartig, und wenn er sie recht ausstreckte, konnte er damit auf den Boden reichen, ohne dass er sich bückte. *So sah er aus, der kleine Jakob, zum missgestalteten Zwerg war er geworden*“ (ebd., S. 123; Hervorhebung J.O.).

Anders als in KAFKAS *Verwandlung* geht diese Geschichte gut aus. Es ist ein Märchen, das mit dem Schrecken spielen kann, ohne damit eine schreckliche Botschaft zu verbinden. Die erste Hälfte ist Horror, die zweite glückliche Umkehr. Als Koch des Herzogs wurde der Zwerg zum „Wunder der Stadt“ (ebd., S. 130), er brachte es zu so grossem Ansehen, dass seine Gestalt keine Rolle mehr spielte, am Ende gelang es ihm sogar noch, das geheimnisvolle Kräutlein seiner Verwandlung aufzufinden (ebd., S. 136) und die Metamorphose seines Körpers rückgängig zu machen. Sie löst sich auf in folgenlose Erfahrung. In alter Schönheit, so schliesst das Märchen, war „nichts mehr“ an ihm, „wie (er) zuvor“ gewesen war (ebd., S. 137).

Der Wunsch der Eltern, ein glückliches Kind auf die Welt gebracht zu haben, erfüllte sich nachträglich doch noch, der Schrecken kann vergessen werden, die bösen Kräfte sind nicht stärker als das Gute, wenngleich sie nicht von dem Kind besiegt wurden. Das Kind war ihnen ausgeliefert, insofern ist die Botschaft dauerhaft beunruhigend, denn alle Vorahnung und Vorausdeutung war schwach gemessen an der tatsächlichen Kraft des Bösen. HAUFFS Märchen zeigt, dass sie dann besonders gross ist, wenn niemand mit ihr rechnet und jeder Vergleich fehlt. „Romantische“ Versionen von Kindheit sparen den Schrecken aus, ohne sich, nochmals gesagt, auf die Romantik berufen zu können. Niemand würde auf die Idee kommen, den Wunsch nach Kindern mit Geschichten wie die von *Zwerg Nase* zu begründen, auch wenn sie nur ein Märchen sind und einen guten Ausgang nehmen. Kindheit wird heil gedacht, und das ist nur möglich, wenn böse Kräfte gleich welcher Art, ausgeschlossen sind. Das gilt kategorisch, also ohne jede Einschränkung.

Zeichnungen der Romantik verstehen Kinder als Wesen nahe zu Gott. Sie sind, wie ein Bild aus dem Jahre 1835 zeigt<sup>296</sup>, von sakraler Eindringlichkeit (REITER 2001, S131). Man sieht einen *betenden Knaben*, der seine Augen nach oben richtet, wobei die gefalteten Hände und der Blick fast ein- und dieselbe Richtung einnehmen. Der Knabe scheint versunken, das Gesicht soll klar und rein wirken, die Kindlichkeit ist zugleich unschuldig und schön. Der noble, längliche Kopf und das makellose Gesicht lassen einen wohlgestalteten Körper vermuten, der unter der einer Kutte umrisshaft angedeutet ist. Der Ausdruck ist ernsthaft und leicht, in diesem Sinne ist das Kind eine Erwartung oder besser ein Wunsch, der auf eine integrale, unangetastete Entwicklung hindeutet, die durch nichts gestört werden soll. Kinder sind Bilder der Zukunft und so eines besseren Lebens.

In CHRISTIAN MORGENSTERN'S *Kinderliedern* findet sich dazu eine Strophe:

„Ihr Kindlein, ich segn' euch  
viel tausend, tausend Mal!  
Nur Grosses begegn' euch  
Im Sonn- und Mondenstrahl!  
Euer Lachen, euer Weinen  
Sei edler Frucht geschwellt!

---

<sup>296</sup> LEOPOLD KUPELWIESER (1776-1862): *Brustbildnis eines betenden Knaben (Erzherzog Rainer)* (1835 (Kreidezeichnung, 463x350mm) (Kupferstichkabinett der Akademie der bildenden Künste, Wien).

*Ihr seid ja, ihr Kleinen,  
die Zukunft unserer Welt!  
Euch reifen die Lieder  
auf meines Lebens Baum ...  
Einst sehen wir uns wieder -  
und nicht mehr im Traum!“*

(MORGENSTERN 1981, S. 175/176; Hervorhebung J.O.).

CHRISTIAN MORGENSTERN<sup>297</sup>, Sohn eines Landschaftsmalers und ähnlich wie WILHELM HAUFF eine frühe Vollendung, war in den letzten Jahren seines Lebens ein intensiver Bewunderer RUDOLF STEINERS. Mit STEINERS Anthroposophie endete für MORGENSTERN eine lebenslange Sinnsuche, die sich, ähnlich wie die seines anderen Vorbildes FRIEDRICH NIETZSCHE, auf endlosen Reisen vollzog und begleitet war von Krankheit und Leid. Der schriftstellerische Erfolg war verbunden mit einer Lebensform der Unrast und der Todesnähe.

Es ist wenig bekannt, dass in diesem Poetenleben auch Reflexionen über Erziehung entstanden sind. MORGENSTERN'S Pädagogik ist kaum beachtet worden, was nicht einfach mit der am Ende übergrossen Identifikation mit RUDOLF STEINER zu erklären ist. Eher sind es der literarische Kontext und die aphoristische Form der Reflexion, die die Rezeption behindert haben. Von MORGENSTERN stammen aber einige bemerkenswerte Einsichten über Kinder und Kindheit, die letztlich darin gipfeln, dass die „Kleinen“ *nicht* die „Zukunft der Welt“ sind und auch nicht sein können. Selbstkorrekturen dieser Art sind bekanntlich selten und sie werden dadurch erleichtert, dass die Reflexion verschiedene Gattungen und Kontexte pflegen kann. Es ist nicht einfach eine „Pädagogik“, die schon aus Gründen des moralischen Anspruchs unkorrigierbar gehalten werden muss.

1905 erschienen die *Galgenlieder*, MORGENSTERN'S bekanntestes Werk, in dem Mystik und Erotik ebenso kunstvoll wie vieldeutig verwoben sind (CRACIUN 1988), ohne die gewohnten pädagogischen Themen zu berühren. Es ist allerdings überraschend, dass das ursprüngliche Motto auf ein Thema der Erziehungsreflexion hindeutet. Das Motto ist ein Zitat von FRIEDRICH NIETZSCHE:

„Im echten Manne ist ein Kind versteckt: das will spielen“.

Die *Galgenlieder*, eine Sammlung von hintsinnigen, oft skurrilen, gelegentlich abgründigen Gedichten, waren ein grosser Erfolg. 1913, ein Jahr von MORGENSTERN'S Tod, erschien die 15. Auflage. Im Vorwort erläuterte MORGENSTERN das NIETZSCHE-Zitat so:

„DEM KINDE IM MENSCHEN.

In jedem Menschen ist ein Kind verborgen, das heisst Bildnertrieb und will als liebstes Spiel- und Ernst-Zeug nicht das bis auf den letzten Rest nachgearbeitete Miniatur-Schiff, sondern die Walnuss-schale mit der Vogelfeder als Segelmast und dem Kieselstein als Kapitän. Das will auch in der Kunst *mit*-spielen, *mit-schaffen* dürfen

---

<sup>297</sup> CHRISTIAN MORGENSTERN (1871-1914) brach 1893 sein Studium der Nationalökonomie in Breslau ab und ging 1894 als Schriftsteller und Uebersetzer nach Berlin. 1895 erschien *In Phanta's Schloss*. Zwischen 1897 und 1903 übersetzte MORGENSTERN IBSEN und vor allem STRINDBERG, später auch KNUT HAMSUN. Von 1903 an war er Lektor im Verlag von BRUNO CASSIRER. Nach 1909 war MORGENSTERN enger Gefolgsmann RUDOLF STEINERS, den er, von schwerer Krankheit gezeichnet, so oft als möglich hören wollte (LINDENBERG 1997, Bd. I/S.512ff.). (Lebensdaten nach BAUER (1985), zudem Christian Morgenstern (1989))

und nicht so sehr bloss bewundernder Zuschauer sein. Denn dieses ‚Kind im Menschen‘ ist der unsterbliche Schöpfer in ihm...“  
(ebd., S. 188).

Erläutert wird diese Theorie der schöpferischen Kreativität in der Aphorismensammlung *Stufen* (MORGENSTERN 1984)<sup>298</sup>. Hier finden sich verschiedene Notate zum Thema „Erziehung – Selbsterziehung“ (ebd., S. 160-171)<sup>299</sup>, darunter eines über Spielzeug. Das Herz lache, schreibt MORGENSTERN, wenn selbst gefertigtes Spielzeug das „moderne“, industrielle Spielzeug der Gegenwart ersetze, das nur als „Aus- und Nachgeburt einer materialistischen Periode“ verstanden werden könne (ebd., S. 161/162). Materialistisch oder industriell aber dürfe man Kinder - um ihrer selbst willen - nicht verstehen. Alle Erziehung sei idealistisch und spirituell, sie diene der „Liebe zum Geist“ als dem Versuch, der „Wahrheit“ zu folgen (ebd., S. 170). Gegeben sein muss die Ahnung des Weges, dem das Leben Folge leisten soll.

Dieses romantische Motiv fasst MORGENSTERN so:

„Alle Erziehung, ja alle geistige Beeinflussung beruht vornehmlich auf Bestärken und Schwächen. Man kann niemanden zu etwas bringen, der nicht schon dunkel auf dem Wege dahin ist, und niemandem von etwas abbringen, der nicht schon geneigt ist, sich ihm zu entfremden“  
(ebd., S. 162).

Mit dem Genie von Kindern muss gearbeitet werden (ebd., S. 162), vorausgesetzt man ist imstande, sich immer am Leben zu korrigieren (ebd., S. 164). Wenn sich etwas vollenden kann, dann nur der Mensch selbst. Niemand könne von seinem Bilde zurücktreten, wie der Maler, und niemand begreife sich je ganz. Erziehung ist immer nur Versuch und nicht Garantie, weil sie nicht wirklich für die Lösung der Lebensprobleme sorgen kann und darf. Das sagt MORGENSTERN so:

„Jeder von uns hat etwas Unbehauenes, Unerlöstes in sich, daran unaufhörlich zu arbeiten seine heimlichste Lebensaufgabe bleibt.

Gute Erziehung - ein zweischneidig Schwert. Mancher wird nie ein wirklicher Mensch, ein Mensch von *Umfang*, infolge einer guten Erziehung“  
(ebd., S. 165).

Daher gilt:

„Zukünftige Ideale ziehen den Menschen davon ab, sich selbst als sein einziges Ideal, im ethischen Sinne, zu setzen. In dem Moment, wo jeder bei sich anfinge, wäre die schönste Zukunft vorweggenommen“  
(ebd., S. 164).

Aber dann sind Kinder Garant lediglich der *eigenen* Zukunft. Sie dürfen von keinem wirklichen Wunsch der Erwachsenen begleitet werden und entwickeln sich unabhängig von deren Erwartungen. Erziehung ist eine Art Begleitung, die die Persönlichkeit des Kindes auf unbedingte Weise respektiert. Den eigenen Lebensweg kann das Kind nur selbst vollziehen.

---

<sup>298</sup> Die Sammlung erschien, herausgegeben von MARGARETA MORGENSTERN, 1918.

<sup>299</sup> Die Aphorismen und Fragmente stammen, mit wenigen Ausnahmen, aus den Jahren 1907 bis 1913.

„En marche“ sei eines „der schönsten Wörter der Welt“, notierte CHRISTIAN MORGENSTERN 1909, es ist der „Schritt“, der sie „erobert“ (ebd., S. 165), der *eigene* Schritt, nicht der, den Andere veranlassen. Der Weg des Leben ist nicht vorgezeichnet, sondern will - *en marche* - erschlossen werden, im Nacheinander der eigenen Schritte. Es ist dieses Nacheinander, mit dem die Richtung festgelegt, mit dem je nächsten Schritt je neu.

Man soll nicht begehren, was man nicht ist, heisst es weiter, und das Leben sei „Tag um Tag“ zu gestalten, unter Verzicht auf Pläne, die die Zukunft festzulegen versuchen und die daher „hochfliegend“ heissen. Sie sind der Erfahrung weit voraus, und nur deswegen scheinen sie sicher zu sein.

„Denn es ist viel schwerer, einen Tag in wahrhafter Aufmerksamkeit und Wachsamkeit von Anfang bis Ende zu erleben, als ein Jahr in grossen Absichten und hochfliegenden Plänen“  
(ebd., S. 167).

Meistens besteht Erziehung aus „grossen Absichten“ und „hochfliegenden Plänen“. Für sie ist eigentümlich, dass sie nicht früh genug beginnen und nicht wirklich abschliessen kann, vorausgesetzt ein Programm des Guten, das sich der Einsicht MORGENSTERNS verschliesst, wonach wir immer auch, aller Erziehung zum Trotz, *beteiligt* sind „was an Bösem ausser uns geschieht“ (ebd.). Daraus folgt:

„Wer am Menschen nicht scheitern will, trage den unerschütterlichen Entschluss des Durch-ihn-lernen-Wollens wie einen Schild vor sich her“  
(ebd., S., 170). Wer erwachsen werden will, kann dies nur durch „langsame, geduldige, unauffällige Selbsterziehung“ (ebd.).

Kinder vollziehen nicht die Wünsche ihrer Eltern, sie ist daher in keinem Falle Wunschkind. Wer nicht durch die Kinder lernt und lernen will, kann nur scheitern, keine Erziehung nimmt vorweg, was aus sich selbst heraus geschehen muss, und Kinder werden langsam, geduldig und unauffällig erwachsen. Wie immer man die Aufgaben der Erziehung fassen mag, folgen wir MORGENSTERN, dann sind sie nicht spektakulär, sondern haben mit einer Praxis „Tag um Tag“ zu tun, die dienend und unaufgeregt vollzogen wird.

Das ist eine Botschaft wie aus einer anderen Welt, betrachtet man Ratgeberliteratur und das, worauf sie eine Antwort zu geben versucht. Wer sich heute einen Kinderwunsch erfüllt, sieht sich unmittelbar nach Geburt ganzjährigen Förderprogrammen gegenüber (POLINSKI 2001)<sup>300</sup>, die für die an sich unmögliche Beruhigung sorgen will, ja nichts versäumt und alles richtig gemacht zu haben. Die frühkindliche Entwicklung gilt nicht nur als besonders intensive Lernphase, sondern kann zugleich weder wiederholt noch kompensiert werden. Was hier versäumt wird, so eine Basisüberzeugung heutiger Erziehungsratgeber, ist lebenslang nicht wieder gut zu machen, wofür immer wieder vor allem biologische Argumente angeführt werden (LARGO 1995). Wie viel unter welchen Umständen *genug* ist, muss nicht und kann auch nicht gesagt werden, während es bereits Bildungseinrichtungen für Ungeborene gibt, etwa die *Prenatal University* in Kalifornien<sup>301</sup>.

Es handelt sich dabei um ein systematisches Lernprogramm für die „präinatale Stimulation“, mit dem Eltern lernen, wie sie die Interaktion mit dem Fötus gestalten sollen.

---

<sup>300</sup> Beschrieben wird PEKiP, das *Prager-Eltern-Kind-Programm*. Siehe auch: <http://www.pekip.de>

<sup>301</sup> *Prenatal University*, 27225 Calaroga Avenue, Hayward, California 94545, USA.

Natürlich gibt es für das Programm auch Kontrolluntersuchungen, die allerdings nur angelegt sind, die Prämissen des Programms zu bestätigen. Demnach beginnt die intellektuelle Entwicklung nicht nur im Mutterleib, vielmehr hängt sie wesentlich davon ab, wie diese Phase gestaltet wird. Wer etwas falsch macht oder unterlässt, was zu tun ist, schadet dem Kind; wer dagegen nach dem Programm der *Prenatal University* verfährt, verbessert seine Chancen und die des Kindes. Darunter fällt

- eine leichte Geburt,
- früher Spracherwerb,
- physische Agilität
- oder auch eine gesunde Beziehung zwischen Eltern und Kind,

kurz, das, was den Kinderwunsch nachhaltig bestimmt. Eltern wie Kinder sollen und wollen es leicht haben, die Kompetenzen des Kindes sollen möglichst früh sichtbar sein, Körper und Geist sollen gesund wachsen, und auch oder gerade die *Beziehung* zwischen Eltern und Kind soll durchgehend gesund sein und also weder Krisen noch Krankheiten durchleben. Ein Leben wie das von CHRISTIAN MORGENSTERN liegt ausserhalb der Erwartung, Leid widerspricht dem populären Entwurf von Kindheit.

Wenn der *Mythos der ersten drei Jahre* (BRUER 2000) entlarvt wird zugunsten einer komplexen, langfristigen und widerstandsfähigen Anpassungsleistung von Kind und Eltern gleichermaßen, dann tut das offenbar dem Enthusiasmus für das Frühe und Kindliche keinen Abbruch. Für die pränatale Erziehung stehen nicht nur Studienprogramme, sondern auch Ratgeber für die zielgenaue Gestaltung des Alltags zur Verfügung (NATHANIELSZ/VAUGHAN 2001), das ungeborene Kind wächst gemäss dieser Literatur in einer „wunderbaren Welt“ heran, die gemeinsam mit dem Kind zu gestalten Eltern *Week-by-Week* Ratschläge konsultieren können (BRADFORD/BRADFORD 1999), und wer davon ausgeht, dass auch Schwierigkeiten zu erwarten sind (STRONG 2000), ist schnell ein Spielverderber. Woher diese Hybris?

Der Wunsch nach Kindern ist heute gleichbedeutend mit einer Wahl, die nur unter bestimmten, medizinischen Umständen beschränkt ist. An sich entscheiden Erwachsene darüber, ob sie Kinder haben wollen oder nicht. Der Ausdruck „haben“ ist kaum noch als Besitzanspruch zu verstehen, Kinder sind keine ökonomische, sondern eine pädagogische und psychologische Grösse, die nicht mehr als persönlicher Besitz verstanden werden kann. Daher „hat“ man keine Kinder, sondern geht mit ihnen um, vorausgesetzt, man entscheidet sich dafür, sie in die Welt zu setzen. Letztlich ist dies die einzig autonome Entscheidung, die Eltern treffen können. Sie treffen die Wahl, das Leben des Kindes zu wollen. Jede anschliessende Entscheidung der Erziehung ist nur wechselseitig möglich, unter Einbezug des Kindes, was auch dann gilt, wenn das Kind konkret nicht beteiligt ist, wohl aber bedacht werden muss.

Das pädagogisch-psychologische Verständnis von Kindern ist eine Erfahrung des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Es ist daher kein Zufall, dass CHRISTIAN MORGENSTERN eine Theorie der schöpferischen Entwicklung zugrunde legte, als er das „Kind im Menschen“ zu beschreiben versuchte. Diese Theorie geht nicht davon aus, dass Kinder Besitz sind oder gar das Produkt, mit dem die Ehebeziehung zusammen gehalten wird. Parallel zur psychologischen Deutung des Kindes überhöhte sich auch die Erwartung an die Liebe zwischen den Eltern, die in den Jahrhunderten zuvor wesentlich ökonomisch verstanden wurde. Kinder sicherten den Besitz und waren vor allem in dieser Hinsicht notwendig. Zudem waren sie unausweichlich, weil sichere Formen der Verhütung unbekannt waren. Die

sexuellen Risiken übernahmen die Frauen, Ehe war im Regelfall nicht definiert über wechselseitige Liebe und gar lebenslange Attraktivität beider Seiten.

Der Wunsch nach Kindern war Schicksal, nicht Wahl, was auch daran abzulesen ist, dass Stimulationen wie Niedlichkeitsschemata öffentlich kaum zur Verfügung standen. Noch die romantischen Kinderbilder sind nicht „niedlich“ gehalten, als würden sie Werbung machen für Kinder. Ein Bild wie FRIEDRICH NERLYS *Lesendes Mädchen* von 1824 (REITER 2001, S. 129)<sup>302</sup> ist eine liebevoll-lakonische Momentaufnahme, die realistisch zu verstehen ist (ebd., S. 128). Das Mädchen liest versunken in alten Folianten, der Blick ist konzentriert auf die Lektüre, Gesicht und Haltung sagen nicht mehr, als diese Szene hergibt. Heilige Kinder sind gebunden an sakrale Kontexte, wie eine Madonnenzeichnung JOHANN FRIEDRICH OVERBECKS aus dem Jahre 1820/21 zeigt (ebd., S. 71)<sup>303</sup>. Ungewöhnlich ist nur, dass zwei Kinder dargestellt werden, man sieht Maria mit dem Jesuskind auf dem Schoß und dem Johannesknaben vor sich, den sie segnet und der die Füße des Christuskindes küsst. Das göttliche Kind selbst ist Gott zugewandt, ohne damit eine eigene, auf das Kind selbst bezogene Botschaft zu verbinden, die frei wäre von der sakralen Funktion.

Heilige Kinder im profanen Kontext entstehen erst im 19. Jahrhundert, parallel zur Emanzipation der Ehe aus ökonomischen Zwängen und zur Entwicklung einer auf Liebe basierten Intimbeziehung, die Fragilitäten ganz eigener Art aushalten muss. Die Beziehung wird psychologisch lohnend, weil sie auf persönlichen Versprechungen aufbaut und wechselseitige Attraktivität voraussetzt, ohne rituell gesichert zu sein. Sie basiert auf dem romantischen Ideal von Liebe, die nichts kennt als die einzige und einzigartige Person, der sie gilt. Für dieses Ideal gibt es keine Entlastung, und es muss jeden Tag erfüllt werden. Gleichzeitig kann der Wunsch nach Kindern offen gehalten werden. Die Paarbeziehung ist nicht mehr aus sich selbst heraus auf Kinder angelegt. Wenn aber eine Entscheidung für Kinder getroffen wird, dann spielen dabei herausgehobene Motive eine Rolle, die sich nicht profanisieren lassen. Wer Kinder „hat“, geht davon aus, dass sie etwa Besonderes sind und einen einmaligen Weg vor sich haben.

Die Vorstellungen werden von *Kinderbildern* (OELKERS 1998) gesteuert, mit denen zugleich die idealen Elternbeziehungen entworfen werden. Diese Bilder gleichen Werbeflächen: Heute ist kaum noch Kindlichkeit darstellbar, ohne die Botschaft, dass Kinder zu haben schön sei und die Erfüllung des Lebens darstelle. Wer keine Kinder *will* - die Zahl wächst rapide -, steht schnell unter Verdacht, sich entweder der wesentlichen Aufgabe des Lebens zu entziehen oder es sich auf Kosten Anderer leicht zu machen, ein Verdacht, der seltsam kontrastiert mit den Legionen Ratgebern, die darstellen, wie leicht Erziehung fällt, wenn man es richtig anstellt. Wer keine Kinder will und dies als Freiheit demonstriert, dem wird vorgehalten, wie schwer die Lasten derer sind, die Kinder haben und sie erziehen müssen.

CHRISTIAN MORGENSTERN schreibt im *Tagebuch eines Mystikers*, das Teil der Aphorismensammlung *Stufen* ist<sup>304</sup>, eine seiner besten Sequenzen nicht zufällig über Liebe und Kinder:

---

<sup>302</sup> FRIEDRICH NERLY (eigentlich NEHRICH) (1807-1878): *Lesendes Mädchen* (1824) (Kreidezeichnung auf braunem Papier, 272x234mm) (Kupferstichkabinett der Akademie der bildenden Künste, Wien).

<sup>303</sup> JOHANN FRIEDRICH OVERBECK (1789-1869): *Madonna im Rosenhag* (1820/21) (Bleistift auf Papier, 568-570x410mm) (Kupferstichkabinett der Akademie der bildenden Künste, Wien),

<sup>304</sup> MORGENSTERN 1984. S. 218-257.

„Die Liebe zwischen Mann und Weib wird erst dadurch, dass sie Liebe Gottes zu sich selbst ist, zu einem Problem von schauerlicher Tiefe. Was kann das letzte Ziel dieser Liebe sein? Das Kind? Keineswegs. *Das Kind ist ja nur wieder Gott als Individuum*. Wenn der Mann mit dem Weibe plötzlich zusammenschmelzen könnte in einen dritten Körper, dann würde die Erde vielleicht im selben Augenblicke vor jähem Erschrecken untergehen“

(MORGENSTERN 1984, S. 227/228; Hervorhebungen J.O.).

Das ist 1906 notiert worden. Es gab weder die medizinische Möglichkeit der künstlichen Befruchtung noch die reale Erfahrung des „dritten Körpers“, also der Zeugung unabhängig von Mann und Frau. Das „jähle Erschrecken“ über diese Möglichkeiten ist ausgeblieben, und vermutlich wird der Untergang der Welt nicht dadurch nahe gelegt, dass der Wunsch nach Kindern heute im Prinzip unabhängig von der Beziehung zwischen Mann und Frau artikuliert werden kann. Deren Beziehung ist säkular geworden; die Vermutung, hinter ihrer Liebe stünde die „Liebe Gottes zu sich selbst“, setzt die christliche Schöpfungsmythologie voraus, die Krone der Schöpfung erhält sich nur durch Fortpflanzung, also durch Kinder. Aber dadurch wird kein heutiger Kinderwunsch veranlasst, auch wenn zutreffen mag, dass Kinder an die Stelle des Heiligen getreten sind, ohne, wie MORGENSTERN, davon auszugehen, dass sie „Persönlichkeiten Gottes“ sind oder sein könnten (ebd., S. 236).

Warum besteht dann aber der Wunsch nach Kindern? Kinder können dabei aus nahe liegenden Gründen nicht befragt werden, der Wunsch steht hinter der Entscheidung von Erwachsenen. Aber welche Gründe dafür gibt es?

- Die Lebensform „Erwachsene“ benötigt nicht zwingend Kinder;
- Nachteile einer Lebensform *mit* Kindern sind nicht von der Hand zu weisen;
- Erwachsene setzen nicht das eigene Leben in dem der Kinder fort;
- Kinder erfüllen nicht den Wunsch der Erwachsenen, Kinder zu haben;
- die Gesellschaft entlastet Erziehung zunehmend weniger;
- Kinder haben in der Öffentlichkeit kaum definierte Rollen.

Wenn es weder materielle Gründe gibt noch politische, dann bleibt nur die Reduktion des Kinderwunsches auf die ästhetische Konfiguration, auf das *Bild* des Wunsches. Kinder sind wie romantische Ahnungen, die sich auf die beste aller Welten beziehen, die des Paares, das sich den Wunsch nach Kindern erfüllt und bereit ist, dafür eine möglichst perfekte Erziehungswelt einzurichten. Hier muss es makellose Kinder geben, denen jede Andeutung eines Schicksals *à la Zwerg Nase* erspart bleiben muss. Was MORGENSTERN *en marche* nannte, die tägliche Bewegung mit eigenen Schritten, ist rhetorisch vorhanden, es gibt mehr als genug Ratgeber für die „Individualisierung“ der Erziehung, ohne die Vorstellungswelt wirklich zu bestimmen.

Mit dem Kinderwunsch, verstanden als generalisiertes Bild, sind eigentlich nur *perfekte* Kinder vereinbar, solch, die vorher fertig sind. Sie folgen dem Plan der Natur, der heute gentechnologische Konkretion annimmt. Es ist daher erwartbar, dass Retortenlösungen auf hohes Interesse stossen werden, weil sie - scheinbar - die Risiken minimieren, die mit jeder Praxis der Erziehung verbunden sind. Auch das erinnert an Romantik, die den Schauer der Selbstschöpfung des Menschen durchgespielt hat, aber dies in der Absicht, die Illusion zu entlarven. Perfektion lässt sich nicht bestellen, und keine Erfahrung des Lebens kann vorher fertig sein. Aber der *Wunsch* danach, der Wunsch nach perfekten Kindern, ist offenbar ein starkes Motiv, das ästhetische Gewalt annimmt und durch keine Ironie gestört zu werden scheint.



Wenn die Kinder nicht perfekt sind, dann muss der Schein aufrechterhalten werden. Hässliche Kinder mit Spuren von *Zwerg Nase* schmerzen, sie widersprechen der ästhetischen Norm, die möglichst uneingeschränkt zur Geltung kommen soll. Aber diese Norm ist nicht unwidersprochen. Meine abschliessenden Beispiele zeigen, dass ironische und dekonstruktive Zugänge zum Bild des Kindes möglich sind. Sie sperren sich gegen Perfektion, und genauer: sie machen deutlich, dass der Wunsch nach Kindern nicht einhergehen muss mit dem Wunsch nach *perfekten* Kindern. Ueberhaupt kritisieren sie, dass Kinder wie „Wunsch Kinder“ verstanden werden, die einem Bild entsprechen sollen, das feststand, *bevor* sie das eigene Schicksal bestimmen konnten.

PICASSO gestaltete 1950 ein Ensemble aus Gips, Ton, Keramik und Metall, das er *Femme à la voiture d'enfant* nannte (Kunst des 20. Jahrhunderts 1996, S. 579)<sup>305</sup>. Man sieht tatsächlich eine *Frau* mit Kinderwagen, keine *Mutter*, soweit sich „Mütterlichkeit“ nicht mit erotischen Attributen wie hochhackigen Schuhen oder einer selbstbewussten Darstellung der weiblichen Form verträgt. Man sieht so etwas wie die Ironie der Mütterlichkeit, aber auch, betrachtet man das Kind, die Ironie der Perfektion, die Erwartungen aufbaut unabhängig davon, was an Gestalt und Aussehen individuell gegeben ist. Zugleich demonstriert das Ensemble Selbstbewusstsein. Die Frau schiebt nicht den Kinderwagen, als sei dies lästig, sie flaniert mit dem Kind, wohl wissend, wie ungewöhnlich dies wahrgenommen wird. Man sieht keine Andeutung häuslicher Beschränktheit, eher ahnt man die irritierten Blicke von Männern, die Frauen in dieser Positur immer *ohne* Kinder erwarten.

Ironie ist ein Mittel zur Desillusionierung des Wunsches nach Perfektion. Ein anderes Mittel wäre die Neufassung der Bildes: Wie stellt man nicht-perfekte Kinder dar, wenn Kindlichkeit auf Perfektion geradezu verweist und niemals „Zwerg Nase“ möglich sein soll? Von PIA STADTBÄUMER stammt eine Figur *Max, Wimper und Wanderstock*, die 1998/1999 entstanden ist (Kinderblicke 2001, S. 243)<sup>306</sup>. Man sieht einen gelbgrünen Knaben, der an einem Band zu hängen scheint. Der Wanderstock, ein Utensil von CHARLIE CHAPLIN, ist seltsam funktionslos, weil der Junge sich nicht bewegt, sondern stehend schreit, wobei man einen Schrei der Freude eher vermutet als einen Schrei der Empörung. Die rechte Wimper ist markiert, die Augen sind geschlossen, als sei nichts wichtiger als dieser Augenblick der standhaften Freude, die keinen Schritt in irgendeine Richtung machen muss. Nicht das Kind ist perfekt, sondern nur der Augenblick, und man weiss nicht, ob man wirklich mitlachen soll.

Unperfekte Kinder braucht man nicht zu sehen, um sie zu erkennen. Ein Ensemble von CARSTEN HÖLLER aus dem Jahre 1993 heisst *Kinderfalle* (ebd., S. 239)<sup>307</sup>. Die Falle besteht darin, Kinder in Versuchung zu führen, als seien sie auf einfache Weise berechenbar und so in dummer Hinsicht perfekt, also wahrhaft unperfekt. Man sieht die Verführung des Süssen, verbunden mit der Magie des Stromes. Steckdosen ziehen Kinder an, trotz aller Warnungen versuchen sie herauszufinden, was Strom ist, und es gibt vermutlich keine Kindheit ohne die Erfahrung des elektrischen Schlages. Erst recht gibt es keine Kindheit ohne ein Uebermass des Süssen, das verlockt, ohne es wert zu sein. Das Unwiderstehliche und Masslose ist in keinem Erziehungsplan vorgesehen, aber die profane Erfahrung von Kindheit ist voll davon, entgegen allen Perfektionsansprüchen der Erwachsenen.

---

<sup>305</sup> PABLO PICASSO: *Femme à la voiture d'enfant* (1950) (Gips, gebrannter Ton, Keramikteile, Metall, Kuchenformen und Kinderwagen, 203x145x61cm) (Stiftung Ludwig, Köln).

<sup>306</sup> PIA STADTBÄUMER: *Max, Wimper und Wanderstock* (1998/99) (Zellan, gefärbt und verschiedene Materialien, Höhe: 120,0cm) (Privatbesitz).

<sup>307</sup> CARSTEN HÖLLER: *Kinderfalle* (1993) (Kabel mit zwei Steckern, Schokobonbons) (Privatbesitz).

Schliesslich kann man das Perfekte auch dadurch entlarven, indem man es zeigt. Vier Bilder von GIL SHACHAR, die auf einen Titel verzichten, zeigen die Ausstaffierung von Kindern - Knaben - für den Unterhaltungsbedarf der Kindheit (ebd., S. 244/245)<sup>308</sup>. Man sieht Kinder in Posen, die fast erschrocken darstellen, was Spiderman, Bat Man oder Superman an Dressing abverlangen. Die Nachbildung misslingt, weil und soweit sie perfekt sein soll. Alle notwendigen Attribute sind vorhanden, aber was man sieht, sind eigentlich Totenmasken (ebd., S. 246), verstörte Kinder angesichts eine Alltags, der ihnen die Rollen von Helden aufnötigt. Die Helden sind perfekt, die Kinder sind es nicht, und man sieht auch, dass sie es nicht sein können, es sei denn, man macht aus ihnen Wachsfiguren, ein Kabinett der Leblosen, das an den deutschen Stummfilm von 1923 erinnert<sup>309</sup>.

Der Wunsch nach Kindern hat oft wenig zu tun mit den Kindern selbst. In den diversen Internetpräsentationen ist „Kinderwunsch“ auf kinderlose Partnerschaften verengt<sup>310</sup>, solche, die nicht auf Kinder verzichten, sondern die Kinder haben wollen, jedoch aus welchen Gründen auch immer keine zeugen können. Dafür gibt es gibt es umfassende medizinische Beratung, die mit von einer ausführlichen „Checkliste“, die die eigene Problemsituation kenntlich machen soll<sup>311</sup>, bis zu einem „Expertenforum Kinderwunsch“ reicht, das imstande ist, jede Frage zu beantworten<sup>312</sup>. Das medizinisch Problem wird mit allen möglichen Fragen der Praxis junger Eltern verbunden, die den Eindruck erhalten, nur unter wenn sie alle Fragen beantwortet haben, können sie mit der Erziehung b eginnen und haben Aussicht auf Erfolg.

Auf der Startseite des Forums finden sich folgende Bereiche, für die Beratung abgefragt oder Kommunikation in Anspruch genommen werden kann:

- Kinderwunsch
- Schwanger - wer noch?
- Nach der Geburt
- Baby und Job
- Kranke u. behinderte Kinder
- Alleinerziehend - na und?
- Mehrsprachig aufwachsen
- Birgits Koch-Ecke
- Mehrlinge
- Papa-Forum
- Frühchen
- Wellness&Beauty
- Stillforum
- Rund-ums-Baby-Forum
- KigaKids
- Pro&Contra

„KigaKids“ sind Kindergartenkinder - Bis dahin scheint ein medizinisch zu bearbeitendes, allgemeines Problem für Eltern oder Alleinerziehende zu bestehen, danach übernehmen die pädagogischen Institutionen die Betreuung, also andere Experten. Dass der „Wunsch nach Kindern“ im Sinne von CHRISTIAN MORGENSTERN „zweischneidig“ sein

---

<sup>308</sup> GIL SHACHAR: *Ohne Titel* (1998) (Kunstharz, Wachs, Industriefarbe und Pigment) (Privatbesitz).

<sup>309</sup> PAUL LENI: *Das Wachsfigurenkabinett* (1923) (Drehbuch von HENRIK GALEEN). Die anders motivierte Erzählung *Das Wachsfigurenkabinett* stammt von OSKAR PANIZZA (1853-1921).

<sup>310</sup> <http://www.kinderwunsch.ch> oder <http://www.kinderwunsch.de>

<sup>311</sup> [http://www.9Monate.de/kinderwunsch\\_checkliste](http://www.9Monate.de/kinderwunsch_checkliste)

<sup>312</sup> [http://www.rund-ums-baby.de/kinderwunsch\\_expertenforum/mebboa...](http://www.rund-ums-baby.de/kinderwunsch_expertenforum/mebboa...)

könnte, erfährt man in derartigen Expertenforen naturgemäss nicht. Die Dienste, die sie anbieten, sind sämtlich risikominimierend gedacht und dabei so umfassend angelegt, dass für Eltern eigentlich kaum noch etwas übrig bleibt.

Man erkennt an dem Beispiel auch, dass die ästhetischen Dekonstruktionen den Erwartungsmainstream kaum je erreichen und die Macht der Experten darauf beruht, dass sich die allgemeinen Bilder *nicht* destabilisieren lassen. Die Bilder lassen vieles offen: Warum überhaupt Kinder da sein müssen, wird nicht gefragt und muss auch nicht gefragt werden, weil der Wunsch nach Kindern selbst die letzte Grösse der Beurteilung ist. Welche Belastungen erwartbar sind, wird mindestens pädagogisch, also für den Erziehungsalltag, nicht angesprochen. Und dass Kinder *Lebensaufgaben* darstellen, wird mit der Verengung des Blickfeldes auf die ersten Lebensjahre übersehen. Wenn die frühkindliche Erziehung überstanden ist, lautet die Illusion, ist alles überstanden. Man sei dann, heisst es, „aus dem Gröbsten raus“, während mindestens die emotionalen Aufgaben keine wirkliche Begrenzung haben, und dies für Eltern und Kinder gleichermassen. Das Grobe und das Feine in den Beziehungen entscheidet sich wiederum nicht nach den ersten Lebensjahren.

Die Romantik war in dieser Hinsicht erheblich realistischer:

- Sie hat kein Glück vor Augen, das auf Dauer *ungestört* ist,
- keine Beziehung, die nicht auch *dunkle* Seiten kennt,
- kein Leben, das mit dem *Wunsch* übereinstimmt,
- und keine Kinder, die eigentlich nur noch *Betreuungsaufgaben* darstellen.

Damit könnte man es bewenden lassen. Die Romantik wäre ein pädagogischer Realismus, der mehr über Kinder und Kindheit aussagt als die heutige Betreuungsindustrie, die davon ausgeht, dass jeder Wunsch erfüllt werden kann, genügend Medizin und Psychologie vorausgesetzt. Dabei konstruiert der Wunsch die Kinder, nicht die Kinder die Wünsche. Der Ausdruck „vom Kinde aus“ nimmt dann eine ganz eigenwillige Wendung, weil letztlich nur noch Wunsch Kinder die Erziehung bestimmen sollen.

Zum Glück unterscheiden sich aber reale Kinder von den Wünschen, mit denen sie entworfen werden. Ich hatte zu Beginn der Vorlesung darauf verwiesen, dass es einen eigentümlichen Test auf die Erziehung darstellt, wenn Kinder ihre Eltern zeichnen, und dies aus freien Stücken und ohne didaktischen Kontext. Die Zeichnung, mit der ich schliesse, kam ohne Inanspruchnahme von *Wellness&Beauty* zustande, benutzte keinen Expertenrat für das ein- oder mehrsprachige Aufwachsen von Kindern und verlangte auch nicht die Teilnahme an einem „Papa-Forum“, mit dem garantiert werden soll, dass auch Väter sich an der Erziehung halbwegs verständlich beteiligen können. Experten für das Kind hinter dieser Zeichnung sind einzig die Eltern, und dies auch nur aus Gründen der Partizipation an seiner Lebensgeschichte, nicht weil sie über eine besondere Schulung verfügen.

Das Kind zeichnete spontan seine Mutter. Man sieht erneut das knallrote Gesicht, nunmehr mit grossen Augen, die die Wimpern gleich mit Augapfel und Pupille in Verbindung bringen. Dazu soll ein blauer Mund passen und ein schöner Hals. Die Mutter blickt neugierig am Betrachter vorbei, der Blick verrät die leichte Skepsis des Alltags, bei dem man nicht genau weiss, was im nächsten Moment geschieht, und den man selbst bewältigen muss. Das Bild ist vermutlich ein Kompliment, gezeichnet von einem Experten für diese Mutter. Das Kompliment verrät Respekt für die Details und beweist Stilsicherheit. Man sieht einen Kommentar ganz ohne romantisches Problem, das Bild ist leicht und doch bestimmend, ohne

dass sich das Kind etwas vormachen könnte. So ist die Mutter und nicht anders. Die Illusionen über Kinder sind immer die der Erwachsenen.

## 5. Störende Ueberlegungen

Die beiden Ausdrücke „Romantik“ und „romantisch“ sind im heutigen Sprachgebrauch *psychologisch* besetzt, sie stehen für Stimmungen, Einstellungen, Haltungen oder Erlebnisweisen, die auf interessante Weise unrealistisch sind oder einen alternativen Zugang zur Wirklichkeit versprechen. Der Adressat ist jeweils eine Person: Jemand - Mann oder Frau - ist „romantisch“ oder empfindet so, der eine Auszeit vom harten Alltag nimmt oder einen besonderen Moment genießt. Eine romantische Erfahrung kann herbeigeführt werden, sie ist einfach kontingent, also geschieht oder geschieht nicht. Das romantische Gefühl wird durch Inszenierungen zum Klingen gebracht, vorausgesetzt eine unentdeckte oder selten genutzte Seite des Selbst. Man kann dann bedauern, in der Vergangenheit „zu wenig“ romantisch und zu sehr „bloss“ realistisch gewesen zu sein, während das Romantische für die eigentliche wichtige Seite der Lebenserfahrung steht, weil sie die Gefühlsbeziehung betont und auf Harmonie ausgerichtet ist. Obwohl auf den Augenblick festgelegt, verspricht „romantisch“ doch Tiefe.

Die Zuschreibung erfolgt ausschliesslich im Blick auf Erwachsenen, Kinder sind weder romantisch noch können so empfinden. Auch die Romantik des Kindes ist keine Einstellung oder Haltung der Kinder. Kein Kind erwartet von einem anderen Kind, es müsse sich „romantisch“ verhalten oder gar romantisch *sein*. Kinder sind Realisten, was Erwachsenen ausserordentlich schwer fällt darzustellen oder auch nur zu akzeptieren. Aber das ist nur die Folge der Romantisierung des eigenen Lebens, genauer: der Stilisierung romantischer Elemente vor allem in Paarbeziehungen. „Romantik“ ist in dieser Hinsicht keine literarische oder künstlerische Epoche, sondern eine Gefühlsinszenierung, die vom *Unterschied* lebt, davon, ein „besonderes“ Erlebnis zu gewährleisten, und dies freigegeben zum Genuss.

Der Ausdruck „Romantik“ wird oft mit Stilisierungen der Geschichte verbunden, insofern gibt es *keinen* Bruch mit der Epoche, die ja auch von einer Poesie der Vorzeit wie der des Mittelalters geprägt war. Auf dieser Linie gibt es

- Romantik-Hotels,
- Romantik-Reisen,
- Romantik-Schiffe
- oder Romantik-Züge,

die sämtlich nostalgisch und gelegentlich auch elegisch ausgerichtet sind. Romantik ist die Neuinszenierung einer guten Vergangenheit, die quer liegt zur Gegenwart. Man sucht Verlorenes, möglichst unter Nutzung des Komforts der Gegenwart. Die Rückwendung nutzt nicht die historisch echte Situation, sondern deren Verklärung im romantischen Bild, das Gefühle anspricht.

Ein besonderer Ort der Inszenierung von „Romantik“ sind *Heiratsanzeigen*, also öffentliche Beschreibungen einer Person im besten Licht zum Zweck der Aufmerksamkeitsgewinnung durch unbekannte Dritte. „Heiratsanzeigen“ sind heute oft nicht mehr auf tatsächliche Eheschliessungen ausgerichtet, sondern auf feste Beziehungen, die fast immer als „Partnerschaften“ bezeichnet und verstanden werden, obwohl immer noch in den meisten Fällen kein Vertragsverhältnis geschlossen wird. Die angestrebte Beziehung wird als

*Liebesverhältnis* gewünscht und *psychologisch* begründet. Nicht der öffentliche Stand der Ehe ist wichtig, sondern die seelische Uebereinstimmung, die vom Charakterprofil der suchenden Seite aus entworfen wird.

Dargeboten wird immer eine Mischung aus physischer Attraktivität, beruflichem Erfolg und herausgehobener Persönlichkeit, die einen besonderen Grund geltend machen muss, für sich zu annoncieren. Der Grund wird vage gefasst und ist immer anziehend, nicht abstossend. Derartige Vermittlungen sind heute eine übliche und nicht mehr irgendwie peinliche Praxis, die offenbar zunehmend in Anspruch genommen wird. Dafür stehen auch spezielle Agenturen zur Verfügung, die vor allem den Markt der Ober- und oberen Mittelschicht bedienen. Diese Agenturen lancieren besonders „niveaubewusste“ Anzeigen, die in den grossen Tageszeitungen zumeist am Wochenende erscheinen. Entsprechend ist der Service der Agenturen auch am Wochenende zugänglich. Er bedient sich einer besonderen Sprache, für die Assoziationsfelder des Romantischen zentral sind.

„Romantisch“ ist eine Qualitätsbestimmung, die sich auf beide Geschlechter in wechselseitiger Erwartung gleich bezieht, während etwa Anzeigen für Männer höhere Altersgrenzen erhalten als Anzeigen für Frauen. Gemeinsam ist beiden Geschlechtern auch, dass für die Personenbeschreibung, die dann seriös ist, wenn sie ohne Bild erfolgt, optimale oder mindestens optimierende Adjektive gefunden werden müssen, ohne dass die Offerte aufdringlich wirkt oder billig klingt. Eine „niveaubewusste“ Anzeige bezieht sich ausschliesslich auf höhere Einkommen, sichere Stellungen und glänzende Aussichten, so dass das zentrale Problem einer solchen Anzeige darin besteht, warum sie überhaupt nötig ist.

Offenbar ist „romantisch“ in diesem Spannungsfeld eine wichtige, oft ausschlaggebende Kategorie. Einige Beispiele vom vergangenen Wochenende (FAZ Nr. 10 v. 12. Januar 2002, S. 43)<sup>313</sup> sehen so aus:

**„SIE: Verführerische (Halb-)Französin in den schönen Vierzigern, 1.68m –**  
*Ihr Vorsatz für das Jahr 2002: ihrem Privatleben zukünftig mehr Priorität einräumen - Ihrem Mann zu begegnen, mit dem sie eine tiefe Zuneigung verbindet.* Eine feminine, sinnliche, sehr feine Frau mit strahlenden, vielsagenden Augen, schulterlangen Haaren und einer Superfigur - Eliteausbildung (mehrsprachig), weltgewandt, vermögend - mit Lebensmittelpunkt in Deutschland und Zweitwohnsitz in Paris wünscht sich einen ebenfalls gebildeten, erfolgreichen Mann, mit dem sie lachen, den sie lieben kann, der Ecken und Kanten haben darf und Lebensspuren – der aber integer und charakterstark, zärtlich und romantisch ist wie sie.  
Rufen sie an, 10-21 Uhr, auch Sa./So. oder über eines unserer Büros“.

Man fragt sich, wo das Problem liegt. Und man fragt sich, wie genau die Wortwahl bestimmt sein muss, um den gewünschten Eindruck hervorzubringen. Offenbar variiert nicht die Perfektionsannahme, wohl aber die Eigenschaftsspezifik mit der Schichtzugehörigkeit; weibliche Angehörige der Oberschicht nach Eliteausbildung können nicht beliebig zwischen optimierenden Adjektiven wählen und müssen auch bei der Bestimmung des Partnerwunsches allzu direkte Postulate vermeiden.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine vergleichbare männliche Variante, deren Alterslimite ohne Darstellungsnachteil höher angesetzt werden kann:

---

<sup>313</sup> [www.christa-appelt.de](http://www.christa-appelt.de)

**„Alles ist möglich mit diesem interessanten Mann ... Weltweit erfolgreicher Unternehmer, 58/184, bestsituiert –**

ein souveräner, charismatischer Mann, erfolgsverwöhnt, dynamisch, kompetent mit starker, aber feinfühligem Persönlichkeit – zum Verliebten klug und sympathisch – durch sein international etabliertes Unternehmen (das er jetzt nach 3 Jahrzehnten verkaufte) pflegt er einen entspr. grosszügigen Lebensstil mit weltweitem Freundeskreis . und hat jetzt Zeit für *Sie*, für einen Neuanfang mit *Ihnen*, damit der kommende Lebensabschnitt der schönste wird ... Reisen um die Welt, als Gourmet tolle Restaurants geniessen, Kreativität (Malerei, Schreiben), Literatur (auch in engl. und franz. Sprache), Mussestunden im geliebten Zuhause, tiefgehende Gespräche sind ihm ebenso wichtig wie sportliche Aktivitäten (Golf, Tennis, Ski - aber auch ein Faible fürs Fliegen); ein romantischer Realist, der sich noch Illusionen bewahrt hat, ein scharfer Beobachter und glänzender Gesellschafter – ein so vielseitig interessanter Mann, mit dem alles möglich, sucht eine kluge, herzensgebildete Frau (auch mit gutem Background), für eine Zukunft, in der alles möglich ist ... zögern Sie nicht - das Aussergewöhnliche kann nur geschehen, wenn Sie die Initiative ergreifen!  
Tel. ... 10-21 Uhr, auch Sa./So., oder über eines unserer Büros“.

Der „romantische Realist“, der „sich noch Illusionen bewahrt hat“, wird von der Agentur vorgestellt, er bietet sich nicht selbst an, wenigstens soll dieser Eindruck erweckt werden. Er erscheint in den besten Eigenschaften und Aussichten, wobei der enge Rahmend es Milieus beachtet werden muss. Bei sportlichen Aktivitäten dieser Gesellschaftsklasse und Altersgruppe sind genau die Nennungen möglich, die vorkommen, also Golf, Tennis, Ski und das „Faible fürs Fliegen“. Die Charakterisierung wäre sofort unglaubwürdig, stünde da Fussball, Snowboarden oder Bodybuilding. Ähnlich ist Kreativität im Blick auf Malerei und Schreiben zulässig nicht jedoch bezogen auf Gartenpflege, die Ordnung des Haushaltes oder die Formen des künftigen Zusammenlebens. Die Theorie der „Lebensabschnitte“ wird gebraucht, aber nur um eine ähnliche oder die genau gleiche Beziehung wie zuvor anzubieten, die allerdings ohne den Stress des eigenen Unternehmens gestaltet werden soll.

Die Wunschpartnerin wird vergleichsweise vage beschrieben, um den Kreis der Interessenten nicht unnötig einzuschränken. Ein „guter Background“ ist nicht ein „bestsituiertes“, eine „kluge“ und „herzensgebildete“ Frau kann in verschiedenen sozialen Milieus vermutet werden, zudem ist keine Altersangabe enthalten, so dass die möglichen Bewerberinnen auch in dieser Hinsicht sich nur selbst beschränken können. Der vermutlich zentrale Appetenzbegriff ist der „romantische Realist“, der stark *und* feinfühlig angeboten wird. Konstruiert wird so eine gewünschte Männlichkeit, die ohne Beiwerk des Romantischen kaum zustande käme und Eindruck machen würde. Erfolg und Dynamik allein sind unzureichend, um ein Interesse zu wecken, das dann „ernsthaft“ genannt wird, wenn romantische Gefühle im Spiel sind. Das Interesse muss auf vermutete Seelenverwandtschaft eingestellt werden, auf die Passung der Wünsche zu den Vorstellungen, die nicht zu direkt dargestellt werden können, wenn die Qualität nicht leiden soll.

Auch wenn der Ausdruck „romantisch“ in derartigen Anzeigen *nicht* vorkommt, wird eine romantische Seelenlage erzeugt, die das Interesse von Lesern wecken soll. Das Assoziationsfeld kann auch ohne Begriffs-nennung wirkungsvoll angesprochen werden. Mein drittes Beispiel enthält alle Erwartungen, die sich mit „romantisch“ verbinden lassen, einschliesslich präziser Ortsangaben und Ereigniswünsche, die unter Wahrung der sozialen Zugehörigkeit beschrieben werden:

**„... jetzt sind Sie ihrem Glück ganz, ganz nahe! SIE: Anf. 30, 171m., die eine Traumkarriere gemacht hat -**

Eine sehr schöne, dunkelhaarige Frau mit schulterlangen Haaren und grünen Augen, stets auf ein gepflegtes Aeusseres bedacht. Sowohl durch engagierte Ausübung ihres international orientierten Berufes als auch durch Ihr<sup>314</sup> renommiertes Elternhaus besitzt sie ein souveränes Auftreten und absolute Parkettsicherheit. Trotz allen Erfolges hat sie Sinn für die ‚Momente‘ des Lebens, die menschlichen ‚Zwischentöne‘ und die Natürlichkeit. Ihr Lebenskonzept ist geprägt von Zusammengehörigkeit und Harmonie – Ihrem Privatleben räumt sie einen hohen Stellenwert ein. Sport (Tennis, Golf), Reisen, insbesondere in die Karibik und Spanien, um das mediterrane Lebensgefühl zu geniessen, oder aber Wellness- bzw. Städte-Kurztrip, das gesellige Beisammensein mit dem Freundeskreis in einer Ski-Hütte, entspannte Stunden bei einem guten Glas Wein gehören auf jeden Fall dazu. Sie ist ein Aestet - eine liebevolle Frau mit dem ‚gewissen Etwas‘ - bereit, sich auf IHN - dem ebenbürtigen, erfolgsgewohnten, sinnlichen Mann einzustellen, wo immer er Zuhause ist!  
Tel. ..., tägl. 10-.21 Uhr“.

Beruf und Privatleben sind getrennt und sollen auch nicht verbunden werden. Privatleben ist gleichbedeutend mit Erholung und Geniessen, wobei *Partner* vorgesehen sind, aber nicht *Kinder*. Für den Entwurf dieses Lebens sind alle romantischen Motive präsent,

- der herausgehobene Moment,
- die Erfahrung von Natürlichkeit,
- Zusammengehörigkeit und Harmonie,
- das ästhetische Selbstverständnis,
- die freie Geselligkeit
- und die Steuerung durch Liebreiz.

Mit Romantik selbst hat diese Assoziationskette nichts zu tun. Die romantischen Motive werden mit glatten, störungsfreien Entwürfen verbunden, die dazu da sind, Probleme auszuschalten und Konflikte zu vermeiden. Auffällig ist, dass in derartigen Anzeigen immer nur die besten Begabungen, die erfolgreichsten Talente oder die schönsten Karrieren angeboten werden, die eigentlich keinen Makel kennen. Die Anzeigen müssen daher dem Eindruck entgegen arbeiten, dass genau irgendein Makel der Anlass ist, sie öffentlich zu machen.

Gelegentlich werden „Lebensspuren“ und deren Toleranz erwähnt, aber natürlich erscheinen nie die tatsächlichen Lebensgeschichten. Angeboten wird keine Biographie, sondern eine romantischer Entwurf, der fast immer in Charaktererwartungen gipfelt. Herzengüte ist dabei eine oft gewählte Eigenschaft, aber auch Integrität, Verlässlichkeit Zärtlichkeit oder Einfühlungsvermögen und Zusammengehörigkeit. Erwähnt wird in diesen Anzeigen, dass „lebenslange Liebe“ eben doch möglich ist, dass es eine „von Liebe und Rücksichtnahme geprägte Partnerschaft“ geben kann, dass „Zweisamkeit“ dann gelingt, wenn beider Partner „gemeinsam wachsen und „Horizonte überschreiten“, etc.

Man denkt, gerade hätte NOVALIS vom „Romantisieren“ gesprochen, das, wie erwähnt, darin bestehen sollte, eine qualitative Potenzierung zu erreichen. Das Zitat der fünften Vorlesung gewinnt nun eine merkwürdige Aktualität:

---

<sup>314</sup> Gross im Original.



„Die Welt muss romantisiert werden. So findet man den ursprünglichen Sinn wieder. Romantisieren ist nichts, als qualit(ative) Potenzierung. Das niedere Selbst wird mit einem bessern Selbst in dieser Operation identifiziert. So wie wir selbst eine solche qualit(ative) Potenzenreihe sind. Diese Operation ist noch ganz unbekannt“ (NOVALIS: Schriften II/S. 545).

Vielleicht sind Wellness, Zweisamkeit, der herausgehobenen Moment in der Ski-Hütte mit Freunden der profane Ausdruck dieser Theorie - Wie immer, das Konstrukt des „Romantischen“ klammert alle Untiefen aus, erlaubt keine Lernprozesse, die die *andere* Seite thematisieren, hat kein Scheitern vor Augen oder dieses immer gerade hinter sich, kennt keinen Schrecken, sondern ist eine merkwürdige Art von eingeworbener, oft auch eingekaufter Hoffnung, die Leben mit Harmonie, Tiefe und möglichst ungetrübter Treue verbinden will und dafür kommerzielle Strategien zur Verfügung hat.

Letztlich steht eine solche romantische Konstruktion auch hinter den Entwürfen von Kindheit und Erziehung. Nur in Ausnahmefällen akzeptieren Heirats- oder Beziehungsanzeigen Kinder, aber das hat vermutlich damit zu tun, dass derartige Anzeigen gescheiterte Beziehungen voraussetzen und eher spätere Lebensabschnitte betreffen, die für Kinder kaum noch reserviert sind. Oder aber der Kinderwunsch entsteht aus der Beziehung, ohne schon im Wunschprofil der Partnerschaft vorgesehen zu sein. Wie gesagt, der Kinderwunsch ist vor der Erfahrung *realer* Kinder auch ein glattes, störungsfreies Profil, das nur die besten Sentenzen verwendet. Das *Ideal* regiert die Erwartung, wobei die vorgestellten Kinder immer begabt sind, ständig Lerneifer zeigen, über nicht ausschöpfbare Motivationsreserven verfügen und mit dem, was sie lernen, ausschliesslich Gewinne für sich verbuchen.

Geht man von *Störungen* dieser romantischen Konstruktionen aus, dann ergeben sich im Blick auf Kinder, Kindheit und Erziehung andere Perspektiven. Ich werde zunächst den ästhetischen Topos der „Begabung“ zu stören versuchen, der davon ausgeht, dass Lernen immer gutartig ist für die angenommene Begabung und Lernverweigerung ausgeschlossen werden kann. Eine romantische dunkle Seite gibt es nicht (5.1.). In einem zweiten Schritt untersuche ich das Konzept der „Entwicklung“, das immer so gedacht wird, dass reeller *Verlust* nicht zu erwarten ist. Unerwartete romantische Metamorphosen gehören nicht zum Konzept (5.2.). Abschliessend geht ich auf „Erziehung“ näher ein und thematisiere, was ständig ausgeschlossen wird, nämlich deren *Last*. Dabei komme ich auf die romantische Erfahrung der Ambivalenz von Kindheit zurück, die in heutigen Szenarien einer guten Erziehung systematisch ausgeklammert wird (5.3.).

## 5.1. Begabung, Lernen und Lernverweigerung

Begabung wird für gewöhnlich als „Potential“ verstanden, das sich in dafür besonders geeigneten Umwelten spezifisch entwickelt. Die Theorie spricht von einem Anlage:Umwelt-Verhältnis: Je nach Umwelt wird die Entwicklung der Potentiale oder Anlagen gefördert oder behindert. Umwelten sind variabel, Anlagen jedoch nicht. Beide Seiten bilden eine notwendige Einheit, ohne Anlagen kann es keine Entwicklung geben, aber ohne Umwelten auch nicht. Die Summe der Potentiale eines Menschen wird seine „Begabung“ genannt, das pädagogisch-didaktische Problem besteht darin, Lernprozesse anzuregen, die der je gegebenen Begabung entsprechen. Das setzt voraus,

- Begabung oder Begabungsrichtung sind bekannt,
- die Entwicklung ist auf Dauer absehbar,
- Lehren und Lernen bilden eine Entsprechung
- und dauerhafte Störungen werden ausgeschlossen.

Uebersetzt gesagt und pädagogisch formuliert: Das Konzept von Anlage und Umwelt unterstellt, Kinder lernten so, wie die Erwachsenen dies für ihre Begabung wünschen und veranlassen. Aber auch oder gerade hochbegabte Kinder lernen keineswegs so, wie dies von den Erwachsenen im Blick auf ihre Begabung erwartet wird (WINNER 1998). Lernen folgt grundsätzlich nicht einfach der Richtung der Begabung, wobei schon zweifelhaft ist, ob diese Richtung wirklich immer genau erkannt werden kann. Kinder sind ja in vielen Hinsichten Rätsel, und was sie lernen, entspricht nicht lediglich dem, für das sie Talent haben.

Ueberdies: Begabungen *äussern* sich, sie sind nicht einfach vorhanden und müssen durch Empathie oder Test erkannt werden. Potentiale sind *bewegliche* Grössen (SCHEFFLER 1985), die Metapher der „Anlage“ ist insofern irreführend, als sie unterstellt, die Entwicklung erfolge aus *einem* und *nur* einem Kern heraus, der alle höheren Formen bereits in nuce in sich trage. Aber Begabungen sind immer mehrfach und kein Talent trägt eine Garantie seiner Entwicklung in sich. Das würde den realen Lernprozess missachten oder liefe auf die Behauptung hinaus, Anlagen könnten sich in der Erfahrung nur auf die prädestinierte Weise entwickeln. Aber Begabungen enden nicht dort, wo die Anlage dies vorgesehen hat, es gibt keine Vorsehung der Natur für die Entwicklung ihrer Potentiale.

Es treffen nicht entwicklungsbegierige Anlagen auf Umwelten, die auf sie entweder freundlich oder unfreundlich eingestellt sind. Das ganze Konzept ist fragwürdig, weil es Natur und Gesellschaft einerseits trennt, andererseits gutartig zusammenführen will. Die Anlagen oder Potentiale des Menschen sollen sich in gesellschaftlichen Kontexten *gemäss ihrer Natur* entwickeln, zugleich sollen die Umwelten so eingerichtet werden, dass eine *optimale* Entwicklung möglich ist. Das setzt voraus, Umwelten können sich in irgendeiner Hinsicht an der Entwicklung der Natur beteiligen, die auf der anderen Seite nur sich selbst heraus verstanden werden kann. Man kann nicht von „natürlichen Anlagen“ sprechen, wenn diese in der Erfahrung entweder überhaupt erst entstehen oder in ihrer Substanz verändert werden. Anlagen verlangen geradezu, von Umwelterfahrungen nicht beeinflusst zu werden, mindestens nicht in der Richtung ihrer Entwicklung, während der Optimismus der modernen Pädagogik darauf beruht, genau dies leisten zu können, und zwar im Sinne von Zielen, die nicht auf Anlagen zurückgeführt werden.

Die *organische*, sich *aus sich selbst heraus* sich entwickelnde Natur ist eine Grundthema der Philosophie der Romantik. Entwicklung ist Bewegung in der Zeit, von natürlicher Entwicklung kann diese Rede sein, wenn die Entwicklung die Zeit bestimmt, ohne anderen Vorgaben zu folgen als denen der Natur. Daher müssen die Phasen, Stufen oder Perioden der Entwicklung immer mehr sein als lediglich biographische Fixierungen, die sich in anderen Erfahrungskontexten anders darstellen. „Entwicklung“ zwischen so extrem unterschiedlichen Autoren wie RUDOLF STEINER, SIGMUND FREUD oder JEAN PIAGET ist immer die Bindung der Zeit an das Schema der Entwicklung, wobei das Schema auf irgend eine Weise „natürlich“ verstanden oder mit der Natur des Menschen in Verbindung gebracht wird. Die Zeit verläuft irreversibel in Richtung Ziel oder Abschluss der Entwicklung, ohne dass die Erfahrung die Richtung korrigieren kann.

Dieses sehr grundlegende Problem ist in der Romantik vielfältig, wenngleich oft nicht sehr scharf, thematisiert worden. Vielfach erhält die Entwicklung der Natur einfach mythischen Rang, ohne die Fragen der Zeit sonderlich wichtig zu nehmen. Es ist kein Zufall, dass die Spannung zwischen

- Natur,
- organischer Entwicklung
- und Zeit

vor allem in der *katholischen* Romantik thematisiert wurde, weil hier, vermittelt durch augustinische Traditionen, ein Bewusstsein von Kontingenz vorhanden war. Die Vergänglichkeit des Menschen wird erklärt nicht nur durch den Tod, sondern auch durch das zufällige Erleben des Augenblicks, das ausschliesst, jemals in irgendeiner Hinsicht fertig zu sein. Eine natürliche Entwicklung muss *abschliessen* können, möglichst so, dass das Ende den Anfang bei weitem übertrifft, was nur dann vorgestellt werden kann, wenn der Zeitverlauf *nicht* kontingent ist. Wenn jeder Augenblick neu und anders sein kann, wird Lernen im Prinzip unberechenbar und folgt nicht mehr der einen Richtung, die Natur ihm vorgibt. Aber dann hat die Erziehung kein Fundament und wird zum Spielball der Zeit.

Grundlegend und auf eigenwillige Weise zugespitzt bearbeitet hat dieses Problem der Münchner Philosoph FRANZ VON BAADER, der als eine, wenn nicht *die* zentrale Figur der katholischen Romantik und Gegenbewegung zur Aufklärung im frühen 19. Jahrhundert zu verstehen ist (GRASSL 1968, GOTTFRIED 1979). Grundlegend für VON BAADER ist eine Naturphilosophie, die die experimentelle Naturwissenschaft des 17. und 18. Jahrhundert ignoriert oder beiseite lässt und direkt an die hermetischen Ansätze vor und nach GALILEI und NEWTON anknüpft (FAIVRE 1979, FAIVRE 1996). Natur ist immer unantastbare Schöpfung, die auch die Vorstellung von Entwicklung bestimmt und zwar sowohl die der Natur als auch die der Gesellschaft (LÖWENTHAL 1966/1967).

ROBERT SPAEMANN (1959/1990) hat das den „Ursprung der Soziologie aus dem Geist der Restauration“ genannt. Die natürliche Entwicklung kennt keinen offenen Horizont, sondern ist organisches Wachstum, also festgelegt durch Anlagen und Anfänge, aus denen alle höhere Formen entstehen und auf die sie also zurückgeführt werden müssen. Der offene Lernhorizont der modernen Naturwissenschaften (KOYRÉ 1969) wird weniger bestritten als negiert. Gleichzeitig verwendet VON BAADER eine modern anmutenden Theorie der Zeit, die exakt das nahe legt, was das Konzept der „natürlichen Entwicklung“ ausschliesst, nämlich offene Lernhorizonte unter Voraussetzung von Kontingenz. Von WITTGENSTEIN über HEIDEGGER bis LUHMANN ist *Zeit* das Grundproblem der Philosophie, nicht *Entwicklung*; es spricht nicht gegen FRANZ VON BAADER, dass er beides thematisiert hat, ohne es recht vereinen zu können.

Diese Seite der Romantik wird selten beachtet. Sie macht die Einordnung schwer, weil sich „modern“ und „antiquiert“ nicht genau unterscheiden lassen. Das zeigt sich bereits an der Biographie, die nicht in „Innerlichkeit“ und „Spekulation“ aufgeht. FRANZ VON BAADER studierte ebenso wie FRIEDRICH VON HARDENBERG an der Bergakademie in Freiberg im Erzgebirge<sup>315</sup>. Ein Mitschüler dort war ALEXANDER VON HUMBOLDT. Nach seinem Studium

---

<sup>315</sup> BENEDIKT FRANZ XAVER VON BAADER (1765-1841), Sohn eines Arztes, studierte zunächst von 1781 bis 1784 in Ingolstadt und Wien Medizin. Er liess sich in München als Arzt nieder, gab aber den ärztlichen Beruf 1786 auf. In Freiberg studierte wie, wie NOVALIS, unter ABRAHAM WERNER. BAADER wurde 1799 Bergrat und wurde fortlaufend befördert. 1820 wurde er in den Ruhestand versetzt und konnte sich ganz seinen philosophischen und theologischen Studien widmen.

verbrachte BAADER vier Jahre in England und Schottland, besuchte englische und schottische Bergwerke und hörte an der Universität von Edinburgh. Er war der einzige seiner Generation der Romantiker, der die industrielle Revolution vor Ort gesehen hat. Die Anschauung liess BAADER zu einem Verfechter der Rechte der „Vermögenslosen oder Proletairs“<sup>316</sup> werden, deren Ausbeutung und Verelendung deutlich beschrieben werden. Vor allem in seinen Spätschriften vertrat FRANZ VON BAADER (1966, S. 292f.) eine weitsichtige Theorie der „Einbürgerung der Proletairs“, die die katholische Soziallehre mitbegründete.

Im Sommer 1796 kehrte FRANZ VON BAADER nach Deutschland zurück. Er begann mit dem Studium der christlichen Mystik, vor allem der Schriften JAKOB BÖHMES und seines französischen Schülers CLAUDE DE SAINT-MARTIN. Daneben vollzog sich seine berufliche Karriere. 1797 trat er als „Münz- und Bergrat“ in den bayerischen Staatsdienst, schon drei Jahre später oblag ihm die Inspektion sämtlicher Gruben, Hütten und mineralischer Fabriken in Oberbayern sowie in den Bergwerken Böhmens, die zu den bayerischen Krongütern gehörten. FRANZ VON BAADER veröffentlichte zahlreiche technische Abhandlungen etwa für die Glasindustrie, zudem entwarf er neue Verfahren und erwarb eigene Patente, was ihm 1808 die Berufung als ordentliches Mitglied in die Bayerische Akademie der Wissenschaften einbrachte. Ähnlich wie bei FRIEDRICH VON HARDENBERG steht Mystik neben technischem Sachverstand und pragmatischer Berufsausübung. Es ist kein Widerspruch, sich in die Schriften von Meister Eckart zu versenken und mit Patenten Geld zu verdienen.

1826, als die bayerische Landesuniversität von Landsberg nach München verlegt wurde, erhielt FRANZ VON BAADER eine Ernennung zum Honorarprofessor für Philosophie, nachdem er schon 1809 eine Sammlung philosophischer Schriften vorgelegt hatte. Sein Ziel war, die katholische Theologie mit der Philosophie zu vereinen, wobei die Theologie als Ursprung der Philosophie verstanden wurde. Die moderne Philosophie, insbesondere die Idee der autonomen Persönlichkeit, war für BAADER aus sehr ironische Weise Teufelswerk. Individuelles wie soziales Leben ist organische Entwicklung *auf* und *aus* dem Grund der Schöpfung, nicht Freiheit, die ja auch die Schöpfung negieren könnte. Daraus erwuchs nicht etwa eine Legitimation der Kirche: FRANZ VON BAADER war anti-papistisch eingestellt, stand in ständigem Konflikt mit dem katholischen Klerus, näherte sich aus diesem Grunde der russisch-orthodoxen Kirche an und führte ein unkonventionelles Leben. 1839, im Alter von vierundsiebzig Jahren, heiratete er die fünfundzwanzigjährige MARIE ROBEL<sup>317</sup>, mit der er die letzten Jahre seines Leben verbringen wollte, ein Absicht und eine Tat, die die Umwelt in München nur als Skandal verstehen konnte.

Im Wintersemester 1831/1832 hielt Franz von BAADER in München Vorlesungen über die Theorie der Gesellschaft, die er als „Societätsphilosophie“ bezeichnete. Grundlegend für die Existenz von Gesellschaft, also für das soziale Zusammenleben, ist in dieser Theorie nicht Besitz oder Macht, sondern *Liebe*, zu verstehen als

„wechselseitige Eingeburt ... zwischen dem Schöpfer und Geschöpfe und anders zwischen den Geschöpfen unter sich“ (BAADER S.W. 14/S. 106). Die Liebe Gottes macht aus einer *Kreatur* Gottes ein *Kind* Gottes. Diese Unterscheidung ist für die gesamte Theorie zentral: Kind Gottes wird die Kreatur „durch Geburt Gottes in und

---

<sup>316</sup> *Ueber das dermalige Missverhältniss der Vermögenslosen oder Proletairs zu den Vermögen besitzenden Klassen der Sozietät in betreff ihres Auskommens sowohl in materieller als intellektueller Hinsicht aus dem Standpunkte des Rechts betrachtet* (1835) (BAADER 1966, S. 278-295).

<sup>317</sup> MARIE ROBEL (1814-1877) war nicht von gleichem Stand, also eine in den Augen der Oeffentlichkeit Mesalliance nicht nur aus Gründen des Altersunterschiedes.

durch sie“; der Mensch aber „konnte nicht für sich göttlich werden, falls Gott nicht menschlich in ihm geworden“ (ebd.).

Die, wie sie heisst, „Kindschaft“ des Menschen ist keine „Selbstaffirmation der Creatur“, also keine *Entwicklung der Natur* im Sinne der Anthropologie des 18. Jahrhunderts, die wir von ROUSSEAU her kennen. Vielmehr ist darunter „eine wechselseitige Eingeburt Gottes“ in die Kreatur und „ihrer in Gott“ zu verstehen (ebd., S. 111), anders gäbe es zwischen ihnen kein Band. Der Mensch wäre frei, aber ohne Gott. Weil aber Gott Schöpfer ist, muss diese Möglichkeit ausgeschlossen werden. Die Natur kann sich nicht aus sich selbst heraus entwickeln, denn das ist nur als jedesmalige Neuschöpfung denkbar, die Individualität freisetzt, ohne eine Kindschaft des Menschen zu benötigen.

Soll der Mensch als Kind Gottes gedacht werden, dann muss die Theorie gänzlich anders ansetzen. Sie muss von dem ausgehen, was BAADER als „Posse“ bezeichnet (ebd., S.121). „Posse“ ist die Futurform des lateinischen Hilfsverbs *possum*, das sich mit „können“ oder „vermögen“ übersetzen lässt. Das Hilfsverb wird genutzt für Konstruktionen die auf *Möglichkeiten* anspielen, im Deutschen etwa „es ist möglich, dass“. BAADER bezieht den Ausdruck auf die *Zeiterfahrung* des Menschen, die ihn labil macht, weil sie ihn unablässig mit Möglichkeiten konfrontiert. Der Tod ist nichts weiter als eine ständig präsente Möglichkeit, solange bis er eintritt. Weil das so ist, setzt das „Zeiterleben“ den Menschen ausserstande, die Unauflöslichkeit oder Ununterscheidbarkeit des „creatürlichen“ und des „göttlichen Seins“ zu erkennen. Die „Unentschiedenheit in der Zeit“ macht das *periculum vitae temporalis* aus, also das Wagnis des endlichen Lebens, das seiner selbst nie gewiss sein kann (ebd., S. 120).

BAADER ist so ein Kontingenztheoretiker, der einen Sinn hat für den „Labilis“ des Lebens (ebd., S. 121), also das Schwankende, Gleitende, Unsichere der menschlichen Existenz. Das lateinische *labo* lässt sich mit „wanken“, „dem Zusammenbruch nahe sein“ oder auch „unzuverlässig sein“ übersetzen. Das labile ist das unzuverlässige Leben, das durch jedes unerwartete und hinreichend nachhaltige Ereignis aus der Bahn geworfen, umgelenkt oder beendet werden kann. Die Augenblicke des Lebens bilden keine Kette, sondern geschehen plötzlich, oft veranlasst durch Zufälle, die Vorhersicht ausschliessen. In diesem Sinne folgt das Leben keinem Plan und keinem Telos, es ist nicht determiniert und kann sich mit jedem Ereignis ändern, also ist in diesem Sinne labil.

Nur die Liebe Gottes schafft Gewissheit, und sie ist nur zu haben unter der Voraussetzung des Glaubens. Daher kann BAADER sagen, das Geheimnis der *Liebe* ist identisch mit dem Geheimnis des *Lebens*. Liebe kann gerade nicht profanisiert werden.

„Denn in der That ist das vollendete, integre, volle, lebendige Sein nur jenes, in welchem Bestehen und Entstehen, Bleiben und Sich-verändern, Ruhen und Sich-Bewegen, Fixieren und Verflüchtigen, Freisein und Bestimmtsein, oder wenn Sie<sup>318</sup> wollen, *Alter und Kindsein*, sich wechselseitig ebenso wohl bedingen als aufheben, denn Alter und Kindheit sind gleichsam die Abstracta, in welche die Jugend auseinander fällt oder welche in der Jugend ineinander gehend ihre Concretheit finden, was auch der Begriff Jungfräulichkeit ausdrückt. Nicht nur die christlichen, sondern auch viele andere ältere religiöse Kunstdarstellungen haben darum die Gottheit immer zugleich als *genitor und genitus*, als den *Alten der Tage* und als *neugeborenes Kind* vorgebildet“  
(ebd., S. 124; Hervorhebungen J.O.).

---

<sup>318</sup> Die Hörer der Vorlesung.

Schöpfung, so eine römische Allegorie aus dem 16. Jahrhundert, ist immer Verbindung zwischen Gott und Mensch (HOCHMANN 1999, S. 299)<sup>319</sup> (Abb. 1). Der Schöpfer muss mit seinem höchsten Geschöpf, dem Geschöpf, das ihm ebenbildlich ist, unauflösbar verbunden sein, und die Verbindung muss sich mit jedem neuen Kind erneuern, ohne jemals die Kette der Erneuerung abreißen zu lassen. Erst dann kann der Mensch die Welt bewohnen, nämlich auch untereinander Verbindungen eingehen. Dabei sind Kindheit und Alter nichts als die beiden Eckpunkte der Bewegung, die zwischen Fixieren und Verflüchtigen verläuft, weil Zeitlichkeit ihre Grundbedingung ist. In dieser Erfahrung ist *Freisein* nur die andere Seite von *Bestimmtsein*, wirkliche Autonomie gibt es im Band zwischen Mensch und Gott nicht. Der Strahl, auf dem sich die göttliche Liebe zur menschlichen, und die menschliche zur göttlichen bewegt, ist unsichtbar und doch ewig.

Göttlich sind Kinder, weil sie das Göttliche erneuern, nicht weil sie *an sich* heilig wären oder anbetungswürdig erschienen. Kinder sind mit Gott verbunden, und zwar in wechselseitiger Liebe und so Spiritualität, ohne gegenüber Alter oder Jugend einen Sonderstatus einzunehmen. „Liebe“ ist nicht einfach psychische Intimität, die sich abnutzt, wenn der Reiz verfliegt, sondern Liebe ist Verbindung, die nur mit dem Glauben selbst preisgegeben werden könnte. Aber im Sinne BAADER kann der Mensch den Glauben nicht aufkündigen, sondern nur verfehlen. Kinder erhalten nicht zunehmend die Wahl, sich zu entscheiden, sondern sind immer schon in die Schöpfung eingebunden, als *Menschen* und nicht als „Kinder“. Daher sind sie nicht Objekt der Erziehung, sondern Subjekt des Glaubens.

An dieser Stelle wird der Begriff der „organischen Verbindung“ eingeführt. BAADER unterscheidet die nichtorganische Verbindung von der organischen, die eine setzt die *Teilung*, die andere die *Einheit* der Glieder voraus (BAADER S.W. 14/S. 126). Organische Einheiten sind nicht „zusammengesetzt“, was die Unabhängigkeit der Teile verlangen würde, sondern bilden immer schon ein Ganzes, das sich nur aus sich heraus entwickeln kann (ebd., S. 126/127). Zum Verständnis dessen, was CARL SCHMITT (1919/1968) „politische Romantik“ genannt hat, ist dieser Schritt von zentraler Bedeutung. In organischer Verbindung hat der Einzelne keine Freiheit, weder gegenüber dem sozialen noch dem natürlichen Ganzen, als dessen Teil oder, wie BAADER sagt, „Glieder“ er sich verstehen muss.

Bei der organischen Verbindung ist „die völlige Aufgabe, ja der Untergang der früheren Isolirtheit oder schlechten Selbstheit und gleichsam deren Tod die *Conditio sine qua non* des Gewinns der neuen organischen oder solidären Selbstheit als eines neuen Lebens“. Wenn „a, b, c“ in eine solche „wahrhaft organische Verbindung treten“, vermögen sie „nicht etwa wieder aus solcher in ihr voriges Sein a, b, c zurück zu treten“, sondern müssen „als Glieder mit dem Ganzen selber zugleich zu Grunde gehen oder vergehen, wie wir dieses bei der Zerreißung jedes Organismus sehen, dessen gesonderte Glieder vergehen“ (BAADER S.W. 14/S. 127).

Sozietät ist nur möglich als *organische* Verbindung, von der sich niemand distanzieren kann, ohne die Verbindung selbst zu gefährden. Nur dann aber, als Teil des Organismus, kann sich ein höheres Selbst entwickeln. Der Einzelne profitiert von der Verbindung nur dann wenn er sich ganz - ohne Vorbehalt - auf sie einlässt. Noch „empfindlicher“, so Baader, als in der Gesellschaft gelte dieses Gesetz in der Liebe und Freundschaft,

---

<sup>319</sup> JAKOPO ZUCCHI (um 1541-1596): *Allegoria della creazione* (1585) (Olio su rame, h. O,50; l.O,40) (Roma, Galleria Borghese).

„wo die in den Bund Getretenen ... ihre frühere isolierte Selbstheit aufgebend eine höhere solitäre Selbstheit gewinnen, und wo die Wiederauflösung eines solchen Bundes das Defizit des Seins oder die Verletztheit desselben schmerzhaft genug fühlbar macht, in dem Verhältnisse nemlich, in welchem dieser Bund *wahrhafter, organischer Natur* war, oder sich einer solchen mehr sich näherte“  
(ebd., S. 127/128; Hervorhebung J.O.).

Es ist sicher kein Zufall, dass heutige Paarbeziehungen sich solitär, organisch und auf wahrhafte Weise einzigartig verstehen müssen. Man schliesst einen „Bund“ für das Leben, der nicht schmerzfrei aufgelöst werden kann. Im Gegenteil schmerzt jede Verletzung, die ja unbedingt vermieden werden soll. Das Solitäre ist nur gewinnen, wenn die Isoliertheit aufgegeben wird, man kann sich nicht innerhalb der Beziehung isolieren, ohne diese zu zerstören. Aus diesem Grunde ist der Anfang vom Ende einer Beziehung immer ein feiner Riss an der Stelle, wo die eine oder die andere Seite das Absolute vermutet.

BAADER macht daraus aber das Grundgesetz der Sozialität schlechthin, Gesellschaft kann es nur geben, wenn sie organisch ist, also nur im Blick auf ihr Ganzes und seinen Erhalt lernen kann. Die Begabung der „Glieder“ ist nicht aus sich selbst heraus bedeutsam, sondern im Blick auf das Ganze, das BAADER auch „System“ nennt und mit dem Grundproblem der Systemtheorie bis heute konfrontiert. Dieses System nämlich ist das *Lebendige schlechthin*, also die organische Natur im Unterschied zur unorganischen; Gesellschaft und Natur werden nicht unterschieden, sondern müssen aus einem Punkt heraus gedacht werden:

„Das Ganze und die Glieder eines wahrhaften organischen Systems (können) nur zugleich entstehen oder vergehen ...  
Das unmittelbare Produkt dieses Lebendigen (kann) gleichfalls nur Lebendiges oder Organisches sein ... Alles unorganische, unlebendige Sein (muss) ... als sekundäre Seinweise gedacht und erklärt werden“ (ebd., S. 128).  
Wenn die in ein gemeinsames Leben „einmal organisch und solidarisch Zusammengetretenen oder sich Verbundenhabenden“ sich trennen, „verlieren und tödten“ sie „mit diesem Leben des Ganzen auch ihr eigenes gewonnenes Leben“ (ebd., S. 131).

*Inklusion* und *Exklusion* sind beiden zentralen Mechanismen für Systembildung. Bestand hat ein System nur dann, wenn zwischen Innen und Aussen fortlaufend erfolgreich unterschieden werden kann. Die Auflösung und die Bestandserhaltung eines Systems betrifft alle Elemente „zugleich“, man nicht zur gleichen Zeit einem System angehören und sich ihm entziehen. Noch bei LUHMANN sind Systeme nur möglich durch unausgesetzte Kommunikation, die die Grenze zwischen Innen und aussen beachten muss. Baader nannte „lebendig“, was heute „autopoietisch“ heisst, nicht zufällig ein Begriff aus der Biologie. Systeme entwickeln sich im Blick auf sich selbst unter Beachtung der je gegebenen Umwelten.

Was aber veranlasst die Dynamik eines Systems? Für FRANZ VON BAADER gibt es im Leben zwei grosse Bewegungen,

- die der *Scheidung*
- und die der *Einung* (ebd., S. 133).

Jedes Seiende hat sowohl den radikalen Trieb, „sich in sich zu verschliessen und in eine Einheit geschlossen oder ungetheilt zu halten, als jenen, sich zu öffnen und den ganzen Reichthum seiner Fülle als Vielheit zu entfalten“ (ebd.). Die Bildung des Organismus setzt daher „Formationsstreit“ (ebd., S. 133) voraus, wobei immer die Wahrung der Einheit den Grad der Oeffnung bestimmt. „Entwicklung und Einwickelung“, sagt BAADER, müssen sich „wechselseitig helfend begegnen“ (ebd., S. 135), aber jede Entwicklung setzt eine Mitte oder ein Zentrum voraus, auf das hin sie geschieht, und das kann nur Gott sein, wenn nicht die gesamte Konstruktion auseinander fallen soll. Hier liegt die Grenze der Analogie zur modernen Systemtheorie, die Autopoiesis als Selbstschöpfung ohne Gott versteht.

BAADER bestreitet den Begriff der „Individualität“ oder der „Persönlichkeit“ in der „neueren Philosophie“, also der Philosophie zwischen DESCARTES und KANT. DESCARTES macht das Sein vom Denken abhängig und KANT führt das Sein auf menschliche Erkenntnis und deren Grenzen zurück. Beides bezieht sich auf *Einzelne*, damit, in dem Worten von BAADER, auf einen schlechten Begriff von Individualität, der verstanden wird als „absolute Einzelheit oder als nicht weiter theilbares Atom“ (ebd., S. 139). Tatsächlich heisst „Individuum“ das nicht weiter Teilbare, also Letzte und auf nichts ausserhalb von ihm Zurückführbare. Unser ganzes Verständnis von Lernen, Begabung und Entwicklung setzt dieses Konzept voraus. Wir meinen nicht das „Glied“ in seinem „organischen System“, das mit diesem System wächst oder untergeht, sondern ein *für sich* existierendes Subjekt, das nach seinem Willen soziale Beziehungen eingeht und dafür durch Erziehung vorbereitet werden muss. Ihr Ziel ist *Mündigkeit* in diesem Sinne, ein Konzept, das nicht zufällig zwischen DESCARTES und KANT entwickelt wurde.

Wie tief die Erwartung der Individualität die westlichen Gesellschaften bestimmt hat, lässt sich an allen ihren Teilbereichen aufzeigen, am Rechtssystem ebenso wie am Bildungssystem, an der sozialen Fürsorge wie am Modell des ökonomischen Marktes. Individualität, anders als dies BAADER vorhersehen konnte oder wollte, ist zur ästhetischen Markierung der Gesellschaft geworden, und dies unter Voraussetzung von Einzigkeit und Einzigartigkeit. Inklusion und Exklusion sind nicht länger „organisch“ zu verstehen, also unter der Voraussetzung *einmaliger* Zugehörigkeiten, die nur um den Preis des Verlustes der Schöpfung und so der Wahrheit zu kündigen wären. Individuen können vielen Systemen angehören, und dies in selbstbestimmten Wechsel, und seit GEORG SIMMEL (1968, S. 305ff.) lässt sich denken, dass gerade die Zugehörigkeiten zu verschiedenen und vielen „sozialen Kreisen“ die Individualität bildet, also nicht mehr der einzige und wahrhafte Organismus, der geschrumpft ist zur Erwartung von Zweisamkeit.

Man kann das damit verbundene Problem und auch den Gewinn gegenüber BAADER an Versuchen der heutigen Kunst darstellen,

- sowohl den *einzelnen Augenblick*
- als auch die *Einzigartigkeit der Person* zu erfassen.

Ich wähle Fotografien von SARAH MOON<sup>320</sup>, also Objekte mit hinreichendem Abstand zur Romantik als Epoche und zur Romanik als triviale Erwartung. Der Blick SARAH MOONS gilt Ereignissen und Bildern abseits der Medien, er erfasst keine Sensationen, sondern Momente des Alltags, die nicht herausgehoben und doch erfasst werden. Der Blick ist sehr

---

<sup>320</sup> Die Fotografin und Regisseurin SARAH MOON (eigentl. MARIELLE HADENGUE) wurde 1938 in England geboren und begann ihre Karriere als Mannequin. Ihre erste Ausstellung erfolgte 1982 in Paris in der *Galérie Delpire*. Bereits 1972 erhielt sie ihre erste bedeutende Auszeichnung von DADA New York. Für ihren Spielfilm *Mississippi One* erhielt sie 1991 den *Prix du film de Femme* in Marseille.



genau, überhaupt nicht flüchtig, und er verzichtet auf die Pose des Romantischen. Man sieht oft düstere Szenerien mit überraschenden Aufhellungen, das Licht ist nie durchgehend, ebenso wenig das Dunkel, es gibt keinen Schauer über die Nacht, sondern nur Uebergänge, oft solche, die man nie wirklich gesehen hat, obwohl alles nahe liegt.

#### Die Fotos zeigen

- Männer am Ende einer Treppe so, als seien sie am Ende ihres Lebens (MOON 2001, S.134) (Abb. 2),
- sie zeigen Frauen in der Mitte des Weges, vor sich ein unbekanntes und doch starkes Ziel (ebd., S. 79) (Abb. 3),
- Frauenblicke zwischen Faszination und Tristesse (ebd., S. 111) (Abb. 4),
- Männer mit Attributen der Männlichkeit vor abgeblättern Hauswänden (ebd., S. 83) (Abb. 5),
- aber auch einfach den „Exit“ als Aufbruch in die Nacht (ebd., S 23) (Abb. 6)
- oder schliesslich, in Zitat von CASPAR DAVID FRIEDRICH, die Klippen der Romantik (ebd., S. 167) (Abb. 7).

Die Szenen und Ereignisse sind ebenso individuell wie die Personen, die nicht ein zweites Mal so erfasst werden könnten. Das „so“ ist getreu der Systemtheorie immer auch anders möglich, nur nicht in *diesem* Augenblick. Ein Spaziergang (ebd., S. 71) (Abb. 8) zerfällt in die Kette seiner individuellen Momente, von denen das Bild *einen* und *nur* einen erfasst, ohne mehr - etwa das „Ganze“ oder das „organische System“ - darstellen zu wollen oder zu können. Man sieht eine bestimmte und nur diese Person, und genauer: man sieht nicht die „Person“, sondern einen Augenblick ihres Lebens, erfasst in einer zufälligen Begegnung<sup>321</sup>.

Immer wieder fotografiert SARAH MOON Kinder. Man sieht Momente losgelöster, grandioser Freude, die das Besondere der Kindheit auf einen einfachen Ueberschlag reduzieren (ebd., S. 73) (Abb. 9). Oder man sieht einen Knaben, der voller Freude wegrennt, ohne dass der Anlass sichtbar wäre. Gezeigt wird einfach nur das Wegrennen, eine wirkliche Leidenschaft von Kindern, die „Streiche“ damit beenden, ganz schnell wegzulaufen, wie als seien sie damit vom schlechten Gewissen befreit (ebd., S. 243) (Abb. 10). Schliesslich ein Augenblick der Furcht, der Ueberraschung oder des Schreckens in den Augen eines ganz kleinen Kindes (ebd., S. 202) (Abb. 11): SARAH MOON braucht nicht mehr als die schnell zur Seite gedrehten, grossen Augen und die sich klammernde Hand des Kindes, um einen solchen Moment präzise zu erfassen. Auf jede Romantisierung ist dabei verzichtet. Und: Man weiss nicht, wie ein solches Kind lernt, man sieht keine Begabung, keine Ziel der Erziehung, sondern nur den Augenblick.

FRANZ VON BAADER hat gesehen, dass „Individualität“ nur unter der Voraussetzung von *unabgeschlossener* Entwicklung und so lebenslanger *Unfertigkeit* zu haben ist. Das „letzte Unteilbare“ ist eine abstrakte Bestimmung, die Zuwachs oder Verlust, also die Auflösung einer Fixierung durch nachfolgende Lernprozesse, vernachlässigt, weil sie nicht auf Zeit oder Verzeitlichung bezogen wird.

„Auf diese Weise wird aber die Individualität gerade als das Gegenteil einer organischen und wahrhaften Individualität (eines organischen Gebildes) gefasst, bei welchem letzteren das Individuelle eigentlich das Indivisible und Immiscibile

---

<sup>321</sup> *Coincidences* heisst der Originaltitel der Sammlung SARAH MOONS.

zugleich ausdrückt, der Begriff des *Individuums* folglich mit jenem des *Absoluten* zusammenfällt als *Totum, cui nulla pars deest et cui nulla pars addi potest*, womit also schon die Unfertigkeit oder Unvollendetheit des Zeitlich-Seienden ausgesprochen wird, welches nie fertig ist, weil es immer nur wird oder entwirde, wächst oder abnimmt“

(BAADER S.W. 14/S. 139; Hervorhebungen J.O.).

Das Absolute wird seit der Scholastik gefasst als „Ganzes“ oder als *Totum*, dem kein Teil fehlt und zu dem kein Teil hinzugefügt werden kann. Im Sinne BAADERS kann das „Individuelle“ nicht so gefasst werden, es ist nicht „fertig“ und weiss nie abschliessend, was ihm fehlt. Das Unteilbare oder *Indivisible* muss als Gemischtes oder *Immiscibiles*<sup>322</sup> verstanden werden, weil die Zeit die Entwicklung bestimmt und nicht umgekehrt. Das Lebendige ist das *zeitlich* Seiende, das nur dann fertig oder vollendet sein könnte, wenn die Entwicklung über die Zeit verfügte.

So aber gibt es immer nur Wachsen und Vergehen, unter der Voraussetzung von Unfertigkeit und Unvollendetsein. Genau deswegen sind organische Verbindungen notwendig, die ohne Zeit gedacht werden können. Das Erste der individuellen Erfahrung ist das Erleben von Zeit und so von Wandel. Das Absolute ist nur denkbar als ewige Dauer Ein- und Desselben, weswegen einzig Gott absolut sein kann und die Liebe Gottes zeitlos. Alles andere ist der Strom der Zeit ausgesetzt.

BAADERS Theorie der Gesellschaft hat demnach zwei Seiten, die eigentlich ganz widersprüchlich sind,

- zum einen die Verzeitlichung des Subjekts
- und zum anderen die organische Sozietät.

Beide Teile sind nicht aufeinander bezogen worden. Gerade die erotische Philosophie BAADERS, die Bindung jeder Sozietät an *Liebe*, schliesst die Verbindung beider Teile aus, weil Liebe angelegt ist auf unbefristete, zeitlich unbestimmte und eigentlich zeitlose Wechselseitigkeit.

„Man könnte ... sagen, dass ein Liebender seiner Geliebten schon dafür dankbar ist, dass sie sich von ihm lieben lässt. Aber genauer besehen zeigt sich's, dass ich nur jene Person lieben und nur jene Person sich von mit lieben lassen kann, die mich hinwieder liebt“

(BAADER 1991, S. 141).

„Selbstliebe“ für sich genommen, kann nicht gelingen und ist „einfältig“. Man kann sich ebenso wenig selbst lieben, wie man sich selbst umarmen kann (ebd., S. 144).

Wechselseitigkeit setzt Achtung voraus, wer uns nicht geneigt ist, den können wir nicht lieben, sondern müssen wir fürchten (ebd., S. 145).

„Wahrhaft unglücklich oder unselig ist nur jener zu nennen, welcher keine Neigung zu dem fassen kann, den er hochachten, eigentlich fürchten muss, und welcher durch eine Neigung an jenen gebunden ist, den er verachten muss“  
(ebd.).

---

<sup>322</sup> Das lateinische *immisceo* lässt sich mit „einmischen“ oder „einmengen“ übersetzen.

Liebe ist wechselseitiger Dienst, „Leiden und Entbehren für den Geliebten“ (ebd., S. 147), unter der Voraussetzung, dass dieser das Gleiche tut und dafür weder Bedingungen noch Fristen gelten. Liebe ist dienend und fein, Lieblosigkeit dagegen immer grob (ebd., S. 148). Und Liebe ist nicht einfach Genuss des Anderen, sondern verlangt eine „selbstlose Natur“ oder das beständige Uebersetzen und Zurücknehmen der einen Persönlichkeit in die andere (ebd., S. 150). Und BAADER wusste auch, wie heikel die Annahme ist, Liebe sei unsterblich:

„Dauerhaft und unsterblich ist, was die Vergänglichkeit und die Sterblichkeit in sich gründlich getilgt hat. So ist in der Liebe nur treu und beständig, welcher die Treulosigkeit und Abfallbarkeit in sich wenigstens als Anlage und Möglichkeit ... getilgt hat, wenn es auch nicht zum wirklichen Treubruch oder Abfall kam“ (ebd., S. 153).

Heute werden „Lebensabschnitte“ mit entsprechenden Partnerschaften unterschieden, ohne die Grunderwartungen der Beziehung zu verändern. Auch am Beginn eines neuen „Abschnitts“ erwartet man unbefristete Wechselseitigkeit, die sich wahrhaft und tiefgehend zu artikulieren versteht und Lüge ausschliesst. Bei der ersten Versuchung, sagt BAADER, fällt Luzifer, bei der zweiten der Mensch (ebd., S. 154).

Die organische oder harmonische, die feste und dauerhafte Beziehung schliesst aus, dass Lernen abweichen kann oder Lernende sich selbständig machen können. Wenn überhaupt, dann dient Lernen einzig dem Erhalt des Systems. Begabung und Talent werden in *einer* und *nur* in einer Richtung zugelassen, während das Erleben der Zeit immer zugleich die Chance des Wandels impliziert. Das Problem lässt sich am Konzept der Harmonie verdeutlichen: Harmonie ist entweder vollkommener Klang oder unbefristete Erwartung. Soziale Harmonie setzt die Abwesenheit von Störungen voraus, also kann je nur ein Moment sein, in dem alles zusammenstimmt, während die Erwartung Dauer annimmt und einen Lernprozess vorstellt, der Harmonie zwischen Personen oder Partnern zunehmend mehr befördert. Zugleich muss sie von Anfang da sein, anders würde man die Beziehung erst gar nicht eingehen. Auch da, wo Beziehung täglicher Kampf ist, gibt es nur dann eine Zukunftsperspektive, wenn die Harmonie sich wieder herstellen lässt.

Eine Fotografie von SARAH MOON (2001, S. 28) (Abb. 12) zeigt ein gebannt blickendes Mädchen, dessen Augen man nicht sieht. Es scheint ein Brett vor dem Kopf zu haben und doch neugierig zu sein. Es lernt nicht wie vorgesehen, folgt keiner Richtung, hat keine Ziele, sondern stellt sich dar oder posiert, wiederum etwas irritiert, wie Mund und Arme zeigen, abseits des Gewohnten, ohne dass man Transparenz sehen würde. Kinder sind nicht durchsichtig, sie erschliessen sich nicht einfach über die Ziele und guten Absichten der Erziehung, vielmehr lernen sie und entwickeln sich aus den eigenen Erfahrungen, die kein Dritter je entschlüsseln könnte. Das Brett vor dem Kopf ist einfach das des Betrachters, der sich vorstellt, in Kinder *hineinsehen* zu können. Aber das Bild zeigt, dass Empathie immer nur Projektion sein kann, der eigenen Absichten auf die Anderer, die wiederum eigene Absichten verfolgen. Reine Wechselseitigkeit kann es daher nicht geben, obwohl oder weil Reinheit (purity) zu den Grundtopoi jeder Moral gehört (WILLIAMS 1985, S. 194ff.).

Wenn SARAH MOON (2001, S. 76) ein solches Thema berührt (Abb. 13), dann sieht man Brechungen, Unschärfen und wiederum einen irritierenden Blick. Reinheit wird immer *weiss* vorgestellt, aber weiss kommt nur zur Wirkung, wenn man den Hintergrund dunkel ist. In ihm verschwimmt die Natur, die Natürlichkeit des Kindes kann daher nicht die Leihgabe der Natur sein. Das Kind wird seinen eigenen Weg gehen, nicht den der Natur, den niemand, am wenigsten das Kind selbst, kennen kann. Insofern fehlt der Erziehung nichts, wenn die

Natur unbestimmt bleibt. Im Gegenteil, man könnte abweichendes Lernen oder überhaupt Lernen gar nicht wahrnehmen, wenn man nur die Natur voraussetzen würde. Warum entsteht dann aber Hysterie, wenn Kinder sich den Lernplänen der Erwachsenen entziehen und etwas betreiben, was im Schuljargon „Lernverweigerung“ genannt wird?

Subversive Lernstrategien von Kindern sind kaum untersucht. Dabei ist für heutige Eltern Alltag, dass

- zahllose Wiederholungen ein- und derselben Aufforderung nicht zwingend zum Ziel führen müssen,
- Kinder zum Schein auf Aufforderungen eingehen und sich den Konsequenzen entziehen,
- Kinder den Erziehungsprozess beschleunigen, verlangsamten und anhalten können,
- die eigene Welt der Kinder sorgsam vor den Blicken der Erwachsenen abgeschirmt wird,
- zum Lernen auch von Kindern gehört, Zumutungen zu umgehen und Freiheitsspielräume zu bewahren.

„Organische“ Beziehungen erfassen diese Tatbestände nicht. Sie werden negiert oder unliebsam und irritiert wahrgenommen. Erziehung hat immer mit der guten und denkbar besten Absicht zu tun, die Gleichsinnigkeit bei Kindern unterstellt. Kinder werden so vorgestellt, dass sie gleichsam zur guten Absicht der Erziehung passen. In diesem Sinne wird tatsächlich Wechselseitigkeit nicht im Sinne der Philosophie FRANZ VON BAADERS erwartet, Erziehung ist Dienst am Kind, vorausgesetzt, dass dieses darauf eingestellt ist. Wenn nicht, liegt auf auffällig leichte Weise Enttäuschung nahe. Das Kind entspricht nicht den Erwartungen, während beim Aufbau der Erwartungen kein Kind je beteiligt wäre. Die Ideale der Eltern sind nie die des Kindes, kein Kind könnte sich je so als „Wunderkind“ erwarten, wie ANNETTE LEMIEUX<sup>323</sup> dies 1993/1994 dargestellt hat (LIEBAU/UNTERDÖRFER/WINZEN 1999, S. 23)<sup>324</sup> (Abb. 14).

Pädagogische Erwartungen setzen in irgendeiner Hinsicht die Umfassung des Kindes voraus, damit aber eine sehr ungleiche Wechselseitigkeit. Erziehung kann nicht so vorgestellt werden wie das Spiel und das Erleben von Kindern, als *Catch*, einem Bild von MARIJKE VAN WARMERDAM<sup>325</sup> zufolge (ebd., S. 45)<sup>326</sup> (Abb. 15). Man sieht aber, wie stark das Problem der Zeit ist. „Catch“ ist der Augenblick, nicht das Ziel, und es ist ein Augenblick im Spiel, nicht im Unterricht. Das Spiel ist selbstvergessen, keine Lernverweigerung, sondern Lernen aus der Mitte der Motivation heraus, freilich nur für den Moment. Die Magie des Augenblicks ist pädagogisch unfassbar, das Erleben kann nicht für irgend ein Ziel genutzt werden, sondern ereignet sich einfach, die Kunst des Fangens vorausgesetzt.

Dass Erziehung etwas mit *geordneten Reihen* zu tun haben muss, ist eine Vermutung oder besser ein Postulat der Kräftepsychologie des 18. Jahrhunderts. PESTALOZZIS Methode basiert auf dieser Idee, sie nimmt an, dass von Elementaren zum Komplexen ein Weg der geordneten Folge möglich ist. Die Ordnung betrifft das zeitliche Nacheinander, also die Reihe

---

<sup>323</sup> ANNETTE LEMIEUX (geb. 1957) studierte ab 1980 an der *B.F.A. Hartford Art School* der *University of Hartford* in Connecticut. Sie lebt und arbeitet in Brookline.

<sup>324</sup> ANNETTE LEMIEUX: *Wunderkind* (1993/1994) (Fotografie, 135x97x4 cm) (Besitz der Künstlerin).

<sup>325</sup> MARIJKE VAN WARMERDAM (geb. 1959) lebt und arbeitet in Berlin und Amsterdam.

<sup>326</sup> MARIJKE VAN WARMERDAM: *Catch* (1999) (Fotografie auf Aluminium) (120x163,5cm) (Besitz der Künstlerin).

der jeweils richtigen Zeitpunkte der Erziehung. Sie gliche so einer eigentümlichen Perlenschnur, die nicht nur von unten nach oben gespannt ist, sondern deren einzelne Teile auch grösser, dichter und enger verbunden sein müssten, wenn die Idee des geordneten Zuwachses zutreffen soll. Erziehung kann nicht vom Verlust her gedacht werden, sondern muss jedes Resultat als Gewinn erscheinen lassen, und der Prozess wird so gedacht, dass Ziele nicht nur angestrebt, sondern auch erreicht werden können.

Viele Theorien der Erziehung sind immer noch von dieser Art (OELKERS 2002). Was diese Theorien *nicht* können, ist gravierend, wie sich an der Struktur solcher Ansätze zeigen lässt:

- Erziehung kann nur „ganz“ und nicht partiell verstanden werden;
- es ist *ein* Prozess, nicht mehrere;
- Anfang und Ende sind verbunden:
- der Prozess hat *eine, aufsteigende* Richtung;
- mit der Richtung ist eine bestimmte Ordnung verbunden;
- wer dieser Ordnung nicht folgt, nimmt Schaden;
- Selbstkorrektur ist nur im Sinne der Bestätigung der Ordnung möglich.

Es ist kein Wunder, wenn mit solchen Theorien die Realität ständig verfehlt wird. Kein pädagogischer Bezug ist eine romantische Umfassung, keine reale Erfahrung mit Kindern sieht eine „organische“ Entwicklung, keine Erziehungssituation kann über den Augenblick hinaus harmonisch sein, während sich die Beziehungserwartungen immer mehr auf diese Parameter eingestellt haben, ein seltsames Erbe der Romantik, weil die Motive übernommen werden, ohne die Anschauungen der Epoche zu teilen. Wie gesagt, jeder Dampfzug ist heute „romantisch“.

Am Schluss kann ich natürlich auch diesen Befund mit realem Material kommentieren. Unser Achtjähriger zeichnete eine Frau, die diesmal nicht seine Mutter, sondern eine „Frau aus dem 18. Jahrhundert“ darstellen soll. Die Differenz ist souverän, das Bild enthält keine auffallende Rötung des Kopfes; ansonsten wird nicht nach Reihen geordnet assoziiert, sondern nach Anlage der Erfahrung und der Intuition des Augenblicks. Es sei „ein Bild aus Mexiko“, liest man, das am 10.1.2001 telegrafisch übermittelt wurde, direkt zum Empfänger. Das Alter der Frau wird mit 23 Jahren angegeben, das Geburtsdatum wird grosszügig ins 20. Jahrhundert verlegt, dafür legt der Autor grössten Wert darauf, nicht einfach acht Jahre, sondern „8 3/4“ alt zu sein. Auch in dieser Hinsicht kann von „organischem Wachstum“ unter Aufsicht von Erwachsenen keine Rede sein, was, wie das Bild zeigt, nicht heisst, dass sie überflüssig wären (Abb. 16). Wie sollten Kinder sonst lernen, dass zwischen ihrer Mutter und einer Frau aus dem 18. Jahrhundert zu unterscheiden ist?

## 5.2. Entwicklung und Verlust

1838 erschien in Esslingen ein handkoloriertes Bilderbuch mit dem Titel *Die Jahreszeiten*. Verleger dieses Buches war JACOB FERDINAND SCHREIBER, Besitzer einer wenige Jahre zuvor in Esslingen am Neckar gegründeten lithographischen Anstalt. Basis des Buches waren 18 von Hand gezeichnete Blätter, die bereits zwei Jahre zuvor, also 1836, gedruckt worden waren<sup>327</sup>. Grundlage des Druckes dieser Blätter war ein neuartiges Kolorierverfahren, das einen besonders eindrücklichen Farbdruck ermöglichte. Die daraus entstandenen *Jahreszeiten* waren ein buchhändlerischer Erfolg. Im ganzen 19. Jahrhundert sind die Blätter verwendet worden, auch und nicht zuletzt für den schulischen Anschauungsunterricht. Die hauptsächliche Verwendung aber war die Nutzung als Kalender, also Ordnung des Jahres. Noch heute kann ein Nachdruck im Handel erworben werden, das Buch also hat eine Verkaufskontinuität von nahezu 165 Jahren.

Der Nachdruck trägt den Titel

*Vergissmeinnicht –  
Das Kalenderbuch für Romantiker.*

Das Titelbild auf der Umschlagseite (Abb. 1) zeigt den Monat Mai. Alle Monate in dem Kalenderbuch werden für den Leser erläutert. Unter „Mai“ steht folgendes:

„Mai

Der Schäfer bläst, an einem Lindenbaum sich lehnend, sein Abendlied; seine Schaafe weiden um ihn her, andere trinken an einem Teich; ein Anderer treibt seine Heerde in die Hurden, wobei seine transportable Hütte (Pförchkarren) steht. Das Ganze ist eine anmuthige, von der Abendsonne beleuchtete, Gegend. Das ehemalige Schloss eines Ritters erhebt im Hintergrund seine Trümmer kühn in die Luft, noch grossartig in seinem Verfall“

(Vergissmeinnicht o.J., Erklärung).

Tatsächlich sieht man einen Flöte spielenden Schäfer, der entspannt an einen Lindenbaum gelehnt ist und seine friedlich grasenden Schafe um sich versammelt hat. Der Schäfer blickt den Leser an und scheint mit seinem Tagwerk zufrieden. Der Abend soll wie ein Lied erscheinen, gespielt auf dem Instrument des leisen Gefühls. Was „romantisch“ wirken soll, ist die Uebereinstimmung von Mensch und Landschaft oder von Seele und Tageszeit. Das Bild verrät allerdings keine Dämmerung, die Abendsonne ist nicht recht sichtbar und die Burgruine sieht noch reichlich intakt aus. Die ganze Landschaft wirkt künstlich zusammen gestellt. Der Verfall ist kaschiert, das Grossartige gewollt. Die Erklärung für den Monat Mai, der der „Wonnemonat“<sup>328</sup> genannt wird, verwendet romantische Motive, ohne dass das Bild romantisch wäre.

---

<sup>327</sup> *Zwölf Monate des Jahres* (1836),

<sup>328</sup> Gemeint ist ursprünglich nicht „Wonne“ im Sinne von „Glück“ oder „Beglückung“. Der *Wonnemonat* ist der *Weidemonat*, daher das Motiv. Das mittelhochdeutsche Wort *wunne* heisst sowohl „Lust“ als auch „Weideplatz“. Daher ist der mittelhochdeutsche *wunnemanot* der „Weidemonat“.

Der Abstand wird unmittelbar deutlich, wenn man die Schlossruine des romantischen Kalenders mit einem Bild eines Romantikers vergleicht, das ein analoges Motiv verwendet. Der von mir erwähnte Dresdner Arzt und Psychologe CARL GUSTAV CARUS schickte am 23. November 1823 ein kleines Oelgemälde an seinen Brieffreund GOETHE, das den Titel trug *Klosterruine Eldena bei Greifswald* (GROSCHKE 2001, S. 148)<sup>329</sup> – frei nach Caspar David Friedrich. Man sieht tatsächlich eine romantische Szene, die Ruine ist ein mächtiges Fragment, das in den Abendhimmel ragt, nicht ohne Schauer auszulösen (Abb. 2). Die Dämmerung ist ein wirkliches Zwielficht, das die Nacht voran bringt, ohne bereits den Tag beendet zu haben. Man sieht Einsamkeit, keine Idylle, die Landschaft ist reizend mit einem Hauch von Horror, die Farben geben die Stimmung wieder und vermeiden jede Andeutung einer Kolorierung.

In seinen Lebenserinnerungen kommentierte CARUS diese Szene wie folgt:

„Die Krone des Tages war ein Abendspaziergang am Ryckgraben, der Mündung des Hafens (von Greifswald; J.O.), hinaus nach Eldena, wo eine der malerischsten Klosterruinen, ein einsames, umbuschtes hochgotisches Fenster mit starken Pfeilern kühn sich hervorhob und nebst einem sich anlehnenden Hüttchen, im Hintergrund das Meer bei spätem Abendduft eines der reizendsten Bilder darstellte, die mir bis dahin vorgekommen waren. Die wenigen Ueberreste lassen auf einen besonders reichen und grossartigen Bau jener Zeit schliessen, von dem jetzt nur noch die ... Pfeiler und das prächtig in die Luft hineingezeichnete Fenster ... übrig sind“  
(CARUS 1865, Bd. I/262f.).

Die Grösse der Vergangenheit ist an *Ueberresten* erkennbar, die nicht wieder aufgebaut werden können. Die Geschichte des Ortes ist nicht reversibel, das verbliebene Fragment lässt aber eine Ahnung davon zu, was früher an gleicher Stelle gewesen war. In der Dämmerung deutet die Ruine nicht auf Zerfall, sondern auf vergangene Grösse hin, erschlossen allein durch die Ahnung des Betrachters, der die Stimmung des Abends braucht, um die Realität zu verändern. Man sieht *in* und *an* der Ruine den früheren Zustand des Ganzen, der nur vorgestellt werden kann. Die Vergangenheit selbst ist nicht zurück zu holen, ein Neubau würde den romantischen Eindruck sofort zerstören, auch wenn er in höchstem Masse originalgetreu wäre.

Das Original ist immer historisch *einzigartig* oder *individuell*, wenn es zerfällt, dann für immer; die Ueberreste genügen, um die historische Spur zu sichern. Geschichte endet nicht mit einem einzigartigen Gewinn, sondern mit dem Untergang aller Formen und Bauten. Die Romantik versteht dies als eine einzigartige Erkenntnischance,

die ästhetische Rekonstruktion des Ganzen aus dem Fragment unter Wahrung des Zerfalls (FRANK 1984).

Der historische Prozess ist nicht umkehrbar, und jede Entwicklung muss auch und sogar massgeblich von ihrem *Verlust* her betrachtet werden. Es wäre kein Gewinn, sondern allenfalls ein neuer Anfang, würde man aus einer Ruine einen Neubau machen. Jeder Beginn einer historischen Entwicklung verweist zugleich auf sein Ende, und nur Ruinen überleben die Geschichte, wie immer neu gebaut oder geformt werden mag. Das gilt auch für die Entwicklung des Lebens, die den *Anfang* auf das *Ende* bezieht und keineswegs wie ein

---

<sup>329</sup> C.G. CARUS: *Klosterruine Eldena bei Greiswald* (1823) (Oel auf Leinwand, 21,8x29,8cm) (Stiftung Weimarer Klassik).

prinzipiell offener, endloser und zunehmend erfolgreicher Lernprozess verstanden werden kann. So gesehen sind Ruinen immer auch Ahnungen von Vergänglichkeit und Tod, ohne die Transzendenz einfach in die Seele verlegen zu können. Seelisches Empfinden bezieht sich auf Landschaften, auf deren Geschichte und auf die Ueberreste, die möglichst ungestört an die Geschichte erinnern sollen, ohne sie wiederholen oder neu beginnen zu können. Geschichten sind immer auch Abschlüsse, die nur noch Reste kennen.

Der romantische Kalender von 1838 versteht das Jahr als wiederkehrenden *Zyklus* mit fest zugeordneten Motiven und Empfindungen. Jedes Jahr ist eine bestimmte Abfolge mit wiederkehrenden Erlebnissen, die auf Einstimmungen zurückgehen, ohne die der Ablauf der Zeit seelisch kaum vorstellbar wäre. Es ist wenig untersucht, wie Kalendervorstellungen menschliche Gefühle bestimmen,

- aber die *Monate* des Jahres werden auf eine bestimmte Weise vorgestellt und erwartet,
- ebenso die *Jahreszeiten*,
- die *Uebergänge* zwischen den Monaten und Jahreszeiten
- sowie das Verhältnis von *Klima* und *Seele*.

Januar kann unmöglich wie Mai dargestellt und erlebt werden, und März ist niemals November; Herbst ist nicht Winter und Sommer ist nicht Frühling - sofern romantische Gefühle auch mit Landschaftsempfinden und nicht lediglich mit Paarbeziehungen zu tun haben, müssen von Kalenderdarstellungen starke Prägeeffekte im Blick auf Vorstellungen oder Erwartungen ausgehen.

Die Bilder aus dem Kalender von 1838 entsprechen in manchen Hinsichten durchaus dem, was auch heute noch die Vision oder das Empfinden der Monate ausmacht, einschliesslich der dabei unterstellten romantischen Stimmung, die auf den natürlichen Rhythmus des Jahres eingestellt ist. Die Biedermeier-Motive des Kalenders erfassen diese Vorstellung: Das Jahr definiert den Rhythmus des Lebens, vorausgesetzt eine ländliche Gesellschaft, die bäuerlich geprägt ist. Landschaft und Gesellschaft, Natur und Empfinden bilden eine Ganzheit, die nicht nach Gewinn oder Verlust zu beschreiben ist, sondern die durch zyklische Wiederholung immer *neu* und immer *gleich* erfahren werden kann. Das Jahr beginnt mit dem Januar und endet mit Dezember, dazwischen liegt eine organische Ganzheit, die vom Wachstumsrhythmus der Natur und genauer: von den darauf bezogenen Arbeitsbedingungen der Landwirtschaft abgeleitet wird.

„Ganzheit“ in der Romantik ist demgegenüber

- Erleben des vollkommenen Augenblicks;
- der Einklang mit der Natur ist Stimmung und Ahnung,
- somit Innerlichkeit und Unterscheidung von Wahrnehmung und Welt,
- nicht jedoch deren Uebereinstimmung.

Der Kalender des Jahres erlaubt eine ganz andere Vorstellung von Erfahrung, nämlich deren Ausrichtung am Zyklus der Natur. Man sieht daher in dem Kalender nicht Erlebnisse und Augenblicke, sondern populäre Klischees des idealen Verhaltens in idyllisch kolorierten Szenen des Landes, die auf Unversehrtheit hinweisen sollen. Das gilt als „romantisch“, die Freiheit von Verlust oder eine Entwicklung ohne Kontingenz. Das Leben wird nicht vom Zufall bestimmt und ist geregelter, in diesem Sinne natürlicher Ablauf.



Die erste Hälfte des Jahres wird in dem Kalender wie folgt beschrieben:

- *Januar* ist der Monat von Eis und Schnee, Kälte und Vergnügen gehen eine eigentümlich reizvolle Verbindung ein, und Kinder vergnügen sich ebenso wie Erwachsene (Abb. 3).
- *Februar* ist der Monat der Schneeschmelze, die von den Bergen ausgeht und den Boden freigibt für den Beginn der Arbeit des Jahres, die übereinstimmt mit dem Zyklus der Natur (Abb. 4).
- *März* ist der Monat der Aussaat, die Landschaft ist frei von Schnee und Eis und das Feld kann bestellt werden (Abb. 5).
- *April*, der launische Monat, kann wie ein Bubenstreich vorgestellt werden, vorausgesetzt ein Hühnerhof, und ein schöner Pfau, der auf einen schönen Sommer hoffen lässt (Abb. 6).
- *Mai* ist der Monat der Lieblichkeit, daher werden Schäfermotive bemüht, die auf eine angenehm warme Stimmung verweisen sollen (Abb. 7).
- *Juni* ist der Monat vor der Ernte, der für die Zucht der Pferde verwendet werden kann, die die Fortbewegung des Menschen garantieren (Abb. 8).

Bis vor kurzem war zum Beispiel das Liedgut der Volksschule auf genau diese Annahmen eingestellt; sehr viele Sprüche, zum Beispiel über den „April“, bestätigen sie mit jeder neuen Generation, die Umgangssprache lernen muss und sich dabei Sinnsprüche aneignet; Abweichungen vom Ideal der Monate werden unmittelbar registriert, etwa wenn der Mai verregnet ist oder der Januar keinen Schnee hat. Die Erwartungen wirken wie eine kulturelle Registratur. Es spielt keine Rolle, dass inzwischen nicht mehr primär Pferde die Fortbewegung des Menschen garantieren oder dass die reale Klimaerfahrung den Erwartungen widerspricht. Vielfach gelten die Bauernregeln des Wetters als verlässlicher als die Meteorologie, vor allem weil sie den Wünschen nach einem verlässlichen Zyklus entgegen kommen. Die Dynamik des Wetters mag chaotisch sein, langfristig soll Wiederholung die klimatische Erfahrung regieren.

Die zweite Hälfte des Jahres sieht so aus:

- *Juli* ist der Monat der Heuernte, also der ersten grossen Anstrengung, die Frucht der Arbeit einzubringen, was die ganze Familie erfordert (Abb. 9).
- *August* ist der Monat der Getreide- und der Obsternte, die schon einen ersten Rückblick auf das Jahr erlaubt (Abb. 10).
- *September* ist der Monat, in dem das Haus bestellt und die Ernte verarbeitet wird (Abb. 11).
- *Oktober* ist der Monat der Weinlese, die wiederum die ganze Familie erfordert und den ganzen Ort beschäftigt (Abb. 12).
- *November* ist der Monat, in dem sich die Tiere auf den Winter vorbereiten, auf ihre Weise und ungestört durch Eingriffe des Menschen (Abb. 13).
- *Dezember* ist der Monat des Dreschens, wenn die schneebedeckten Felder keine Arbeit auf den Feldern mehr erlauben und der Winter eingezogen ist (Abb. 14).

Die Arbeit richtet sich den Möglichkeiten der Natur, nicht umgekehrt. Natur ist zyklische Wiederkehr der immer gleichen Elemente und Abläufe, die sich menschlichen Interventionen entziehen. Die ländliche Gesellschaft richtet sich aus am Zyklus der Natur, den sie besser oder schlechter nutzen, aber nicht grundsätzlich verändern kann. Insofern sind Landschaft, Klima und Boden *Schicksal*, das sich durch praktisches Geschick und Wissen

beeinflussen lässt, aber das nicht umkehrbar ist. Das Leben wird bestimmt durch den Ablauf des Jahres, bei dem

- Landschaft und Empfinden,
- Klima und Arbeit,
- soziale Organisation und Natur

übereinstimmen. Diese sehr wirksame Idealisierung, gestaltet mit Biedermeier-Motiven, regiert bis heute Vorstellungen, wie eine sinnvolle und schonende Übereinstimmung zwischen Mensch und Natur auszusehen habe.

Die Bilder des Kalenders verraten nichts vom tatsächlichen Leben der ländlichen Bevölkerung um 1840, als JUSTUS VON LIEBIG die Grundlagen für die Entwicklung von Mineraldünger veröffentlichte<sup>330</sup>, mit dem die landwirtschaftliche Produktion auf eine völlig neue Grundlage gestellt wurde. Man sieht keine Mühsal, keine Entbehrung, keine Missernten, keine Ausbeutung, keine Kinderarbeit, keine politische Repression, keine soziale Rückständigkeit, nicht das, was KARL MARX wenige Jahrzehnte später die „Idiotie des Landlebens“ nennen sollte. In der populären Vorstellung ist das Landleben bis heute eine Idylle, die mit Schäfermotiven dargestellt werden kann. Der romantische Schrecken fehlt ebenso wie die Ahnung der grossen oder der schrecklichen Vergangenheit. Sicherheit entsteht durch den Zyklus der Natur, auf dem das menschliche Leben beruht und auf den es sich verlassen kann.

Der Zyklus kommt ohne jede Bedrohung aus, weder ist die Natur *bedrohlich* noch selbst *bedroht*, so dass sie wie ein unveränderter und gutartiger Rhythmus erscheinen kann. Kein Bild zeigt den schlechten oder nachteiligen Eingriff des Menschen, auf keinem Bild kommt die Not der Natur vor, die im Gegenteil als glücklich wie die Menschen vorgestellt werden soll. Handwerk und Landwirtschaft scheinen ausschliesslich schonend mit Natur umzugehen, Umweltprobleme gibt es nicht, die Natur ist intakt wie die Menschen, die von ihr leben. Soweit die populäre Vorstellung, wie sie im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts etwa in Kalendern kommuniziert wurde; zur gleichen Zeit entstehen romantische Texte, die die Zukunft von Leben und Gesellschaft nicht mit einem ruhigen Zyklus entwerfen, sondern die apokalyptisch gehalten sind. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird auf diese Texte zurück gegriffen, und zwar im Blick auf ökologische und reformpädagogische Bewegungen.

Anfang Oktober 1913 erschien im Verlag von EUGEN DIEDERICHS in Jena die Festschrift zur, wie es hiess, „Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner“ (Abb. 15). Als Herausgeber dieser Festschrift zeichnete laut Vorwort der Münchner Student ARTHUR KRACKE, der Mitglieder einer Vereinigung war, die sich *Bund Deutscher Wanderer* nannte. Dieser Bund war einer der Veranstalter des „Freideutschen Jugendtages“, der am 11. und 12. Oktober 1913 auf dem „Hohen Meissner“, einer Erhebung bei Kassel stattfand. Die Festschrift sollte das Defizit dieser Veranstaltung decken, die als Vereinigung der verschiedenen Gruppen der deutschen Jugendbewegung gedacht war. Aeusserer Anlass war die hundertste Wiederkehr der Völkerschlacht bei Leipzig 1813. Die wilhelminische Gesellschaft beging diesen Anlass mit pompösen Feiern und chauvinistischem Pathos, beides

---

<sup>330</sup> *Die organische Chemie in ihrer Anwendung auf Agrikulturchemie und Physiologie* (1840). Justus von Liebig (1803-1873) wurde 1824, also im Alter von 21 Jahren, auf einen Lehrstuhl der Universität Giessen berufen. 1852 wechselte er an die Universität München. Seine Studien über den Stoffwechsel bei Tieren und Pflanzen bildeten die ersten Grundlagen der Agrikulturchemie. Auf diesen Studien basierte die Entwicklung von Mineraldünger in der Landwirtschaft. LIEBIGS *Chemische Briefe* (1844; Neudruck der 6. Aufl. 1878) sind zugänglich unter der Mailanschrift: [http://www.pas-berlin.de/chemie/ch-1/wissensch\\_theorie/Liebig/ho...](http://www.pas-berlin.de/chemie/ch-1/wissensch_theorie/Liebig/ho...)

wurde von den freien Jugendverbänden als dekadent angesehen. Ihre Jahrhundertfeier sollte dazu eine Alternative bieten, sozusagen ein Underground-Happening *gegen* die Gesellschaft, die als materialistisch und damit unmoralisch wahrgenommen wurde.

Die Festschrift enthielt neben der Selbstdarstellung der verschiedenen Vereinigungen „Freundesworte“, zumeist von Autoren aus dem Verlag von EUGEN DIEDERICHs. Unter den Autoren waren auch bekannte Reformpädagogen wie LUDWIG GURLITT, GEORG KERSCHENSTEINER oder GUSTAV WYNEKEN. Einer der Beiträge in den „Freundesworten“ war lapidar überschrieben mit *Mensch und Erde* (MOGGE/REULECKE 1988, S. 171-189). Der Verfasser war LUDWIG KLAGES (Abb. 16), der Leiter eines um 1903 in München gegründeten „psychodiagnostischen Seminars“, seinerzeit 41 Jahre alt und also kaum Jugendlicher<sup>331</sup>. Es ist unklar, warum KLAGES Beiträger der Festschrift wurde, wobei die meisten „Freundesworte“ von Vertretern der „älteren Generation“ geschrieben wurden, die der Jugendbewegung aufgeschlossen, teilweise auch enthusiastisch, gegenüberstanden, weil sie von ihr die Erneuerung der Gesellschaft erwarteten.

KLAGES, der heute auf Internetseiten als der „bedeutendste Philosoph und Seelenforscher nach Nietzsche“ angeboten wird (Klages Biographie, S. 2), hatte sich nach seinem naturwissenschaftlichem Studium mit Graphologie befasst und 1896 zusammen mit dem Bildhauer HANS HEINRICH BUSSE sowie dem Psychiater GEORG MEYER die „Deutsche Graphologische Gesellschaft“ gegründet. Aus dieser Arbeit entstanden die Schriften *Handschrift und Charakter* (1917) sowie die *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck*. (1935), beide geschrieben in der Schweiz. KLAGES verliess 1915 Deutschland und liess sich in Kilchberg nieder. Hier schrieb er auch sein Hauptwerk, das den Titel trägt *Der Geist als Widersacher der Seele* und zwischen 1929 und 1932 in drei Bänden veröffentlicht wurde. KLAGES hat kleinere Schriften zur Erziehung veröffentlicht, ohne in der Pädagogik sonderlich wahrgenommen worden zu sein<sup>332</sup>.

KLAGES ist bis heute aufgrund seiner antisemitischen Äusserungen umstritten und gehört zu den Aussenseitern der Philosophie. Der Artikel *Mensch und Erde*<sup>333</sup> wird allerdings häufig zu den Begründungsschriften der modernen Ökologie gezählt, vor allem wegen seines anti-industriellen Pathos und seiner apokalyptischen Untergangsvisionen, die getragen werden von einer radikalen Kritik des Fortschritts und des Glaubens an die Technik (MOGGE/REULECKE 1988, S. 171/172). Was dieser Glaube angerichtet habe, wird an der *Romantik* gemessen, an dem, was Dichter wie JOSEPH VON EICHENDORFF noch im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in, wie es heisst, „jubelnden Dichtungen“ (ebd., S. 173) hätten beschreiben können, nämlich unberührte Natur, die ohne Eingriff des Menschen leben konnte. KLAGES unterscheidet nicht zwischen dem literarischen Bild und der tatsächlichen Natur, die romantische *ist* die unberührte Natur.

Mit dem Ausgang der Romantik beginnt für Klages der radikale Zerfall, der angebliche Fortschritt ist in Wahrheit unersetzlicher Verlust, der so beschrieben wird:

---

<sup>331</sup> Ludwig Klages (1872-1955) studierte von 1892 an Chemie und Physik in München. Er promovierte mit einer Arbeit über Experimentalchemie, wandte sich danach aber von den Naturwissenschaften ab. Seine Dichtungen aus dieser Zeit sind unter dem Titel *Rhythmen und Runen* (1944) veröffentlicht worden. Im psychodiagnostischen Seminar wurden Studien zur „Charakterologie“ und „Ausdruckswissenschaft“ vorgetragen, die Klages Anspruch nahm, begründet zu haben. Seine Hörer in München waren unter anderem KARL JASPERS, WALTER F. OTTO und HEINRICH WÖLFFLIN.

<sup>332</sup> *Vom Verhältnis der Erziehung zum Wesen des Menschen* (KLAGES 1956, S. 135-146). Die pädagogischen These Klages erden von KUCKARTZ (1978) diskutiert, allerdings wenig kritisch und unter dem Programm einer „Pädagogik des Mythos“ (ebd., S. 141).

<sup>333</sup> KLAGES (1956), S. 1-15. Der Text ist gegenüber dem Beitrag in der Festschrift 1913 redigiert worden.

- Die Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts ist kein Gewinn für das menschliche Leben, sondern stellt seine äusserste Bedrohung dar.
- Industrie, Grossstädte und kultureller Materialismus haben dem Leben in Einklang mit der Natur weltweit ein Ende gesetzt.
- Die Erfahrung einer intakten Natur, die sich aus sich selbst erneuern kann, geht, so KLAGES, „auf d e m g a n z e n E r d b a l l seinem Ende entgegen“ (ebd., S. 175).

Dafür stehen folgende Tatbestände, die tatsächlich auf ökologische Krisen hinweisen: Die Wälder werden für den Papierverbrauch unsinniger Magazine und Zeitschriften sowie nutzloser Bücher abgeholzt, Millionen Vögel werden der Frauenmode geopfert, Aktiengesellschaften betreiben systematisch die Ausrottung der Wale, ganze Tierarten verschwinden, „die Zivilisation trägt die Züge entfesselter Mordsucht, und die Fülle der Erde verdorrt vor ihrem giftigen Anhauch“ (ebd., S. 177).

KLAGES gebraucht zum ersten Male den Ausdruck „Arche“ für die organische Existenz der Erde:

„Wir brauchen es nicht zu entscheiden ob das Leben über die Organismenwelt hinausreicht oder nicht, ob die Erde, wie es der Glaube der Alten wollte, ein lebendiges Wesen oder aber (nach der Ansicht der Neueren) ein unfühler Klumpen ‚toter Materie‘ sei; denn so viel steht fest, dass die terristischen, atmosphärischen und vitalen Kräfte aus jeder Landschaft ein tieferregendes G a n z e wirken, welches das Einzellebendige wie in einer Arche umfängt, es einverwebend dem grossen Geschehen des Alls“ (ebd., S. 177).

Der Fortschritt zerstört genau diese Harmonie. Die Vernichtung des ursprünglichen Ganzen, so KLAGES, sei unaufhaltbar, weil der Mensch nicht länger im Einklang mit der Schöpfung leben und leben könne. Seine eigenen Schöpfungen kehrten sich *gegen* die Natur, denn sie würden nicht länger am Massstab des Natürlichen gemessen. Die unzerstörte Natur kehre nicht zurück, weil ihr Prinzip zerstört worden sei. Das Prinzip ist das Hervorbringen historischer Individualität, die durch den materiellen Fortschritt zu genormter Uniformität geworden sei. Industrie ist Zeittakt, Arbeit ist Herstellung von Gleichem, Leben ist Standardisierung - Das klingt bei KLAGES so:

„Zerrissen ist der Zusammenhang zwischen Menschenschöpfung und Erde, vernichtet für Jahrhunderte, wenn nicht für immer, die Poesie der Landschaft. Dieselben Schienenstränge, Telegraphendrähte, Starkstromleitungen durchschneiden mit brutaler Geradlinigkeit Wald und Bergprofile, sei es hier, sei es in Indien, Aegypten, Australien, Amerika, die gleichen grauen vielstöckigen Mietskasernen reihen sich einförmig aneinander, wo immer die Zivilisation ihre ‚segensbringende‘ Tätigkeit entfaltet“ (ebd., S. 178).

Der Prozess der Normierung von Landschaft, Leben und Erfahrung ist weltweit identisch. Es gibt nicht zwei, drei oder viele moderne „Zivilisationen“, sondern nur *eine*, die global ausgerichtet ist. Sie exportiert Rationalität zulasten der Natur, die beliebig experimentell bearbeitet werden kann, ohne dass daraus Nachteile erwachsen. Dagegen hält KLAGES fest:

„Bei uns wie anderswo werden die Gefilde ‚verkoppelt‘, d.h. mathematisch in rechteckige und quadratische Stücke aufgeteilt, Gräben zugeschüttet, blühende Hecken rasiert, schilfumstandene Weiher ausgetrocknet; die blühende Wildnis der Forste von ehemals hat ungemischten Beständen zu weichen, soldatisch in Reihen gestellt und ohne das Dickicht des ‚schützenden‘ Unterholzes; aus dem Flussläufen, welche einst in labyrinthischen Krümmungen zwischen üppigen Hängen glitten, macht man schnurgerade Kanäle; die Stromschnellen und Wasserfälle, und wäre es selbst der Nicaragua, haben elektrische Zentralen zu speisen; Wälder von Schloten steigen an ihren Ufern empor, und die giftigen Abwässer der Fabriken verjauchen das laute Mass der Erde - kurz, das Antlitz der Festländer verwandelt sich allgemach in e i n mit Landwirtschaft durchsetztes Chicago!“  
(ebd.).

Kronzeugen für dieses romantische, antiamerikanische Konstrukt sind ACHIM VON ARNIM, NIKOLAUS LENAU, HEINRICH VON KLEIST, ERNST RUDORFF und JOSEPH VON EICHENDORFF, also vier romantische Dichter sowie der Begründer des deutschnationalen „Heimatschutzes“. Der letztere, ERNST RUDORFF, veröffentlichte 1880 den einflussreichen Artikel *Ueber das Verhältnis des modernen Lebens zur Natur*, auf den KLAGES' Analyse wesentlich zurückgeht. Die romantischen Wurzeln dieses Bildes sind unverkennbar (DOMINICK III 1992, S.25ff.); wenn KLAGES den ungarischen Dichter NIKOLAUS LENAU<sup>334</sup> erwähnt, dann weil dieser 1833 als Gast von JUSTINUS KERNER den schwäbischen Romantikern über die Grossartigkeit der Natur in Amerika und den Beginn ihrer unnachsichtigen Zerstörung berichten konnte.

KLAGES schliesst hier achtzig Jahre später an. Er sieht die Vernichtung des Lebens weit fortgeschritten und ohne radikale Umkehr irreversibel. So und nicht geringer, nämlich als „Selbsterstörung des Menschentums“ und „Untergang der Seele“, wird der Verlust veranschlagt, den die Entwicklung der Moderne mit sich gebracht hat (MOGGE/REULECKE 1988, S. 180f.). Dafür gibt es einen Verantwortlichen, schuld ist die Entwicklung des Kapitalismus aus dem Christentum heraus. Nur christliche Völker seien Träger des Fortschritts und der modernen Zivilisation, nur hier habe sich die exakte Wissenschaft entwickelt und nur hier „regte sich rücksichtslos das Expansionsbedürfnis, welches die ausserchristlichen Rassen unterwerfen und die gesamte Natur verwirtschaften will“ (ebd., S. 185). Daraus schliesst KLAGES:

„Im Christentum also müssen die nächsten Ursachen des ganzen Prozesses liegen. Nun hat zwar das Christentum immer Liebe gepredigt, allein man betrachte diese Liebe genauer, und man wird finden, dass sie Duldung durchaus nur des Menschen ist, des Menschen im Gegensatz zur gesamten Natur. Mit Menschheitsduldung oder ‚Humanität‘ verschleiert das Christentum, was es eigentlich meint: dass nämlich das übrige Leben wertlos sei, ausser sofern es dem Menschen dien e!“

---

<sup>334</sup> NIKOLAUS LENAU (eigentl. NIKOLAUS FRANZ NIEMBSCH EDLER VON STREHLENAU) (1802-1850) wuchs in Ungarn auf und studierte in Wien und Ungarisch-Altenburg, später auch in Heidelberg. Eine begonnene Doktorarbeit wurde nicht zum Abschluss gebracht. LENAU lebte als Schriftsteller von einem bescheidenen Erbe. Er veröffentlichte seit 1826 Gedichte und kam 1831 zum ersten Male nach Stuttgart. Seine *Schilflieder* (1832) gehen auf diese Erfahrung zurück. Er verliess Deutschland und erwarb in Ohio ein Grundstück, um der Enge zu entgehen, aber kehrte schon 1833 zurück. Er lebte abwechselnd in Schaben und in Wien, beglückt und zermürbt von seiner Leidenschaft zu SOPHIE LÖWENTHAL, der für ihn unerreichbaren Frau eines hohen österreichischen Beamten. Nach einem Schlaganfall 1844 vegetierte er in Heilanstalten bis zu seinem Tod. Sein Gedicht *Faust* (1836/1840) ist im Internet zugänglich: <http://gutenberg.aol.de/lenau/faust/fstlenau.htm>

(ebd., S. 185).

Zur „Umkehr“ verhilfe, heisst es weiter, allein die „i n n e r e L e b e n s w e n d e“, aber die zu bewirken, liege „nicht in der Macht von Menschen“ (ebd., S. 187). Die Seele selbst müsste befreit werden von der Last der Rationalität. Was Umkehr heisst, wäre die Abwendung von der modernen Wissenschaft, der technischen Zivilisation und der westlichen Demokratie zugunsten eines romantischen Einklangs zwischen Mensch und Erde oder zwischen Seele und Landschaft. Dieser Einklang sei, so KLAGES, immer wieder mystisch gedeutet worden, aber für diese Phantasmen habe die Gegenwart keinen Sinn. Sie lebe ohne seelische Sicherungen und so ohne Zukunft.

„Der heutige Mensch ... vergisst, dass die deutenden Phantasmen verwehende Blüten waren am Baum eines Innenlebens, welches tieferes Wissen barg als all seine Wissenschaft: das Wissen von der w e l t s c h a f f e n d e n W e b e k r a f t a l l v e r b i n d e n d e r L i e b e. Nur wenn s i e in der Menschheit wiederwüchse, möchten vielleicht die Wunden vernarben, die ihr muttermörderisch der Geist geschlagen“  
(ebd., S. 188).

So ist es zu verstehen, wenn der *Geist* der „Widersacher“ der *Seele* sein soll. Gemeint ist der auf DESCARTES zurückgeführte Rationalismus, mit dem, obwohl ganz anders konstruiert, die experimentelle Naturwissenschaft in Verbindung gebracht wird, die ihrerseits eine die Seele bedrohende Technik hervorgebracht habe, ohne die die moderne Zivilisation nicht möglich gewesen wäre. Diese Zivilisation hat für KLAGES kein Ziel, ausser den eigenen Untergang.

Dagegen setzt KLAGES die Mystik der „allverbindenden Liebe“, die aber weder eine expandierende Menschheit ernähren könnte, noch in der Lage wäre, die Resultate von Wissenschaft und Technik zurück zu nehmen. Die Theosophie von JAKOB BÖHME, auf die sich Klages kontextfrei und ahistorisch bezieht, dürfte auch 1913 kaum imstande gewesen sein, eine neue Menschheit hervorzubringen, wenn sich die bestehende an Eisenbahnen, Automobile, telegrafische Kommunikation oder die Steuerung des Geschmacks durch Moden gewöhnt hat. Und das „tiefere Wissen“ des Innenlebens, also die Ueberlegenheit der Seele gegenüber Geist und Wissenschaft, ist Geraune, hält man sich vor Augen, dass nach FREUDS *Traumdeutung* (1900) bekannt war, wie das „Innenleben“ funktioniert, wenn man es untersucht und nicht einfach der Mystik des 17. Jahrhunderts vertraut.

Klages, dessen graphologische und charakterologische Arbeiten bis heute viel gelesen sind, starb am 29. Juli 1956 in Kilchberg am Zürichsee. Am 3. August erschien in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein Nachruf, der mit folgendem Absatz beschlossen wurde:

„Ich hielt es indes, selbst bei dieser Gelegenheit, für falsche Pietät, wenn wir den verhängnisvollen genaueklärerischen Elan eines Denkers bagatellisieren wollten, das<sup>335</sup> jene jahrhundertealte, gesellschaftlich bedingte Spannung zwischen deutschem Philosophieren und westlichem Geist so weit überzog, dass eine notorisch inhumane Praxis zuweilen glaubte, sich auf die dezidiert anti-humanitären Motive seines Denkens berufen zu dürfen“  
(FAZ v. 3.8.1956).

---

<sup>335</sup> Falscher Bezug im Text.

Verfasser des Nachrufes war JÜRGEN HABERMAS, damals siebenundzwanzig Jahre alt, ein Jahr zuvor in Philosophie promoviert und vor seiner Zeit als Forschungsassistent am *Institut für Sozialforschung* in Frankfurt freischaffend tätig<sup>336</sup>. Artikel wie diese hätten damals leicht die akademische Karriere kosten können, im August 1956 gab es keinerlei Anzeichen von „Kritischer Theorie“, die deutsche Philosophie wurde beherrscht von Schülern und Anhängern MARTIN HEIDEGGERS, und LUDWIG KLAGES, obwohl nie auf einem Lehrstuhl, weder in Deutschland noch in der Schweiz, hatte beträchtlichen Einfluss auf die deutschsprachige Geisteswissenschaft und die Psychologie.

Die Analyse des jungen HABERMAS traf im Kern zu, wenn der „Geist“ der Widersacher der „Seele“ ein soll, dann im Sinne der *deutschen* Seele und des *westlichen* Geistes. Aehnliche Begriffspaare sind deutsche „Kultur“ und westliche „Zivilisation“ oder deutsche „Gemeinschaft“ und westliche „Gesellschaft“; Dualismen wie diese haben den philosophisch-politischen Diskurs in Deutschland nach der Reichsgründung 1871 sehr stark geprägt, mit den bekannten Folgen einer strikten Ausgrenzung von empirisch-demokratischen Ansätzen in Philosophie und Pädagogik. Aber heisst das, die Kritik von Fortschrittstheorien sei unzulässig und die Aufklärung sakrosankt? Und wird der *romantische Verlust*, die Idee, dass keine Entwicklung nur mit Gewinn verbunden sein kann, durch die Indienstnahme von Autoren wie KLAGES diskreditiert?

Am Ende von *Mensch und Erde* beruft sich LUDWIG KLAGES nochmals auf JOSEPH VON EICHENDORFF (Abb. 17), und zwar auf eine Passage in dem Roman *Ahnung und Gegenwart*, der 1815 in Nürnberg erschienen war<sup>337</sup>. EICHENDORFF nahm von 1813 an als Offizier an den Preussischen Befreiungskriegen teil, der Roman entstand vor dieser Zeit, nämlich zwischen 1810 und 1812 in Wien. Der Titel geht vermutlich auf DOROTHEA SCHLEGEL zurück, FRIEDRICH und DOROTHEA SCHLEGEL waren mit EICHENDORFF befreundet, der von 1810 in Wien lebte, um sich zusammen mit seinem älteren Bruder WILHELM auf das juristische Referendarexamen vorzubereiten. Die Konzeption des Romans *Ahnung und Gegenwart*, der als Bildungsroman gilt (MAYER 1992, S. 98ff.), ist mit DOROTHEA SCHLEGEL durchgesprochen worden, die auch an den Korrekturen beteiligt war. Wie weit ihr Einfluss geht, lässt sich allerdings nicht mehr rekonstruieren, weil die Handschriften verloren gegangen sind.

EICHENDORFFS Gedichte sind vielfach vertont worden, etwa *Der frohe Wandersmann* aus dem *Leben eines Taugenichts* von 1823 („Wem Gott will rechte Gunst erweisen, //Den schickt er in die weite Welt“) (EICHENDORFF 1984, S. 10f.) oder *Abschied aus Ahnung und Gegenwart* (ebd., S. 31), mit Zeilen, die lange kein deutscher Musikunterricht missen mochte:

„O Täler weit, o Höhen  
O schöner, grüner Wald,  
Du meiner Lust und Wehen  
Andächtger Aufenthalt!  
Da draussen, stets betrogen,

---

<sup>336</sup> JÜRGEN HABERMAS (geb. 1929) studierte in Göttingen, Zürich und Bonn. Er promovierte 1954 bei ERICH ROTHACKER in Bonn mit einer Arbeit über SCHELLING. HABERMAS wurde 1956 Forschungsassistent in Frankfurt unter ADORNO und HORKHEIMER. 1959 erhielt er ein Habilitationsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Die Habilitationsschrift *Strukturwandel der Öffentlichkeit* wurde 1961 von der Universität Marburg angenommen.

<sup>337</sup> *Ahnung und Gegenwart*. Ein Roman von Joseph Freiherrn von Eichendorff. Mit einem Vorwort von de la Motte Fouqué. Nürnberg, bei Leonhard Schrag. 1815. (EICHENDORFF 1984, S. 447-744) Zugänglich im Internet unter: <http://gutenberg.aol.de/eichndrf/ahnung/ahnung.htm>

Saust die geschäftige Welt,  
Schlag noch einmal die Bogen  
Um mich, du grünes Zelt!

Wenn es beginnt zu tagen  
Die Erde dampft und blinkt,  
Die Vögel lustig schlagen,  
Dass dir dein Herz erklingt:  
Da mag vergehn, verwehen  
Das trübe Erdenleid,  
Da sollst du auferstehen  
In junger Herrlichkeit!

Da steht im Wald geschrieben  
Ein stilles, ernstes Wort  
Von rechtem Tun und Lieben,  
Und was des Menschen Ort.  
Ich habe treu gelesen  
Die Worte, schlicht und wahr,  
Und durch mein ganzes Wesen  
Wards unaussprechlich klar.

Bald werd ich dich verlassen,  
Fremd in der Fremde gehen,  
Auf buntbewegten Gassen  
Des Lebens Schauspiel sehn;  
Und mitten in dem Leben  
Wird deines Ernsts Gewalt  
Mich Einsamen erheben,  
So wird mein Herz nicht alt“  
(ebd., S. 31/32).

Die Mythologie des deutschen Waldes ist also erklärbar, mindestens durch beständige Wiederholung im Musik- und Deutschunterricht. EICHENDORFF hat das den Ruf des seichten, sentimental „Spätromantikers“ eingebracht, der politisch wie literarisch konservativ gewesen sei und das rebellische, poetisch anspruchsvolle Erbe von NOVALIS oder FRIEDRICH SCHLEGEL gleichsam verramscht habe.

EICHENDORFF war, wie gesagt, Jurist<sup>338</sup>. Er wuchs auf Schloss Lubowitz bei Ratibor in Oberschlesien auf und verlor 1822, nach dem Tod seiner Mutter, alle Ansprüche auf die elterlichen Güter. 1807 studierte EICHENDORFF in Heidelberg, besuchte das Kolleg von JOSEPH GÖRRES, neben von FRANZ VON BAADER dem Hauptvertreter der katholischen Romantik, und lernte ACHIM VON ARNIM und CLEMENS BRENTANO kennen, also das Zentrum der Heidelberger Romantik. Ein Jahr später, 1808 veröffentlichte der zwanzigjährige EICHENDORFF einige Gedichte<sup>339</sup> und schrieb die Märchennovelle *Die Zauberei im Herbst*.

---

<sup>338</sup> Joseph von Eichendorff (1788-1857) trat nach seinem Studium und den Kriegsdienst 1815 in den preussischen Staatsdienst ein und machte Karriere in der Verwaltung. 1821 wurde er katholischer Kirchen- und Schulrat in Danzig, 1824 Oberpräsidialrat in Königsberg, von 1831 war in er Berlin tätig, zuletzt 1841 als Geheimer Regierungsrat. Im gleichen Jahr erschien die erste Gesamtausgabe seiner *Werke* in vier Teilen.

<sup>339</sup> Veröffentlicht unter dem Pseudonym FLORENS in der *Zeitschrift für Wissenschaft und Kunst*.



*Ahnung und Gegenwart* ist sein erstes grösseres Werk, abgefasst deutlich unter dem Eindruck der frühen Romantik und stark autobiographisch gehalten.

Vorbild des Romans ist GOETHES *Wilhelm Meister*. Aehnlich wie dort wird der Weg ins Leben beschrieben; Bildung ist nicht formale Schulung, sondern persönliche Erfahrung der Welt, die über verschiedene Stationen verläuft und nicht vorherbestimmt ist. Der Protagonist des Romans heisst Friedrich, ist adliger Herkunft und hat gerade seine Universitätsstudien abgeschlossen, also zeigt den jungen EICHENDORFF vor der Wahl seines, wie es damals hiess, „Brotberufes“. Im Unterschied zu GOETHES Roman lenkt keine geheime Gesellschaft die Geschehnisse, vielmehr ist Bildung wesentlich Naturerfahrung, einhergehend mit den Verwirrungen der Liebe und den Freuden und Fallstricken der Geselligkeit. Friedrich will „Poet“ sein und versteht darunter die Einheit von Werk und Person, die „schöne Worte und künstliche Gedanken“ zu vermeiden versteht. Nur dann, in Uebereinstimmung mit dem, der sie verfasst, kann Dichtung *echt* sein (ebd., S. 471/472). Liebe ist so von „poetischem Rausch“ nicht zu unterscheiden (ebd., S. 475).

Vorausgesetzt ist dabei eine romantische Landschaft, die Schlösser kennt und Höhenzüge, Wälder und Felder, ein geordnetes Leben, Dörfer, Jäger und Bauern (ebd., S. 487) und - Träume (ebd., S. 491). Friedrich reist und wandert in verschiedenen Gesellschaften, man erzählt sich Träume und Geschichten, nimmt Abschied von einander (ebd., S. 499) und findet neue Gelegenheiten für Geselligkeit. EICHENDORFF beschreibt die Erfahrung von „Reisenden“ (ebd., S. 509), die auch Menschen treffen, wie den „Herrn v. A.“ (ebd., S. 514),

die „den lebendigen Glauben an Poesie, Liebe, Heldenmut und alles Grosse und Ungewöhnliche im Leben aufgegeben haben, weil es sich so ungefüge gebärdet und nirgends mehr in die Zeit hineinpassen will“ (ebd., S. 515/516).

Die neue Zeit, also die Gegenwart, ist gegen die „alte, gleichförmige Ordnung der Lebensweise“ gerichtet (ebd., S. 538). So ist auch das Gedicht *Abschied* zu verstehen, mit dem das erste Buch von *Ahnung und Gegenwart* beschlossen wird (ebd., S. 550/551). Friedrich muss in die Residenzstadt aufbrechen, macht zuvor aber noch einen „Streifzug durch den Garten“, sieht noch einmal „von dem Berge in die herrlichen Täler hinunter“ und sucht noch einmal „das stille, kühle Plätzchen auf“, wo er „so oft gedichtet“ hatte und so „glücklich gewesen“ war (ebd., S. 550). Hier schreibt er „wie im Fluge“ „O Täler weit, o Höhen“ (ebd.).

Das Leben in der Stadt wird nie vergleichbar sein mit der Erfahrung von Natur und Landschaft, die geschäftige Welt betrügt die Menschen und Trost im „trüben Erdenleid“ gibt es nur im Erleben der Schöpfung. Mit der Stadt sind Vorboten des Unheils verbunden (ebd., S. 570), „zerrissene Wolken“ (ebd., S. 602) deuten auf den Wandel der Zeiten hin und die Ahnung der Zukunft schneidet Friedrich wie ein „unbeschreiblicher Jammer durch die Brust“. Nächtelang ist er voller Gedanken und arbeitet seine Ahnung aus. Wie kann es unberührte Natur geben, wenn der Mensch dabei ist, mit seinen Werken die Natur zu zerstören? Und was keine eine Entwicklung aufhalten, die zu keinem guten Ende führen wird?

Ahnung der Zukunft ist Deutung der Zeichen der Gegenwart:

„Wohl ist der Weltmarkt grosser Städte eine rechte Schule des Ernstes für bessere, beschauliche Gemüter, als der getreueste Spiegel ihrer Zeit. Da haben sie den alten, gewaltigen Strom in ihre Maschinen und Räder aufgefangen, dass er nur immer

schneller und schneller fliesse, bis er gar abfließt, da breitet denn das arme Fabrikleben in dem ausgetrockneten Bette seine hochmütigen Teppiche aus, deren inwendige Kehrseite eklige, kahle, farblose Fäden sind, verschämt hängen dazwischen wenige Bilder in uralter Schönheit verstaubt, die niemand betrachtet, das Gemeinste und das Grösste, heftig aneinander geworfen, wird hier zu Wort und Schlag, die Schwäche wird dreist durch den Haufen, das Hohe ficht allein“ (ebd., S. 605).

Man sieht, wer KLAGES bis in die Wahl der Beispiele hinein inspiriert hat. Aber Eichendorff war Zeitzeuge, der tatsächlich seine Kindheitserfahrungen<sup>340</sup> mit dem Leben in einer Stadt wie Wien um 1810 vergleichen und so dramatischen Wandel wahrnehmen konnte (ebd., S. 617). Nach der Industrialisierung, deren Anfänge Eichendorff in Oberschlesien sehen konnte, ist keine Kindheit mehr wie zuvor. Aber auch die eigene Kindheit findet keinen Ausdruck, so sehr sich Friedrich bemühen mochte. Was er aufschrieb, waren Fragmente einer aufgestörten Erinnerung.

„Es waren einzelne Gedanken, so seltsam weit abschweifend von der Sinnes- und Ausdrucksart unserer Zeit, dass sie oft unverständlich wurden, abgebrochene Bemerkungen über seine Umgebungen und das Leben, wie fahrende Blitze auf durchaus nächtlichem, melancholischem Grunde, wunderschöne Bilder aus der Erinnerung an eine früher erlebte Zeit und Anreden an Personen, die Friedrich gar nicht kannte, dazwischen Gebete wie aus der tiefsten Seelenverwirrung eines geängstigten Verbrechers, immerwährende Beziehung auf eine unselige verdeckte Leidenschaft, die sich selber nie deutlich schien, kein einziger Vers, keine Ruhe, keine Klarheit überall“ (ebd., S. 617/618).

Friedrich flieht mit seinen Freunden ins Gebirge (ebd., S. 620). Sie besteigen eine alte, wohlerhaltene Burg, blicken über die Landschaft und treffen beim Abstieg einen Fremden, der sich als „Verehrer der Natur“ zu erkennen gibt (ebd., S. 622). Ein Gewitter kündigt sich an, der Fremde verabschiedet sich, während des Gewitters sieht man ihn auf einer Felsenspitze und hört von Ferne, was er hinaus ruft:

„Warum wird da unten auf den Flächen alles eins und unkenntlich wie ein Meer, und nur die Burgen stehen einzeln und unterschieden zwischen den wehenden Glockenklängen und schweifenden Blitzen. Du könntest mich wahnwitzig machen unten, erschreckendes Bild meiner Zeit, wo das zertrümmerte Alte in einsamer Höhe steht, wo das Einzelne gilt und sich, schroff und scharf im Sonnenlichte abzeichnet, hervorhebt, während das Ganze in farblosen Massen gestaltlos liegt, wie ein ungeheurer, grauer Vorhang, an dem unsere Gedanken, gleich Riesenschatten aus einer andern Welt sich abarbeiten“ (ebd., S. 623).

KLAGES zitiert am Ende von *Mensch und Erde* nicht diese Stelle, sondern eine andere (MOGGE/REULECKE 1988, S. 188f.), die damit korrespondiert und mit der *Ahnung und Gegenwart* beschlossen wird. Friedrich zieht hier die Summe seines Weges und lässt sie nach der eigenen Erfahrung von Krieg und Vernichtung (ebd., S. 671ff.) in eine Prophezeiung einmünden. Aus der Gegenwart heraus dämmert die Zukunft, die Ahnung ist eine düstere

---

<sup>340</sup> „Es schien seit frühester Kindheit eine wunderbare Freundschaft zwischen ihm und der Natur mit ihren Wäldern, Strömen und Felsen. Jetzt, da dieser Bund durch das beengte Leben zerstört war, schien er, wie ein erwachter Nachtwandler, auf einmal allein in der Welt“ (EICHENDORFF 1984, S. 617).

Prognose, die auf den ersten Blick auch der Zeitstimmung der Jahrhundertwende Ausdruck zu heben vermag.

„Mir scheint unsre Zeit dieser weiten, ungewissen Dämmerung zu gleichen! Licht und Schatten ringen noch ungeschieden in wunderbaren Massen gewaltig miteinander, dunkle Wolken ziehn verhängnisschwer dazwischen, ungewiss, ob sie Tod oder Segen führen, die Welt liegt unten in weiter, dumpf stiller Erwartung. Kometen und wunderbare Himmelszeichen zeigen sich wieder, Gespenster wandeln wieder durch unsre Nächte, fabelhafte Sirenen selber tauchen, wie vor nahen Gewittern, von neuem über den Meeresspiegel und singen, alles weist mit blutigem Finger warnend auf ein grosses, unvermeidliches Unglück hin“  
(ebd., S. 743).

Dämmerung kann der Uebergang der ausgehenden Nacht in den beginnenden Morgen sein oder das Ende des Tages im Uebergang zur Nacht. CASPAR DAVID FRIEDRICH hat beides wenige Jahre nach *Ahnung und Gegenwart* zu fassen versucht, den *Morgen* einerseits, (HOFFMANN 2000, S.200/201)<sup>341</sup>, den *Abend* andererseits (ebd., S.202/203)<sup>342</sup> (Abb. 18/19). „Morgen“ freilich ist der Abschluss der Dämmerung und so der klare Beginn des Tages, der Augenblick, in dem die Nebel sich verziehen und die Sonne aufgeht. „Abend“ ist der letzte Strahl der Sonne und so die Dämmerung der Nacht, die unaufhaltsam kommt, ohne nochmals einen Lichtstrahl zuzulassen. Der Wald wird unmittelbar danach schwarz und schweigend sein wie es bei MATTHIAS CLAUDIUS heisst<sup>343</sup>.

Wenn nicht Tag in Nacht oder Nacht in Tag übergeht, sondern eine neue Zeit heraufdämmt, dann ist langes vieles ungewiss. Dämmerung ist nicht der eigentlich unfassbare Moment des Uebergangs, sondern die Ahnung dessen, was kommen wird. Die abschliessende Prophezeiung in *Ahnung und Gegenwart* bezieht sich nicht auf das Verhältnis von „Mensch“ und „Erde“, sondern auf den Verlust der Vergangenheit für eine Zukunft, die Gewinn nicht bringen wird. Für EICHENDORFF gerät die *Welt* aus den Fugen, weil die *Bildung* aus den Fugen geraten ist.

„Unsere Jugend erfreut kein sorglos leichtes Spiel, keine fröhliche Ruhe, wie unsere Väter, uns hat frühe der Ernst des Lebens gefasst, im Kampfe sind wir geboren, und im Kampfe werden wir, überwunden oder triumphierend, untergehn. Denn aus dem Zauberrauche unserer Bildung wird sich ein Kriegsgespent gestalten, geharnischt, mit bleichem Totengesicht und blutigen Haaren; wessen Auge in der Einsamkeit geübt, der sieht jetzt schon in den wunderbaren Verschlingungen des Dampfes die Lineamente dazu aufringen und sich leise formieren“  
(ebd.).

Lineamente sind die Linien der Hand oder des Gesichts, eine seltsame Vorausdeutung EICHENDORFFS auf seinen späteren graphologischen Interpreten. Die Ahnung eines Zusammenhangs zwischen Bildung und Krieg ist atemberaubend, wenn man die Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts vor Augen hat. Aber der Abgesang geht noch weiter, denn er ist recht eigentlich ein Finale für den Dichter und seine Rolle in der moderne Gesellschaft, die nicht mehr auf poetische Erlösung angewiesen ist, wie die

---

<sup>341</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Der Morgen* (um 1820/1821) (Oel auf Leinwand, 22x30,5cm) (Niedersächsisches Landesmuseum, Hannover).

<sup>342</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Der Abend* (um 1820/1821) (Oel auf Leinwand, 22,3x31cm) (Niedersächsisches Landesmuseum, Hannover).

<sup>343</sup> *Der Mond ist aufgegangen* (1776).

Romantiker von NOVALIS bis HÖLDERLIN noch ganz selbstverständlich annahmen. Dann aber sind Poesie und Welt nicht länger *verträglich*.

„Verloren ist, wen die Zeit unvorbereitet und unbewaffnet trifft; und wie mancher, der weich und aufgelegt zur Lust und fröhlichem Dichten, sich so gern mit der Welt verträge, wird, wie Prinz Hamlet, zu sich selber sagen: Weh, dass ich zur Welt, sie einzurichten, kam! Denn aus ihren Fugen wird sie noch einmal kommen, ein unerhörter Kampf zwischen Altem und Neuem beginnen, die Leidenschaften, die jetzt verkappt erscheinen, werden die Larven wegwerfen, und flammender Wahnsinn sich mit Brandfackeln in die Verwirrung stürzen, als wäre die Hölle losgelassen, Recht und Unrecht, beide Parteien, in blinder Wut einander verwechseln“  
(ebd., S. 743/744).

Das Zitat aus *Hamlet* bezieht sich auf die fünfte Szene des erstens Aufzuges. SHAKESPEARE ist massgeblich von den Romantikern übersetzt worden, *Hamlet* von AUGUST WILHELM SCHLEGEL, dem Bruder FRIEDRICHS. Auch in seiner Uebersetzung ist die „Zeit aus den Fugen“,

„Schmach und Gram“ sagt Hamlet, „dass ich zur Welt, sie einzurichten, kam!“  
(SHAKESPEARE 1987, S. 500).

Aber das ist nicht das letzte Wort. Eichendorff, anders als Klages, versteht den Kampf zwischen dem Alten und den Neuem nicht als unvermeidliche Apokalypse, sondern tatsächlich als lange Dämmerung, an deren Ende auch ein Wunder stehen könnte. Daher sagt Friedrich abschliessend zu seinem Reisegefährten Leontin:

„Wunder werden zuletzt geschehen, um der Gerechten willen, bis endlich die neue und doch ewig alte Sonne durch die Greuel bricht, die Donner rollen nur noch fernab an den Bergen, die weisse Taube kommt durch die blaue Luft geflogen, und die Erde hebt sich verweint, wie eine befreite Schöne, in neuer Glorie empor. – O Leontin! Wer von uns wird das erleben!-  
(EICHENDORFF 1984, S. 744).

Der romantische Verlust ist der der grossen Vergangenheit, so wie auch Kindheit trotz oder wegen ihrer Grösse verloren geht. Jede Entwicklung hat ihren Verlust, aber daraus kann nicht geschlossen werden, dass die Welt selbst dem Untergang geweiht sei. Die apokalyptische Stimmung deutscher Intellektueller am Vorabend des Ersten Weltkrieges (RABINBACH 1997) - KLAGES war einer von ihnen -, darf nicht dazu verleiten, die Romantik als Vorläufer eines radikalen und dann auch militanten Pessimismus zu verstehen. EICHENDORFFS *Ahnung und Gegenwart* spielt mit der Metapher der Dämmerung, die in Tag *und* in Nacht übergehen kann, und dass 1815, bei der Veröffentlichung des Romans, eine Zeit des Transits mit ungewissem Ausgang abzusehen war, kann nicht bestritten werden.

Die Industriegesellschaft *hat* tief in das Gefüge der Natur eingegriffen, und sie hat dafür ihren Preis verlangt. Die Zerstörung der Natur ist die Folge eines sehr weitgehenden Wandels von Kultur und Lebensform. Die Globalisierung kennt scharfe Disparitäten und erschreckende Formen von Elend und Ungerechtigkeit. Die Kalenderidyllen sind verschwunden, die Orte des einfachen Lebens können nur noch „romantisiert“ werden, auf eine Weise, die der romantischen Intuition gerade widerspricht. Sie beschreibt kein gemütliches Biedermeier, sondern erfasst die Ahnung von weitreichendem Wandel ohne Paradiesversprechen. Aber der preussische Verwaltungsbeamte JOSEPH VON EICHENDORFF

wäre vermutlich sehr verwundert gewesen, sich mit theosophischer Mystik interpretiert und als romantischer „Seher“ (MOGGE/REULECKE 1988, S. 188) hingestellt zu werden, der die Apokalypse der Moderne vorausgesehen hätte. Anders als LUDWIG KLAGES schrieb er *nicht* in der Pose des Propheten.

Aber die romantische Theorie der Entwicklung hat ein bis heute gültiges Thema. Es geht in dieser Theorie um das Verhältnis von *alt* und *neu*, also um die Frage, welche Verluste Innovationen mit sich bringen. Was tut man, wenn man die Vergangenheit zugunsten der Zukunft für obsolet erklärt, nur weil man glaubt, aus der eigenen Geschichte keinen Gewinn mehr ziehen zu können? Die Erfahrung würde sich nicht mehr aus sich selbst heraus entwerfen und könnte so vergangene Fehler korrigieren, sondern wäre einzig auf den in der Gegenwart bestimmten Entwurf der Zukunft angewiesen. Aber „Geschichte“, das wäre die romantische Grunderfahrung, ist nicht gleichbedeutend mit „veraltet“, obwohl oder weil sie unwiederbringlich vergangen ist. Keine Vergangenheit, weder Geschichte noch Kindheit, kann wiederholt werden, aber jede Gegenwart erzeugt ihre eigene Vergangenheit, wobei es letztlich Ruinen sind, Ueberreste, die auf den Strom der Geschichte verweisen. Alle diese Bilder sind in der Romantik entstanden, die den Sinn für historischen Verlust geschärft hat, für den Preis, den jede Gegenwart zahlt, wenn sie auf Zukunft setzt.

Die Prophetie von EICHENDORFF kann auch so verstanden werden, dass sich die Zukunft beschleunigt und im Masse der Beschleunigung unsicher wird, weil jede neue Gegenwart zur Innovation verurteilt ist und also auf Zukunft setzen muss, ohne von der eigenen, langen Vergangenheit zehren zu können. Aehnlich können Kinder nicht mehr einfach von der Kindheit zehren, in dem Sinne, dass sie deren Erfahrungen kontinuierlich verwenden können, als sei die Kindheit der Garant des Lebens. Versucht man, sich die eigene Kindheit vor Augen zu führen, die erhält man unzusammenhängende Fragmente, einzelne Bilder, oft Standbilder, auch nachhaltige Szenen, lose und später erzeugte Verknüpfungen, aber keine akkurate Aufzeichnung des eigentlichen Geschehens. In diesem Sinne ist Kindheit *temps perdu*, Zeit, die nicht wiederkehrt und doch gegenwärtig ist.

Ich könnte auch sagen, mit der Romantik wird der Mensch zum Historiker seiner selbst. Er sieht sich dem Grunddilemma jeder historischen Forschung gegenüber, nämlich die komplette Vergangenheit voraussetzen zu müssen, ohne sie auch nur annähernd erfassen zu können. Kein Mensch verfügt über die vollständige Aufzeichnung seines Lebens, aber jede Biographie nimmt an, über die eigene Erfahrung souverän verfügen zu können, während das Vergessen unnachsichtig ist und die Anfänge verschwinden. Daher drängt sich auf, Kindheit elegisch zu betrachten, also sich selbst von einem unwiederbringlichen Verlust her zu entwerfen. Aber keine Kindheit entspricht dem Bild, das *hinterher* von ihr entworfen wird, und zwar weder im Sinne einer „schönen“ noch einer „gestörten“ noch einer „unglücklichen“ Kindheit. Das Bild entsteht aus Fragmenten. Andererseits ist die Frage nach Gewinn oder Verlust, nach Erfolg oder Misserfolg des Lebens, unausweichlich. Niemand lebt ohne Bilanz, und Bilanzen beziehen sich immer, folgen wir ERNST BLOCH, auf erfüllte oder enttäuschte Hoffnungen. Und die beginnen immer in der Kindheit.

Das vermutlich nachhaltigste Bild der Romantik ist CASPAR DAVID FRIEDRICHS Gemälde *Das Eismeer* von 1823/1824 (HOFFMANN 200, S. 230/231)<sup>344</sup> (Abb. 20). Das Bild hat einen Untertitel, nämlich *Die verunglückte Hoffnung*. Man sieht, wie ein Schiff mit Auswanderern im Packeis verunglückt ist, das Wrack ist zwischen den riesigen Eisschollen,

---

<sup>344</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Das Eismeer (Die verunglückte Hoffnung)* (um 1823/1824) (Öl auf Leinwand, 96,7x126,9cm) (Hamburger Kunsthalle).

die sich bedrohlich auftürmen, kaum sichtbar. Die Träger der Hoffnung sind verschwunden, man sieht nichts als Eis, genauer: man sieht Trümmer des Eises, Zerstörungen der Fläche, spitze, kantige Schollen, die wie eine natürliche Kathedrale in den Himmel ragen, zusammengedrückt von Gewalten, die den Menschen klein aussehen oder ihn ganz verschwinden lassen. Diese Natur braucht keinen Menschen. Aber gewiss ist, dass das Eis schmilzt, der Schauer der Kälte ist ein vorübergehender, die Frühlingssonne wird Wärme bringen, während die Zerstörung der Natur anhält. In diesem Sinne hatten die Romantiker gute Fragen und: Sie verleihen diesen Fragen das Gefühl.

### 5.3. Die Last der Erziehung

Erziehung soll möglichst *leicht* erscheinen. Wenn sie auf „natürliche Weise“ geschehe, dann könne sie nicht schwer sein und auch nicht zur Last werden. Die natürliche Erziehung wird zumeist ROUSSEAU zugeschrieben, aber bei genauerem Hinsehen ist die Erziehung, die im *Emile* beschrieben wird, weder besonders leicht noch wirklich natürlich. ROUSSEAU geht davon aus, dass die Sinne des Kindes angestrengt werden müssen, wenn sie sich entwickeln sollen, und dass der Erzieher, der *gouverneur* des Emile, eine Last eigener Art zu tragen hat. Nichts entlastet ihn vom Geschäft der Erziehung, er ist rund um die Uhr, und dies 25 Jahre lang, damit beschäftigt, *ein* Kind zu erziehen. Das erklärt, warum ROUSSEAU der Meinung war, jeder Erzieher könne überhaupt *nur* ein Kind wirklich erziehen (O.C. IV/S. 265). Daraus schliesst ROUSSEAU, wahre Erzieher wären „seltene Wesen“, die kaum zu finden seien (ebd., S. 263), weil und soweit sie Last eines anderen Wesens tragen müssten.

Es ist also mehr als missverständlich, wenn ROUSSEAUS „natürlichen Erziehung“ als einfache und leichte Aufgabe verstanden wird, weil und soweit die Natur den Erziehern die Last abnimmt. Aber wer den Weg der Natur beobachten kann und ihrem Weg folgt, hat dadurch kein leichteres Geschäft vor sich, eher im Gegenteil. Daher ist wesentlich nur suggestiv, was gleich zu Beginn des *Emile* als „Grundregel“ der natürlichen Erziehung (ebd., S. 260) erscheint:

«Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfans; elle endurecit leur tempérament par des épreuves de toute espèce; elle leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur»  
(ebd., S. 259)<sup>345</sup>.

Die Natur stellt die Kinder auf die Probe (*épreuve*) und härtet sie ab, und dies in allen Hinsichten, soweit Kummer und Schmerz betroffen sind. Das gilt für Erfahrungen wie das Zahnen oder wie das Erleben von Krankheiten, bei der die Natur den Weg vorschreibt. *Leicht* ist das nicht, und zwar weder für das Kind noch für den Erzieher. ROUSSEAU plädiert also gerade nicht für eine möglichst angenehme Erziehung, die heutigen Wellness-Standards gleich käme. Die Natur sogt nicht für Entlastungen, sondern für Zumutungen, indem und soweit sie die Erfahrung auf die Probe stellt. Dass die „natürliche Erziehung“ etwas mit Befreiung von der Last zu tun hat, kann also nicht ROUSSEAU zugeschrieben werden.

Nimmt man nicht pädagogische Literatur zu Hilfe, sondern bezieht sich auf Dokumente der realen Erziehung, zum Beispiel auf Elternbriefe, dann wird Erziehung immer auch und gelegentlich sogar wesentlich als Last verstanden, die sich romantischen Bildern entzieht. Die Eingangserwartung mag romantisch sein, die Erfahrung ist es nicht. Wenn Eltern sich nicht auf pädagogische Theorien beziehen, sondern untereinander kommunizieren, dann steht, soweit dies dokumentiert werden kann, die Verantwortung im Mittelpunkt, einhergehend mit Aeusserungen der Freude und aber auch der Sorge, die sich nicht dispensieren lässt. Die Verantwortung drückt und kann nicht abgegeben werden. Outsourcing wird daher immer wie eine Notlösung empfunden, paradoxerweise unabhängig davon, wie erfolgreich diese Lösung ist.

---

<sup>345</sup> Die Pléiade-Ausgabe übernimmt ROUSSEAUS Zeichensetzung und Schriftweise.

Die Erziehung von Kindern ist immer noch eine sakrale Grösse, die sich einer radikalen Säkularisierung offenbar verschliesst. Weit mehr als in allen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verbinden Eltern mit ihren Erziehungserfahrungen religiöse Gefühle oder zumindest eine Aesthetik des Religiösen, die die Vorstellungen bestimmt. Die Kindheit mag kommerzialisiert werden, für ihre Eltern sind Kinder keine Grössen, die einfach den Regeln des Konsums unterworfen werden können. Nicht zufällig ist der Verlust eines Kindes ein tiefgehender Schock, der sich nicht bagatellisieren lässt. Es ist auch unmöglich, gegenüber den Erfolgen der eigenen Kinder gleichgültig zu sein. Und man kann nicht unberührt sein, wenn Kinder zum Beispiel Heimweh haben.

Aber muss dafür „Natürlichkeit“ zu Rate gezogen werden? Ein „natürliches“ ist ein *ungeziertes* Verhalten, aber das ist eine Erwartung von Erwachsenen. Wenn sich Kinder in diesem Sinne „natürlich“ verhalten, dann in Einstellung auf die Erwartung der Erwachsenen. Für die Kinder selbst gibt die Kategorie gar nicht; sie *verhalten* sich, aber sind nicht einfach „natürlich“ im Sinne dessen, was die Erwachsenen voraussetzen. Wenn Kinder sich zanken, so ist das eine ebenso selbstverständliche wie alltägliche Erfahrung, bei der Erwachsene Mühe haben, sie „natürlich“ zu finden. Zanken nämlich gilt als ein Verhalten, das mit dem vorausgesetzten Bild „an sich“ friedfertiger Kinder nicht zu vereinbaren ist, schon gar nicht dann, wenn es permanent auftritt und durch alle Erziehungsanstrengungen nicht zu beseitigen ist.

Das Gleiche gilt für das Interesse an Grausamkeit oder die Vorliebe für bestimmte Arten von Aggression, und letztlich auch für lästige Fragen oder schräge Sichtweisen. „Natürlich“ ist so eine Zuschreibung, die Kinder nicht nur unverständlich finden, sondern der sie auch gar nicht nachkommen können. Auch das sieht man in ihren Zeichnungen, die Kommentare zu ihren Erfahrungen darstellen, aber nicht einen natürlichen Kern ihres Wesens zum Ausdruck bringen. Im Blick auf

- ihre Talente,
- ihre Verhaltensweisen
- ihre Vorlieben
- und ihre Laster

sind Kinder offensichtlich anders, als es die Erwartungen der „natürlichen Erziehung“ annehmen lassen. Genauer: Kinder dürfen keine Laster haben, sollen sich gemäss den Erwachsenennormen benehmen und werden dafür mit der Förderung ihrer Talente belohnt, die, wie gesagt, immer der Natur des Kindes zugeschrieben werden. Talente oder Begabungen werden nie mit Wildheit, Verschlagenheit oder strategischem Handeln in Verbindung gebracht, also das, was Mühe bereitet.

Dass Erziehung mit Leichtigkeit verbunden sei und niemandem zur Last falle, weil keine moderne Zivilisation sie drücke, ist eine Grundüberzeugung alternativer Bewegungen seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Diese Bewegungen werden im deutschen Sprachraum unter dem Stichwort *Lebensreform* diskutiert. Gemeint ist damit das Bestreben, eine neue, umfassende Praxis natürlichen Lebens aufzubauen, die sich gegen die entwickelte Industriegesellschaft und das moderne Grosstadtleben richtete. Das Motiv des natürlichen Lebens hat diverse Reformbewegungen Raum gegeben, die von Siedlungsbewegungen über Vegetarier, Naturheilkunde, Nacktkultur, Lichtfreunde, Sexualreformer, Heimatschutzbewegungen bis hin zu bestimmten Ansätzen der Reformpädagogik (OELKERS 1996, S.279ff.) reichen. Die Bewegungen sind als *Gegenkultur* aufzufassen (LINSE 1983,



BARLÖSIUS 1997; KERBS/REULECKE 1998), für die insgesamt kennzeichnend ist, dass sie die gesellschaftliche durch eine natürliche, in sich leichte und einfache Erziehung ersetzen wollten. Sie erfolgt nebenbei, indem und soweit man Kinder lässt was und wie sie sind.

Die Kunst und Semikunst der Jahrhundertwende kennt viele Beispiele, wo und wie die Last der Beladenen übergeht in die Freiheit eines neuen Paradieses, das gekennzeichnet ist durch Natürlichkeit in reiner Form (BUCHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT Bd. II/S. 14)<sup>346</sup> (Abb. 1). Erst jetzt gibt es das „Zurück zur Natur“ in populärer Form, das ROUSSEAU immer abgelehnt hat. Für ihn war klar, dass der Naturzustand nur *einmal* verlassen werden kann, mit der Auflage, den Gesellschaftszustand auf Maximen der Gleichheit und Gerechtigkeit einzustellen. Die Lebensreformbewegungen wollten den Gesellschaftszustand *als* Naturzustand, also Lebensformen entwickeln, die mit den natürlichen Bedürfnissen übereinstimmen, ohne dabei eine hoch differenzierte, in sich widersprüchliche Gesellschaft vor Augen zu haben.

Die Alternative waren Siedlungen, Kommunen und kleine Gemeinschaften, die sich die Natur in der Gesellschaft bewahren wollten. In diesem Paradies erleben Männer wie Frauen, Eltern wie Kinder heilige Stunden, in denen sie sich unbeschwert dem Erleben der Natur hingeben können, um so für eine gesunde Rekreation des Lebens zu sorgen (ebd., S. 135)<sup>347</sup> (Abb. 2). „Natur“ ist nicht mehr der Landschaftsgarten in ROUSSEAUS *Emile*. Vielmehr wird „natürlich“ gleichgesetzt mit

- gesund,
- vital,
- rein
- und heilig.

Der Mensch, so fasste es der Berner Maler OTTO MEYER<sup>348</sup> kurz vor dem Ersten Weltkrieg, würde die profane Welt hinter sich lassen und aufsteigen zu ungeahnter Höhe, wenn und soweit es ihm gelänge, mit der unreinen Zivilisation radikal zu brechen (ebd., S. 100)<sup>349</sup> (Abb. 3).

Die Idee der Wiedergeburt des Menschen wurde oft mit FRIEDRICH NIETZSCHE und seinem Konzept des „Uebermenschen“ in Verbindung gebracht. NIETZSCHE starb am 25. August 1900 in Weimar, nachdem er im Januar 1889 in Turin psychisch zusammengebrochen war und mehr als zehn Jahre in geistiger Umnachtung vegetierte, zunächst in der Psychiatrie und danach in der Obhut seiner Mutter und seiner Schwester. In diesen elf Jahren wurde aus einem unbekanntem Schriftsteller ein Welt verändernder Philosoph, der nicht zuletzt durch seine psychische Krankheit, die als Preis seiner Radikalität angesehen wurde, die deutsche Intelligenz faszinierte (BRÖMSEL 1998). Er war der Mittelpunkt eines sich rasch ausbreitenden Kultes, der sehr schnell auch europäische Dimensionen annahm.

---

<sup>346</sup> THEO BRÜN: *Feierabend* (1910) (Oel auf Leinwand, 78x95cm) (Gustav-Lübcke-Museum, Hanau).

<sup>347</sup> LUDWIG FAHRENKROG: *Die heilige Stunde* (um 1905) (farbiger Oeldruck, 75x48cm) (Hessische Hausstiftung Kronberg/Schlossmuseum Darmstadt).

<sup>348</sup> OTTO MEYER (später: OTTO MEYER-AMDEN) (1885-1933) wuchs in Bern auf und studierte in Stuttgart als Meisterschüler von ADOLF HOELZEL (1853-1934). MEYER kehrte 1912 in die Schweiz zurück, auf Einladung seines Freundes HERMANN HUBER (1888-1967), mit dem er ein Jahr in Amden am Walensee wohnte. Danach überliess HUBER das Haus MEYER, der dort eine Künstlerkolonie aufbaute und zu den Dorfnamen zu seinem eigenen machte. MEYER blieb in Amden bis 1928.

<sup>349</sup> OTTO MEYER-AMDEN: *Diagonalkomposition* (um 1913/1915, 31x24cm) (Privatbesitz).

Vielen Intellektuellen der Lebensreformbewegungen erschien NIETZSCHE als geistiger „Riese“ (BUCHHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT 2001, Bd. II, S. 59)<sup>350</sup> und authentischer Prophet (Abb. 4), der wie Zarathustra vom Gebirge aus überblickt, wohin sich die Menschheit entwickelt und der ihr also den Weg weisen kann (ebd.)<sup>351</sup> (Abb. 5). Der Weg ist einfach der der Natur, sondern der radikalen Umkehr, die in NIETZSCHE ihren Gewährsmann gefunden zu haben glaubt. Die Umwertung der Werte sollte direkt mit einem Gegenentwurf zum entfremdeten Leben in der modernen Gesellschaft verbunden werden (BUCHHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT 2001, Bd. I/S. 263)<sup>352</sup> (Abb. 6). Aus dem NIETZSCHE geweihten Tempel (BUCHHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT 2001, Bd. II, S. 56)<sup>353</sup> (Abb. 7) sollte nichts weniger als der *neue Mensch* hervorgehen, der wahlweise gedacht werden konnte

- als Sieger (ebd., S. 365)<sup>354</sup> (Abb. 8)
- als Hexe (ebd., S. 412)<sup>355</sup> (Abb. 9)
- als Sonnenpaar (ebd., S. 463)<sup>356</sup> (Abb. 10)
- oder als neuer „erster Mensch“ (ebd., S. 482)<sup>357</sup> (Abb. 11)

Der „Sieger“ ist das Bild einer Frau, die Hexe ist MARY WIGMAN in einem ihrer Tanzsequenzen, das Paar ist gemalt von einem später glühenden Nationalsozialisten und der „erste Mensch“ ist das Plakat für ein „erotisches Mysterium“, also eine Art Befreiung, gefertigt im übrigen auch von einem später glühenden Nationalsozialisten. Der „neue Mensch“ ist also hinreichend widersprüchlich zu verstehen, eine Natur oder eine Natürlichkeit vorausgesetzt, die gerade nicht politisch teilbar sein sollte. Anders hätten auch Kindheit und Erziehung geteilt werden müssen, was im Widerspruch gestanden wäre zur Idee des Paradieses, das bekanntlich nur *eines* sein kann.

Schon 1888 hatte der Maler KARL WILHELM DIEFENBACH auf dem Bilderfries *Per Aspera ad Astra* (ebd., S. 12/13)<sup>358</sup> *Kinder* in dieses Paradies der Natur und Natürlichkeit versetzt. Der Titel ist ironisch gemeint: Der lateinische Sinnspruch *Per aspera ad astra* lässt sich sinngemäss<sup>359</sup> übersetzen mit „Auf steinigem Wege und durch schwere Mühsal zur Vollkommenheit“, wobei man das genaue Gegenteil sieht, nicht zufällig verdeutlicht an der Leichtigkeit von Kindern. Was sie tun, wie sie sich bewegen und was sie interessiert, ist gerade *keine* Last. Kinder, sich selbst überlassen, empfinden und handeln gemäss ihrer Natur, die nicht auf die Probe gestellt wird, sondern die frei gelebt werden soll, wobei DIEFENBACH,

<sup>350</sup> ERNST MORITZ GEYGER: *Der Riese* (Radierung für die Zeitschrift *Pan*, 1895/1896) (Hessisches Landesmuseum, Darmstadt).

<sup>351</sup> ALFRED SODER: *Der nackte Nietzsche im Hochgebirge* (1907) (Ex Libris für FRIEDRICH BERTHOLD SUTTER) (Stiftung Weimarer Klassik).

<sup>352</sup> Titelseite des „Nietzsche-Heftes“ der Zeitschrift *Die Schönheit* (1927).

<sup>353</sup> FRITZ SCHUMACHER: *Entwurf für eine Nietzsche-Gedenkstätte* (1898) (Zeichnung auf Papier, 73x51 cm) (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg).

<sup>354</sup> OTTILIE W. ROEDERSTEIN: *Der Sieger* (1898) (Tempera auf Pappe, 91x69,8 cm) (Städtisches Kunstinstitut und Städtische Galerie, Frankfurt).

<sup>355</sup> Anonym: *Mary Wigman - Hexentanz I* (1914) (Fotografie, 21x16 cm) (Stiftung Archiv der Akademie der Künste, Berlin; Mary-Wigman-Archiv).

<sup>356</sup> FRANZ STASSEN: *Das Sonnenpaar* (um 1920) (Oel auf Holz, ca. 120x120 cm) (Lindenau Museum, Altenburg)

<sup>357</sup> Fidus (d.i. HUGO HOEPPENER): *Die ersten Menschen. Gesamt-Gastspiel erster Kräfte. Ein Erotisches Mysterium von Otto Borngräber* (1908 oder 1912) (Plakat/Farblithografie, 69x47 cm) (Sammlung des Hallerischen Familienarchivs, Berlin).

<sup>358</sup> KARL WILHELM DIEFENBACH: *Per Aspera ad Astra* (1888) (Oel auf Leinwand, je 100x200 cm) (Stadtmuseum Hadamat, Karl Wilhelm Diefenbach Mueum).

<sup>359</sup> Wörtlich: „Durch Rauhes zu den Sternen“.

einer der Begründer der nudistischen Bewegung, darunter freie Körperlichkeit verstanden wissen wollte (Abb. 12-15).

Man sieht auf den Bildern der leichten Erziehung, wie ein Erwachsener den Kindern den Weg zur Natur weist, der sie voller Erwartung entgegen streben. Sich selbst überlassen erobern die Kinder das Paradies der Natur mit ihrem Spiel, sie sind ausgelassen, jauchzend und können kein Ende finden. Sie springen, hüpfen, tanzen, spielen, musizieren und streben dem Licht entgegen. Niemand zankt, kein Kind streitet sich, die Ordnung wird auf natürliche Weise gefunden und selbstorganisiert aufrecht erhalten. Zurück bei den Erwachsenen, wie ein Bild von ERICH KUITHAN zeigt, das um 1906 entstanden ist (Abb. 16), gleicht das Leben einem ewigen Frühling (ebd., S. 19)<sup>360</sup>, weil alle, Erwachsene wie Kinder im Einklang leben mit der Natur, genauer: mit der Erde, den Jahreszeiten und dem, was sie spenden. Das Leben ist echt, authentisch und widerspruchsfrei, weil - ROUSSEAU lässt grüssen - die Bedürfnisse mit den Erfahrungen übereinstimmen und Vergleiche überflüssig sind (O.C. IV/S. 493). Die Kommunen der Lebensreformbewegung, etwa die von DIEFENBACH gegründete *Humanitas*-Gemeinschaft auf dem „Himmelhof“ bei Wien zeigt die friedliche Bedürfnislosigkeit mit dem hohen Sinn für das friedliche Kind (BUCHHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT 2001, Bd. I/S.321ff. (Abb. 17-19).

Interessant ist, dass Kinder in diesen Szenarien nur in einer bestimmten Perspektive vorkommen und darüber keineswegs selbst bestimmen. Sie sind gegenüber der „natürlichen Erziehung“ nicht frei, also bestimmen nicht über den Modus ihrer Erziehung und sind angewiesen auf die Projektionen der Erwachsenen, die für sie festlegen, was gut für sie ist. Auch sehr alternative Formen des Zusammenlebens sind in dieser Hinsicht immer von Stellvertreterphantasien geprägt gewesen, während sich die Erfahrung von Kindern aus der eigenen Wahrnehmung aufbaut. Das ist in den Visionen des *Zukunftsstaates* um 1900 (ebd., S. 345)<sup>361</sup> (Abb. 20) weder vorgesehen noch als Problem erkannt. Kinder sind Objekte der gesunden Rekreation des Volkes, Vorboten der Natürlichkeit in Kultur und Gesellschaft, Garant der besonderen Zukunft, in diesem Sinne Mittelpunkt, aber sie sind nicht unbefangene *Kinder*. Sie werden nicht von ihren eigenen Äusserungen her wahrgenommen, sondern in eine Erwachsenenutopie eingestellt.

Was sind Aesserungen von Kindern? Ein zehnjähriger Junge zeichnet ein Urlaubsmotiv. Man sieht eine gelbe Insel, umgeben von blauem Wasser, in der Mittel eine Kokos-Palme, die zwei kräftige Früchte trägt. Die Insel steigt flach aus dem Wasser, die Palme stellt den höchsten Punkt dar. Ueber der Palme sieht man einen blauen Himmel und eine Sonne, die keine Strahlen haben muss, um glänzend zu erscheinen. Die Palme reckt ihre schweren Blätter nach links und rechts, sie scheint der Gipfel des Paradieses zu sein, das man sofort, wäre es real, aufsuchen würde. Aber etwas ist merkwürdig, niemand bewohnt die Insel. Sie ist menschenleer, nicht einmal ein Robinson hat Platz. Statt Menschen oder Landtieren sieht man einen Delphin, der über die Insel zu springen scheint oder auch nur vor der Insel einen grossen Satz aus dem Wasser macht. Diese kraftvolle Bewegung *heraus* ist genau getroffen. Es ist ein vollkommen entspannter Augenblick, der keine Menschen benötigt.

Der Delphin ist ein Lieblingsmotiv des jungen Zeichners (Abb. 21), er verwendet dieses Motiv, seitdem er sich für Zeichnen interessiert, das Motiv kommt in vielen Variationen vor, ohne dass sich die Grundform verändert hätte. Immer sind es lustige,

---

<sup>360</sup> ERICH KUITHAN: Der Frühling (um 1906/1908) (Öl auf Leinwand, 140x208cm) (Städtische Museen, Jena).

<sup>361</sup> Illustration aus BILZ (1904).

freundliche Wassertiere, die keine Fisch sind und doch schwimmen können, die Intelligenz und Sprache entwickeln, ohne Menschen zu sein, und die Kindern nah sind. Das Motiv beschäftigt die Phantasie und ermöglicht persönlichen Ausdruck, etwas, das unverwechselbar nur diesem Kind zugehört, ohne von einem Dritten übernommen worden zu sein. Irgendwann zwischen drei und vier Jahren tauchte das Motiv im Erleben und Nachvollzug von Bilderbüchern oder Erzählungen auf, um dann selbständig entwickelt zu werden, wie ja auch erwachsene Künstler ihre Motive früh finden und selbständig entwickeln.

Niemand hat dem Jungen dieses Motiv „beigebracht“, niemand hat ihm gesagt, er solle daraus ein Motiv seiner zeichnerischen Darstellungen machen, das Motiv ist keine Folge schulischen Unterrichts und war nie Thema der Erziehung der Eltern, der Lehrer oder von wem auch immer. Gleichwohl ist das Motiv wirksam, weil es offenkundig gefällt, bedeutsam ist für den Selbstaussdruck des Jungen und etwas von seinem eigenen Charakter verrät. Dem Zeichenunterricht wäre es nie gelungen, eine solche Verknüpfung von Ausdrucksmotiv und biographischer Kontinuität zu erreichen.

Das Kind *lernt*, aber *aus sich* heraus, in Verarbeitung der unmittelbaren Umwelt, die wahrgenommen und gestaltet wird. Dass daraus ein bleibendes Motiv entsteht, das in der Kindheit immer neu verwendet worden ist, liess sich weder vorhersehen noch herbeiführen. Es wäre lächerlich, vierjährigen Kindern zu sagen, sie sollten ein bestimmtes Motiv ständig ihren Zeichnungen verwenden. Diese Zeichnungen sind spontane Verarbeitungen ihrer Erlebnisse, die sich nicht pädagogisch erzeugen lassen. Sie sind aber auch nicht „natürlich“, in dem Sinne, dass sie in der Natur des Kindes „angelegt“ wären und nur noch ihre Potentiale entfalten müssten. Das besondere Talent muss sich zeigen und vom Kind selbst geübt werden, wobei „Ueben“ etwas ganz Leichtes sein kann.

Was für die *ästhetische* Wahrnehmung gilt, gilt auch für die *sprachliche*<sup>362</sup>. Ein siebenjähriger Junge sagt:

„Weißt du, ich habe meine Lieblingsfarbe gewechselt. Sie nicht mehr gelb, meine Lieblingsfarbe ist jetzt bunt!“

Oder er sagt:

„Wir haben doppelt soviel Hosen wie die Tiere. Die Haut ist nämlich auch noch eine Hose!“

Oder in einem Dialog mit seinem Bruder:

A: „Wenn du vom Wandertag zurückkommst, bist du ganz kaputt!“

B: „Kaputt? Dann bin ich ja kein Mensch mehr!“

Die Wahrnehmung ist ebenso eigenständig wie deren ästhetische oder sprachliche Fassung. Der Witz von Kindern, ihr Sinn für Absurdes und Groteskes ist nicht gut untersucht. Aber man sieht an den Beispielen, dass Siebenjährige sehr eigensinnig sind beim Erfassen der Welt. „Bunt“ kann eine Lieblingsfarbe sein, die Haut lässt sich als

---

<sup>362</sup> Zitate nach *Kinder- und Jugendmund* 1999, 2001.

„Hose“ verstehen und wörtlich genommen kann man nicht „kaputt“ sein, weil man dann ja auseinander fiel und kein Mensch mehr wäre. Das ist sehr überzeugend und kann gegen die Einsichten Älterer verteidigt werden. Und unser Junge weiss, dass das ein Vorrecht der Kinder ist, denn er sagt:

„Sechsjährig ist noch nicht im Jugendalter“.

In diesem Sinne ist Kindheit beruhigend, was immer die Erwachsenen tun mögen. Sie kann mit *Fragen* verbracht werden, auf die *spontane Antworten* gefunden werden:

„Mama, stimmt's, der Winterregen ist schlimmer als der Frühlingsregen?!“

„Geht der Tag genauso lang wie die Nacht?“

„Sag mal, gibt's das noch - Aegypten?“

„Mama, stimmt's, nicht alle Kinder müssen stark sein!?“

Selbst bei guten Antworten können die Fragen wieder auftauchen, *das Kind* entscheidet darüber, ob und wann es eine Antwort definitiv akzeptiert. Fast immer regt die Antwort weitere Fragen an, oft sind es Fragen, die sich beim besten Willen nicht beantworten lassen, und nur im Schulunterricht kann man Fragen beenden. Zwischen Fragen und Antworten gibt es keine direkte Passung. Kinder lernen eigenständig, und dies offenkundig auch in der Bestimmung der Grenzen. Sie richtet sich nicht nach den Erziehungszielen der Erwachsenen.

Zwei Jahre später sagt der gleiche Junge:

„Gott kann es gar nicht geben. Weissst du, wieso? Er müsste ein Mensch gewesen sein!“

„Gab es Wikinger? Woher weiss man das? Die haben sich ja nicht „Wikinger“ genannt!“

„Geht das BES-Virus durch Sandsäcke durch?“

„Ist jemand ausserhalb des Sonnensystems? Ja - Elvis und die Toten Hosen!“

Der Erziehung kann man *alles* und *nichts* zutrauen. Die Erwartungen an sie sind immer viel zu gross, die Resultate stimmen nie mit den Erwartungen überein, und doch zeigt Erziehung Wirksamkeit. Die Beispiele entstammen einem *bestimmten* Milieu, das sich weder verdoppeln noch woanders neu erzeugen lässt. Es ist eine einmalige Konstellation, die sich nicht wiederholt, ohne einfach allgemeine Erziehungsziele zu erfüllen. Erziehung ist von den Erwartungen an sie zu unterscheiden. Im Blick darauf gilt die These von der Last, denn jede Erziehung, verstanden als Praxis, vollzieht sich vor dem Hintergrund von Erwartungen und im Augenschein öffentlicher Beobachtungen, also gerade nicht im natürlichen Paradies, wie die Lebensreformer der Jahrhundertwende dies sehen wollten. Ihre Kommunen, wie die auf dem *Monte Verità* (LANDMANN 2000; siehe auch BODMER/HOLDENRIEDER/SEELAND 2000), waren immer *Gemeinschaften*, die Kinder natürlich und so mühelos erziehen wollten, ohne dies so recht zu können.

Man kann alles „Erziehung“ nennen, was die Erfahrung eines Menschen beeinflusst. Aber dann wäre *Leben* Erziehung, und das wäre keine sehr aufschlussreiche Analogie. Die grenzenlosen Erwartungen an Erziehung haben zu tun mit dieser Möglichkeit, denn daraus würde folgen, das Leben selbst pädagogisch beeinflussen zu können, und dies in einer bestimmten Richtung, die etwa die staatliche Schule festlegen würde. Zum Glück ist das nicht möglich. Real ist „Erziehung“ ein *beschränktes* Unternehmen in einer höchst *fragilen*

Konstellation von Faktoren. Wenn sich nur einer verändert, hat das immer Folgen für das Ganze. Kinder wachsen in Milieus heran, die sich selbst steuern müssen, und das kommt einer heiklen Balance gleich, die leicht gestört werden kann und mit einem hohen Aufwand erhalten werden muss. Die Balance muss fünfzehn bis zwanzig Jahre lang, bei mehr Kindern als einem auch noch länger, jeden Tag neu gefunden werden, allein das sollte verhindern, sich Erziehung *zu leicht* und *zu ideal* vorzustellen.

Im Blick auf Familien geht es um Faktoren wie

- die verlässliche *Anwesenheit* der Eltern oder der Erziehenden,
- eine Ordnung, die für alle Seiten *überzeugend* ist,
- Beziehungen, die sich als *stabil* und *belastbar* erweisen,
- Zukunftsorientierungen, die *Lebensentwürfe* erlauben,
- Freiheiten, die *geregelt* sind,
- *Abgrenzungen* von „Innen“ und „Aussen“,
- *Balancen* der Emotionalität

und Aehnliches mehr.

Heutige Erziehungsmilieus kämpfen mit der *knappen Zeit*, die für Kinder und für die Partner selbst zur Verfügung steht. Arbeit und Freizeit sind nicht mehr strikt unterschieden, die Arbeit dehnt sich auf diffuse Weise aus und Zeit für Kinder bleibt kaum noch übrig (RUSSELL HOCHSCHILD 2001). Vermutlich aus diesem Grunde werden Kinder immer früher für „selbständig“ erklärt, ausreichend Zeit nämlich ist fast nie vorhanden. Das hat Folgen für die innere Ordnung, die nicht sehr überzeugend ist, wenn gemeinsame Situationen kaum noch stattfinden. Aber wenn die Hauptsorge darin besteht, das Wohlstandsniveau zu halten, ist es nahe liegend und oft genug zwingend, die Erziehung dem damit gesetzten Zeitrahmen anzupassen. Wenn die Partner einer Beziehung mit Kindern - früher hiess das „Familie“ - beide berufstätig sind, entsteht automatisch ein Zeitproblem, das fast immer verbunden ist mit dem schlechten Gewissen, *zu wenig* für die Kinder zu tun und so sich selbst eine Last zu sein. Gleichzeitig steigen die Anforderungen, im Blick auf die Erwartungen kann man *nicht genug* für die Kinder tun, ohne dass eine Belastungsgrenze klar definiert wäre.

Die fragile pädagogische Ordnung muss für alle Seite überzeugend sein. Das ist schwieriger denn je, das mehrfach erwähnte *Outsourcing* von Erziehungsfunktionen ist riskant, oft Dienste sind einfach nur teuer und vielfach operieren sie mit unkontrollierbaren Versprechungen. Viele Erwartungen in zum Beispiel die musische Ausbildung erfüllen sich nicht, und auch die Kindertherapie ist nicht immer sehr erfolgreich, zu schweigen vom Kinder-Geburtstag bei McDonald's oder den Leistungen für Kinder im Pauschalurlaub. Der Punkt ist immer, dass sich familiäre Leistungen nicht ersetzen lassen, die Erziehung erhält eine andere Qualität, wenn sie professionell geschieht. Auch stark belastete Paare versuchen daher, soviel wie möglich in der Familie zu halten. Ihre Beziehung ist die Basis für die Sicherheit der Kinder, die sich an „Bezugspersonen“ binden *müssen*, also nicht die Wahl haben. Im Gegenzug ist deren Verlässlichkeit ein Garant für die Erziehung. Fehlt diese Verlässlichkeit oder wird sie ständig gestört, verändert sich für die Kinder nicht nur die Beziehungskonstellation, sondern der Sinn des Vertrauens.

Stabile Beziehungen aber sind ebenfalls ein knappes Gut. Scheidungen sind Entscheidungen in einem sehr wörtlichen Sinne. Sie stellen fast nie in Rechnung, dass Kinder sich die Konstellation, in die sie hineingeboren wurden, nicht aussuchen konnten und so ein Recht haben, sie für die Dauer der Erziehung verlässlich annehmen zu können. Es ist immer

die Entscheidung der *Eltern*, Kinder zu haben, die Kinder entwickeln sich in der Annahme der Dauerhaftigkeit der Elternbeziehung, die aber oft ihre eigene Tragfähigkeit überschätzt. Das damit verbundenen Risiko wird auf die Kinder abgewälzt, was immer für gute Gründe vorhanden sind, eine Beziehung, die hoffnungsvoll begonnen hat, aufzugeben. Offenbar nimmt die Belastbarkeit von Paarbeziehungen ab, auch weil die Erwartungen unerfüllbar sind. Sie schränken die Lernfähigkeit ein, und selbst die beste Beziehung ist gefährdet, wenn sie nicht lernfähig ist. Zudem sind offenbar Lebensentwürfe nur noch unter Vorbehalt möglich, die Haltbarkeit einer Beziehung wird fortlaufend getestet, wobei die Toleranzschwellen ständig sinken. Die Gründe der Trennung sind oft banal, sie erwachsen aus einem Abnutzungsprozess, der wie ein Schicksal erlebt wird. Aber selbst wenn man sich, wie es heisst, „auseinandergelebt“ hat, sind immer noch die Kinder da.

*Ihre* Zukunftsentwürfe sind sehr stark abhängig von einer als geordnet erfahrenen Kindheit, in der Freiheiten möglich sind, ohne die Ordnung über Gebühr zu belasten und die vorhandenen Sicherheiten zu gefährden. Die Abgrenzungen zwischen „Innen“ und „Aussen“, also das, was zum *eigenen* Milieu gehört und was an *Aussenbeziehungen* vorhanden ist, müssen auf Dauer verlässlich sein. Für Kinder ist es traumatisch, ständig abgeschoben zu werden, ohne die Gewähr zu haben, dass der eigene Bereich „Familie“ - und so ihre unverwechselbare Kindheit – garantiert ist. Die Balancen der Emotionalität sind davon abhängig, dass das Eigene und das Fremde unterschieden sind, und dies auf unbedingte Weise. Kinder knüpfen ihre Zugehörigkeit an keine Bedingung, also erwarten sie, dass die Eltern dies auch nicht tun. Diese Erwartung lässt sich nicht mit Hinweis auf die Realitäten des Lebens aufbrechen, sie ist Teil des kindlichen Weltbildes, auf das jede Erziehung reagieren muss.

Dieses Weltbild entspricht nicht dem, was die Erwachsenen dafür halten. Kinder sind nur in der Wahrnehmung der Erwachsenen

- niedlich,
- unschuldig,
- süss,
- vielversprechend,
- gutherzig,
- ganz die Eltern

oder was auch immer. Die Kinder selbst nehmen die Welt aus *ihrer* Perspektive wahr, die vor allem zwei Komponenten hat, Wachstum und Zeit. Kinder begreifen, dass sie grösser werden und nicht kleiner, und sie lassen die früheren Stufen schneller hinter sich, als es die Erwachsenenwahrnehmung erfassen kann. „Ein Jahr“ ist für einen Achtjährigen etwas grundlegend Anderes als für seine Eltern, deren Zeitverständnis eigenes Wachstum ausschliesst. Sie werden in geregelter Weise älter, aber weder grösser noch konstitutiv anders, während Kinder sich in einem Jahr nachhaltig verändern, ohne dieses Jahr *als Jahr* zu erleben. Achtjährige wissen auch nicht, dass sie sieben Jahre hinter sich haben, weil sie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht wie Erwachsene unterscheiden können. Sie leben *situativ* und erleben *die Gegenwart*, ohne deswegen die Welt irgendwie „falsch“ wahrzunehmen. Sie konstruieren sie aus *ihrer* Perspektive.

Ein Achtjähriger zeichnet einen Zauberer (Abb. 22). Man sieht das, weil das Wort „Zauberer“ mit einem Pfeil auf eine Figur verweist, die nicht ohne weiteres als Zauberer erkennbar ist. Die Figur beherrscht das Bild. Man sieht einen halslosen Kopf auf einem langen, konturenlosen Körper, der offenbar von einem eng anliegenden Zaubermantel umhüllt

ist. Der Mantel weht nicht oder fällt herunter, locker auf den Körper bezogen, vielmehr beschliesst der Mantel den Körper, und er ist blau, entgegen den Erwartungen eines roten oder silber-bunten Zaubermantels. Dominant ist das Gesicht: Die Augen schielen auf groteske Weise, die Nase fehlt, ohne dass der Gesichtsausdruck dadurch gestört wäre, Mund und Kinn sind mit einem wuchernden Bart besetzt, der auf die Brust reicht. Auf dem Kopf trägt das Gesicht einen blauen Zauberhut mit drei Troddeln, deren seitige wie Springdrähte aussehen. So entsteht der Eindruck, als habe der Zauberer links und rechts einen „Jack-in-the-Box“ auf dem Kopf.

Die Figur hat keine Arme, steht aber offenbar auf Beinen. Aus der linken Körperseite ragt eine Hand aus dem Zaubermantel, diese etwas unproportionale Hand hält den Zauberstab. Erst jetzt erkennt man den Zauberer ganz. Das eine schielende Auge ist auf diesen Stab gerichtet. Aus ihm scheint Rauch zu quellen, aber bei genauerer Hinsicht ist die *magische Wirkung* dargestellt. Denn eine kreativ verkrümmte Linie führt aus dem Zauberstab an der Figur des Zauberers herab nach unten. Dort steht wieder ein Wort, das auf eine Figur zeigt. Das Wort heisst „Mensch“, und der Pfeil verweist auf eine winzige Gestalt<sup>363</sup> ganz am Rande des Bildes, die der bärbeissige Zauberer auf ihre richtigen Dimensionen reduziert hat. Eine Kaskade von krickelnder Zauber Macht bringt den Menschen auf sein Mass, der Mensch weiss übermächtige Gewalten vor sich, und es ist der *Mensch* und nicht etwas das *Kind*, der die Gewalten erfährt.

Diese Phantasie ist einmalig, ohne induziert worden zu sein, aber sie verlangt Raum für die Gestaltung, Freiheiten, die Sicherheit und Ordnung, das Mass des Alltags, voraussetzen. Kinderzeichnungen reagieren auf solche Atmosphären, man kann an ihnen (den Zeichnungen) ablesen, wie belastet oder unbelastet die Phantasie der Kinder agieren kann. Es ergibt einen ganz anderen Effekt, wenn Kinder einfach Medienerlebnisse wiedergeben, also abbilden und spiegeln, was sie sehen, etwa Flugapparate aus Videogames, bei denen es auf die Korrektheit der Wiedergabe ankommt, ohne sonderlich die eigene Phantasie bemühen zu müssen. Die Form der Vorlage soll getroffen werden, dazu die Geschwindigkeit des Games und die Ueberlegenheit des Apparates. Video-Games sind ein zentraler Teil der Alltagserfahrungen schon von fünf- oder sechsjährigen Kindern<sup>364</sup>. Diese Games sind auch dann zugänglich, wenn sie in bestimmten Familien unter Verbot stehen. Kinder haben genügend *unbeaufsichtigte* Zeit, sich dort Zugriff auf die Medien zu verschaffen, wo keine oder nur schwache Verbote bestehen. Die Verbotsüberzeugungen von Eltern unterscheiden sich, oft gehen sie weit auseinander, wobei nicht nur Verharmlosungen oder Dramatisierungen den Ausschlag geben, sondern oft sehr profan *fehlende* Zeit, die für Kinder zur Verfügung steht. Entsprechend müssen Entlastungen gesucht werden, für die ausgebaute Beratungsdienste zur Verfügung stehen. Das Risiko übernehmen wiederum die Kinder, denn es ist *ihre* Phantasie, die vom Medienkonsum berührt wird. Keine Romantik hat sich so etwas je vorstellen können.

Die *kindliche* Welt verliert an Respekt. Die Kommerzialisierung der Kindheit, von der ich zu Beginn der Vorlesung gesprochen habe, folgt Mustern der Erwachsenen; was „kindgemäss“ genannt wird, soll sich vor allem verkaufen, daher werden schon Dreijährige zu Zielgruppen, denen Produkte und Produkttreue nahe gebracht werden sollen. Man kann das eine Erziehung *ohne* die Besonderheit des Kindes nennen, das lediglich lernpsychologisch wahrgenommen wird, ohne sich normativ von erwachsenen Kunden zu unterscheiden. Zwischen Unterhaltung und Erziehung ist kaum noch ein Unterschied, entsprechend haben

---

<sup>363</sup> Vorbild ist die Figur „Helferlein“ in CARL BARKS' „Daniel Düsentrieb“.

<sup>364</sup> Hier gibt es erhebliche Geschlechtsdifferenzen. Kriegsspiele interessieren vornehmlich Jungen.



Kinder Mühe, Fiktion und Wirklichkeit scharf zu trennen. Die mit jeder neuen Video-Generation neu stimulierte Gewaltbereitschaft zeigt, dass Vorbilder der Brutalität übertragen werden können, ohne moralische Sanktionen zu beachten. Die Games demonstrieren Ueberlegenheit, den Rausch der Geschwindigkeit und die Emphase des Starken, aber sie vermitteln keine inneren Hemmschwellen, die mühsam und gegen diese Form von Medienunterhaltung aufgebaut werden müssen. Dabei entscheidet das *Erziehungsmilieu*, genauer: die persönliche Auseinandersetzung um Verbote und deren Einhaltung unter Voraussetzung genügender Freiheitsräume, die für - so paradox es klingt- *kontrollierte Eigenständigkeit* genutzt werden. Begrenzt man die Eigenständigkeit *nicht*, werden die Medienangebote die Regie übernehmen. Und natürlich sind immer die Verbote besonders verlockend.

Diese Erfahrungswelt für Kinder und Erwachsene ist historisch völlig neu. Es gibt kein geschichtliches Beispiel dafür, dass zugleich

- Beziehungen *aus sich selbst heraus* stabil sein sollen,
- Kinder je nach Alter *Zielgruppen* für Produktwerbung darstellen,
- Erziehungszeit eine *knappe Grösse* darstellt,
- die Erziehungsräume durch *Medienkonsum* ersetzt werden,
- die Zuständigkeit für Erziehung *professionellen Anbietern* übertragen werden kann
- und zugleich die *öffentlichen Erwartungen* an Erziehung ständig steigen.

Warum aber verbinden sich mit „Erziehung“ nicht nur hohe, sondern zugleich unerfüllbare Erwartungen, die wie eine Last wirken, von der man sich nicht oder nur um den Preis des pädagogischen Ansehens befreien kann?

Im öffentlichen Verständnis muss „Erziehung“ nicht definiert werden, weil sie sich von selbst versteht. „Erziehung“ ist *die* Grösse oder Kraft, die aus Kindern macht, was sie werden sollen. In früheren Epochen war das weitgehend unproblematisch, weil sich die Ziele auf die gegebenen Milieus beschränkten. Was Kinder „werden sollten“, orientierte sich zumeist an dem, was die Eltern geworden waren. Das gilt zumindest für die *Anspruchsniveaus*, also das, was die allgemeinen Erwartungen konstituiert. Kinder aus Handwerkerfamilien blieben fast immer im Milieu ihrer Herkunft, ähnlich Kinder aus bürgerlichen oder bäuerlichen Familien. Das hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts grundlegend und irreversibel verändert. Der historische Wandel der Erziehung erlaubt nicht, zum Ausgangspunkt zurückzukehren, und der Wandel ist nicht einmalig, sondern permanent.

Keine Elterngeneration wird in Zukunft ihre Kindheit an die eigenen Kinder weitergeben können, weil sich die jeweiligen Konstellationen ständig verändern. Wer heute an die Orte seiner Kindheit zurück will, wird sie vermutlich nicht mehr finden. Mindestens haben sie sich so verändert, dass sie kaum noch wieder zu erkennen sind und nur die Erinnerung bleibt. Die sozialen, ästhetischen und ökonomischen Realitäten der Vergangenheit sind verschwunden, die eigene Kindheit ist in diesem Sinne Gedächtnis, das sich nur qua Erzählung vermitteln lässt. Die nachwachsende Generation erhält davon keine eigene direkte Anschauung, sondern kann sich wenn, dann nur mit den Erzählungen auseinander setzen. Die Orte der Kindheit der Eltern sind so anders geworden, dass sie nicht mehr zu den Erzählungen passen.

Parallel zu dem Wandel der Erziehung *stiegen* die pädagogischen Erwartungen. Heute rechnet jede Familie damit, dass ihre Kinder

- gute, wenn möglich die besten Schulabschlüsse machen,
- für eine gediegene Karriere ausgerüstet sind,
- mehr Erfolg haben als die Eltern
- und zugleich die persönlichen Potentiale verwirklichen.

Die Kraft, die dies bewirken soll, heisst „Erziehung“, die offenbar umso mehr beschworen wird, je weniger selbstverständlich die Zukunft eines Kindes angenommen wird. Das ist einerseits eine Chance, andererseits aber auch eine Belastung. Kinder können damit rechnen, dass ihre *persönlichen* Leistungen ihre Schul- und Bildungskarrieren bestimmen, also nicht oder nicht allein ihre Herkunft, ihr Geschlecht oder ihre soziale Zugehörigkeit. Zugleich geraten sie genau aus diesem Grund unter Druck, ständig gute Leistungen zeigen zu müssen. *Bildungserfolg* wird erwartet, nicht zuletzt weil Eltern wissen, welche Bedeutung der Erfolg für die Zukunftschancen ihrer Kinder tatsächlich hat. Sie würden sich ihrer Verantwortung nicht stellen, wären sie gegenüber diesem Problem ignorant. Und tatsächlich ist der Erfolg wesentlich davon bestimmt, ob und wie die Eltern die Erfolgsbedingungen verstehen.

Erwartet wird aber auch gutes Aussehen, soziale Anpassung und zugleich individuelle Originalität, ohne dass diese Grössen widersprüchlich verstanden würden.

- Kinder sollen möglichst auf einmal „kreativ“, „kommunikativ“, „teamfähig“ und an allem Möglichen „interessiert“ sein.
- Sie sollen musische und mathematische Bildung erwerben,
- sportlich sein, „ganzheitlich“ lernen
- und möglichst früh Erfolg haben.

Tritt das alles nicht ein, sind Eltern und Kinder mit einem Makel behaftet, den zu *fürchten* viele heutige Entscheidungen im Erziehungsbereich beeinflusst. Die unbestreitbare Bedeutung einer guten Ausbildung und deren Erreichbarkeit setzen die Erwartung frei, sie für das eigene Kind *unbedingt* anstreben zu müssen. Anders würde man vermeidbare Verluste in Kauf nehmen und müsste sich sagen, man hätte nicht alles für das Kind getan. Die Erwartung steigert sich, je weniger Kinder vorhanden sind. Die heutigen Ein- und Zweikindfamilien können für die *einzelnen* Kinder weit mehr Erwartungen aufbringen und in sie investieren, als dies historisch je der Fall gewesen wäre, ohne sich je den Gedanken eines romantischen Verlustes leisten zu können.

Erwartungen an Erziehung können auch auf *negative* Tatbestände richten, ohne dadurch niedriger oder bescheidener angesetzt zu sein (OELKERS 2002). Erziehung wird als Grösse oder Ursache verstanden, die alle möglichen *Defizite* der Gesellschaft nicht nur bearbeiten, sondern auch beseitigen soll. Gewaltprobleme werden so angesehen, dass Erziehungsmissstände oder pädagogisches Versagen sie verursacht hätten, aber dann kann auch gesagt werden, dass Erziehung diese Probleme lösen soll.

Die *falsche* Erziehung ist Schuld an den Defiziten, die *richtige* Erziehung soll sie beseitigen.

Was „falsch“ ist, kann aber nicht zugleich „richtig“ sein. Daher wird unterschieden zwischen Eltern, die in der Summe alles falsch gemacht haben, und solchen, denen gesagt werden kann, wie man es richtig machen muss. Die ersten sind abschreckend, an ihnen wird gezeigt, was auf jeden Fall vermieden werden muss, in der Erwartung, dass daraus der

richtige Weg der Erziehung abgeleitet werden kann. Aber Fälle der Verwahrlosung, des Zusammenbruchs der Beziehung, der versteckten oder offenen Gewalt sind oft alles andere als eindeutig. Es gibt deutliche Fälle von Verwahrlosung, in denen auch gutes Einkommen und hohe soziale Absicherung nicht davor schützen, dass Kinder das Falsche lernen, während die abschreckenden Fälle oft unsichtbar bleiben, weil Eltern wie Kinder einander schützen wollen.

Die hohen und unerfüllbaren Erwartungen bestehen, ohne öffentliche Diskussion zu finden. Sie werden mit jedem Eltern-Ratgeber bestätigt, aber eben nur *bestätigt*, nicht zugleich reduziert (OELKERS 1995). Eltern wie Kindern fehlt eine pädagogische *Entlastung*, die dafür sorgen würde, auf verbindliche Weise das Harmlose vom Gefährlichen unterscheiden zu können. Man kann geradezu von einer Hysterie sprechen, die durch Erwartungen erzeugt wird, von denen man sich selbst nicht entlasten kann, weil anders „Verantwortung“ nicht dargestellt werden könnte. Wenn Eltern sich rechtfertigen müssen, dass ihre Kinder *keine* Maturität haben, dann zeigt das nicht nur den Erwartungsdruck, sondern zugleich die Richtung dieser Erwartungen. Sie beziehen sich auf schulische Abschlüsse, die nach ihrem Nutzen für die *anschliessenden* Karrieren wahrgenommen werden. Dafür müssen erfolgreich Prüfungen absolviert werden, während beinahe nebensächlich ist, welche Bildung damit erworben wurde. Die Erwartung ist *Erfolg*, Kompetenz wird mit dem Erfolg gleichgesetzt. Eine Mathematiknote kann verschiedenes bedeuten, in der Erfolgserwartung zählt eigentlich nur, dass die Note gut genug war, um den nächsten Abschnitt der Schulkarriere zu erreichen.

Von den Erwartungen an die Kinder sind die Erwartungen zu unterscheiden, die die Eltern an *sich selbst* richten. Wenn Eltern befragt werden, was in der Erziehung am meisten Stress verursacht, dann kommen sie fast immer auf die Erwartungen zurück, die sie an sich selbst richten. Sie wollen *gute*, möglichst *perfekte* Eltern sein, aber das sind Vorstellungen und Wünsche, die *vor* der Praxis entstehen und *mit* der Praxis abgeschliffen werden. Oft ist damit der Wunsch nach perfekten Kindern gekoppelt, so dass eine doppelte Belastung entsteht. Eltern wollen, dass ihre Kinder das Optimum erreichen, zugleich wollen sie dabei so gut wie möglich sein, also ihren Teil zum Erfolg der Kinder beitragen. Sie glauben, *pädagogisch perfekt* sein zu müssen, also alle Erwartungen zu erfüllen, die an „vorbildliche Väter“ und „vorbildliche Mütter“ gestellt werden.

Daraus entstehen typische Paradoxien, die als hochgradig belastend wahrgenommen werden, vor allem, weil sie nicht auflösbar erscheinen. Ich nenne nur

- keine Zeit zu haben und auf viel Zeit angewiesen zu sein,
- Kinder „verstehen“ zu müssen, auch wenn sie unverständlich sind,
- sich zu sorgen und zugleich keine Sorge haben zu dürfen,
- Forderungen für berechtigt zu halten und sie relativieren zu müssen,
- eigene Intuitionen der richtigen Erziehung mit denen von Experten in Einklang zu bringen
- oder ständig eine gute Qualität zu behaupten, wo sich im Alltag keine zeigt.

Die Reflexion von Erziehung geschieht oft im Modus des „als ob“. Wir tun so, *als ob* viel Zeit für Kinder vorhanden wäre, weil anders die Erfolge unglaublich wären. Man kann nicht zugleich eine hohe Erziehungsqualität behaupten *und* keine Zeit für die Kinder haben. Die Erziehungsqualität bemisst sich heute an der Demonstration von *pädagogischer Partnerschaft*,

- also verständiger Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern,
- die beiden Seiten die nötigen Freiheiten gewährt,
- ohne dadurch das wechselseitige Verstehen zu beeinträchtigen.

Dazu ist *viel* Zeit erforderlich, die oft gar nicht zur Verfügung steht. Aber nicht nur aus Zeitgründen ist das Verstehen begrenzt. Kinder handeln nicht immer verständlich oder aus einsichtigen Gründen, wenn man an ihre Spontaneität denkt, die auch vor Destruktionen nicht Halt macht, während Eltern erwarten, dass die einmal gesetzte Ordnung Geltung findet. Verstehen müsste man das Motiv des Handelns, aber vielfach ist keines vorhanden, mindestens kein verständliches, und die Kinder sagen, je andere Kinder hätten Schuld, wenn sie auf die Folgen oder Kosten ihres Handelns verwiesen werden. Das ist nicht verwunderlich, weil kleinere und mittlere Kinder nicht in dem Sinne moralisch handeln, wie die Erwachsenen dies erwarten, aber dann müsste eigentlich gelten, dass die Verstehbarkeit ihrer Handlungen beschränkt ist. Doch man kann und darf nicht sagen, man verstehe die eigenen Kinder nicht.

Alle Eltern hoffen auf Begabungen. „Begabungen“ sind zunächst einfach *Unterschiede*, Schlüssel für je andere Schlösser, die sich paradoxerweise selbst in die richtige Form bringen müssen. Kinder reagieren auf gleiche Angebote je unterschiedlich, nämlich mit individuellen Präferenzen, die sich durch keinen Lehrplan der Welt vereinheitlichen lassen. Der Traumschüler, der sich für jedes Fach in gleicher Intensität interessiert, existiert vielleicht in den Köpfen der Lehrer, aber wäre mit Sicherheit keine Hochbegabung. Diese Begabung, ich wiederhole diesen Punkt, ist *selten*, die öffentliche Aufmerksamkeit steht in auffälligem Kontrast zu der empirischen Häufigkeit, mit der Folge, die Kriterien soweit zu verwässern, dass im Prinzip in *jedem* Kind eine Hochbegabung vermutet werden kann. Heute können sich Eltern per Gutachten „Hochbegabung“ bescheinigen lassen, ohne dadurch etwa Sicherheit zu gewinnen. Das Gutachten ist nur teuer, während mit Zunahme der Gutachten nicht etwa die Hochbegabung zunimmt.

Was durch die Inflation von Gutachten fraglich wird, sind *normale* Vorgänge, die zugunsten der Genievermutung entwertet werden. Aber wenn ein Sechsjähriger fragt: „Warum ist das Alter nicht so wichtig, sondern der Mensch?“ (Kinder- und Jugendmund 1999, S. 11), dann ist das vielleicht altklug und dieser Hinsicht eine Besonderheit, aber kein Anzeichen für ein Wunderkind. Die Frage entsteht *als Frage*, nämlich als Neugierdisposition, wie sie für das Alter typisch ist.

Aehnliches gilt für folgenden Dialog:

Vater: „Da sägt einer.“

Sohn: „Das darf man nicht.“

Vater: „Wir brauchen doch Holz.“

Sohn: „Aber doch nicht von *Bäumen*.“

(ebd., S. 12)

Kinder unmittelbar vor der Schule und noch in den ersten Klassen sind schlagfertig, oft redegewandt, ausgestattet mit einem schönem Sinn für das Absurde, dazu selbstbewusst und noch frei von übertriebenem Takt. Unser Sechsjähriger sagte etwa:

„Ich bin kein Egoist, kein Marxist und kein Blödmann, sondern klug und Petit-intelligent!“ (ebd., S. 15).

„Wenn die Sonne nicht mehr aufgeht, müssen die Leute auf die Wolken steigen und eine neue Sonne bauen!“ (ebd., S. 16)

„Bundeskanzler Schröder ist ein guter Bundeskanzler. Kohl kann besser dichten!“  
(ebd., S. 15/16).

Die Welterfahrung wird fortlaufend verarbeitet und in eigene Sprache umgesetzt. Man erkennt noch keine Präferenzen oder konstante Interessen, eher sind die Äußerungen Spots, die Kommentare darstellen, ohne eine spezifische Begabung anzuzeigen, die mit *Dauer* verbunden sein muss. Die Themen sind noch nicht schulisch sortiert, sie sind keinen Fächern entnommen, sondern der täglichen Erfahrung. Geschichte, Natur oder Psychologie werden auf Logik und Verständlichkeit hin abgetastet, ohne umfassende Kenntnisse oder Unterricht vorauszusetzen. Das klingt etwa so:

„Warum heisst das eigentlich ‚KZ‘, ‚KL‘ wäre doch logischer!“  
„Wachs entsteht nicht, Wachs *wächst*. Darum heisst es auch ‚Wachs‘!“  
„Ja, die Seele, das ist das, was wir im Körper haben und spüren!“  
(ebd., S., 24/25)

Und nur für den *Schulanfang* gilt der Satz:

„Pappa, weisst du, wo ich der Beste bin? In *Allem!*!“  
(ebd., S. 25)

Unser Sechsjähriger hatte dafür die richtigen Antworten:

„Wer hat eigentlich das Wort ‚Fehler‘ erfunden?“  
„Ich gehe nicht zur Schule. Da kannst du noch soviel beten!“  
„Ich bin so schlau, dass man es nicht beweisen kann!“  
(Kinder- und Jugendmund 1999, S. 22, 25, 19)

Die öffentliche Erwartung an Familien unterstellt Perfektion, entsprechend regiert der schöne Schein die Selbstdarstellungen. Die tatsächlichen Sorgen sind nach Aussen *nicht* und nach Innen nur unter dem Filter der *Rücksichtnahme* darstellbar. Forderungen, die für berechtigt gehalten werden, zum Beispiel die Regeln des Benimmens oder der sozialen Taktens, müssen relativiert werden, weil die Sorge ja den Kindern gilt, die zugleich als eigenständige Personen wahrgenommen werden und werden müssen. Alle Experten bestätigen dies, und zwar oft gegen den eigenen Augenschein. Das schafft ein Dilemma, das kaum auflösbar erscheint: Aus eigener Erfahrung wissen Eltern, dass es eine sinnvolle Forderung ist, wenn Kindern die Manieren des Umgangs beherrschen, also höflich sind, Respekt zeigen und Frechheiten vermeiden, zugleich wissen die Eltern, dass Kinder dies *lernen* müssen, also nicht schon beherrschen, weswegen sie auf Nachsicht rechnen können. Wann die Nachsicht *aufhört* und ab wann die Toleranz dem Kind *schadet*, ist schwer zu entscheiden. Und auch wenn man entschieden hat, ist der Eingriff oft vergeblich. Gerade im Falle des taktvollen Verhalten oder der Standards der gegenseitigen Rücksichtnahme heisst Erziehung nicht selten, *vergebliche* Ermahnungen zu kommunizieren, und dies in beliebiger Wiederholbarkeit.

Die Ignoranz der Kinder ist daher oft die Belastung der Eltern, die sich doch selbst ansehen müssen, als beherrschten sie die Erziehung perfekt. Aber es gibt, nochmals gesagt, keinen Nürnberger Trichter der Erziehung.

- Kinder können Ermahnungen überhören,
- Einsichten verweigern,
- Beteiligung abstreiten,

- Anderen die Schuld geben
- und Konsequenzen *nicht* ziehen.

All das ist Alltag, muss ertragen werden und revidiert die hohen Erwartungen an Erziehung *nicht*. Sie werden trotz Praxis fortgesetzt, die Expertenempfehlungen laufen immer darauf hinaus, hohe Erwartungen noch zu steigern, weil anders die Experten keine wären. Auch bei scheiternden Kommunikationen werden sie einen kommunikativen Umgang mit dem Kind empfehlen, ohne danach zu fragen, wie und wen die Erwartung belastet. Gerade der „kommunikative“ Umgang mit Kindern stärkt deren Position und schwächt die der Eltern, die eine dialogische Optimalsituation voraussetzen, die angesichts der Hektik und der schnellen Widersprüchlichkeit des Alltags immer nur der Grenzfall sein kann. Kinder sind eben nicht

- niedlich,
- willig
- verständig
- und unbedingte Anhänger des Guten.

Vielmehr sind sie oft auf vorteilhafte Weise schlau, sie verfolgen eigene Interessen, die gelegentlich für Eltern nicht erträglich sind, sie kennen die Umwege der Moral und reagieren auf die Erwartungen der Erwachsenen nicht einfach dadurch, dass sie sie erfüllen.

Aber das wird *vorausgesetzt*, so dass Erziehung oft *selbst* die falsche Erwartung ist. Wir können nicht Kinder nach unserem Bild formen, das wäre eine Schöpferrolle, die nur anmassend sein kann. Unsere Erwartungen aber sehen vor, dass Kinder sich gemäss unseren Zielen verhalten, nicht mehr in dem Sinne, dass sie tun, was wir wollen, vielmehr sollen sie Einsicht zeigen und also übernehmen, was wir für richtig halten. Das ist aufgrund der *eigenen* Welt der Kindheit unmöglich und zugleich schwer verzichtbar, weil sich darin die Verantwortung zeigen soll. Daher wird erwartet, dass Kinder Erziehungserwartungen übernehmen, auch dann, wenn sie sichtbar demonstrierten, dass sie dies *nicht* tun.

Was wir in aller Regel *nicht* erwarten, ist, dass die Kinder unsere Erwartungen *negieren*. Die Erziehungserwartungen von Erwachsenen werden den Kindern in aller Regel nicht offen gelegt, sondern mit ihnen agiert, oft um den Preis, dass die Praxis einem Enttäuschungsstau gleichkommt, der entsteht, weil sie die Realität der Kinder falsch erwartet. Sie folgt nicht Idealen, sondern baut sich je als singuläre Erfahrung auf, *mit* den Erwachsenen, aber nicht einfach in Realisierung *ihrer* Ziele. Das gilt vor allem für die Persönlichkeit des Kindes, die nicht in unserer Verfügung liegt und aber ein Hauptanlass ist unserer Sorgen. Kinder werden nach Perfektionsidealen vorgestellt, und oft entspricht das reale Kind nicht den Vorstellungen, die sich die Eltern von ihm machen. Mädchen, die als „hässlich“ gelten, können ebenso eine Elternprovokation sein wie Jungen, die partout keine mathematischen Operationen begreifen, und es ist kein Zufall, dass die Differenz im Geschlecht besteht.

Erziehung, soll das heissen, ist mit der Steigerung der Erwartungen schwieriger geworden, und allein das lässt sich als Grenze bezeichnen. Es ist die *Grenze der Kraft*, die sich schneller verbraucht, als viele Eltern bereit sind zuzugeben. Die Zunahme der Schwierigkeiten steigert deutlich die Belastungen, was umso mehr gilt, als Dauerbelastungen in Kauf genommen werden, die ohne wirkliche Gegenleistung bleiben. Kinder sind nicht mehr, wie in früheren Epochen, auf Dankbarkeit verpflichtet, und Erziehung wird auch nicht irgendwann zwischen Eltern und Kindern bilanziert, um Aufwand und Ertrag zu bestimmen. Es wäre sehr merkwürdig, wenn Eltern und Kinder am Ende der Erziehung eine

Beratungsfirma mit der Erhebung der abschliessend erreichten Erziehungsqualität beauftragen würden.

Jede Erziehung ist einmalig und unwiederholbar, sie stellt aus diesem Grunde eine *Grenze* dar. Von „Grenzen“ also lässt sich nicht nur im Sinne

- der Belastbarkeit,
- der Ungenauigkeit der Prognosen
- oder einfach der Eigenständigkeit der Kinder sprechen,
- sondern auch im Blick auf die Erziehung selbst.

Wie immer sie verlaufen sein mag, sie erhält keine zweite Chance, weil die Kindheit und Jugend nicht wiederholt werden können. Wenn wesentlich sie die Alter der Erziehung sind, also nicht einfach das Leben mit Erziehung gleichgesetzt wird, wie die Formeln des „lebenslangen Lernens“ anzeigen, dann kann auch die Erziehung nicht wiederholt werden, man kann, was immer man tut, sie nicht löschen, sie ist keine Festplatte, die je neu gespeichert werden könnte. Wenn wir *nachträglich* versuchen, Spuren der Erziehung zu beseitigen, weil sie zu leidvoll oder zu banal waren, dann gelingt das nie total. Anders nämlich müssten wir uns selbst umbauen können, während sich die Macht der Erziehung oft erst in zunehmendem Alter zeigt. Es würde diese Macht unterschätzen, wenn man Freude oder Unbehagen der Kindheit einfach zu löschen versuchte.

Man hat Erziehung als *Emanzipation* verstanden und sie mit Grenzüberschreitung gleichgesetzt. Erziehung lässt sich auch als *Formung* verstehen und wäre dann Grenzsetzung. Aber wenn meine Analyse zutrifft, dann sind das Theorien, die mit der Realität wenig gemein haben. Erziehung emanzipiert nicht den Menschen, aber formt ihn auch nicht einfach nach eigenem Gutdünken. Wir haben es nicht mit einer Hierarchie zu tun, in der *oben* Befehle oder Freundlichkeiten ausgegeben werden, die *unten* befolgt würden. Real handelt es sich um Kommunikationen zwischen Erwachsenen und Kindern, die beidseitig verschieden verarbeitet werden, ohne *einem* überragenden Ziel, sei es nun „Emanzipation“ oder „Formung“, Folge zu leisten. Die ideologischen Diskussionen sind daher von den Realitäten zu unterscheiden, ich könnte auch sagen, die tatsächliche Erziehung ist immer anders, als bestimmte Theorien sie erwarten, und zwar weil sie *nur* für Zustimmung *oder* Ablehnung sorgen können. So einfach ist keine Wirklichkeit der Erziehung.

Die Theorie macht es einfach, während es schon schwierig ist, Ursachen der Erziehung richtig zu erfassen. Letztlich zeigen sich Wirkungen immer erst rückblickend, dann, wenn Erziehungsepisoden abgeschlossen sind. Und dabei zeigt sich etwas Eigentümliches: Bezogen auf das eigene Leben ist Erziehung eine definitive Grenze, die Rückkehr oder Wiederholung ausschliesst. Niemand erhält eine zweite, dritte oder vierte Erziehung, man kann nachfolgend dazulernen oder vergessen, aber nicht die eigenen Anfänge wiederholen. Das Geschehen in Kindheit und Jugend findet nicht ein zweites Mal statt, und es wirkt lebenslang. Kinder haben kein Bewusstsein von ihrer eigenen Erziehung, dieses Bewusstsein bildet sich *allmählich* und *nachfolgend*, nicht immer in Freude über die Erziehung und gelegentlich auch im Zorn über sie. Aber was Glück oder Unglück war, erhält *später* eine bewusste Form. Erziehung und Kindheit werden *rückblickend* bearbeitet, ohne dabei neu erfunden zu werden. Anders müssten wir die *Gefühle* der Kindheit, das Erleben *als* Kind, im Erwachsenenalter neu erzeugen können, was selbst in Therapiesituationen ausgeschlossen ist.

Wir wissen immer erst später, was das „Erleben als Kind“ gewesen ist, und wir können dieses Bewusstsein immer nur im Blick auf uns selbst herausbilden. Kindheit ist die zurückliegende Grenze, die wir nur noch vorne hin überschreiten können. Die Bearbeitung nutzt das Material der Biographie: Was immer wir über uns, die eigene Geschichte, die Saga der Familie oder die Historie von signifikanten Personen unserer Erziehung, wissen, ist mit Erlebnissen und Kognitionen verknüpft, die von der Kindheit und Jugend her nachwirken. Sie bestimmen uns im Sinne einer Grenzsetzung. Niemand kann sie neu erzeugen, zugleich ist die Erinnerung nicht frei und kann die nachfolgende Erfahrung nicht die frühere auslöschen. Das Leiden der Kindheit ist eben so wenig auswechselbar wie die Euphorie, kein Erlebnis wird anschliessend wirklich anders, einzig die Stärke kann nachlassen, vorausgesetzt, wir können uns später eine schwächere Erinnerung leisten.

Vielfach wehren Kinder moralische Vorbehalte ab, aber oft sind *widerwillige* moralische Einsichten lebenslang prägend, auch weil man gelernt hat, nicht mehr in jedem Fall Recht haben zu können. Bestimmte Bilder der Kindheit sind nicht nur unvergesslich, sondern gleichbleibend stark. Sie schwächen sich nicht ab, sondern wechseln nur die Zugänglichkeit. Das gilt ähnlich für Erlebnisse. Man vergisst kaum den ersten Flug seines Lebens, die erste eigene Liebe oder den ersten grossen Erfolg. Das *Erste* ist oft prägender als das *Folgende*, zumal dann, wenn eine starke Intensität gegeben ist. Aber auch Dauer kann prägend sein, man vergisst bestimmte Lehrkräfte nie, weil Person und konstante Erfahrung, sei sie positiv oder negativ, einen festen Platz im Gedächtnis erhalten haben. Das ist bei anderen Personen nicht der Fall, sie können in bestimmten Phasen der Kindheit und Jugend eine herausragende Bedeutung gehabt haben, ohne in den Rang des Unvergesslichen aufzurücken. Die Eltern wiederum sind so prägend - auch dann, wenn sie dies nicht sein wollen -, dass sie kein Vergessen je bedrohen könnte. Eines der grossen Probleme der Zukunft wird sein, ob dies in gleichgültigen oder schwach aufmerksamen Kulturen des Aufwachsens, in denen Medien die Betreuung der Kinder übernehmen, noch länger der Fall ist.

Die *Einmaligkeit* der Kindheit nämlich definiert wesentlich die *Verantwortung* der Erziehung, also das, was die Erwachsenen tun oder lassen im Umgang mit den Kindern, die ihnen anvertraut sind. Was immer man bewirkt, es lässt sich nicht wiederholen, ohne dass die *Kinder* wüssten, was der richtige Filter ist. In erstaunlicher Weise wird heute eine Selbstverantwortung der Kinder konstruiert, die sie weder übernehmen noch nachvollziehen können. Und es ist immer zu spät, wenn sie hinterher, als Erwachsene, sagen, es sei richtig oder falsch gewesen. Die Verantwortung muss *jetzt* übernommen werden, und sie besteht darin, die Anfänge eines einmaligen Lebens zu beeinflussen, unabhängig davon, ob diese Einflussnahme gewollt ist oder nicht. Nochmals: Die Kinder können sich ihre Eltern nicht aussuchen, und sie sind lange von ihnen abhängig, also auf die Qualität angewiesen, die die Eltern bieten oder nicht bieten können.

Dabei gibt es keine Garantie des Gelingens, denn was die Erziehung erreicht und zugleich nicht erreicht, entscheidet sich mit dem Leben der Kinder. Die Erwachsenen stellen sich vor, was Kinder sich *unmöglich* vorstellen können, nämlich dass Erziehung Erfolg haben oder scheitern kann. Die Vorstellung der Erwachsenen zieht Hoffnung und Sorge nach sich, die Kindern in eigener Sache lange *nicht* eigen ist. Wenn sie beginnen, ihre Zukunft hoffnungs- oder sorgenvoll zu betrachten, ist die Kindheit vorbei. Die Unsicherheit der Erwachsenen besteht darin, dass Kinder ihre Zukunft *selbst* erreichen müssen. Ihr Weg ist einmalig und darf nicht scheitern, während viel geschieht, was weder Erfolg noch Misserfolg ist, sondern einfach *diese eine* Kindheit ausmacht. Sie ist eine wirkliche Grenze des Lebens, weil niemand je in sie zurückkehrt. Kinder wissen nicht, was es heisst, erwachsen zu sein,



weil sie nur die *eine* Seite kennen. Erwachsene können die Kindheit unterscheiden und haben sie eben darum verloren. MARCEL PROUST spricht zu Recht von der *verlorenen* Zeit. Die Gefühle, die Gerüche und der Geschmack der Kindheit sind eben so wenig umkehrbar wie die musikalischen Empfindungen, Heiterkeit und Dunkelheit, die Stunden der Verlassenheit oder die Augenblicke des Glücks.

Was Kinder glücklich macht, ist nicht das, was die Erwachsenen erwarten. Auch das ist eine Grenze, weil damit die Käuflichkeit der Gefühle ausgeschlossen wird. Kinder sind nicht dann glücklich, wenn sie möglichst *viel* haben oder *alle* Wünsche erfüllt werden. Sie sind glücklich, wenn sie Beachtung finden, während sie unglücklich sind, wenn sie ausgelacht werden. Die sozialen Beziehungen unter Kindern sind heikel und fragil, auch weil Kinder oft unsicher sind, wie sich gegenüber demonstrierter Ueberlegenheit verhalten sollen. Ihre Demut ist begrenzt, aber niemand ist gerne Aussenseiter oder Objekt von gezielten Gemeinheiten. Wenn Kinder Rachegefühle haben, dann gegenüber *anderen Kindern*. Und solche Gefühle gehören zu den stärksten Eindrücken der Kindheit, die das Erwachsenwerden begleiten, ohne vollständig zu verschwinden. Auch das ist eine Grenze, unsere negativen Gefühle gehen nicht verloren, wie immer positiv wir unser Leben eingerichtet haben.

Der englische Kinderbuchautor TONY ROSS (1993)<sup>365</sup> hat versucht, das *Erwachsenwerden* aus der Sicht des Kindes darzustellen, ohne damit eine starke Last der Erwachsenen zu verbinden. Das Kind soll sich die andere Seite, die, die es *nicht* kennt, vorstellen, also das tun, was eigentlich nur die Erwachsenen interessiert. Das Bilderbuch heisst im Original *I Want To Be*. Die Geschichte beschliesst meine heutige Vorlesung, weil die Paradoxie auf sehr elegante und ganz unpädagogische Weise *nicht* gelöst wird. Wie man später sein wird, kann man als Kind nicht wissen, und was immer die Erwachsenen sagen, Misstrauen dagegen ist angebracht.

Die Geschichte geht so: Eines Tages denkt die kleine Prinzessin Polly: „Ich glaube, es ist an der Zeit, endlich erwachsen zu werden“. Wie wird man „erwachsen“? Ganz einfach, man wird *anders*. Aber, fragt sich Polly: „Wie anders sollte ich sein?“ Vielleicht mit Lippenstift, schliesslich wird das kleine Mädchen später eine Frau, und Frauen unterscheiden sich von Männern offenkundig durch Lippenstift. Aber nein, „das ist nicht das richtige *anders*“. Am besten, man fragt die Mutter, die die Frage nach dem „Werden“ als *Erziehungsanfrage* versteht und sicherlich beantworten wird.

Es geht den Erwachsenen bei solchen Fragen um künftige Tugenden, nicht darum, was die Kinder selbst gerne werden wollen. Im Falle der Geschichte von TONY ROSS ist eine freundliche Umgebung vorhanden, ein positives Erziehungsklima mit interessanten Bezugspersonen, die das Problem aber auch nicht lösen. Die Erziehungspersonen gehen von Erziehungsvorstellungen aus, nicht davon, was das Kind fragt oder wissen will. Was also „Erwachsenwerden“ heisst, bleibt auch beim angestrengtesten Nachdenken rätselhaft. Wer immer gefragt wird und antwortet, erhöht die Rätselhaftigkeit. Dabei ist die Frage doch so einfach: Wie soll man werden, wenn man nicht mehr Kind ist?

Die Mutter, der Vater und der Koch antworten wie folgt:

„Mum, sie sollte ich sein?“ fragt Polly.  
„Sei *freundlich*“, sagte ihre Mutter,

---

<sup>365</sup> Die Hervorhebungen in den nachfolgenden Zitaten stammen von mir.

, ... so wie dein Vater‘.

,Wie sollte ich sein‘, fragte die kleine Prinzessin.

,Sei *liebevoll*‘, antwortete ihr Vater.

, ... so wie deine Mutter‘.

,Wie sollte ich sein?‘ fragte die kleine Prinzessin.

,Sei *sauber*‘, riet ihr der Koch“.

Jeder sagt etwas anderes, und zusammen ergibt das eine Menge.

„ ,Das sind aber viele Dinge, die ich mir merken muss‘, dachte Polly. ,Ich muss *freundlich* sein und *liebevoll* und auch noch *sauber*““.

Aber das war erst der Anfang. Als sie den General fragte, wie sie seiner Meinung nach sein sollte, sagte er, sie solle *tapfer* sein und könne dann selbst Spinnen gegenüber Mut beweisen. Als sie den Admiral fragte, sagte der, sie solle eine *gute Schwimmerin* werden, denn dann passierte ihr nichts, wenn das Boot sinkt. Der Ministerpräsident sagte, sie solle *gewieft* und die Aerztin sagte, sie sollte *gesund* sein.

„ ,Oh Gott‘ dachte die kleine Prinzessin. ,Ich muss also *freundlich* und *liebevoll*, *sauber* und *tapfer* sein, *gut schwimmen können*, und soll *gewieft* und *gesund* sein. Aber ich habe gar nicht so viele Finger.

,Erwachsen werden ist ganz schön schwierig““.

Das Kindermädchen hatte eine andere Idee: Auf die Frage, wie sie sein sollte, antwortete sie Polly, das wisse sie auch nicht. „Ich denke, am wichtigsten ist ... *Wie willst du selber sein?*“

„ ,Ich wäre gerne ...‘

, ... *gross*‘, sagte die kleine Prinzessin.

,Aber, das bist du doch‘, sagte der kleine Prinz“.

## 6. Schluss: Die kinderlose Gesellschaft?

Eine kinderlose Gesellschaft, diesen Ausdruck wörtlich verstanden, kann es nicht geben, weil das die Gesellschaft an sich in Frage stellen würde. Sie ist auf die Regeneration ihrer selbst und so auf Kinder angewiesen, ohne dass die Kinder der jeweiligen Gesellschaft entstammen müssen. Es ist ohnehin schwer, heutige Gesellschaften mit bestimmten Grenzen in Verbindung zu bringen, etwa solche

- der Sprache,
- der Nation,
- der Geschichte
- oder der vorherrschenden Ethnie.

Die Gesellschaft reproduziert sich nicht mehr zwingend mit *ihren* Kindern, wohl aber mit *Kindern*. Meine letzte Vorlesung in diesem Semester bezieht sich auf die Frage, ob trotz oder wegen ihrer Funktion Kinder nicht in der Gesellschaft ihren Platz verlieren, weil sich Kommunikation, Erfahrungswelten und Zukunftsperspektiven nicht mehr scharf zwischen „Erwachsenen“ und „Kindern“ unterscheiden lassen. Es geht also nicht nur um das Phänomen, dass man ohne gesellschaftlichen Nachteil dem Kinderwunsch ausweichen und ihn unerfüllt lassen kann, worüber ich bereits gesprochen habe. Heute geht es um die tiefer liegende Frage, was die Gesellschaft mit Kindern anfangen will, wenn sie ihre Kommunikationsformen zusehends globalisiert und Kindheit dabei ihren angestammten sozialen Ort verliert.

Die Frage lässt sich eingangs am historischen Abstand zur Romantik verdeutlichen. Romantik setzte eine weitgehend geschlossene Gesellschaft ohne grossen Mobilitätsdruck voraus. Die sozialen Orte waren klein und übersichtlich, geprägt durch Landschaft und Geschichte. Die Gesellschaft dieser Orte war nicht in einem modernen Sinne beweglich, das heisst sie änderte weder die Zugehörigkeit noch die Muster des Verhaltens oder der Reflexion sehr schnell und sehr nachhaltig. Der kommende Wandel hin zur Industriegesellschaft konnte, wie in EICHENDORFFS *Ahnung und Gegenwart* imaginiert werden, aber war nicht wirklich vorstellbar. Die Grunderfahrung war geprägt durch Gleichmass, das nur schwach unterbrochen wurde. Ich habe auf die Jahreszeiten verwiesen, ebenso auf die Funktion der Natur in der Anschauung oder die Schau nach Innen, die vor allem die romantische Literatur geprägt hat.

Wie sah die Romantik Kinder? Ich habe verschiedentlich darauf verwiesen, dass die romantische Sicht nicht unsere ist, wobei wir „Kinder“ und „Kindheit“ romantisieren können, ohne auf die Romantik zurückgreifen zu müssen. Verschiedene Autoren der Epoche sehen Kindheit als „goldenes Zeitalter“ an, dem ein radikaler Verlust folgt. Damit wird das Erwachsenwerden problematisch, und dies nicht nur aus Gründen der Verdrängung wie bei FREUD, sondern sehr viel weitgehender als Verlust von Empfindungsweisen und Vorstellungsvermögen, die beide nicht zurück geholt, sondern höchstens erinnert werden können. Kindheit ist nicht der stabile Anfang des Lebens, sondern der Höhepunkt, der verloren geht. Allerdings, der romantische Verlust wäre keiner, würde die Erinnerung ihn

wettmachen können. Die besondere Erfahrung des Kindes muss von dem *Erwachsenen*, der grundlegend anders denkt und wahrnimmt, erinnert werden, also ist recht eigentlich verloren.

Die Kindheit selbst ist nicht strittig, sondern erfährt mit der Verlustannahme eine eigentümliche Aufwertung. Erst so kann Kindheit elegisch betrachtet werden. Die Romantik entwickelt den Sinn für das Unwiderbringliche und Einzigartige der Kindheit, die verloren werden muss, wenn sie herausgehobene biographische und nicht nur kulturelle Bedeutung erlangen soll. Kindheit in *diesem* Sinne gab es im Mittelalter nicht. Erwachsenen betrachteten ihre eigene Kindheit nicht elegisch, weil dafür Sprache und Symbolik nicht zur Verfügung standen. Kinder waren wohl unstrittiger Teil der Gesellschaft (LE GOFF (1998, S.9)<sup>366</sup>, und für Kinder wie für Jugendliche standen klare Rollenmuster zur Verfügung (ebd., S. 59)<sup>367</sup>, aber Literatur und Kunst räumten der Kindheit nicht jenen biographischen Vorrang ein, den der romantische Verlust definieren sollte. Erst so wird Kindheit *konstitutiv* für die Seele des Erwachsenen (Abb. 1/2).

Dieser Befund gilt für bestimmte Autoren der Romantik *nicht*. Im Werk von CASPAR DAVID FRIEDRICH etwa kommen Kinder auf auffällige Weise kaum vor. Man kann sie auf einem *Elbschiff im Frühnebel* vermuten (HOFFMANN 2000, S. 187)<sup>368</sup>, irgendwie in der romantischen Szene verborgen, aber man sieht sie nicht. Eben so kann man sie versteckt auf den *Wiesen bei Greifswald* vermuten (ebd., S. 162)<sup>369</sup>, ohne dass sie dargestellt wären (Abb. 3/4). Der romantische Effekt, also der Augenblick, in dem die Ahnung der Natur in ihre Erfassung übergeht, kommt ohne sie zustande. Nur Erwachsene sind mit dieser eigentümlichen Erfahrung der wahren Empfindung konfrontiert, die sich an jedem Ort der Natur zeigen kann, nur offenbar nicht für Kinder. In diesem Sinne sind Kinder unromantisch.

Die Landschaften von CASPAR DAVID FRIEDRICH scheinen kinderlos zu sein, die Natur scheint keiner Kinder zu bedürfen, der einsame Wanderer, der die *Elbquelle* aufsucht (ebd., S. 136)<sup>370</sup> (Abb. 5) bewegt sich in einem natürlichen Raum, der Kinder nicht nötig hat oder sie nicht eigens thematisieren muss. „Natur“ ist historisch gewachsene Landschaft, die sich aus der eigenen Majestät heraus immer neu entwirft, ohne sich ändern zu müssen. Die Natur kann unheimlich und bedrohlich sein, wie FRIEDRICHS Bilder der Ostsee, etwa *Nordische See bei Mondlicht* (ebd., S. 233)<sup>371</sup> (Abb. 6), zeigen, aber sie bedarf dazu nicht der Kindheit, und zwar weder der glücklichen noch der schrecklichen. „Hell“ und „dunkel“, Tag und Nacht, die Stadien der Dämmerung, der glückliche oder unglückliche Augenblick des Uebergangs sind immer Phänomene im Erleben von Erwachsenen.

Eine Ausnahme ist das Bild *Die Lebensstufen* (ebd., S. 242/243), das um 1834 entstand<sup>372</sup> (Abb. 7). FRIEDRICH, seit 1811 Mitglied der Berliner Kunstakademie und 1824 als Professor an die Dresdner Kunstakademie berufen, erlitt 1835 einen schweren Schlaganfall, von dem sich nicht wieder erholte. Er starb fünf Jahre später, die *Lebensstufen* sind eines

---

<sup>366</sup> DOMENICO BECCAFUMI: *Predigt des heiligen Bernardino di Siena auf dem Platz von Siena* (1537) (Ausschnitt aus der Predella des Altars für die Kapelle San Bernardino di Siena (Musée du Louvre, Paris).

<sup>367</sup> Meister der *Cassone Adimari*: *Spiel des ‚civettino‘* (15. Jahrhundert) (Palazzo Davanzati, Florenz).

<sup>368</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Elbschiff im Frühnebel* (um 1820-1825) (Oel auf Leinwand, 22,5x30,8 cm) (Wallraf-Richartz-Museum, Köln)

<sup>369</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Wiesen bei Greifswald* (um 1800/1822) (Oel auf Leinwand, 35x48,9 cm) (Kunsthalle, Hamburg).

<sup>370</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Elbquelle* (um 1830) (Bleistift/Aquarell, 25x34 cm) (Privatbesitz).

<sup>371</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Nordische See im Mondlicht* (um 1823) (Oel auf Leinwand, 22x30,5 cm) (Nationalgalerie, Prag).

<sup>372</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Die Lebensstufen* (um 1834/1835) (Oel auf Leinwand, 72,5x94 cm) (Museum der bildenden Künste, Leipzig).

seiner letzten Bilder. Der Titel ist zunächst sehr irritierend, weil das Bild keinerlei Stufen des Lebens darstellt. „Lebensstufen“ sind zyklische Auffassungen vom Lebenslauf, man geht als Kind die Stufen des Lebens hinauf, wird erwachsen, durchläuft die Lebensalter und steigt dann als Greis herab. Historisch wurden die Lebensstufen oder Lebensalter von Männern und Frauen unterschieden (VAN DÜLMEN 1990, S. 199, 226), ohne dass sich am Zyklus des Lebens, Aufstieg und Abstieg, etwas ändern würde (Abb. 8/9). Nichts davon zeigt CASPAR DAVID FRIEDRICHS spätes Bild.

Man sieht grosse Segelschiffe aufs Meer hinausfahren (HOFFMANN 2000., S. 238) (Abb. 10), ein kleines Schiff scheint eine Gruppe von Menschen, offenbar eine Familie, abzuholen, die übersetzen wollen. Zwei Kinder winken mit einer schwedischen Flagge das Schiff herbei, sie mögen sich zanken, weil es so aussieht, als würden sie von den Erwachsenen ermahnt und zur Ordnung gerufen (ebd., S. 14) (Abb. 11). Den Gesamteindruck des Bildes aber beherrschen nicht die Kinder, sondern das Licht und der Horizont, sowie das Meer, auf das sich die Schiffe hinauswagen. Die Kinder sind Beiwerk oder eine Selbstverständlichkeit, die eigentlich nicht der Rede wert ist. Es gibt sie, und man muss sich mit ihnen abfinden. Dass sie sich zu streiten scheinen, zeigt auch, wie wenig Romantisierung im Spiel ist.

Das Bild zeigt vermutlich die Familie des Malers, den 1824 geborenen Sohn GUSTAV ADOLF und dessen ein Jahr jüngere Schwester AGNES. Die ermahnende Frau ist als die ältere Schwester CAROLINE identifiziert worden, die 1819 geboren wurde. Der auf das Land zurück blickende Mann mit Zylinder ist vermutlich FRIEDRICHS Neffe JOHANN HEINRICH FRIEDRICH. Er blickt einen alten Man mit Gehstock an, der als einziger auf das Meer hinaus schaut. Es ist der Maler selbst, der Abschied zu nehmen scheint (ebd., S.240). FRIEDRICH war früh gealtert, er wirkte auf die Zeitgenossen schon zuvor wie ein Greis, der „verdüstert und freudenarm“ durchs Leben gehe (ebd.)<sup>373</sup>. Vielleicht ist es kein Zufall, dass die *Lebensstufen* die Mutter der Kinder, CAROLINE BOMMER, die FRIEDRICH am 21. Januar 1818 geheiratet hatte, ausklammert. Das Bild zeigt das Ende *seines* Lebens.

Der Ehemann ohne Frau schaut einsam aufs Meer hinaus, wie sehen nicht sein Gesicht und können uns den Blick nur vorstellen. Er gilt nicht seinen Kindern, sondern ausschliesslich der Natur und so dem Thema seiner Malerei. Wenn der Neffe ihn herbei zu winken scheint, dann als mühsame Aufforderung. Das Bild verrät nicht, ob der Greis auf seine Kinder zugehen wird oder nicht. Er scheint mit ganz kleinen Schritten zu gehen, ohne so Recht voran zu kommen. Die Spanne der Lebensstufe ist die zwischen Kindheit, Jugend und Alter. Das Bild zeigt den Abschied des Alters, ohne der Jugend sonderlich Tribut zu zollen. CASPAR DAVID FRIEDRICHS Bilder verzichten auf den „erhobenen Zeigefinger des Moralisten“ (ebd., S. 251), das lakonische Bild über den Zusammenhang der Lebensstufen ist kein pädagogisches Bild. Es will nicht mahnen, auffordern oder anklagen, sondern das Gefühl des Endes erfassen, dem in der Natur immer ein neuer Anfang folgt. Das Problem des Menschen ist, dass er darüber nichts weiss, weil niemand einen zweiten Anfang erlebt.

Kinder sind dieser Anfang *nicht*; sie gehen auf einen je einmaligen Lebensweg, den nichts abkürzt und dessen Ende ins Ungewisse führt. Das heisst aber nicht, dass CASPAR DAVID FRIEDRICH eine kinderlose Gesellschaft vor Augen hatte. Kinder waren nur nicht das Thema seiner Kunst, auch weil er an das Heilsversprechen nicht glaubte, das in der christlichen Religion mit Kindern verbunden wurde und wird. Letztlich steht der Mensch in

---

<sup>373</sup> Das Zitat entstammt einem Brief von LOUISE SEIDLER an GOETHE. Der Brief datiert auf das Jahr 1816 und beschreibt den damals zweiundvierzigjährigen Maler.

der Schöpfung einsam vor Gott, wie das Bild *Der Mönch am Meer* von 1809 zeigt (ebd., S. 54)<sup>374</sup> (Abb. 12). Man sieht die Koordinaten der Seele des Erwachsenen,

- unter sich den vermeintlich festen Grund,
- vor sich das unberechenbare Meer
- und über sich den Himmel der Dämmerung,
- also den Uebergang vom Hellen und Dunkle oder vom Dunklen ins Helle.

Und man sieht eine vollkommene Einsamkeit, wie sie Kinder niemals empfinden können. Wenn sich Kinder allein fühlen, dann haben sie Angst, aber sind sie nicht einsam. Einsamkeit ist keine Angst, sondern ein Vorrecht der Erwachsenen, wie niemand besser als ROUSSEAU gezeigt hat. *Der Mönch am Meer* bringt Einsamkeit auf ihren Ausdruck, genauer muss ich sagen: auf ihren protestantischen Ausdruck. Kinder haben darin sehr zu Recht keinen Platz. Was *Einsamkeit* ist, müssen sie lernen, während *Angst* die Reaktion ihrer Natur ist. Romantisch ist die Verbindung von Einsamkeit mit Natur, in der Einsamkeit nicht etwa erträglich wird, sondern eigentlich aufgehoben wird, weil im Einklang mit der Natur jede soziale Entfremdung verschwindet. Man lernt einfach nur, ohne andere Menschen zu leben, was im 18. Jahrhundert durchaus als Lebensglück verstanden wurde, allerdings nicht im Blick auf Kinder. Eine wirkliche Pädagogik der Einsamkeit ist nie geschrieben worden, und die Natur wurde angesehen, dass sie immer auch Platz für Kinder haben würde, nur eben keinen solchen, den das Privileg der Einsamkeit auszeichnet.

Weder ROUSSEAU noch CASPAR DAVID FRIEDRICH konnten sich eine Welt vorstellen, die von zunehmender *Beschleunigung* bestimmt ist. FRIEDRICHS Bilder sind sämtlich romantische Augenblicke, die einer ruhigen, einer nahezu statischen Welt gelten, die nur dann dynamisch und destruktiv wird, wenn die Natur es will. Der Maler sieht die Poesie einer Winterlandschaft an einem unbewegten Ort (*Fichtendickicht im Walde*: Ebd., S. 76)<sup>375</sup> (Abb. 13), er könnte auch einen Sturm sehen, der diese Idylle durch einander wirbelt, oder einen Wanderer, der sich im Dickicht verirrt und die plötzliche Einsamkeit als Angst erlebt, aber er könnte keine Welt zeigen, die Wald oder Schnee nicht mehr nötig hat, weil sie sich digital beschleunigt oder virtuell globalisiert. Wenn in dieser Welt die Kinder fehlen, dann ist das von ganz anderer Qualität als die protestantische Präferenz für Einsamkeit bei CASPAR DAVID FRIEDRICH. Der aus heutiger Sicht weniger nostalgische als horrende Effekt der Bilder FRIEDRICHS hat damit zu tun: Sie geben an, was unwiederbringlich verloren ist.

Eine Welt ohne Kinder ist *keine* pädagogische Welt; soweit herrscht Uebereinstimmung mit dem an der Malerei der Reformation geschulten FRIEDRICH (ebd., S. 245) und uns. Die pädagogische Welt muss aber nicht notwendig ein Platz in der Natur sein, wie man seit ROUSSEAU angenommen hat. Eher stellt die pädagogische Theorie die Idee eines bestimmten Ortes überhaupt in Frage. Wohl waren Schulen seit ihren Anfängen immer *lokal*, also ortsgebunden<sup>376</sup> und in diesem Sinne geschichtlich. Die Konzepte dagegen, die Theorien der Erziehung und Bildung, gleichsam die Flügel der Gedanken, waren spätestens seit COMENIUS immer *global*. Globalisierung ist also kein neues und zunächst auch kein bedrohliches Phänomen, wenn man dabei an die Ansprüche der Bildungstheorie denkt. Aus

---

<sup>374</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Der Mönch am Meer* (um 1809) (Oel auf Leinwand, 110x171,5 cm) Nationalgalerie, Berlin).

<sup>375</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Fichtendickicht im Walde* (um 1828) (Oel auf Leinwand, 30x24 cm) (Neue Pinakothek, München).

<sup>376</sup> Das französische *local* ist eine Entwicklung aus dem spätlateinischen *localis*. Das lateinische *locus* lässt sich mit „Ort“, „Platz“, „Stelle“ oder „Raum“ übersetzen, *locus* ist dann auch „Stellung“ oder „Rang“, im weiteren „Ortschaft“ oder „Punkt“. Erfasst wird eine Raumposition, die enge Grenzen vorschreibt.

diesen Ansprüchen entsteht die Paradoxie, dass global - überall auf der Welt<sup>377</sup> - verwirklicht werden soll, was nur seinen bestimmten historischen Platz haben kann, mithin überall verschieden sein muss.

„Global“ im Sinne einer universalen Bildungstheorie (vgl. OELKERS 2002) ist damit

- zugleich *Eines* und *Verschiedenes*,
- es ist an *einem* Ort und an *allen*
- als *Ganzes* und *Teil* zugleich.

COMENIUS spricht in der *Pampaedia*<sup>378</sup>, also dem Zentrum seiner Bildungstheorie, von „omnes - omnia - omnino“; *alle* Menschen werden durch das Ganze und so durch *Alles* von Grund auf und in jeder Hinsicht zur Vollkommenheit geführt, ohne dass irgend jemand ausgespart werden könnte oder dürfte (KOMENSKY 1970, S. 15). Das ist nur denkbar, wenn Bildung als globale Kraft angesehen wird, die an jedem Ort alle erreicht, und dies auf gleiche Weise<sup>379</sup>.

- Aber jeder Ort ist individuell und also verschieden;
- keine Schule und keine Familie sind gleich, daher gibt es kein pädagogisches „überall gleich“;
- die Geschichten sind ebenso verschieden wie die künftigen Entwicklungen.

„Globalisiert“ sind nur die Ideen der perfekten Bildung, „Vollkommenheit“ *für alle* und *in allem* ist daher nicht Ziel, sondern nur Wunsch, der Gleichheit im letztthin Möglichen sucht und dabei die Realitäten überspringen kann.

Heute wird „Globalisierung“ *als Realität* verstanden, auf die Erziehung und Bildung reagieren sollen und müssen. Was als Realität angenommen wird, ist zumeist diffus bezeichnet<sup>380</sup>, irgendwie wird vom Internet auf die Welt geschlossen oder von Aktienkursen auf Bildung, die gelegentlich so dargestellt wird, dass sie eigentlich nur noch auf eine feindliche Uebnahme durch die neuen Medien warten kann. Schlagworte kursieren besonders dann erfolgreich, wenn die Realität weitgehend Behauptung ist und noch nicht oder nicht mehr Erfahrung. Die Paradoxie allerdings bleibt bestehen: Bildung und Erziehung sind *ortsgebundene* Erfahrungen; solange Familien und Schulen sich nicht ins Internet aufgelöst haben, müssen Kinder jeden Morgen während der staatlich fixierten Schulzeit an *einem* bestimmten Ort zur Schule gehen, die sie nicht ohne Hintersinn für das Thema als *ihre* Schule bezeichnen.

- Es ist *eine* Oertlichkeit, nicht viele;

---

<sup>377</sup> *Global* ist von *Globus* abgeleitet. Das lateinische Wort *globus* - zu übersetzen mit „Kugel“, „Klumpen“, „Haufen“ oder auch „Klub“ und „Bande“ – gewinnt erst mit MARTIN BEHAIM (1459-1507) geographische Bedeutung. Der nach 1491 in Nürnberg gefertigte Erdapfel erhält die Bezeichnung *Globus*. In diesem Sinne meint „global“ überall auf der *Erde*. Sie hat kein Ende, weil sie rund ist.

<sup>378</sup> Die *Pampaedia* ist der mittlere Teil der siebenbändigen *Consultatio catholica*, dem Hauptwerk von COMENIUS. Teile des Konsultationswerkes wurden 1660 gedruckt, das Werk selbst blieb unvollkommen und war lange verschollen. Nach der Entdeckung des Manuskripts 1935 erschien eine Auswahl im Band IV der *Vybrané spisy Jana Amose Komenského* (Praha 1966).

<sup>379</sup> „Die Bildung erstreckt sich auf ALLE, das heisst auf *alle Völker, Stände, Familien* und auf jeden einzelnen“ (KOMENSKY 1970, S. 235).

<sup>380</sup> Der Begriff „Globalisierung“ ist umstritten, weil oft zwischen Rhetorik und Realität nicht unterschieden werden kann oder soll (BEISHEIM/DREHER/WALTER/ZÜRN 1997; siehe auch SCHOLTE 1996 sowie diverse andere).

- es sind *bestimmte* Personen, nicht alle;
- und es sind *unwiederholbare* Erfahrungen, nicht beliebige.

In diesem Sinne sind Familien und Schulen mit einer lokalen Identifizierung verbunden, die sich *nicht* global ausweiten lässt, während die Globalisierung nach einer ihr angemessenen Bildung verlangt, ganz so könnte COMENIUS' Phantasie der Allheit doch noch verwirklicht werden.

Die internationale Bildungspolitik ist in dieser Hinsicht unzweideutig: Es gibt nicht ein nationales Bildungssystem, das *nicht* unter politischem Druck steht, auf „Globalisierung“ reagieren zu müssen. Meist soll möglichst schnell möglichst viel auf ein mal geschehen, kommuniziert mit eindrucksvollen Formeln, die zumeist *nicht* sagen, wie sich das Leitthema „Globalisierung“ in ein Feld übersetzen lässt, das nicht einfach auf „die Welt“ - und sei sie noch so verändert - reagieren kann. Die Formeln sind solche der Expertenkommunikation, die sich auf fast ironische Weise global verbreiten kann, nämlich zwischen Washington, Tokio, London und der Schulaufsicht in Oberbayern nahezu zeitgleich entsteht, nur schwach übersetzt zu werden braucht und doch einen Gegenstand gar nicht hat. Selbst wenn Experten wüssten, was „globalisierte Bildung“ oder „Globalisierung der Bildung“ bedeutet, so wären immer noch die Voraussetzung einer, wie es neudeutsch heisst, „Implementation“ der Konzepte hochgradig differente nationale Systeme und letztlich Varianz bis hinab zur Einzelschule, die ja nicht ohne Grund zum eigentlichen Adressaten der Bildungsreform geworden ist. Dann aber ist es mehr als ironisch, von den Schulen in Affoltern am Albis oder in Uesslingen im Thurgau einen Beitrag zur Globalisierung der Bildung zu erwarten.

Dennoch *stellt* sich das Thema, unabhängig von der Frage, wie ironisch ich als Experte nun selber eigentlich werden müsste. Aber es stellen sich mindestens drei ernsthafte Probleme,

- Zunächst sind Globalisierungsfolgen im Alltagsleben sichtbar und so ein Faktor der Erziehung;
- zweitens sind die Bildungssysteme zum ersten Mal seit Beginn des 19. Jahrhundert einem technischen Innovationsschub ausgesetzt, der sie nachhaltig verändern wird;
- und drittens stellen sich neue Fragen der Legitimation, und zwar weil oder soweit die neuen technischen Möglichkeiten, einhergehend mit sozialen und kulturellen Umbrüchen, den bisher geltenden Generationenvertrag „Bildung“ in Frage stellen.

Was also diskutiert werden muss, ist nichts weniger als die Frage, ob Kinder, Kindheit und Schule in ihrer gewohnten Form in einer medial radikal gewandelten und sozial grundlegend sich ändernden Umwelt noch tragfähige Konzepte sind. Die Frage der kinderlosen Gesellschaft diskutiere ich in dieser Hinsicht, nicht als das Ausbleiben von Kindern, sondern als Auflösung ihrer sozialen Orte und so ihrer gesellschaftlichen Verankerung. Kinder scheinen sich zu vereinzeln, ohne noch einen Rückhalt in der Natur zu finden. Die Natur hat sich auf sehr radikale Weise von dem Bild getrennt, das die Romantiker ihr gegeben haben.

Damit einher geht die Abschwächung des romantischen Verlustes. In einer Gesellschaft der zunehmenden Beschleunigung wird die Vergangenheit im gleichen Tempo entwertet oder stark fragmentarisiert; und was für die Geschichte angenommen werden muss, gilt auch für die persönliche Biographie. Angesichts der Tempi der Lebenserfahrung wird



Verlust immer weniger zum Horror. Die Augenblicke sind nicht länger einmalige Erlebnisse, die sich aus zufälligen Konstellationen unter dem verlässlichen Dach der Schöpfung ereignen; vielmehr ist alles beweglich, nur nicht zur gleichen Zeit, und das Nacheinander erlebt eine historisch einmalige Beschleunigung. Irgendein Ort des Ausstiegs ist nicht mehr wirklich absehbar, Kinder jedenfalls, Kinder in westlichen Gesellschaften, können sich aus diesem Erfahrungsraum weder zurückziehen noch ihn an einem bestimmten Punkt überwinden. Andererseits wachsen sie im Bewusstsein heran, jeden Ort auf der Welt erreichen zu können, ohne je romantische Landschaften zu erleben, wie dies zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch möglich war.

Was heute unter dem Stichwort „Globalisierung“ diskutiert und erfahren wird, hat mindestens die folgenden Komponenten, die wiederum wenig oder gar nichts mit Kindern zu tun haben, nämlich

- die Auflösung nationaler und so geschützter Arbeitsmärkte,
- die Digitalisierung der Produktion,
- die Standortunabhängigkeit von Betrieben und Unternehmen,
- die Verdichtung weltweiter angelsächsischer Kommunikation,
- die Erweiterung und Vernetzung aller Abhängigkeiten und Risiken,
- der Rückgang oder die Verlagerung des Sozialen und
- die Standardisierung des Ästhetischen.

Paradoxerweise wird dadurch auf historisch völlig neue Weise *Individualisierung* befördert, versteht man darunter Selbstinszenierung und die zunehmende Verantwortung für das eigene Lernen. Nicht der Betrieb sorgt mehr für seine Mitarbeiter, diese sorgen für sich, möglichst so, dass sie selber Unternehmer werden. Das ist möglich, weil die Risiken neu verteilt werden. Die kollektiven Vorsorgen des 19. Jahrhunderts werden individualisiert, ohne umgekehrt Individualisierungen, zum Beispiel solche, die auf zunehmende Lebensdauer reagieren, neu mit kollektiven Massnahmen bearbeiten zu können. Die Altersvorsorge muss unabhängig von familialen Netzen organisiert werden, je nach individuellen Möglichkeiten und in der Hoffnung, möglichst lange für sich unabhängig leben zu können. Echte Pflegeplätze sind unbezahlbar, wobei die Angehörigen Vorsorge für den Fall treffen müssen, wenn das Gesetz sie in die Verantwortung nimmt. Wie Kinder auf diese Aussicht reagieren, ist nicht bekannt. Aber sie werden lernen müssen, sich darauf einzustellen, was die Entscheidung, später selber Kinder haben zu wollen, beeinflussen wird. Das Bild der „Lebensstufen“ wird dadurch radikal in Frage gestellt, man steigt am Ende nicht friedlich hinab, sondern entwirft das Leben ohne wirkliches Szenario des Abschlusses.

Eine zumeist nicht beachtete Globalisierungsfolge ist der Zwang zur Jugendlichkeit, der die gesamte Imagesteuerung des Alltagslebens beherrscht. „Image“ ist Aussehen und Verhalten, dazu Steuerung der Kommunikation, nicht jedoch Bildung. Die Ästhetik des *Jungen* prägt paradoxerweise vor allem Alte, die optisch nachweisen müssen, dass sie jung genug aussehen und sich diesem Aussehen entsprechend verhalten, um ästhetische Akzeptanz erwarten zu können. Das geschieht weltweit auf allen Kommunikationsmärkten und nur lässt nur solche Varianz zu, die das Grundimage bestärkt. Talkshows für Alte - also Shows in den ungünstigsten Sendezeiten - müssen jung aussehen. Wie stark dieser Zwang ist, lässt sich auch daran ablesen, dass Fünfundvierzigjährige als „ältere Arbeitnehmer“ bezeichnet werden können, so wie eine Ehe eine „Altehe“ ist, wenn sie nach fünfzehn Jahren immer noch besteht. Schliesslich gilt „Kreativität“ als jugendlich, wer „produktiv“ sein will, muss zugleich kreativ und jung sein, das Image erfolgreicher Computerfirmen ist entsprechend immer schnell, dynamisch und jung. Aussehen und auch Verhalten verbrauchen sich auf

Erneuerung hin. Die Lebenszeit wird auf Abschnitte hin berechnet, grosse Kontinuitäten sind zunehmend die Ausnahme, in diesem Sinne heisst Globalisierung auch im Alltagsleben Wechsel, Flexibilisierung, Stress und Suche nach Entlastung. Kinder sind davon kaum noch ausgenommen.

Die festen Orte verschwinden, wenigstens solche, die auf eine ganze Lebensspanne hin berechnet sind. Das gilt nicht nur für die Börsenkurse, die gesamte Produktion wird zunehmend unabhängig vom Ort der *Fabrik*, und dies nicht nur im Sinne einer *just-in-time*-Produktion, bei der Zulieferer dafür sorgen müssen, dass das Material den Ort der Herstellung zum genau bestimmten Zeitpunkt erreicht. Die Herstellungsorte selber werden flexibel, was nicht in Hamburg gebaut werden kann, wird nach Hongkong verlagert, mit der Pointe, dass zunehmend weniger wirklich *gebaut* werden muss<sup>381</sup>. Der Arbeitsmarkt reagiert also immer weniger auf Produktion, sondern auf Kommunikation, die weltweit geführt werden muss. Nicht zufällig sind Internet-Foren für die Jobsuche heute vielversprechender als Arbeitsämter, was nochmals zeigt, wie ganze alte Ordnungen innerhalb kürzester Zeit wegbrechen können. Das gilt mit Nachdruck, wenn ich das so sagen darf, auch für die sozialen Ordnungen, und zwar unabhängig davon, ob sie öffentlich oder privat verfasst sind. Dieser Gegensatz des 18. Jahrhunderts verliert offenbar an Bedeutung, wenn Intimes Showthema werden kann oder persönliches Leid zur Inszenierung öffentlicher Anteilnahme verwendet wird. Was auf diese Weise entsteht, öffentliche Geschwätzigkeit, ist unausweichlich, und darum mit der Dauer immer weniger abstossend. Widerstand wird durch Gewöhnung ersetzt, auch weil sie die Konsummedien dem Protest entziehen. Ihr Masstab ist nicht Geschmack, sondern Quote, und dies weltweit.

Ein Basisvorgang ist die Flexibilisierung von *Zeit*. Arbeit wie Produktion lassen sich nicht mehr an Stundenbudgets fesseln, die Korrelation von *Arbeitszeit*, berechnet in Stunden, und *Produktivität* bricht auseinander, weil die Arbeitsvorgänge oder Tätigkeiten immer mehr an festen Standards verlieren. Mit der Fabrik verschwindet zugleich das Fliessband und so der Arbeitstakt. Das Problem ist nicht mehr, den Arbeitstakt zu steigern oder abzusenken, sondern *ohne Takt* arbeiten zu müssen, mit einer individuell berechneten *Zeit*, die vom Ergebnis her kalkuliert wird. Wie viel *Zeit* für das einzelne Produkt angenommen werden muss, ist nicht in einem allgemeinen Sinne klar, sondern wird individualisiert, je nach der Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit einzelner Mitarbeiter. Der Vergleichsstandard ist mehr die Wochenarbeitszeit, sondern das Produkt, entsprechend individualisiert wird der Wettbewerb, mit allen Folgen einer instabilen Belohnung, die sich vom persönlichen Erfolg oder Misserfolg her berechnet, nicht nach Tarifverträgen, die unabhängig von persönlichen Leistungsunterschieden gelten und für alle Arbeitnehmer einer Branche festgelegt sind. Derartige *Zeitmargen* verschwinden mit der Individualisierung der Arbeit, die die Fesseln der Industrialität überwinden wird oder längst überwunden hat.

Damit sind sozialer Güter ersten Ranges bedroht, nämlich *arbeitsunabhängige Zeiten*, die ihren Reservatcharakter verlieren. Geschäftliche E-mails kann man um 3.00 Uhr nachts genauso senden oder empfangen wie am Samstag Mittag, ähnlich sind Websites an keine Oeffnungszeiten gebunden und kann ein Internetservice in einem buchstäblichen Sinne rund um die Uhr abgerufen werden. Dabei werden schnelle Antworten auf eilige Anfragen erwartet, die auf Arbeitszeiten und damit verbundene Belastungen keine Rücksicht nehmen können oder müssen. Man reagiert gereizt auf jede Störung des Computers, der als verstörendes Schicksal erscheinen kann, weil wertvolle *Zeit* verloren geht, die anders

---

<sup>381</sup> „Bauen“ verstanden als Einsatz geschulter Arbeitskraft, also als Effekt eines persönlichen, nicht ersetzbaren Könnens.

eingepplant war, allerdings nur bezogen auf die spezifische Produkt, nicht auf den tag, die Woche oder das Jahr.

Eine wesentliche Errungenschaft der Gewerkschaftsbewegung im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, verliert ihren institutionellen Charakter, ich habe darauf bereits hingewiesen. Ein Arbeitstag am Computer beginnt nicht um 9.00 Uhr und endet um 17.00 Uhr, er beginnt und endet überhaupt nicht, vielmehr kann immer nur eine *fortlaufend* bestehende Arbeitsmöglichkeit unterbrochen werden, mit individuell kalkulierten Pausen, die auf Belohnungsdruck ebenso reagieren müssen wie auf die Schnelligkeit der Konkurrenz. Das schafft zum Beispiel völlig neue Probleme, wie Eltern die Zeit der Erziehung kalkulieren wollen oder müssen, was nicht einfach dadurch möglich ist, dass Kinder möglichst schnell selbst am Computer arbeiten. Die Zeit für Kinder, nochmals gesagt, wird knapp, und die Folgen müssen individuell aufgetragen und aufgefangen werden.

Das *lange* Verweilen an *einem* Ort, wie es CASPAR DAVID FRIEDRICH immer wieder gemalt hat (zum Beispiel: *Huttens Grab*, um 1823/1824) (HOFFMANN 2000, S. 97)<sup>382</sup> (Abb. 14), wird zu einem Luxus, der selbst im Urlaub kaum noch zu nutzen ist. „Urlaub“, im übrigen, ist eine Sprachregelung aus der Beamten- und Militärwelt; ursprünglich ist damit gemeint die Zeit, die jemand Erlaubnis hat, vom Dienst fern zu bleiben. Irgendwie ist dieser Begriffsgebrauch immer noch prägend, wenn auch in anderen Hinsichten. Aber man unterbricht mit dem Urlaub die Arbeit, also erhält oder nimmt sich freie Zeit, die ansonsten gar nicht zur Verfügung stünde; Musse jedenfalls wird zur knappen Grösse.

Paradoxerweise gibt es *mit* der Auflösung der strikten Trennung zwischen Arbeit und Freizeit zunehmend weniger Möglichkeiten, der Freizeitindustrie auszuweichen, die ihrerseits rund um die Uhr anbietet und tatsächlich alle Interessen und Instinkte zu bedienen versteht. Das gelingt umso mehr, je genauer dafür Zeit eingepplant werden muss. Ein „Sonntag“ verliert den Charakter stabiler Wiederholung, ähnlich wie bei Familienfeiern entlasten keine Rituale, sondern belasten ständig ausgetauschte Ansprüche, die wie Wunscherfüllungen erwartet werden. Individualisierte Freizeitrythmen sind immer zugleich Erwartungen, dass noch ganz andere Wunscherfüllungen möglich sind, abhängig davon, wie erfolgreich die Erwerbszeit gestaltet wird. Das geschieht zunehmend autonom und individuell, wenngleich nicht unabhängig, weil immer genaue Zeiten gesetzt sind. Wie bedrohlich diese neue Freiheit unerschwellig wahrgenommen wird, zeigt sich daran, dass Lottogesellschaften *lebenslange Renten* als Hauptgewinne anbieten, die die Glücklichen von den Beladenen unterscheiden können<sup>383</sup>.

Globalisierung in diesem Sinne heisst nicht nur Erreichbarkeit an jedem Standort der Welt, nicht nur Abrufbarkeit jeder Information, nicht nur Kombinationsfähigkeit jedes Elements, sondern zugleich *Unberechenbarkeit* bei Verlust von Rhythmus und kollektivem Lebensgefühl. Das Ganze wird nicht, um einen Slogan aus den achtziger Jahren zu zitieren, *unübersichtlich*<sup>384</sup>, auf paradoxe Weise schliesst Globalisierung jegliche Vorstellung des Ganzen *überhaupt* aus. „Unübersichtlichkeit“ ist gegeben, wenn und soweit ein höherer Standpunkt fehlt (OELKERS 1999), aber Globalisierung bezieht sich nicht auf eine Ganzheit, die nur nicht hoch genug überschaut werden kann, vielmehr schliesst die Vernetzung aus, dass

---

<sup>382</sup> CASPAR DAVID FRIEDRICH: *Huttens Grab* (um 1823/1824) (Oel auf Leinwand, 93x73 cm) (Staatliche Kunstsammlungen, Weimar).

<sup>383</sup> Studien zu den Effekten dieser Praxis liegen, soweit ich sehe, nicht vor.

<sup>384</sup> *Die neue Unübersichtlichkeit* nannte JÜRGEN HABERMAS (1985) den fünften Band seiner „Kleinen Politischen Schriften“. Titelgebend war eine Rede vor dem spanischen Parlament im November 1984.

ein „Ganzes“ erscheinen kann. Das Internet ist keine Ganzheit, sondern eine ständig sich erweiternde Vernetzung, deren Grösse sich der menschlichen Raumvorstellung entzieht. Ganzheiten müssten *abgeschlossen* sein, während Vernetzung heisst, dass auch die Grenzen des Ganzen verschwinden, so paradox das klingen mag.

„Globalisierung“, könnte ich auch sagen, überwindet den Globus, auch weil darunter keine konkreten Prozesse wie die Entdeckung Amerikas und deren Folgen mehr verbunden sind. Globalisiert werden kommunikative Netze, Datensätze, Steuerungssysteme, die nicht mehr mit dem Kontakt haben, was im Alltagsleben als „Realität“ erscheint. Umso mehr ist diese Realität von den Globalisierungsfolgen bestimmt, die ja nicht qua Abstimmung abgewandt oder per politischem Entschluss befördert werden können. Man kann, was freilich auf rasante Weise immer unwahrscheinlicher wird, das Internet *nicht* nutzen, aber das hebt die *Realität* Internet nicht auf. Im übrigen ist die Einführung nie politisch abgestimmt worden, sie hat einfach stattgefunden, unabhängig vom politischen Willen, der sich im Blick darauf gar nicht artikuliert hat und offenbar haben brauchte.

Globalisierungsprozesse haben *pädagogische* Folgen, die fast immer falsch eingeschätzt oder zumindest unterschätzt werden. Im öffentlichen Diskurs ist zumeist die Rede von

- „Scheidungskindern“,
- „Nintendo-Kids“,
- „Wertezerfall“
- oder zunehmender „Verwahrlosung“ unter den Verhältnissen einer Wohlstandsgesellschaft.

Aber das sind entweder keine oder schwache Kausalitäten, mit denen sich zudem der historische Wandel kaum sehr weit erfassen lässt, und sei es nur aus dem Grunde, dass derartige Klagen die Geschichte der Erziehung begleiten. Aber für den heutigen Wandel ist die Geschichte nicht der Massstab, weil historische Beispiele, für das, was geschieht, fehlen. Man kann sich nicht auf bewährte Muster beziehen und muss doch immer schneller reagieren, ohne die Optionen wirklich begrenzen zu können.

Das lässt sich an mindestens fünf Faktoren zeigen, die das Feld der Erziehung grundlegend verändert haben und weiter ändern werden. Ich fasse damit einen zentralen Aspekt der Vorlesung zusammen. Neu und gegenüber dem frühen 19. Jahrhundert und gar der Romantik grundlegend anders sind:

- Die Entgrenzung der Erziehungszeit.
- Die Kommerzialisierung der Kindheit.
- Die Verlagerung der Risiken auf die Kinder.
- Die Emanzipation beider Eltern.
- Die fortlaufende Korrektur der Lebensentwürfe.

Dass Erziehungszeit<sup>385</sup> *knapp* ist und mit der Knappheit nach der *Qualität* beurteilt wird, ist eine Erfahrung, die früheren Kindergenerationen fremd war. „Knappheit“ ist nicht einfach Dosierung der Zuwendung<sup>386</sup>, sondern Kalkulation der Anwesenheit und mit der Anwesenheit der Aktivität. Erziehungszeit verstreicht so nicht einfach, sie muss gestaltet

---

<sup>385</sup> Die Zeit, die verantwortliche Erwachsene, zumeist Eltern, für den Umgang mit ihren Kindern aufwenden.

<sup>386</sup> Wie in den Geschwisterreihen früherer Kindheit. Das Problem ist dann nicht mehr die Ungleichverteilung, sondern die Konzentration der Verteilung (auf zumeist ein oder zwei Kinder).

werden und wird *an* der Gestaltung gemessen, und zwar sowohl von den Kindern wie von der beobachtenden Umwelt. Die Bedingung ist, dass weit weniger Zeit zur Verfügung steht als Gestaltungsmöglichkeiten abverlangen, wenn man nur beobachtet, wie gehetzt die mehrfach erwähnten Kindergeburtstage bei McDonald's absolviert werden, wie lang die Wege sind zwischen dem Klavier- und dem Ballettunterricht oder wie weit der Abstand zwischen der Wohnung und einem Spielplatz, der halbwegs akzeptabel erscheint. Kinder unterscheiden zum Beispiel Schwimmbäder danach, welchen Komfort das Wellenbad bietet, was Eltern in die Verlegenheit setzen kann, die Präferenz ihrer Kinder nur mit einem hohen Zeitaufwand erfüllen zu können, der andere Aktivitäten ausschliesst. „Qualität“ bieten nur bestimmte Angebote, so dass auch Kindheit nach *events* organisiert wird, *besonderen* Ereignissen, die nicht mehr selten sein dürfen.

Kindheit, nochmals gesagt, ist *kommerziell* geworden, in einem Ausmass, das die früheren Bleyle-Kalender als naive Kindorientierung erscheinen lassen muss. Kinder artikulieren Konsumwünsche und erhalten sie mehr oder weniger passgenau erfüllt, sie setzen Medienzugang durch und nutzen die knappe Zeit ihrer Eltern, um ihre Unabhängigkeit zu vergrössern. Im Gegenzug werden Risiken übertragen, Kinder sind für ihre eigenen Lebensentwürfe auch dann zuständig, wenn sie keine haben, Kinder sind mit Beziehungsproblemen mehr oder weniger direkt belastet, für psychische Schäden ist niemand zuständig, irgendeine einklagbare pädagogische Verantwortung besteht im Normalfall der Erziehung nicht, was auch daran abgelesen werden kann, dass das materielle Erbe nicht mehr quasi-automatisch auf die Kinder übergeht.

Das hängt mit Emanzipationsentwürfen zusammen, die nicht über das individuelle Leben hinausreichen. Selbstverwirklichung wird nicht mehr auf die Kinder projiziert, mit allen Folgen für den Status der Kinder in der Lebensplanung ihrer Eltern. Sie *sparen* nicht länger, und zwar weder Moral noch Geld, für die kommende Generation, die entsprechend früh als unabhängig definiert werden kann, entlassen sozusagen in eine Wirklichkeit, die von den Kinder noch weit mehr als von den Eltern die ständige *Korrektur* der Lebensentwürfe abverlangt. Leben ist keine Ganzheit mehr, sondern eine Abfolge von Episoden<sup>387</sup>, die nicht zwingend zusammenpassen müssen.

Auf eine solche ebenso produktive und riskante Instabilität ist weder Erziehung noch Bildung eingestellt. Mindestens in ihren theoretischen Selbstbeschreibungen betonen sie die *langfristige*, heute sagt man *nachhaltige* Ausrüstung mit Moral oder Wissen, die möglichst bis zum Ende des Lebens vorhalten soll. Keine klassische Theorie der Erziehung geht davon aus, dass Kinder in ihrem späteren Leben ihre moralische Identität mehrfach neu und anders bestimmen müssen, ohne einfach Anschlüsse suchen zu können, also mit hohen Verlustrisiken. Allein das macht die Idee der „Ausrüstung mit Sittlichkeit“ fraglich und wirft neues Licht auf den Anspruch möglichst früh einsetzender Erziehung, die ja gedacht wird, als führe *ein* gerader Weg ins Leben als Erwachsener. Aber das Leben künftiger Generationen folgt nicht mehr *einem* grundlegenden Entwurf, der nicht früh genug gefasst werden kann. Dafür fehlen alle Stabilisatoren,

- fest umrissene Berufe,
- klare Lebenswege,
- unantastbare Beziehungen
- oder auch das Denken *in Kindern*,

---

<sup>387</sup> *Epigramme* in Sinne von MARKOWITZ (1986).

also mit Zukünften über das eigene Leben hinaus. Zukunft wird daher nicht nur verzeitlicht, sie wird individualisiert<sup>388</sup>, also begrenzt auf das, was innerhalb des *eigenen* Erwartungshorizontes absehbar und erreichbar erscheint. Die Zukunft wird daher nur sehr nominell mit den Kindern oder aus ihnen heraus entworfen. Auf diese Weise entsteht keine „kinderlose“ Gesellschaft, wohl aber eine, die Kinder immer weniger nötig zu haben scheint, obwohl aber weil sie zunehmend auf sie angewiesen ist, denkt man die Langfristigkeit der Systeme sozialer Sicherung, an den kulturellem Transfer zwischen den Generationen oder die stetige Erzeugung von Bildungsniveaus, ohne die Wissensgesellschaften nicht möglich sind.

Aber braucht man in globalisierten Kommunikationen *Kinder*? Oder löst sich der gewohnte Begriff „Kind“ auf, wenn nur noch Adressen kommunizieren, die nicht mehr zwingend mit persönlichen Identitäten kodiert sind? Zunächst muss die Karriere von „Globalisierung“ in Rechnung gestellt werden. Der Ausdruck „Globalisierung“ aus Erfahrungen des Managements international operierender Konzerne, die sich in den siebziger Jahren zunehmend globalem Wettbewerb ausgesetzt sahen, auf den nur Kommunikation wesentlich jenseits der nationalen Grenzen reagieren konnte (OTHMAE 1985). Am Ende der achtziger Jahre war die Computerrevolution unübersehbar, nicht zufällig demonstriert durch die Globalisierung der Bank- und Börsengeschäfte (FRIEDEN 1988). Mitte der neunziger Jahre musste dann die politische Frage gestellt werden, ob und inwieweit die ökonomische Globalisierung das Ende der nationalstaatlichen Souveränität bedeutet, mindestens aber deren erhebliche Einschränkung mit sich bringen wird (ELKINS 1995, HIRST/THOMPSON 1996). Heute scheint diese Frage wieder offen, allerdings um den Preis einer globalen Militarisierung, die die nationale Politik von ganz anderer Seite einer neuen Steuerung unterzieht.

Parallel dazu wurde augenfällig, dass auch die Bildungssysteme in diesen Sog hineingezogen würden (ZYMEK 1998 und diverse andere). Heute ist klar, dass „Bildung“ ein Wettbewerbsfaktor ist, der institutionell und nicht persönlich ausgetragen wird. Wenn also die Schweizer Schule wie der schiefe Turm von PISA erscheinen kann, so ist das die Folge von internationalem Wettbewerb, der sich in Rankings auszudrücken versteht. Es gibt gemäss diesen Listen gute und schlechte Bildungssysteme, so wie es auch gute und schlechte Unternehmen gibt, und der ständige Vergleich mit Anderen wird die Entwicklung der Zukunft nachhaltig bestimmen, einschliesslich der absehbaren Formatierung und Standardisierung der Systeme, die produktorientiert verfahren und psychologische Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt stellen werden.

Es bleibt abzuwarten, ob sich Bildungssysteme auf Qualifizierungsleistungen umstellen lassen. Im Internet wird „Globalisierung“ als Chance und als Horror kommuniziert, je nachdem, welche politischen Positionen massgebend sind<sup>389</sup>. Dabei ist auch auffällig, dass die schärfste Ablehnung aus Lagern kommt, die *vor* der Computerrevolution einem sozialistischen Internationalismus das Wort geredet und den Nationalstaat als Relikt der Geschichte bezeichnet haben<sup>390</sup>. Ob es eine politische Weltdemokratie via Internet geben wird oder nicht, ist für die Frage der Bildung nicht vorrangig. Was durch die Medienrevolution

---

<sup>388</sup> Aus diesem Grunde hat HABERMAS (1985, S. 157) recht, wenn er ein „Geschichtsbewusstsein“ ausmacht, „das seiner utopischen Dimension beraubt ist“. Utopie ist Verlagerung der Erwartungen in eine unbegrenzte Zukunft, die Individualisierung nicht verträgt.

<sup>389</sup> Dokumentation „Globalisierung als Chance“ LpB Baden-Württemberg 1998. (aktualisiert 17.8.1999) (<http://www.lpb.bwue.de/publikat/global/global.htm>) Gegenüber: Globalisierung, Flexibilisierung und Bildung: **Das paradoxe Unternehmen**. Ueber die neuen und alten Grenzen von Arbeit, Lernen und Zivilisation. (letzte Aenderung 22. 4. 1999) (<http://www.zebra.or.at/zebratl/99/paradox.htm> )

<sup>390</sup> „Bildung im organisierten Kapitalismus“ (<http://www.fau.orgf/bsy/muenster/dabeilage/bildun.htm> )

herausgefordert wird, ist die nationalstaatliche Organisation und so der *Schutz* oder die *Privilegierung* von Bildung, die im 19. Jahrhundert entstanden ist und alle bisherigen Medienrevolutionen erfolgreich abwehren konnte (CUBAN 1986). Aber Internet und Computer sind kein zweiter Fall „Sprachlabor“ und „programmiertes Lernen“, also technische Innovationen, die mit hohem Aufwand eingeführt wurden und unbeachtet bleiben konnten<sup>391</sup>.

Was das Internet ändert, ist mindestens dreierlei,

- die *Zugänge* zum Wissen können nicht mehr auf das Format des Schulbuchs beschränkt werden,
- das *Wissen selbst* kann beliebig angereichert werden
- und die *Kontrolle* ist nahezu unmöglich.

Das gilt für alle Stufen des Systems, auch Universitätsprofessoren können die tatsächliche Herkunft einer Seminararbeit nicht prüfen, es sei denn, sie sind ständig im Netz. Studierende, im übrigen, werden in Zukunft weltweit anrechenbare Qualifikationsleistungen einholen können, und es bleibt abzuwarten, ob dies wirklich bei den Besten jeden Faches geschieht, die schon aus Gründen der Kapazität den Zugang drastisch beschränken müssen. Man kann zwei Anfragen am Tag beantworten, aber nicht zweihundert.

Wesentlich sind aber ganz andere Folgen, die mit dem historischen Typus Verschulung zu tun haben. Schulen sind, ich wiederhole diesen Punkt, *ortsgebunden*, und das hat unmittelbare Konsequenzen für die Prinzipien der Schulorganisation, die seit dem ausgehenden Mittelalter in Kraft sind und deren Geltung bislang völlig fraglos zu sein schien. Schulen sind *individuell* immer nur im Rahmen einer bestimmten Form, die *universell* ist. Das gilt für die Aesthetik des Unterrichts ebenso wie für die Verteilung der Rollen oder die Fragilität des Kollegiums und die Mentalität „Lehrersein“. Interessant im Blick auf Globalisierungsfolgen sind die Selbstverständlichkeiten der Schulorganisation, also mindestens die folgenden Prinzipien:

1. Alle Schüler einer Lehr- und Lerneinheit sind während der Unterrichtszeit persönlich anwesend.
2. Lehren und Lernen ist auf anwesende Personen abgestellt, Abwesenheit ist Chancenminderung.
3. Lernobjekt und Lernzeit sind pro Gruppe oder Einheit genau gleich.
4. Es gibt nur ein Zeitmass.
5. Alle Medien dienen dieser Organisation.

Die Umstellung auf computerorientiertes Lernen bricht den unbedingten Vorrang der *Personen* auf, Lernen kann sich auch auf *Programme* beziehen, für die persönliche Anwesenheit nicht mehr zwingend erforderlich ist. Zudem sind ganz andere Betreuungsverhältnisse denkbar, Internetlehrer gibt es bereits heute schon<sup>392</sup>, sie verlangen nicht, dass alle ihre Schüler zur gleichen Zeit und in der gleichen Situation lernen, wie die bisherige Schulorganisation dies verbindlich vorschreibt, unabhängig davon, wie die tatsächliche Lernmotivation beschaffen ist. Wieder würde sich eine soziale Organisationsform auflösen, zugunsten einer individuellen Nutzung von Zeit und Technologie. Wesentlich dabei

---

<sup>391</sup> Es ist allerdings erstaunlich, wie sich die Sprachen des Versprechens *vor* dem Dauertest der Praxis ähnlich sind (vgl. BEMMERLEIN 1967).

<sup>392</sup> Neben ungezählten namentlichen Anbietern auch Firmen wie das *Studio-DIE Internet Distance Education* der Firma Knowlton&Associates, Inc. ( <http://www.studio-ide.com/> ). Es gibt auch *Online Tutorials* von Lehrerorganisationen, etwa der *Learning Space Foundation* (<http://www.learningspace.org.88/> )

ist, dass Zeit flexibilisiert wird. Lernen ist nicht in starre Zeiteinheiten, Lektionen oder Schulstunden, kanalisiert, sondern kann und muss sich selbst organisieren, eine analoge und passende Flexibilisierung der Betreuung vorausgesetzt. Unterricht wäre dann nicht mehr lediglich Lehrertätigkeit, die auf Aufnahme des *akut Vorgebrachten* abhebt, vielmehr würden sich Aufgaben und Leistungen zeitlich trennen. Die Leistung von Schülern ist dann nicht mehr identisch mit dem, was in der *einen* und *grundlegenden* Lernsituation vorhanden ist und wahrgenommen wird, abhängig von dem, was die Lehrkraft darstellt oder abverlangt.

Abwesenheit ist nicht länger gleichbedeutend mit Chancenminderung, weil die Grundbedingung, *Anwesenheit von allen*, aufgebrochen ist. Aufgaben können verschieden bearbeitet werden, und die Leistungskontrolle setzt nicht mehr eine ununterbrochene Kette von Situationen voraus, die sämtlich von der *einen* Lehrkraft gestaltet wurden. Sie ist verantwortlich für *Lernerfolg*, nicht dafür, dass alle Schüler exakt das aufnehmen, was zufällig sie geboten hat. Die Schüler nutzen die medialen Zugänge zur Bearbeitung von Aufgaben, sie werden damit unabhängig von dem Wissensgefüge und dem Lehrstil eines und „ihres“ Lehrers, der sich mit dem Zugängen zu den Medien unweigerlich einer Konkurrenz ausgesetzt sieht, die früher durch das verpflichtende und vom Lehrer kontrollierte Schulbuch ausgeschlossen oder kurz gehalten werden konnte.

Die Medien dienen also nicht mehr der Schule, wie das Schulbuch der Lehrkraft, vielmehr muss umgekehrt die Schule auf die Medien eingestellt werden. Allein das heute im Internet präsenente *lexikalische* Wissen erlaubt nicht nur die eine beliebige Erhöhung des Schulwissens, sondern zugleich seine immer neue Zusammensetzung, unabhängig davon, wie ein Lehrerkonsens beschaffen ist. Ich könnte auch sagen, das Wissen demokratisiert sich, mindestens wird es vielfältig, umstritten und unabhängig von dem Format Buch. Kontrolle und Wissenserwerb fallen auseinander, Unterricht verliert seinen linearen Charakter, Lehren und Lernen übernehmen die Möglichkeiten des globalen Austausches, mit allen Konsequenzen für die Institution Schule, die sich nicht mehr auf den *einen* Lernort verlassen kann, an dem sie gegründet wurde und bislang gut überlebt hat.

Die Lernorte selbst verändern sich, sie verlieren die Bindung an traditional definierte soziale Räume, weil sie auf Schnelligkeit reagieren müssen. Die stetige, sozusagen langsam fließende Zeit der Schule, die sich genau erwarten liess, wird *mit* dem Lernmedium aufgesprengt. Forschendes Lernen im Internet lässt sich nicht im 45 Minuten-Takt bewerkstelligen, während in Zukunft Qualitätssteigerungen im Fachunterricht nur *mit* einem solchen Zugang möglich sein werden. Schulbücher sind viel zu langsam, um das Lerntempo halten zu können, an das sich die Schüler gewöhnen werden, auch weil ihnen keine andere Wahl bleibt.

Schnelligkeit ist die eine Seite, nicht zu bewältigende Vielfalt die andere. Computer und besonders die Internetzugänge bieten Speicherungen und Kommunikationen, die eine radikal neue Qualität difenieren. Eine zentrale Frage wird sein, wie man diese Fülle angesichts der Erreichbarkeit innerhalb nützlicher Zeit bewältigt, wenn immer die meisten Anfragen *nicht* geschehen können. Es ist unmöglich, alle Suchergebnisse zum Thema SHAKESPEARE<sup>393</sup> auch nur anzuschauen, geschweige denn zu verarbeiten, während die Unsicherheit wächst, auf welche Quelle Verlass ist, was als Standardinterpretation gelten

---

<sup>393</sup> 392 082 Einträge via Search CH (16.3.2009). Die Einträge betreffen sämtliche Namensnutzungen, also nicht nur die, die sich auf das Werk von WILLIAM SHAKESPEARE beziehen. Man findet also eine *Shakespeare Infant School* ebenso wie eine *Shakespeare Antennas&Electronics introduction*, daneben eine unübersehbare Fülle von Einschlägigem. Zum Vergleich: die beiden Stichworte *Globalisierung Bildung* erhielten am gleichen Tag mit der gleichen Suchmaschine 910 960 Dokumente.



kann und wo das akut nützlichste Wissen zu finden ist. Die autoritäre Lehrerinterpretation hatte den unschätzbaren Vorteil, dass alle anderen Möglichkeiten entweder unerkannt blieben oder aber ausgeschlossen wurden.

Im Internet gibt es zu jedem Thema und zu jedem Stichwort immer weit mehr Angebote, als eingelöst werden können, ohne dass Seriosität für Unterscheidung sorgte. Das Internet ist ein Transportmedium, das vollkommen liberal gehalten ist. Selbstzensur ist möglich, aber alle Schulbuchverlage, die Netzversionen ihrer Produkte anbieten, müssen nicht nur in Kauf nehmen, dass sich die Produkte völlig verändern, sondern sind zugleich einer Konkurrenz ausgesetzt, die nur über die Abnehmer kontrolliert wird. Die Anbieter werden nicht für unliebsame Produktkontrollen sorgen, daher werden Schulen Berater anstellen, die sich einzig damit beschäftigen, das mediale Angebot zu sortieren. Hinzukommt, dass die Abnehmer kontrollfähig werden. Was sollte Eltern daran hindern, die internationalen Lehrmittelangebote zu studieren und mit dem vergleichen, was die Schule ihres Kindes anzubieten hat?

Die Globalisierung der Bildung ist nicht vorhanden, sie entsteht. Und sie zwingt sie verschiedenen Konsequenzen, von denen nicht alle schön sind. Ich nenne nur:

1. Standardisierung des Angebots in den drei grossen Wirtschaftszonen Amerika, Japan und Europa.
2. Wettbewerb der Systeme und Evaluation der Resultate.
3. Kostendruck und Outsourcing.
4. Seriosität als knappes Gut.
5. Ungleichverteilung attraktiver Angebote.

„Globalisierung“ der *Bildung* heisst nicht Individualisierung im Sinne der Freizeitindustrie<sup>394</sup>, dafür sind schon die staatlichen Mittel viel zu hoch und sind die Investitionen viel zu riskant. Daher sind mehr oder weniger rigide *Standardisierungen* erwartbar, die der Bildung den Reiz des Individuellen nehmen sollen. Bildungsstandardisierungen sind für die drei zentralen Wirtschaftszonen des Globus erwartbar, also nicht oder nur nachgeordnet zu *diesen* in Bereichen der zweiten und dritten Welt<sup>395</sup>. Der Wettbewerb der Systeme wird in den drei Zonen der ökonomischen Globalisierung, mit kreativen, kleinen Aussenseitern, die gerade im Bereich der Bildungstechnologie ihre Chancen wahren werden. Die grossen Systeme, die flächendeckend versorgen und auf Legitimationsprobleme achten müssen, haben dann leicht einen Wettbewerbsnachteil. Sie produzieren *nicht spezifisch* genug, weil sie mehr Aufgaben zu erfüllen haben als lediglich die Ausbildung für einen segmentierten und aber hochgradig lohnenden Arbeitsmarkt.

Mit dem Druck, im weltweiten Wettbewerb das Richtige produzieren zu müssen, wächst die Unsicherheit, was wiederum eine Unmenge an Anbietern wachruft, die Marktchancen für Bildung sehen können. In dieser Situation wird Seriosität, im 19. Jahrhundert staatlich garantiert, zum knappen Gut, und zwar *weil* Marktkräfte freigesetzt werden. Nunmehr wird es schwierig, Schulen auf annähernd gleichem Niveau attraktiv zu

---

<sup>394</sup> Also nicht Zusammenstellung eigener Produkte oder Verfahren aus verfügbaren Elementen, etwa nach dem LEGO-Prinzip.

<sup>395</sup> Der ehemalige „Ostblock“ mit China, dazu Süd- und Mittelamerika auf der einen Seite, sämtliche sogenannten „Entwicklungsländer“ auf der anderen Seite. Dabei gibt es vernetzte Annäherungen, etwa die Ueberlegenheit bestimmter Software-Hersteller in Indien, die einen für sie spezialisierten Bildungsmarkt voraussetzen können.

halten. Mit vermuteter *Ungleichheit* aber wird es einen Run geben auf knappe Angebote, die für besonders attraktiv gehalten werden, eine Entwicklung, die zum Beispiel durch das Maturitätsprivileg der Gymnasien oder den Tauschwert des Volksschulabschlusses lange gegengesteuert werden konnte.

„Globalisierung“ ist eine Raumvorstellung, aber wesentlich ein Zeitphänomen. Kennzeichnend ist wesentlich Gleichzeitigkeit, *synchron*, allenfalls knapp zeitverzögert, geschieht *dasselbe*, und zwar unabhängig von Lebensaltern, sozialen Rollen oder kultureller Zugehörigkeit. Neue Games von Nintendo werden zur gleichen Zeit eingeführt, allenfalls unterschieden nach den drei globalen Wirtschaftszonen, also etwas früher in den Vereinigten Staaten und Kanada als in Europa. Der *national release* von Hollywood-Produktionen bezieht sich inzwischen auf den angelsächsischen Weltmarkt und ist nur dadurch verzögert, dass sich das europäische Filmpublikum an Sprachsynchronisation gewöhnt hat. Das mit jeder grossen Produktion eng verbundene *Merchandising* hat nur als *gleichzeitiges* Angebot eine Verkaufschance, die sich erhöht, wenn möglichst alle angesprochen werden können, also die Produktpalette vom Kinderspielzeug bis einem Soundtrack reicht, der auch für Senioren interessant ist. Der jährliche Start der Disney-Weihnachtsanimation wird so vorbereitet, dass trotz der Synchronisation ein gleichzeitiger Start weltweit möglich ist, weil anders das Weihnachtsgeschäft nicht organisiert werden könnte, das im übrigen ein Beispiel dafür ist, wie stabil ein sozialer Zeitstandard sein kann, soweit er sich kommerziell herausragend nutzen lässt.

Entscheidend für das globale Geschäft mindestens in den genannten Branchen ist Gleichzeitigkeit an möglichst vielen Orten. „Gleichzeitig“ ist mit *gleich* verbunden, die Produkte müssen überall identisch sein, anders gäbe es keine Möglichkeit, sie kommerziell anzureizen. Sie verlieren daher jegliche Ortsbindung, selbst oder gerade Hollywood-Produktionen werden weltweit zusammengefügt, ohne dass auf das Qualitätslabel „Hollywood“ verzichtet werden konnte. Der Ort wird virtuell, das Produkt entsteht aus globalen Kooperationen, während die Stars angelsächsisch sind oder sich mindestens auf dem amerikanischen Markt bewähren müssen. Ich erwähne das, weil derartige Produktionen den Grossteil unserer ästhetischen Erfahrung bestimmen, also Bildung auf sehr wirksame Weise definieren können. Sie ist in diesem Sinn global,

- letztlich sorgt *eine* weltweite Hitparade für den Musikgeschmack von Kindern und Jugendlichen,
- prägt *eine* akute Mode die Selbstinszenierung
- und entscheidet *ein* Trend über Visualisierung, also das, was wir an Bildern akzeptieren und was nicht.

Es ist paradox, dass diese Globalisierung mit weitgehend identischen Grundeinheiten, die je neu gemixt werden, als hochgradige Individualisierung wahrgenommen und agiert werden kann.

Bildung unterscheidet sich im Anspruch. Kommerzialisierung von Bildung heisst im wesentlichen Senkung der Ansprüche, weil Kundenmacht sich nicht oder nur schwach und lediglich in bestimmten Kaufsegmenten durch herausgehobene Standards steuern lässt. Kunden entscheiden nach Bedürfnissen und Bedarf, beides ohne einen grossen Planungshorizont, sieht man von der Lebensvorsorge einmal ab. Bedürfnisse werden möglichst *kurzfristig* realisiert, je nachdem, was das persönlichen Einkommen zulässt, wobei auch hier Angebote die Grenzen verschieben. Nicht zufällig ist in der Tourismusindustrie von *Last Minute*-Angeboten die Rede, die die Kurzfristigkeit nochmals komprimieren.

Demgegenüber ist Bildung, mindestens in ihrer schulischen Form, ein *langfristiges* Geschäft, das einen Generationenvertrag voraussetzt. Dieser Vertrag ist formell nie geschlossen worden und gleichwohl ein erstrangiger gesellschaftlicher Tatbestand. Seit Beginn des 19. Jahrhundert ist die Bildungsversorgung zu einer zunehmenden Selbstverständlichkeit geworden, die jede Lebensplanung bestimmt. Dabei sind steigende Niveaus *in der Breite* die Grunderfahrung, wesentlich bewirkt durch die flächendeckende Versorgung mit *Volksschulen*, die intensiv ausgebaut wurden und tatsächlich, soweit wir das historisch sagen können<sup>396</sup>, für Niveausteigerung gesorgt haben. Die Voraussetzung war

- staatliches Engament und öffentliche Alimentierung
- gemeinsame Standards und vergleichbare Entwicklung
- der Aufbau und die Stabilisierung einer Profession
- Akzeptanz in der Gesellschaft *mit* der staatlichen Niveausicherung
- relative Autonomie der einzelnen Einheit
- unbefristete Ueberlebensgarantie.

Eine öffentliche Versorgung mit Volksschulen ist unabhängig davon nicht zu haben. Das historische System kann also nicht völlig anders gebaut werden, wenn es vergleichbare Effekte erzielen soll. Historisch besteht der Grundeffekt darin, ein steigendes Bildungsminimum garantieren zu können. Genau das macht den faktischen Generationenvertrag aus, er sieht nicht vor, dass am Ende alle das Gleiche können, sondern dass ein bestimmter Grundbestand an Wissen und Können, der im Niveau ständig angestiegen ist, für alle garantiert scheint.

Wenn ich sage „scheint“, dann aus zwei Gründen, Bildung ist kein automatisch gefertigtes Produkt, sondern ein fragiles Zusammenspiel aus sehr heterogenen Faktoren, die leicht auseinander fallen können, und die *Ueberzeugung* und so die angenommene Notwendigkeit „Bildung“ ist in bestimmten Hinsichten wichtiger als das je akute Resultat. Ich könnte auch sagen, entscheidend sind die Erwartung und daran anschliessend die Praxis. Wenigstens bestimmen Bildungsstandards sehr nachhaltig öffentliche Erwartungen, ich nenne nur

- Perfektionsgrade der Alphabetisierung
- Symbolverstehen in öffentlichen Räumen
- Wissensstandards in politischer Kommunikation
- eine persönliche Bildungspräsenz
- selbstverständliche Nutzung von Lernressourcen
- fortlaufende Strukturierung der Bildung
- Aushalten von Testsituationen etc.

Wer *nicht* Lesen oder Schreiben kann, und auch, wer dies in mangelnder Perfektion kann, wird die Internetrevolution nicht nutzen können. Die persönlichen Schwächen werden unmittelbar mit der Nutzung sichtbar, was auch ein noch so perfektes Fehlerprogramm nicht ausgleichen kann, es sei denn, der Autor ist mit dem Fehlerprogramm identisch. Was man unschön „funktionale Analphabeten“ nennt, ist gleichbedeutend mit der Erfahrung täglicher Behinderung in öffentlichen Räumen, die zunehmend rasches Symbolverstehen abverlangen. Ohne ein vorauszusetzendes Minimum an gemeinsamer Bildung wäre politische

---

<sup>396</sup> Alphabetisierungsstudien etwa haben schwierige methodische Voraussetzungen, die ausschliessen, von *einem* Trend sprechen und am Ende dann *einen* Erfolgsindikator annehmen zu können.

Kommunikation und so eine argumentativ orientierte Öffentlichkeit nicht möglich. Was der Ausfall von Bildung bewirkt, lässt sich leicht an der Macht von Demagogen ablesen, die dort emotionalisieren können, wo die Gewöhnung an den anspruchsvollen Austausch von möglichst guten Argumenten nicht vorhanden ist, wo, anders gesagt, politische Bildung nicht stattgefunden hat.

Erwartet wird aber immer auch eine persönliche Bildungspräsenz, also die Umsetzung der Bildungserfahrungen in eigenen Stil oder Kommunikationsfähigkeit. Schulen bereiten auch in diesem Sinne auf Bildungskulturen vor, die Unwissen oder Ignoranz sanktionieren. Man blamiert sich, wenn man den *Faust* für ein Drama von SCHILLER hält, das mit einem „zerbrochenen Krug“ endet. Die Toleranz endet dort, wo sichtbares Nichtwissen *nicht* ausgeglichen wird, was dann die ständige Nutzung von Lernressourcen zu einer selbstverständlichen Erwartung werden lässt. Wer etwas *nicht* kann, ist gehalten, es zu lernen, und zwar als Reaktion auf die *Verletzung* der Erwartungen. Fortlaufendes Lernen ist nur möglich durch die ständige Restrukturierung der eigenen Bildung, also des Wissenshorizontes, mit dem man sich zu präsentieren gedenkt. Die Präsentation wird fortlaufend getestet, es gibt keine Projektplanung, kein Geschäftsessen und keine Konsumsituation ohne mitlaufende Wissenskontrollen, die die Kommunikation *Anderer* danach testen, ob sie allgemeine Standards erfüllen oder nicht. Falsche Zahlen, schlechte Formulierungen, fehlende Bezüge, schiefe Kontexte sind *negative* Indikatoren für Bildung, die im Alltag hohe Relevanz erhalten. Man kann sozusagen umgekehrt zeigen, welche hohe Relevanz Bildung zugesprochen wird, unabhängig davon, wie der Computer genutzt wird.

Das gilt lokal wie global, es ist in Hongkong nicht wesentlich anders als in Hamburg, Unterschiede in der Höflichkeit oder im Taktverhalten beiseite gelassen. Die Bildungsverwendung kann daher nicht auf Jobspezialisierung verengt, sondern muss auf den Generationenvertrag bezogen werden, den die Internetrevolution nicht aufhebt, sondern verstärkt, wie immer anders die Zeitverhältnisse, die Lernformen oder die Art und Weise der Kommunikation in künftigen Schulen beschaffen sein mögen. Das Problem Bildung ist nicht dadurch gelöst, dass schnelle Zugänge und riesige Speicherungen bestehen. Den Umgang mit Computern lernen Kinder spielend, aber allein damit sind sie weder imstande, ein historisches Problem zu verstehen noch auf gesteigerte Ansprüche in der Mathematik zu reagieren. Mit dem Zugang zu riesigen Geographienetzen ist nicht garantiert, dass Kinder geographische Vorstellungen entwickeln, die leichte Erreichbarkeit lexikalischer Informationen gewährleistet nicht eine vertiefte Problemlösung, der ständige Kontakt mit Oberflächen sorgt nicht für den Aufbau von lernfähigen Wissensstrukturen. Genau diese Fachlichkeit muss gesichert werden, ein steigendes Minimum an inhaltlicher Bildungsversorgung für alle, anders lässt sich nicht mehr von öffentlicher Bildung sprechen, ganz unabhängig davon, wie sie sich in künftigen Informationsnetzen zu präsentieren versteht.

Entgegen dem Zeitgeist ist Präsentation nicht schon Bildung. Die Pointe ist, dass jede Präsentation mit persönlichen Bildungsindikatoren gelesen werden kann, anders wäre es unmöglich, Stufen oder Zonen des Gehaltvollen unterscheiden,

- also eine wirklich argumentative Arena von eitlen Geschwätz,
- eine überzeugende von einer niveaulosen Filmgeschichte
- oder eine informative Dokumentation von einem Aufguss aus zweiter Hand.

Wir können das vielfach ohne grosse Anstrengungen, vermutlich wesentlich als Folge unablässiger Bildungsprozesse, die zur individualisierten Standardanwendung führen, ohne darin einen Widerspruch sehen zu müssen. Bildung macht nicht „gleich“, sondern verlangt die

persönliche Präsentation allgemeiner Standards, ohne dass diese starre Vorschriften wären. Die Folge dieser Einsicht ist, mit Modellen der Outputsteuerung vorsichtig zu sein, immer den grossen Rest an Individualisierung vor Augen zu haben und vom Prozess der Bildung anzunehmen, dass wesentlich ist, ihn fortsetzen zu können.

Das verlangt, Kinder in ihren Potentialen und Anliegen ernst zu nehmen, also nicht nicht wie kleine Erwachsenen zu betrachten, aber auch nicht einfach vom Verlust der Kindheit auszugehen. Was bleibt dann von der Romantik? Ich werde am Schluss keine Formel vertreten und keine Summe ziehen. Aber wenn Kindern aus sich selbst heraus lernen sollen, müssen ihren bestimmten Ort behalten. Ihre Betreuung ist nicht beliebig und kann nicht einfach global geschehen, vielmehr muss die Gesellschaft anerkennen, was ihr die Kinder an ihren eigenen Orten wert sind. Kinder sind nicht lediglich nach ihrer Funktion her zu begreifen, wobei alles austauschbar wäre, was die Funktion gleich oder besser erfüllen würde. Genau das geht mit Kindern nicht.

Insofern bleibt am Ende doch ein romantisches Motiv: Man kann Kindheit nicht ohne eigenen Ort, nicht ohne die Matrix einer seelischen Landschaft, denken. Wenn also Achtjährige ihre Welt zeichnen, dann unter der Voraussetzung, dass sie stabil ist oder sich wenigstens auf verlässliche Weise beweglich zeigt. Nur so können Verlautbarungen entstehen, die nicht von vorn herein auf Verlust eingestellt sind. Dass die eigene Kindheit Verlust sein könnte, ist immer nur die Elegie von Erwachsenen; Kinder sind nie elegisch, wozu auch, wenn doch der Tag gestaltet werden muss und sich ständig neue Anlässe stellen, auf die unmittelbar reagiert werden sollte, wenn man nichts verpassen will.

So muss den grösseren Brüdern schriftlich signalisiert werden, dass sie gefälligst nicht stören sollen, wenn sie ohnehin schon lästig sind. Oder Weihnachten muss sich nutzen lassen, um Freunden am anderen Ort ein Lebenszeichen und einen Gruss zukommen zu lassen. Das Zürcher Konzert von „Limp Biskit“ muss auf grimmige Weise antizipiert werden, weil es wegen der ärgerlichen Altersbeschränkung nicht besucht werden kann. Eine wesentliche Leidenschaft der Mutter verlangt künstlerischen Ausdruck. Merkwürdige Zeitgenossen, die ballonförmig schwebend und in einem grinsend-verklärten Zustand wahrgenommen werden, müssen künstlerischen Ausdruck finden. Und schliesslich muss das Publikum bedacht werden. Einerseits geschieht dies mit Rücksicht auf das Thema der Vorlesung durch Rekurs auf die Schweizer Landschaft, allerdings in der gewohnten elementarischen Verkürzung und ganz ohne Romantik; andererseits löst sich die Reverenz in Luft auf, in Schweizer Manier, unter Hinweis auf die Kosten (Abb. 15-??). Man weiss jetzt, was diese Bilder der Vorlesung kosten, und das ist ein kein geringer Lernerfolg. Romantikern in der Pädagogik allerdings kommt das nicht in den Sinn.

*Gesamtliteratur/Vorlesung*

- Achim und Bettina in ihren Briefen. Briefwechsel Achim von Arnim und Bettina Brentano. Bd. I/II. Hrsg. v. W. VORDTRIEBE. Frankfurt am Main 1961.
- ALEFELD, Y.-P.: Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik. Paderborn/München/Wien/Zürich 1996.
- ANDRY, N.: L'Orthopédie, ou l'Art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps. T. I/II. Paris: Veuve Alix, Lambert et Durant 1741.
- ARIES, Ph.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Avec 26 illustrations hors texte. Paris: Librairie Plon 1960.
- ARIÈS, Ph.: Geschichte der Kindheit. Uebers. v. C. NEUBAUER/K. KERSTEN. M. e. Vorw. v. H. v. HENTIG. München 1978.
- ARNIM, A. v./BRENTANO, C.: Freundschaftsbriefe. Band I: 1801 bis 1806; Bd. II: 1807 bis 1829. Vollständige kritische Edition. Hrsg. v. H. SCHULTZ. Frankfurt am Main 1998.
- ARNOLD, M.: Das Märchen-Kochbuch. Zwerg Nase in den Kochtopf geschaut. Köln 2000.
- BAADER, F. X. v.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. F. HOFFMANN, J. HAMBERGER u.a. Band 14: Elementar-begriffe über die Zeit, Vorlesungen über Philosophie der Sozietät, Erläuterungen zu Stellen aus Thomas von Aquin, Glossen zu einer Reihe von Schriften samt Programm über die Wechselseitigkeit der Alimentation. Hrsg. v. Chr. SCHLÜTER/A. LUTTERBECK. 2. Neudruck der Ausgabe Leipzig 1851. Aalen 1987.
- BAADER, F. v.: Vom Sinn der Gesellschaft. Schriften zur Social-Philosophie. Hrsg. v. H. A. FISCHER-BARNICOL. Köln 1966.
- BAADER, F. v.: Sätze aus der erotischen Philosophie und andere Schriften. Hrsg. v. G.-K. KALTENBRUNNER. Frankfurt am Main/Leipzig 1991.
- BAGELLARDO, P.: Opusculum de aegritudinibus et remediis infantium. Padua 1472.
- BAILLET, A.: Des enfans devenus celebres par leurs études ou par leurs écrits. Traité historique. Paris: Chez Antoine Dezallier 1688.
- BARLÖSIUS, E.: Naturgemässe Lebensführung. Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende. Frankfurt/New York 1997.
- BARTHOLD, C.: Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. Leipzig 1881.
- BATTERSBY, W.J.: De la Salle. Vol. 1-3. London 1945-1952.
- BAUER, M.: Christian Morgenstern Leben und Werk. Vollendet von M. MORGENSTERN unter Mitarbeit von R. MEYER. München 1985. (erste Ausg. 1954)
- BAYLE, P.: Article IX. Oeuvres diverses d'un Auteur de sept ans, ou Recueil des Ouvrages de MONSIEUR LE DUC DU MAYNE, qu'il a fait pendant l'année 1677. & Dans le commencement de 1678. A Paris in 4. In: Nouvelles de la République des lettres (Février 1685), S. 193-199.
- BEDAUX, J.B./EKKART, R. (Eds.): *Pride and Joy*. Children's Portraits in the Netherlands 1500-1700. Amsterdam/New York: Ludion Press Ghent, Harry N. Abrams 2001.
- BERMINGHAM, M.: Manière de bien nourrir et soigner les enfants nouveau-nés. Paris: Barrois 1750.
- BEISHEIM, M./DREHER, S./WALTER, G./ZÜRN, M.: Globalisierung: Rhetorik oder Realität? Zum Stand der Denationalisierung in der G-7 und der Bundesrepublik. In: W. FRICKE (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit und Technik. Bonn 1997, S. 96-180.

- BEMMERLEIN, A. (Hrsg.): Das Sprachlabor in der Unterrichtspraxis. Ein Erfahrungsbericht des Schul- und Kulturreferats der Stadt Nürnberg. Freiburg i. Br. 1967.
- BETTINE VON ARNIM: Werke und Briefe in drei Bänden. Hrsg. v. W. SCHMITZ/S. v. STEINSTORFF. Frankfurt am Main 1988ff.
- BETTINE VON ARNIM: Die Günderode. Mit einem Essay von Chr. WOLF. Frankfurt am Main 1983.
- BETTINE VON ARNIM: Clemens Brentanos Frühlingskranz aus Jugendbriefen ihm geflochten, wie er selbst schriftlich verlangte. M. e. Nachw. v. H. SCHULTZ. Frankfurt am Main 1985. (erste Ausg. 1844)
- BIHLMIEIER, P.: Die Regel des heiligen Benedikt aus dem Lateinischen übersetzt. Kempten/München 1914.
- BILZ, F.E.: Der Zukunftsstaat. Staatseinrichtung im Jahr 2000. Neue Weltanschauung. Jedermann wird ein glückliches und sorgenfreies Dasein gesichert. Leipzig (1904).
- BODMER, H.-C./HOLDENRIEDER, O./SEELAND, K. (Hrsg.): Monte Verità. Landschaft, Kunst, Geschichte. Frauenfeld/Stuttgart/Wien 2000.
- BOLLNOW, O. F.: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. 2. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967.
- BOYER LE JEUNE: Lettre à M. C. sur la mécanique de l'esprit. In: Mercure de France (Novembre 1742), S. 2404-2415.
- BRADFORD, N./BRADFORD, N.: The Miraculous World of Your Unborn Baby. A Week-by-Week Guide to Your Pregnancy. New York: NTC Publishing Group 1999.
- BRENTANO, C.: Sämtliche Erzählungen. Hrsg. v. G. SCHAUB. München 1984.
- BRÖMSEL, S.: Zur Nietzsche-Rezeption der Jahrhundertwende. Ein Gedicht von Stefan George. In: Nietzscheforschung. Ein Jahrbuch. Band 4, hrsg. v. V. GERHARDT/R. RESCHKE. Berlin 1998, S. 243-257.
- BRONNER, St. F.: Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to the Younger Pliny. Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1977.
- BROUZET, N.: Essai sur l'éducation médicale des enfants, et leurs maladies. T. I/II. Paris: Chez la Veuve Cavelier&Fils 1754.
- BRUER, J.T.: Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Uebers. v. A. NOHL. Weinheim/Basel 2000.
- BUCHHOLZ, K./LATOCHA, R./PECKMANN, H./WOLBERT, K. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. I/II. Darmstadt 2001.
- BUFFON, G. L. LECLERC COMTE DE: Histoire naturelle de l'homme et des animaux. Paris: Jean de Bonnot 1989.
- BÜTTNER, F.O.: Imitatio Pietatis. Motive der christlichen Ikonographie als Modelle der Verähnlichung. Berlin 1983.
- CADOGAN, W.: Essay Upon Nursing and the Management of Children, from their Birth to Three Years of Age. In a Letter to one of the Governors of the Foundling Hospital. Published by Order of the General Committee for transacting the Affairs of the said Hospital The Sixth Edition. London: J. Roberts 1753.
- CAJOT, J.-J.: Les plagiats de M. J.J.R. de Genève, sur l'éducation. La Haye: Chez Durand, Libraire 1766.
- CARUS, C.G.: Psyche. Zur Entwicklungsgeschichte der Seele. M. e. Nachw. hrsg. v. R. MARX. Leipzig o.J. (erste Ausg. 1846)
- CARUS, C.G.: Lebenserinnerungen und Denkwürdigkeiten. Bd. I/II Leipzig 1865. Bd. III/IV Leipzig 1866.
- CRACIUN, C.: Mystik und Erotik in Christian Morgensterns „Galgenliedern“. Frankfurt am M. u.a. 1988. (= Tübinger Studien zur deutschen Literatur, Bd. 12)

- Christian Morgenstern. Ein Wanderleben in Text und Bild. Hrsg. v. E. KRETSCHMER. Berlin 1989.
- Christliche Hausschule d.i. Einfältige Anleitung zur Christlichen Auferziehung der Kinder/Wie dieselbe von denen Eltern und allen denenjenigen/welche an der Stelle sind, Z.E. von Stief- und Pflege-Eltern, Vormündern u.d.gl. unter göttlichen Seegen glücklich können angestellt werden, In allgemeinen und besondern Regeln entworfen von einem Mit-Arbeiter an der Kinder-Zucht. Zittau o. J
- CIOLINA, E./CIOLINA, E.: Reklamebilder. München 2000.
- CLEMENT D'ALEXANDRIE : Le Pédagogue. Livre I. Texte grec-franç. Trad. De M. HARL/intr. de H.-I. MARROU. Paris: Les éditions de CERF 1960. (nouveau tirage 1883)
- COIGNARD, C.: Ellen Key. Clairvoyance et audace d'un esprit libre. Lausanne: Editions des Sentiers 2000.
- COLON, G.: Latin médiéval „romanticus“. In: Zeitschrift für romanische Philologie LXXVII (1961), S. 75-80.
- Conduite des Ecoles chretiennes divisée en deux parties. Avignon: Chez Joseph Charles Chastanier, Imprimeur&Libairie 1720.
- CONNOR, W.R.: Tribes, Festives and Processions: Civic Ceremonies and Political Manipulations in Archaic Greece. In: Journal of Hellenistic Studies 107 (1987), S. 40-50.
- COONTZ, St.: The Way We Never Were. American Families and the Nostalgia Trip. New York: Basic Books 1992.
- COUSTEL, P.: Les Régles de l'éducation des enfants. T. I/II. Paris: Michallet 1687.
- CRANSTON, M.: Jean-Jaques. The Early Life and Work of Jean-Jacques Rousseau, 1712-1754. Chicago: The University of Chicago Press 1991.
- CROUSAZ, J.-P. DE: Logique ou Système abrégé de réflexions qui peuvent contribuer à la netteté & à l'étendue des nos connoissances. Amsterdam 1737.
- CUBAN, L.: Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920. New York/London: Teachers College Press 1986.
- DARNTON, R.: Der Mesmerismus und das Ende der Aufklärung in Frankreich. Uebers. v. M. BLANKENBURG. München/Wien 1983. (amerik. Orig. 1968)
- DECLAIS BERKVAM, D.: Enfance et maternité dans la littérature française des XVIIe et XIIIe siècles. Paris: Honoré Champion 1981.
- Defregger 1835-1921. Sonderausgabe. Rosenheim 2001.
- DE LA SALLE, J.B.: Les devoirs du chrétien envers Dieu. Et les moyens de pouvoir bien s'en acquiter. Divisé en deux parties. Rouen: Chez J.B. Machuel, Libairie 1727. (erste Ausgabe 1702)
- DESESSARTZ, J.-CH.: Traité de l'éducation corporelle des enfans en bas-âge, ou reflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens. Paris: Chez Thomas Hérisant 1760.
- DE STAEL, A.G.: Ueber Deutschland. Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814. Uebers. v. F. BUCHHOLZ u.a.; hrsg. v. M. BOSSE. Frankfurt am Main 1985. (frz. Orig. 1813)
- DHUODA: Manuel pour mon fils. Lat.-franç. éd. Trad. par B. de VREGILLE/C. MONDESERT, S.J.; éd. par P. RICHE. Paris: Les Editions du Cerf 1991.
- DIERS, M.: Bettine von Arnim. München 2001.
- DOMINICK III, R.H.: The Environmental Movement in Germany. Prophets&Pioneers 1871-1971. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press 1992.
- DUBOIS, P. V.: Nouveau traité des scrofules. Paris: Paulus-du-Mesnil 1726.
- DUPEUX, C./JEZLER, P./WIRTH, J. (Hrsg.): Bildersturm. Wahnsinn oder Gottes Wille? Zürich 2000.



- ECKERMANN, J.P.: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. M. e. Einf. hrsg. v. E. BEUTLER. München 1976.
- EICHENDORFF, J.v.: Werke in einem Band. Hrsg. v. Wd. RASCH. 3.Aufl. München/Wien 1984.
- EICHNER, H. (Ed.): „Romantic“ and its Cognates. The European History of a Word. Toronto/Buffalo: University of Toronto Press 1972.
- ELKINS, D.: Beyond Sovereignty. Territory and Political Economy in the Twenty-first Century. Toronto 1995.
- EMMINGHAUS, H.: Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887.
- ERPENBECK, J.: Mechanik oder Magie der Seele. Zu zwei psychologischen Schriften von Herbart und Eschenmayer aus dem Jahre 1816. In: B. SCHWEINITZ (Hrsg.): Philosophie und Natur. Beiträge zur Naturphilosophie der deutschen Klassik. Weimar 1985, S. 137-145.
- ESCH, H.-R.: Aufbau starker Marken durch integrierte Kommunikation. In: H.-R. ESCH (Hrsg.): Moderne Markenführung. Wiesbaden 1999, S. 535-571.
- ESCHENMAYER, A. K. A.: Mysterien des inneren Lebens. Erläutert aus der Geschichte der Seherin von Prevorst, mit Berücksichtigung der bisher erschienenen Kritiken. Tübingen 1830.
- ESCHENMAYER, C.A.: Psychologie. Hrsg. v. P. KRUMME. Frankfurt/Berlin/Wien 1982. (erste Ausg.1817)
- EWERS, H.-H.: Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München 1989.
- Facetten der Romantik. Aquarelle und Zeichnungen aus der Stiftung für Kunst des 19. Jahrhunderts. Olten 1999.
- FAIVRE, A.: Franz von Baader et les Philosophes de la Nature. In: A. FAIVRE/R.C. ZIMMERMANN (Hrsg.): Epochen der Naturmystik. Hermetische Tradition im wissenschaftlichen Fortschritt. Berlin 1979, S. 381-425.
- FAIVRE, A.: Accès de l'ésotérisme occidental. T. I. Nouvelle édition revue. Paris: Gallimard 1996.
- FALCONET, N.: Système des fièvres et des crises, Selon la doctrine d'Hippocrate, Des Febrifuges, des Vapeurs, de la Goute, de la Peste, etc. Singularitez importantes sur le petite Verole. De l'Education des enfants. De l'abus de la Bouielle. Paris: Chez Antoine-Urbain Coustelier 1723.
- FEUCHT, E.: Das Kind im Alten Aegypten Die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen. Frankfurt/New York 1995.
- FORMEY, J.-H. S.: La vie de Mr. Jean Philippe Baratier, Maître ès Art, & Membre de la Société Royale des Sciences de Berlin. Utrecht: Chez Etienne Neaulme 1741.
- FORMEY, J.-H. S.: Le Philosophe Chrétien, ou discours moraux. Leyde: De l'Impr. d'Elie Luzac, Fils 1751.
- FORMEY, J.-H. S.: Anti-Emile. Berlin: Néaulme 1763
- FORMEY, J.-H. S. (1764): Emile chrétien consacré à l'utilité publique. Berlin: Néaulme
- FRANK, M.: Das „fragmentarische Universum“ der Romantik. In: L. DÄLLENBACH/Chr. L. HART NIBBIG (Hrsg.): Fragment und Totalität. Frankfurt am Main 1984, S. 212-224.
- FRANK, M.: Unendliche Annäherung. Die Anfänge der philosophischen Frühromantik. Frankfurt am Main 1997.
- FRIEDEN, J.: Banking on the World. The Politics of American International Finance. New York 1988.
- FRÖBEL, F.: Kommt, lasst uns unsern Kindern leben! Mutter- und Kose-Lieder wie auch Lieder zur Körper, Glieder- und Sinnenspielen. Zur frühen und einigen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch. Mit Randzeichnungen, erklärendem Text und Singweisen. Blankenburg bei Rudolstadt o. J. (1844).

- FRÖBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Erster Band: Kleine Schriften und Briefe von 1809 bis 1851. Hrsg. v. E. HOFFMANN. 3. Aufl. Stuttgart 1982.
- Froebel Web. An Online Resource about Friedrich Fröbel, Founder of the Kindergarten.  
<http://members.tripod.com/FroebelWeb/weblines.html>
- FRÜHWALD, W. (Hrsg.): Gedichte der Romantik. Stuttgart 2001.
- GERSTER, P./NÜRNBERGER, CHR.: Die Erziehungsnotstand. Berlin 2001.
- GOETZ, G.H.: Elogia praecocium quorundam eruditorum, aliorumque virorum doctorum Henn. Wittenii novem decadibus philosophorum, oratorum, poetarum. Lubecae 1709.
- GOLDEN, M.: Children and Childhood in Classical Athens. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press 1990.
- GOLTZ, B.: Auswahl aus seinen Schriften. Hrsg. u. eingel. v. F. LIENHARD. Stuttgart 1904. (= Bücher der Weisheit und Schönheit, hrsg. v. J. E. Fhr. v. GROTHUSS)
- GOLTZ, B.: Buch der Kindheit. Hrsg. v. K. MUTHESIUS. Langensalza 1908. (erste Ausg. 1847)
- GOTTFRIED, P.: Conservative Millenarians. The Romantic Experience in Bavaria. New York 1979.
- GRANT, M.: L'aube du Moyen Age. Paris: Celiv 1985. (amerik. Orig.1981)
- Griechische Liturgien. Uebers. v. R. STORF; eingel v. Th. SCHERMANN. Kempten/München 1912.
- GRASSL, H.: Aufbruch zur Romantik. Bayerns Beitrag zur deutschen Geistesgeschichte 1765-1785. München 1968.
- GROSCHKE, St.: „Zarten Seelen ist gar viel gegönnt“. Naturwissenschaft und Kunst im Briefwechsel zwischen C.G. Jung und Goethe. Mit einem kunsthistorischen Beitrag von J. MÜLLER-TAMM. Göttingen 2001.
- GROTH, P.: Anna Katharina Emmerick 1774-1824. Zugänglich unter:  
<http://www.in-output.de/AKE/akekern.html>
- GRÜSSER, O.-J.: Justinus Kerner 1786-1862. Arzt, Poet und Geisterseher. Berlin et. al. 1987.
- GUILLARD DE BEAURIEU, G.: L'élève de la nature. Par J.J. Rousseau, autrefois Citoyen de Genève. T.I/II. Amsterdam: Chez Pierre Erialed 1764.
- HABERMAS, J.: Ludwig Klages - überholt oder unzeitgemäss? Zum Tode des deutschen Philosophen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. August 1956.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main 1985.
- HARDENBERG, S.V.: Friedrich von Hardenberg (genannt Novalis). Eine Nachlese aus den Quellen des Familienarchivs herausgegeben von einem Mitglied der Familie. Gotha 1973.
- HAUFF, W.: Märchen/Novellen. Nach den Originaldrucken. Hrsg. v. S. v. STEINSDORFF. Zürich 1976.
- HAUFF, W.: Der Zwerg Nase. Hamburg 1993.
- HÄVERNICK, W.: Der Matrosenanzug der Hamburger Jungen, 1890-1939. Hamburg 1962. (= Museum für Hamburgische Geschichte, Heft 1)
- HAYM, R.: Die romantische Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes. Repr. Nachdr. der Ausgabe Berlin 1870. Hildesheim/New York 1977.
- HEGEL, G.W.F.: Werke, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K.M. MICHEL, Bd. 3: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt am Main 1970.
- HEINE, H.: Die romantische Schule (1835). In: H. HEINE: Beiträge zur deutschen Ideologie. M. e. Einl. v. H. MAYER. Frankfurt/Berlin/Wien 1971, S. 111-235.
- HEMSTERHUIS, F. Vermischte philosophische Schriften, Bd. III. Leipzig 1797.
- HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften, hrsg.v. W. ASMUS, Bd. 3: Pädagogisch-didaktische Schriften. Düsseldorf/München 1965.
- HERDER, J.G.: Werke, hrsg. v. W. PROSS, Bd. I: Herder und der Sturm und Drang 1764-1774. München/Wien 1984.

- HERDER, J.G.: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Nachw. v. H.-G. GADAMER. Frankfurt am Main 1967. (Orig. 1774)
- HERGANG, K.G.: Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. Leipzig 1840.
- HERGANG, K.G.: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Zweite durchgesehene Auflage. Erster Band: ABC-Bücher - Gymnastik. Zweiter Band: Haas - Ulrich Zwingli. Grimma/Leipzig 1851, 1852. (erste Aufl.1843)
- HERGENRÖTHER, J.: Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. 2. Aufl. Sulzbach 1830.
- HILLS, J.V. (Ed.): Common Life in Early Church. Essays Honouring Graydon F. Snyder. Harrisburg, Pa: Trinity Press 1998.
- HIRST, P./THOMPSON, G.: Globalization in Question. The International Economy and the Possibilities of Governance. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- HITZIG, J.E.: E.T.A. Hoffmanns Leben und Nachlass. M. Anm. z. Text v. W. HELD. Frankfurt am Main 1986. (erste Ausg. 1823)
- HOCHMANN, M.: Villa Medici. Il sogno di un cardinale. Collezioni e artisti di Fernando de' Medici. Roma: Edizioni de Luca 1999.
- HOFFMANN, E.T.A.: Spukgeschichten. M. Illustrationen v. M. WURMDOBLER. Frankfurt am Main/Leipzig 1996.
- HOFFMANN, E.T.A.: Werke: Digitale Bibliothek Bd. 8. Directmedia Berlin (1999).
- HOFFMANN, E.T.A.: Die Elixiere des Teufels. Roman. M. e. Nachw. v. G. HAY. 3.Aufl. München 2001. (erste Ausg. 1815/1816)
- HOFFMANN, G.: Kleine teutsche Schrifften. Von Erziehung der Jugend. Und Vernünftigen Einrichtung des Schul-wesens. Zittau 1720.
- HOFMANN, W.: Caspar David Friedrich. Naturwirklichkeit und Kunstwahrheit. München 2000.
- HOFFMEISTER, G.: Goethe und die europäische Romantik. München 1984.
- HOLSTEIN, K.: Die Psychiatrie Adolph Karl August Eschenmeyers. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Psychiatrie in Deutschland. Mit einer Edition des ersten Teils der Vorlesung von 1822. Frankfurt am Main 1979.
- HÜBNER, J.: Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasset. Nebst einer Vorrede E. Hoch-Ehrwürdigen Ministerii der Stadt Hamburg. Leipzig 1731.
- In allem einverstanden mit Dir. Bettine von Arnims Briefwechsel mit ihrem Sohn Friedmund. Hrsg. v. W. BUNZEL/U. LANDFESTER. Göttingen 2001.geregt
- ITARD, J.M.G.: Rappart fait à S.E. le Ministre de l'Intérieur sur les nouveaux développements et l'état actuel du sauvage de l'Aveyron. Paris: Imprimerie impériale 1807.
- JACOBI, F. H.: Werke, hrsg. v. F. ROTH/F. KÖPPEN, Bd. VI. Leipzig 1825. Repr. Nachdr. Darmstadt 1976.
- JAMES, R.: Dictionnaire de Médecine. Trad. par D. DIDEROT et.al. T. IV. Paris: Briasson, David et Durand 1747.
- JEAN PAUL: Sämtliche Werke I. Reihe, 5. Band: Vorschule der Aesthetik. Levena oder Erziehlehre. Politische Schriften. Hrsg. v. N. MILLER. 4. durchges. Aufl. München 1980.
- JEAN PAUL: Sämtliche Werke II. Reihe, 1. Band: Frühe Schriften. Hrsg. v. N. Miller. München 1963.

- JEAN PAUL: Selberlebensbeschreibung. Konjektural-Biographie. M. e. Nachw. v. R.-R. WUTHENOW. Stuttgart 1982.
- JEAN PAUL: Bemerkungen über uns närrische Menschen. Aphorismen. Hrsg. v. H.-P. Noack. Leipzig/Weimar 1984.
- JEAN PAUL: Ideen-Gewimmel. Texte und Aufzeichnungen aus dem unveröffentlichten Nachlass. Hrsg. v. TH. WIRTZ/K. WÖLFEL. Frankfurt am Main 1996.
- JIMACK, P.D.: La Genèse et la rédaction de l'*Emile*. Genève: Institut et Musée Voltaire Les Delices 1960. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century. Ed. by TH. BESTERMAN, Vol. XIII)
- KAROLINE VON GÜNDERODE: Gedichte. Hrsg. v. F. J. GÖRTZ. Frankfurt am Main 1985.
- KELLER, N.: Pädagogische Ratgeber in Buchform - Leserschaft und Leseverhalten eines Erziehungsmediums. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 2000.
- Kerbs, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal 1998.
- KERNER, J.: Die Seherin von Prevorst. Eröffnungen über das innere Leben des Menschen und über das Hereinragen einer Geisterwelt in die unsere. Stuttgart 1829.
- KinderBlicke. Kindheit und Moderne von Klee bis Boltanski. Hrsg. v. Kultur und Sportamt der Stadt Bietigheim-Bissingen - Städtische Galerie. Ostfildern-Ruit 2001.
- Kinder- und Jugendmund 1999. Vervielf. Ms. Uesslingen 2000.
- Kinder- und Jugendmund 2001. Vervielf. Ms. Uesslingen 2002.
- KLAGES, L.: Mensch und Erde. Zehn Abhandlungen. Stuttgart 1956.
- Klages Biographie. <http://www.ikg.rt.bw.schule.de/virkla/names/schuels/simon/swphlukl...>
- KLESSMANN, E.: Die deutsche Romantik. 4. Aufl. Köln 1987. (erste Aufl. 1979)
- KLEFEKER, J.: Klefekerer bibliotheca eruditorum praecocium sive ad scripta huius argumenti spicilegium et accessiones. Hamburg 1717.
- KÖHLER, M.: Amalie von Gallitzin. Ein Leben zwischen Skandal und Legende. Paderborn 1993.
- KOMENSKY, J.A.: Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. Hrsg. u. übers. v. F. HOFMANN. Berlin 1970. (=Pädagogische Bibliothek, hrsg. v. K.-H. GÜNTHER/H.KÖNIG)
- KÖNIG, E.: Das Guémadeuc-Stundenbuch. Der Maler des Antoine de Roche und Guido Mazzoni aus Modena. Kommentarband zur Faksimile-Edition. Mit einem genealogischen Essay von X. FERRIEU. Ramsen 2001.
- KÖZLE, J.F.G.: Die Pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts. Gekrönte Preisschrift der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig. Gütersloh 1893.
- KOYRÉ, A.: Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum. Uebers. v. R. DORNBACHER. Frankfurt am Main 1969. (amerik. Orig. 1957)
- KOVALEVSKI, B. (Hrsg.): Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Künstlerinnen der Goethe-Zeit zwischen 1750 und 1850. Ostfildern Ruit 1999.
- Kunst des 20. Jahrhunderts. Museum Ludwig Köln. Köln 1996.
- KUCKARTZ, W.: Ludwig Klages als Erzieher. Bonn 1978.
- LANDMANN, R.: Ascona - Monte Verità. Auf der Suche nach dem Paradies. Frauenfeld/Stuttgart/Wien 2000.
- LARGO, R.H.: Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch. München/Zürich 1995.
- LE CAZE, L. DE: Lettre sur le meilleur moyen d'assurer le succès de l'éducation. Paris 1764. Les regles de la Bien-Seance et de la Civilité chrestienne Divisé en deux Parties; à l'Usage des Ecoles Chrestiennes. Troyes/Reims: Chez François Godard, Marchand Libraire 1703.

- L'Europe au Moyen Age. Intr. par CH. T.LITTLE/T.B. HUSBAND ; adaptation française M. BERTAULT. Paris: Librairie Gründ 1988.
- LE GOFF, J.: Die Liebe zur Stadt. Eine Erkundung vom Mittelalter bis zur Jahrtausendwende. Uebers. v. K. JÖKEN. Frankfurt/New York 1998. (frz. Orig. 1997)
- LEIBBRAND, W.: Die spekulative Medizin der Romantik. Hamburg 1956.
- LIEBAU, E./UNTERDÖRFER, M./EINZEN, M. (Hrsg.): Vergiss den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. Mit Essays von Chr. BERG u.a. Köln 1999.
- LINDENBERG, Chr.: Rudolf Steiner. Eine Biographie. Band I: 1861-1914. Stuttgart 1997.
- LINDNER, G.A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann von den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Wien/Leipzig 1894.
- LINSE, U.: „Zurück o Mensch zur Mutter Erde“. Landkommunen in Deutschland 1890-1933. München 1983.
- LOCKE, J.: An Essay Concerning Human Understanding. Ed. by P. H. NIDDITCH. Oxford: Clarendon Press 1975. (erste Ausg. 1689)
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Ed. by J.W. YOLTON/J.S. YOLTON. Oxford: Clarendon Press 1989. (erste Ausg. 1693)
- LÖWENTHAL, L.: Franz von Baader. Eine religiöse Soziologie der Soziologie. In: Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie Band 2 (1966), S. 231-252; Band 3 (1967), S. 201-218.
- LUKE, C.: Constructing the Child Viewer. A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980. New York/Westport, Connecticut/London: Praeger 1990.
- LÜHR, D.: Matrosenanzug und Matrosenkleid. Entwicklungsgeschichte einer Kindermode von 1770-1920. In: Beiträge zur deutschen Volks- und Altertumskunde 5 (1969), S. 19-42.
- MACCORMACK, S.: Change and Continuity in Late Antiquity: The Ceremony of Adventus. In: Historia 21 (1972), S. 721-752.
- MÄHL, H.-J.: Die Idee des goldenen Zeitalters im Werk des Novalis. Studien zur Wesensbestimmung der frühromantischen Utopie und zu ihren ideengeschichtlichen Voraussetzungen. Heidelberg 1965.
- MALKANI, F.: Carl August von Eschenmayer (1768-1852) et la naturphilosophie. Contribution à l'histoire des idées en Allemagne à l'époque romantique. Diss. phil. Rouen 1994.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/M. 1986.
- MARSOLLIER, J.: Entretiens sur les devoirs de la vie civile. Paris: Babuty 1714.
- MARTINI, F.: Wilhelm Hauff. In: B. v. WIESE (Hrsg.): Deutscher Dichter der Romantik. Ihr Leben und Werk. 2., überarb. u. verm. Aufl. Berlin 1983.
- MAYER, G.: Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Stuttgart 1992.
- MELANCHTON, PH.: Catechesis Puerilis. 1543, bzw. 1545. - Catechismus, das ist eine Kinderlehre. 1543. In: PH. MELANCHTON: Schriften zur praktischen Theologie. Teil I: Katechistische Schriften. Hrsg. v. F. COHRS. Leipzig 1915, S. 89-336.
- MERCIER, R.: L'enfant dans la société du XVIIIe siècle. (Avant l'*Emile*). Thèse complémentaire pour le Doctorat ès-lettres présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. Paris: Université de Paris, Faculté des Lettres et Sciences humaines 1961.

- Merkwürdige Nachricht, Von einem sehr frühzeitig Gelehrten Kinde, Nebst vielen zur Kinder-zucht gehörig-nützlichen Anmerckungen, und einer Vorrede von gelehrten Kindern. Stettin/Leipzig 1728.
- MEREAU-BRENTANO, S.: Wie sehn' ich mich hinaus in die freie Welt. Tagebuch, Betrachtungen und Vermischte Prosa. Hrsg. v. K. v. HAMMERSTEIN. München 1997.
- MESMER, F.-A.: Le magnétisme animal. Œuvres publiées par R. AMADOU. Paris: Payot 1971.
- METTLINGER, B.: Ein regiment der jungen kinder. Wie man sy halten vnd erziehen sol von irer gepurt biss sy zu iren tagen kömen. Augsburg 1497. (erste Ausg. 1473)
- MOGGE, W./REULECKE, J.: Hoher Meissner 1913. Der erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern. Köln 1988. (= Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, hrsg. v. W. MOGGE, Bd. 5)
- MOGGE, W.: Bilder aus dem Wandervogel-Leben. Die bürgerliche Jugendbewegung in Fotos von Julius Gross 1913-1933. 2. Aufl. Köln 1991. (= Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, hrsg. v. W. MOGGE, Bd. 1)
- MOON, S.: Zufällige Begegnungen. Photographien. München 2001. (frz. Orig. 2001)
- MOREAU DE SAINT-ELIER, L.-M.: Traité de la communication des maladies et des passions, avec un essai pur servir à l'histoire naturelle de l'homme. La Haye: Van Duren 1738.
- MOREL, J.E.: Jean-Jacques Rousseau lit Plutarque. In. Revue d'histoire moderne (1926), S. 81-102.
- MORELLY: Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'Education. Paris: Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine 1743.
- MORELLY: Essai sur le coeur humain, ou Principes naturels de l'éducation. Paris: Delspine 1745.
- MORGENSTERN, Chr.: Gesammelte Werke in einem Band. Hrsg. v. M. MORGENSTERN. 14. Aufl. München/Zürich 1981.
- MORGENSTERN, Chr.: Stufen. Eine Entwicklung in Aphorismen und Tagebuch-Notizen. Hrsg. v. M. MORGENSTERN. 19. Aufl. München 1984. (erste Aufl. 1918)
- MURRILO: Kinderleben in Sevilla. Mit Beiträgen v. X. BROOKE/P.CHERRY/H. SIEFERT. München 2001.
- NATHANIELSZ, P.W./VAUGHAN, Chr.: The Prenatal Prescription. New York: Harper and Collins 2001.
- NEMITZ, R.: Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg 1996.
- NERADEAU, J.-P.: La jeunesse dans la littérature et les institutions de la Rome republicaine. Paris: Société d'édition «Les Belles Lettres» 1979.
- Neues aus Wilhelm Hauffs Lebenskreis. Gelegenheitsgedichte, Briefe und Urkunden. Hrsg. v. K. STENZEL. Stuttgart 1938.
- NOHL, H.: Johann Gottfried Herder. (1905). In: H. Nohl: Pädagogische Aufsätze. 2. verm. Aufl. Langensalza/Berlin/Leipzig 1930, S. 1-64.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig 1933, S. 302-374.
- NOHL, H. : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Aufl. Frankfurt am Main 1970. (erste Aufl. 1933/1935)
- NÖSSELT, J.A.: Ueber die Erziehung zur Religion. Halle 1775.
- NOVALIS: Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs. Hrsg. v. P. KLUCKHOHN/R. SAMUEL. 3., nach den Handschr. erg., erw. u. verb. Aufl. Band 2: Das philosophische Werk I. Hrsg. v. R. SAMUEL. Darmstadt 1981.
- PLESSNER, H.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Hrsg. v. G. DUX. Frankfurt am Main 1970.

- NOVALIS: Schriften Zweiter Band: Das philosophische Werk I. Hrsg. v. R. SAMUEL/H.-J. MÄHL. Darmstadt 1981.
- OELKERS, J.: Erziehung gegen die Zeit: Jean Pauls „Levana“ - Eine Interpretation der ersten beiden Bruchstücke. In: J. OELKERS: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991, S. 82-96.
- OELKERS, J.: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993, S. 213-231.
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993a), S. 631-648.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main 1995.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3, vollst. bearb. u. erw. Aufl. Weinheim/München 1996. (erste Aufl. 1989)
- OELKERS, J.: Die "Geschichte der Pädagogik" als pädagogisches Problem. Beobachtungen im Anschluss an Friedrich Fröbel. In: Neue Pestalozzi-Blätter Jg. 4, H. 2 (1998), S. 8-17.
- OELKERS, J.: Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 5 (1998), S. 639-660.
- OELKERS, J.: *L'éducation négative*: Pädagogische Reaktionen auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Michael Böhler/Etienne Hoffmann/Peter H. Reill/Simone Zurbuchen (Hrsg.): Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Contribution à une nouvelle approche des Lumières helvétiques. Actes du 16e Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (Ascona, Monte Verità, Centro Stefano Franscini) 7-11 septembre 1998. Genève: Slatkine 2000, S. 341-376.
- OELKERS, J.: Perfektion und Ambition. Einige historische Fehler der pädagogischen Anthropologie. In: W. ALTHOFF (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstages von Fritz Oser. Opladen 1999, S. 137-151.
- OELKERS, J.: Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der ‚Hohen Warte‘ In der Erziehung. In: H. DRERUP/E. KEINER (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999, S. 73-86. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. Drerup, Bd. 22)
- OELKERS, J.: Erziehung als Perfektionierung des Menschen. In: E. KUBLI/A. K. REICHARDT (Hrsg.): Die Perfektionierung des Menschen. Bern u.a. 2001, S. 43-68.
- OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. 2. Aufl. Weinheim/Basel 2002.
- OELKERS, J.: Rousseau and the Image of „Modern Education“. In: Journal of Curriculum Studies (2001) (in print)
- OELKERS, J.: Erziehung und Methode. Zur Literatur vor Pestalozzi. In: D. TRÖHLER (Hrsg.): Die Diskussion der Methode im 18. Jahrhundert. Bern u.a. 2001a. (im Druck)
- OELKERS, J.: Die Idee der Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Ms. Zürich 2002.
- OELKERS, J.: Erziehung. In D. BENNER/J. OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2002. (im Druck)
- OELKERS, J.: Erziehung. In: D. BENNER/J. OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2003. (im Druck)
- Oeuvres diverses d'un Auteur de Sept ans. Recueil des Oeuvres de M. le Duc du Maine, quil a fait pendant l'année 1677 & dans le commencement de 1678. Paris 1684.
- OSTERWALDER, F.: Psychologisierung der Pädagogik - das säkuläre theologische Erbe. Ms. Bern 2001.

- OTHMAE, K.: Triad Power. The Coming Shape of Global Competition. New York 1985.
- OTTO, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig 1903.
- PACCORI, A.: Règles pour vivre chrétiennement dans l'engagement du mariage, et dans la conduite d'une famille. Paris: Desprez et Désessartz 1726.
- PERRAULT, CH.: Les hommes illustres qui ont paru en France pendant ce siècle. Augmentée des Eloges de Messieurs Arnauld&Pascal. Paris: Chez Antoine Dezallier 1698.
- POGGI, S./BOSSI, M. (Eds.): Romanticism in Science: Science in Europe, 1790-1840. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 1994.
- Pokémon Bios. 2001. <http://www3.sk.sympathico.ca/lovep./Bios.html>
- Pokémon TCG History. 2000. <http://sites.netscape.net/dugtrio1951/history.html>
- POLINSKI, L.: PEKiP: Spiel und Bewegung für Babys. Mehr als 100 Anregungen für das erste Jahr. Reinbek 2001.
- PORITZKY, J.E. Franz Hemsterhuis. Seine Philosophie und ihr Einfluss auf die deutsche Romanik. Berlin/Leipzig 1926.
- PY, G.: Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle. Oxford: Voltaire Foundation 1997. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. A. STRUGNELL, Vol. 356)
- RABINBACH, R.: In the Shadow of Catastrophe. German Intellectuals between Apocalypse and Enlightenment. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 1997. (= Weimar and Now: German Cultural Criticism, ed. by M. JAY/A. KAES, Vol. 14)
- RAFF, G. Chr.: Naturgeschichte für Kinder. Mit Vierzehn Kupfertafeln. 6., verb. Aufl. Nach des Verfassers Tode besorgt v. F.A.A. MEYER. Göttingen 1793. (erste Aufl. 1778)
- RAULIN, J.: De la conservation des enfants, ou les moyens de les fortifier, de les préserver et guérir les maladies. Paris 1768-1769.
- RAVIER, A.: L'Education de l'Homme Nouveau. Essai Historique et Critique sur le Livre de l'Emile de J.-J. Rousseau. Tome I. Issoudon: Edition Spes 1941.
- REENTS, CHR.: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen/Zürich 1984. (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 2)
- REILL/S. ZURBUCHEN (Hrsg.): Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Genève: Slatkine 2000, S. 341-376.
- REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Vierter Band: Kadetten Anstalten - Myopie. Langensalza 1897.
- REITER, C.: Suche nach dem Unendlichen. Aquarelle und Zeichnungen der deutschen und österreichischen Romantik aus dem Kupferstickkabinett der Akademie der bildenden Künste Wien. München/London/New York 2001.
- RICHE, P. : Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle - milieu du Xe siècle. Troisième édition, revue et mise à jour. Paris: Picard Editeur 1999. (erste Aufl. 1979)
- RICHE, P./ALEXANDRE-BIDON, D.: L'enfance au Moyen Age. Paris: Editions du Seuil/Bibliothèque nationale de France 1994.
- RICHE, P./ALEXANDRE-BIDON, D.: La vie des enfants au Moyen Age. Paris: Editions du Sorbier 1994a.
- RISANOVSKY, N.V.: The Emergence of Romanticism. New York et. al. : Oxford University Press 1993.
- ROLLIN, CH.: De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au coeur. T. I-IV. Paris 1726-1731.



- ROSS, T.: Endlich erwachsen! Oder: Pollys Problem mit der Lebensplanung. Uebers. v. R. TEUTER. Frankfurt am Main 1993. (engl. Orig. 1993).
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. GANGEVIN/M. RAYMOND, t. III : Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard 1964.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
- ROUSSEAU, J.-J.: Correspondance générale, éd. TH. DUFOUR/P.-P. PLAN, T. 1-20. Paris: A. Colin 1924-1934.
- RUDORFF, E.: Ueber das Verhältnis des modernen Lebens zur Natur. In: Preussische Jahrbücher 45 (1880), S. 261-276.
- RÜCKERT, Fr.: Ausgewählte Werke. Bd. I/II. Hrsg. v. A. SCHIMMEL. Frankfurt am Main 1988.
- RUPERT VON DEUTZ: Liber de divinis officiis. Der Gottesdienst der Kirche, Bd. I-III. Lateinisch-deutsche Ausgabe, neu übers. u. hrsg. v. H. DEUTZ/I. DEUTZ. Freiburg u.a. 1999.
- RUSSELL HOCHSCHILD, A.: The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work. 2nd. Ed. New York: Owl Book 2001. (Erste Ausg. 1997)
- SACQUIN, M. (éd.): Le printemps des Génies. Les enfants prodiges. Paris: Bibliothèque Nationale/Robert Laffont 1993.
- SAFRANSKI, R.: E.T.A. Hoffmann. Das Leben eines skeptischen Phantasten. Frankfurt am Main 2000. (erste Ausg. 1984)
- SALZMANN, C. G.: Ueber die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beyzubringen. Leipzig 1780.
- SAMUEL. 3., nach den Handschr. erg., erw. u. verb. Aufl. Band 1: Das dichterische Werk. Hrsg. v. P. KLUCKHOHN/R. SAMUEL. Stuttgart 1977. Band 2: Das philosophische Werk I. Hrsg. v. R. SAMUEL. Darmstadt 1981. Band 4: Tagebücher, Briefwechsel, Zeitgenössische Zeugnisse. Hrsg. v. R. SAMUEL. Darmstadt 1975.
- SCHEFFLER, I.: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education. Boston/London/Melbourne/Henely: Routledge&Kegan Paul 1985.
- SCHIRMER, L.: Carl Spitzweg. 2. Aufl. Leipzig 1998. (erste Aufl. 1991)
- SCHLEGEL, F.: Lucinde. Ein Roman. M. Radierungen v. M. E. PHILIPP und einem Nachw. v. W. PAULSEN. Frankfurt am Main 1985. (erste Ausg. 1799)
- SCHLEGEL, F. : Literarische Notizen 1797-1800. Hrsg. v. H. EICHNER. Frankfurt/Berlin/Wien 1980.
- SCHLEGEL, F.: Kritische Schriften und Fragmente, hrsg. v. E. BEHLER/H. EICHNER, Bd. 2: 1798-1801. Paderborn/München/Wien/Zürich 1988.
- SCHLEGEL, F.: Lucinde. Ein Roman (1799). Integraler Text zugänglich unter: <http://gutenberg.aol.de/schlegelf/lucinde.htm>
- SCHLEIERMACHER, F.: Vertraute Briefe über Friedrich Schlegels Lucinde. Hrsg. v. J. FRÄNKEL. Jena/Leipzig 1907. (erste Ausg. 1800)
- SCHMID, K.A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Zweiter Band: Director - Globus. Gotha 1860.
- SCHMITT, C.: Politische Romantik. 3. Aufl. Berlin 1968. (erste Aufl. 1919).
- SCHMITZ, R. (Hrsg.): Henriette Herz in Erinnerungen, Briefen und Zeugnissen. Leipzig/Weimar 1984.
- SCHOLTE, J.A.: Beyond the Buzzwod. Toward a Critical Theory of Globalization. In: E. KOFMAN/G. YOUNGS (Eds.): Globalization. Theory and Practice. London 1996, S. 43-57.
- SCHOLZ, F.: Die Charakterfehler des Kindes. Eine Erziehungslehre für Haus und Schule. 2. Aufl. Leipzig 1895.

- SCHULTETUS, D.: De feminis prima aetate eruditione ac scritis illustr. et nobil. Wittenberg 1703.
- SCHULZ, G. : Die Berufslaufbahn Friedrich von Hardenbergs (Novalis') In: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 7 (1963), S. 253-312.
- SCHWEIKERT, U./SCHMIDT-BIGGEMANN, W./SCHWEIKERT, G.: Jean Paul-Chronik. Daten zu Leben und Werk. München/Wien 1975.
- SHAHAR, S.: Childhood and the Middle Ages. Transl. by CH. GALAI. London/New York: Routledge 1990.
- SHAKESPEARE, W.: Sämtliche Werke. Erste Abteilung Dramatische Werke, Bd. III: Tragödien. Uebers. v. A.W. SCHLEGEL/L. TIECK. Hrsg. v. E. LÖWENTHAL. 5. Aufl. Heidelberg 1987.
- SHANKS, L.P.: A Possible Source for Rousseau's Name Emile. In: Modern Language Notes XVII (1927), S. 243-244.
- SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 5. Aufl. Berlin 1968. (erste Aufl. 1908)
- SPAEMANN, R.: Der Ursprung der Soziologie aus dem Geist der Restauration. München 1959. (Neuausgabe Stuttgart 1990)
- STALLA, B.: Christian Raff (1748 bis 1788) und sein Werk: Naturgeschichten für Kinder. In: Die Gestalt Heft 1 (2000), S. 20ff.
- STÖTZNER, H.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig 1864.
- STRONG, Th. H.: Expecting Troubles. The Myth of Prenatal Care in America. New York: New York University Press 2000.
- STRÜMPELL, L.: Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. 3., bedeut. verm. Aufl., hrsg. v. A. SPITZNER. Leipzig 1899. (erste Aufl.1890)
- STRUVE, CHR. A.: Ueber die Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Ein Handbuch für alle Mütter, denen die Gesundheit ihrer Kinder am Herzen liegt. Zur Erläuterung der Noth- und Hülfsstafel, von den Mitteln, Kinder gesund zu halten. Hannover 1798.
- SUDHOFF, K. (Hrsg.): Erstlinge der pädiatrischen Literatur. Drei Wiegendrucke über Heilung und Pflege des Kindes. München 1925.
- TERRASSE, J.: Jean-Jacques Rousseau et la quête de l'âge d'or. Bruxelles: Palais des Académies 1970.
- TRAEGER, J.: Philipp Otto Runge: Die Hülsenbeckschen Kinder. Von der Reflexion des Naiven im Kunstwerk der Romantik. Frankfurt am Main 1987.
- TISSOT, S.A.: Enfants prodiges. In: Aristide ou Le Citoyen (Lausanne) XVI. Discours (octobre 1766).
- TISSOT, S.-A.: XVI. Discours du 12. Octobre 1766. In: Aristide ou Le Citoyen; Première Partie. A Lausanne: Chez Franç. Grasset&Comp. 1766, S.181-192.
- TOISSAINT, F.-V.: Les Moeurs. Troisième Edition. O.O. 1748.
- ULLMANN, R./GOTTHARD, H.: Geschichte des Begriffs „Romantik“ in Deutschland. Berlin 1927.
- VALLEMBERT, S. DE: Cinq livres de la manière de nourir et gouverner les enfants dès leur naissance. Poitiers 1565.
- VAN DÜLMEN, R.: Kultur und Alltag der Frühen Neuzeit. Erster Band: Das Haus und seine Menschen 16.-18. Jahrhundert. München 1990.
- Vater und Sohn im 16. Jahrhundert. Der Briefwechsel des Wolfgang Reichart genannt Rychardus mit seinem Sohn Zeno (1520-1543). Hrsg. v. W. LUDWIG. Hildesheim 1999.
- VARIOT, G.: La doctrine de J.-J. Rousseau en puériculture et les opinions des médecins de son temps. In: Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine (1926), S. 339-349.

- VARIOT, G.: La doctrine de J.-J. Rousseau en puériculture et les opinions des médecins de son temps. In: Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine (1926), S. 339-349.
- VENEL, G.-F.: Eassil sur la santé et sur l'éducation médicale des filles destinées au mariage. Yverdon 1776.
- Vergissmeinnicht. Das Kalenderbuch für Romantiker. Esslingen o. J. (erste Ausg. 1838)
- VON FRIESEN, A.: Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch. Reinbek bei Hamburg 1994.
- VON PADBERG, L.E.: Die Christianisierung Europas im Mittelalter. Stuttgart 1998.
- VON SEELEN, J.: Oratio solemnis de praecocibus eruditis. Flensburg 1717.
- WACKENRODER, W.H./TIECK, L.: Phantasien über die Kunst. Stuttgart 1983.
- WAGNER, N. : Morelly le méconnu des lumières. Paris : Librairie Klincksiek 1978.
- WANNING, B.: Friedrich Schlegel zur Einführung. Hamburg 1999.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main/Leipzig 1997.
- WELTER, TH.: L'Exemplum dans la littérature religieuse et didactique du moyen âge. Paris/Toulouse 1927.
- WERTHEIMER, J./ZIMA, P.V. (Hrsg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München 2001.
- WILKENDING, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Mädchenliteratur vom 18. Jahrhundert bis zum zweiten Weltkrieg. Eine Textsammlung. Stuttgart 1994.
- WILLIAMS, B.: Ethics and the Limits of Philosophy. London: Fontana/Collins 1985.
- WINNER, E.: Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern. Uebers. v. M. KLOSTERMANN. Stuttgart 1998. (amerik. Orig. 1996)
- WOLF, Chr.: Kein Ort. Nirgends. Neuwied/Berlin 1979.
- YOLTON, J.W.: Locke and French Materialism. Oxford: Clarendon Press 1991.
- ZÖLLNER, U.: Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht. Zürich 1994.
- ZIOLKOWSKI, Th.: Das Amt der Poeten. Die deutsche Romantik und ihre Institutionen. Uebers. v. L. MÜLLER. Stuttgart 1994.
- ZYMEK, B.: „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch“. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommissionen für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 6 (1998), S. 789-803.

