

Jürgen Oelkers

Über Erziehung und Biografie *)

1. Die „Selberlebensbeschreibung“ von Jean Paul

Wie erfasst man ein Leben? Und wie erfasst man die Rolle, die die Erziehung in diesem Leben spielt? Eine Antwort könnte sein: mit der *Biografie* einer Person, also der Beschreibung oder Nacherzählung eines Lebens, das, so nehmen wir an, immer auch von Erziehung geprägt ist. Der Einwand dagegen ist, dass sich kein Leben wirklich darstellen lässt, mit welchen Mitteln auch immer, oder anders, dass jeder Versuch am Leben scheitert, das ja nicht wiederholt werden kann und von dem immer nur Bruchstücke überliefert sind, so dass jede Darstellung lediglich ein selektives Bild bieten kann, das nie der Spiegel des Lebens ist.

Aus diesem Grund ist die Biografie auch eine gefährliche Gattung, weil sie das Gegenteil verspricht. Hinzukommt, dass sich jede Biografie festlegen muss, ob sie nun heroisch, naiv, kritisch oder entlarvend verfahren will. Sie verliert in jedem Fall ihre Unschuld, weil sie nie wirklich „das“ Leben eines Menschen abbilden kann (Oelkers 1974). Am Ende der Beschreibung eines Lebens durch einen, der es nicht erlebt hat, stehen Heroen, gestürzte Götter, gefallene Engel, rehabilitierte Sünder oder auch ein Lebenslauf am Mantel der Geschichte, alles immer aus der Sicht des Biografen, wobei nicht zwei Biografen dieselbe Geschichte schreiben werden.

Bleibt die „Selberlebensbeschreibung“, wie Jean Paul die Gattung der *Autobiografie* genannt hat. Eigentlich weiss man, dass man mit der Aufgabe leicht überfordert sein kann. Gegenüber sich selbst ist man nicht neutral und schwankt dann meist zwischen hemmungsloser Selbstdarstellung und gehemmter Wahrheitsliebe. Ausserdem weiss man, wenn man das eigene Leben abschliessend und gültig beschreiben könnte, wäre man mit dem letzten Punkt der Autobiografie am Ende, während man sich und das Leben nur reflektierend begleiten kann, ohne dabei auf die Nachwelt zu blicken oder gar den eigenen Biografen vor Augen zu haben.

Und doch hat es einen eigenen Reiz, sein Leben zu erzählen, auch weil es anders gar nicht zugänglich wäre. Der lange vergessene Phänomenologe Wilhelm Schapp hat 1953 die Metapher geprägt, dass wir in Geschichten „verstrickt“ sind (Schapp 1953) und sie nur erzählen, aber ihnen nicht entkommen können, auch und gerade dann nicht, wenn man sie anders als gewohnt erzählt. Wir *sind*, was wir erzählen oder über uns erzählt wird. Wir sind nicht, was die Psychologie über uns sagt, aber wer die Psychologie aufgibt, hat immer noch die Erzählung. Aber wie erzählt man von sich und nicht über einen Dritten?

Jean Pauls „Selberlebensbeschreibung“ sind Erinnerungen an seine Kindheit, die Erzählung ist am 14. Juli 1818 begonnen und am 22. Januar 1819 plötzlich abgebrochen

*) Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz am 24. Juli 2014 in Liestal.

worden. Das Fragment wurde 1826 posthum veröffentlicht. Jean Paul war im Jahr zuvor gestorben und hatte 1818 seine beste Zeit als Dichter hinter sich; die „Selberlebensbeschreibung“ ist von einem Mann verfasst worden, der 55 Jahre alt war und sich an sich selbst als Kind erinnert, ohne sich zu überlegen, ob das überhaupt möglich ist. Die Erinnerungen sind die Grundlage der Lebenserzählung.

Dabei leitet ihn eine romantische Theorie der Kindheit, die so gefasst wird:

„Tief hinunter reichende Erinnerungen aus den Kindjahren erfreuen, ja erheben den bodenlosen Menschen, der sich in diesem 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“ (Jean Paul 1982, S. 14).

Ein Erkenntnisproblem stellt sich nicht, denn die „tief hinunterreichenden Erinnerungen“ an die Kinderjahre, die stärker sind als das spätere Gedächtnis, gibt es für Jean Paul als reale Grösse, die sich nicht verändert und auch im Alter noch zugänglich ist. Deckerinnerungen wie bei Freud oder die nachträgliche Bearbeitung des Gedächtnisses durch neue Erfahrungen kann er noch ausschliessen. Andererseits, die Ängste der Kindheit und das Erwachen des Bewusstseins dürften tatsächlich kaum je vergessen werden. Kindheit heisst ja vor allem, immer neue erste Erfahrungen machen zu müssen.

Jean Paul beschreibt seine Kindheit auf dem Lande vom Wechsel der Jahreszeiten her, von den Umgebungen und Spielgründen, den Erfahrungswelten sowie im Blick auf die Entwicklung der Sinne und des Denkens. Kindheit ist der Probestein für die Sinnlichkeit und das Bewusstsein des Menschen, die unweigerlich berührt sind von Erziehung, weil die Eltern dem Kind nicht absichtsfrei begegnen können. Aber Jean Paul beschreibt nicht, dass er durch Erziehung etwas Anderes werden sollte, als er war. „Erziehung“, aus der Sicht des Kindes, ist einfach die Reaktion auf die Anliegen der Erwachsenen mit eigenem Kopf.

Der Vater war Pfarrer, die Welt des Kindes ist also geprägt worden vom protestantischen Pfarrhaus. Nach einem Versuch mit einem untauglichen Hauslehrer unterrichtete der Vater seine älteren Söhne selbst; Jean Paul merkt an, dass dieses Lernen „Nebelwetter“ gewesen sei und sich der Nebel des Nichtverstehens erst allmählich gelichtet habe (ebd., S. 19). Mit der „Erziehweise“ des Vaters ist der Sohn rückblickend durchaus nachsichtig (ebd., S. 22). Auswendiglernen, langweiliges Wiederholen, unverständliche Bücher werden durch das Erleben des Hauses, der Welt des Dorfes und den Rhythmus des Jahres entschädigt.

Die Nacht und die „Gespensterfurcht“ (ebd., S. 34), der jungfräuliche frühe Morgen und die „Landfreuden“ (ebd., S. 38) sind prägender als der Unterricht, die „Kuhglockenspiele“ auf dem Feld bleiben im Gedächtnis, ebenso die erste Liebe und die wiederkehrende Gestaltung des Sonntags (ebd., S. 38ff.). Und zu den „unerkannten Kindheitsfreuden“ zählt es, „wenn die Väter verreisen“, denn dann erteilen die Mütter den Kindern „herrliche akademische Zensur- und Handelfreiheiten“ (ebd., S. 43). Unvergesslich sind Krankenbesuche, ein Schneewinter und der herbstliche Jahrmarkt, auch weil der immer wiederkommt und so verlässlich ist (ebd., S. 48/49). Der „Haussinn“ regt die Phantasie des Kindes an (ebd., S. 52)

ebenso wie ein geheimnisvoller Baum (ebd., S. 55) oder wenn der Vater Trauerflor trägt, ohne dass man weiss, warum (ebd., S. 56/57).

In diesem Sinne erziehen die Lebenswelten und nicht die Erzieher. Nichts, so Jean Paul, ersetzt die Seligkeit des „ersten Kusses“ (ebd., S. 73) und auch nicht, dass die erste Liebe schief geht (ebd., S. 74). Als Resümee seiner Erinnerungen heisst es: Der „volle Seelenfriede“ ist in der „glücklichen Jugendzeit“ leichter zu gewinnen als danach, „weil der Kreis von Opfern, die er fodert, kleiner ist und die Opfer geringfügiger“ (ebd., S. 75). Erwachsensein wäre die Vergrösserung der Opfer, nicht etwa des Glücks. Auch der Grund wird genannt:

„Für Kinder gibt es kaum Abschiede; denn sie kennen keine Vergangenheit, sondern nur eine Gegenwart voll Zukunft“ (ebd., S. 61).

Erst danach, als Erwachsener, kann man sich auf die Suche nach der verlorenen Zeit machen und auch die führt bekanntlich auf die Gerüche und den Geschmack der Kindheit, in der die Sinne erwachen und wachsen müssen. Nur mit ihnen lernt man Denken und wer denken gelernt hat lebt. In diesem Sinne spiegelt die Selberlebensbeschreibung die eigenen Überzeugungen.

2. Mark Twains „Autobiography“

Ganz anders als Jean Paul hat Mark Twain versucht, sein Leben zu erfassen, nämlich nicht aus dem Gedächtnis heraus, sondern mit einer Kette von immer neuen Aufzeichnungen und Skizzen, die von 1870 bis 1905 reichen. Die Erinnerung alleine ist unzuverlässig und das Leben selbst kann nicht erfasst werden. Daher ist Mark Twains Plan der Autobiografie zugleich der Plan ihrer Unmöglichkeit.

„What a wee little part of a person's life are his acts and his words! His real life is led in his head, and is known to none but himself. All day long, and every day, the mill of his brain is grinding, and his *thoughts*, (which are but the mute articulation of his *feelings*,) not those other things, are his history“ (Autobiography 2010, S. 220).

Handlungen und Worte sind nur die dünne Kruste der inneren Welt des Denkens und Empfindens. Sie kennt schneebedeckte Berge und riesige Flächen von Wasser, die nichts frei geben. Handlungen und Worte sind nur die Haut des Lebens, die Oberfläche und nicht die Tiefe, die verborgen bleibt, ohne sich wie bei Freud unbewusst bemerkbar zu machen (ebd., S. 220/221).

„The mass of him is hidden - it and its volcanic fires that toss and toil, and never rest, night nor day. *These are his life*, and they are not written, and cannot be written. Every day would make a whole book of eighty thousand words - three hundred and sixty-five books a year. Biographies are but the clothes and buttons of man - the biography of the man himself cannot be written“ (ebd., S. 221).

Aber man kann es versuchen, schliesslich gibt es nur dieses Leben, und gar noch für einen mit einer solchen Erzähllust. Tatsächlich diktierte Mark Twain, der eigentlich Samuel Longhorn Clemens hiess, 1906 zunächst in Florenz und dann in New York mit 71 Jahren nicht seinen Lebenslauf, sondern seine Erinnerungen an Personen, Orte und Ereignisse ohne

chronologischen Zusammenhang und so ohne Anspruch, das eigene Leben abzubilden, so wie es gewesen ist. Er ist dabei so frei und offen wie möglich, auch weil er neben sich treten kann. Sein Pseudonym ist Programm: „Twain“ ist eine alte englische Bezeichnung für „zwei“.

Dieser „Mark Twain“ beschreibt die eigenen Torheiten ebenso wie die Wagnisse, ohne sich selbst zu schonen, aber auch ohne die Kindheit zu romantisieren. Ihn erfreuen spät im Leben keine „tief hinunter reichenden Erinnerungen aus den Kindjahren“, die ja auch nichts sein könnten als die Phantasien des Erwachsenen, der seine Kindheit gerne so gehabt hätte, wie sie nie gewesen ist. Die Anfänge des Lebens sind nicht sein verlässlicher Grund, sondern ein Satz ambivalenter Erfahrungen. Schon deswegen verbietet sich das Romantisieren. Es kommt darauf an, den Nachhall der eigenen Vergangenheit zu verfassen, also das, was als Orientierung des Leben gewirkt hat.

Eine Erinnerung von Mark Twain betrifft nicht die erste Liebe, sondern den ersten Liebeskummer, der mindestens genauso unvergesslich ist, wie bis heute jeder zugeben muss. Nichts hebt dieses Gefühl der ersten Enttäuschung je auf, wie überhaupt Blamagen unvergesslich sind. Am 16. März 1906 diktierte Mark Twain dem Stenografen:

„We will return to those school children of sixty years ago. I recall Mary Miller. She was not my first sweetheart, but I think she was the first one that furnished me a broken heart. I fell in love with her when she was eighteen and I was nine, but she scorned me, and I recognized that this was a cold world. I had not noticed that temperature before. I believe I was as miserable as even a grown man can be“ (ebd., S. 417).

Aber der erste Liebeskummer währte nicht lange, weil die nächste Liebe gleich folgte. Doch das Ergebnis war dasselbe.

„As I remember it, I soon transferred my worship to Artimisia Briggs, who was a year older than Mary Miller. When I revealed my passion to her she did not scoff at it. She did not make fun of it. She was very kind and gentle about it. But she was also firm, and said she did not want to be pestered by children“ (ebd.).

Die wichtigen Lektionen, wie man sieht, erteilt das Leben und nicht die Schule. Man lernt, dass man nicht peinlich sein darf, dass Leidenschaft auch Einbildung sein kann und dass der richtige Augenblick vielleicht doch noch kommt. Die Gefühle sind wie die Gedanken nicht kontrollierbar. Aber man behält sie, wenn sie einschneidend sind. Und das sind sie, Gefühle wie Gedanken, etwa wenn sie mit Risiken verbunden waren oder darauf reagieren mussten. Ein Risiko ist die Liebe, ein anderes sind Blamagen und ein drittes Krankheiten, auf die sich viele Erwachsene beziehen, wenn sie sich an ihre Kindheit erinnern.

1845, als Mark Twain zehn Jahre alt war, brach eine Masernepidemie aus. Die Masern waren als Kinderkrankheit gefürchtet, Impfungen gab es erst hundert Jahre später und der Verlauf konnte tödlich sein. Mark Twains Mutter schärfte also ihren Kindern ein, jeden Kontakt mit kranken Kindern zu vermeiden und alles zu tun, um sich nicht anzustecken. Der Junge glaubte ihr nicht, dass die tödliche Gefahr abgewendet werden könne und zog den Schluss, dass es besser sei, sich dann lieber gleich selbst anzustecken. Also machte er sich davon und schlich sich in das Haus eines kranken Jungen, um sich die Krankheit zu holen. Die Mutter von Will Bowen erwischte ihn, packte ihn und schmiss ihn hinaus, vor Schreck ganz weiss im Gesicht, wie sich Mark Twain erinnert (ebd., S. 420).

Doch er war nicht einsichtig, versuchte es durch den Zaun ein zweites Mal, steckte sich tatsächlich an und konnte nur knapp vor dem Tod gerettet werden (ebd., S. 420/421). Das damit verbundene Gefühl passt in keine Pädagogik:

„It was a good case of measles that resulted. It brought me within a shade of death's door. It brought me to where I no longer took any interest in anything, but, on the contrary, felt a total absence of interest - which was most placid and tranquil and sweet and delightful and enchanting. I have never enjoyed anything in my life any more than I enjoyed dying at that time” (ebd., S. 421).

Was er da aufschreibt, so Mark Twain beiläufig, sei keine konventionelle Autobiografie, sondern eine Aufzeichnung alltäglicher Erfahrungen, die sich nicht auf die Höhepunkte des Lebens verlässt (ebd., S. 441), sondern möglichst alles erzählen will. Der Philosoph Hans Blumenberg ist in dieser Hinsicht ein Seelenverwandter.

Die Form nennt Mark Twain „systemless system“ (ebd.), das frei ist den Zwängen der eigenen Bedeutung und Grösse, die seit Augustinus die Gattung der „Konfessionen“ des eigenen Lebens bestimmt hat. Noch Rousseau setzte sein Leben mit seinen Bekenntnissen gleich, die ihre Grösse darin finden sollten, dass sie vollkommen authentisch sind und so einen unbeirrten geraden Weg zeigen. Aber letztlich wollte er mit sich als die Meistererzählung nur die Nachwelt kontrollieren und tatsächlich kommt niemand an den Konfessionen vorbei, der sich auf Rousseau einlassen will.

Anders Samuel Longhorn Clemens. Er sagt über das „systemlose System“ Autobiografie:

„It is a system which follows no charted course and is not going to follow any such course. It is a system which is a complete and purposed jumble - a course which begins nowhere, follows no specified route, and can never reach an end while I am alive, for the reason that if I should talk to the stenographer two hours a day for a hundred years, I should still never be able to set down a tenth part of the things which have interested me in my lifetime” (ebd.).

„Jumble“ ist Gewirr, Durcheinander, Mischmasch oder ein Wust von allem und jedem, mithin das Gegenteil von einem geordneten System, als das Leben und auch die Erziehung leicht dargestellt werden, was schon aus Gründen des Selbstschutzes auch naheliegt. Die Fassade muss stimmen und sie kann schlecht Unordnung sein.

Mark Twain unternimmt es, sich seinem Leben ungeordnet anzunähern, also sucht keinen Sinn, sondern erzählt Episoden (ebd., S. 497), soweit er sie am Ende seines Lebens noch vor Augen hat und in eine narrative Form bringen kann. Das Leben selbst ist nicht eine einzige Erzählung, sondern wird erfahren als eine Folge von Situationen und Ereignissen, von denen einige erinnert werden. Auch wenn es wie bei Mark Twain von der Zahl her viele sind, so machen sie doch immer nur einen Bruchteil dessen aus, was tatsächlich passiert ist, selbst von dem, was man einmal als wichtig erachtet hat.

Kindheit, so der französische Schriftsteller Georges Perec (2012, S. 18), ist nicht das „verlorene Paradies“ der Romantik, auch nicht der „goldene Vlies“ der Psychoanalyse, sondern der Ausgangspunkt für jene Koordinaten, „von denen aus die Achsen (des) Lebens ihren Sinn bekommen können“. *Können*, nicht müssen. Damit ist Kindheit nicht der gerade Weg ins Leben, sondern für den Erwachsenen die Erinnerung an Knoten und Abzweigungen,

oft solchen, die nicht erwartet werden konnten und so vom vorgesehenen Weg ablenkten oder überhaupt erst Wege eröffneten.

3. Umwege und Sorgen

Von Hans Blumenberg (1987, S. 137) gibt es eine kleine Apologie des Umweges:

- „Nur wenn wir Umwege einschlagen, können wir existieren. Gingen alle den kürzesten Weg, würde nur einer ankommen“.
- Denn von einem Ausgangspunkt zu einem Zielpunkt gibt es „nur einen kürzesten Weg, aber unendlich viele Umwege“.

Die Kultur ist einzig dann ein, wie es heisst, „Barbareivermeidungssystem“, wenn sie den einen kürzesten Weg ausschliesst. Die „Nachteile“ bestehen darin, dass jeder Weg als Umweg das Resultat einer „Meinung“ oder „der Affinität zu einer solchen“ ist. „Die Unversöhnlichkeit des Pluralismus der Weltansichten ist ein Risiko, aber ein zureichend begründetes“ (ebd., S. 138).

Doch nicht nur das. Auch die Sicht auf sich selbst geht Umwege. Gäbe es hier den „kürzesten Weg“, hätte man keinen Blick für anderes. Der Untergrund, das Gedächtnis, ändert sich fortlaufend, durch Vergessen einerseits und Umarbeitung der Erinnerung andererseits, auch wenn nicht jeder die gleiche Gnade des Vergessens kennt.

- Aber es gibt keine Archäologie des Selbst, sondern nur die autobiografische Narration oder die vielen Erzählungen des eigenen Lebens.
- Die Umwege widersprechen nicht selten den Absichten, sie zeigen sich rückblickend, und was linear gedacht war, endet oft an einem unvorhergesehenen Ort.

Eine der aussagekräftigsten Metaphern Blumenbergs (ebd., S. 197-200) bezieht sich bekanntlich auf die Sorge, die über den Fluss geht. An welcher Stelle bleibt offen. Es ist nicht Heideggers Sorge, sondern die der antiken Fabel, also eine Sorge, die man erzählen und deuten kann, kein verhängnisvolles In-der-Welt-Sein, das sich nicht durch eine andere Sichtweise verändern lässt. Heideggers Geworfensein ist Blumenberg fremd, seine Sorge der Fabel geht über den Fluss, und die Frage ist, warum sie nicht am Fluss entlang gehen konnte (ebd., S. 198).

Erziehung, aus Sicht der Eltern, wird von Sorge getrieben (Oelkers 1993). Wer sich die Zukunft der Kinder vorstellt, blickt voraus und nicht zurück. Der Ausblick sorgt sich darum, wie Schaden vermieden oder abgewendet werden kann. Für die Kinder soll das Leben kein Unglück sein, sondern eine Zukunft haben, die nicht einer Dystopie gleichkommt. Die pädagogischen Topoi der Sorge lassen sich mit keiner Metaphysikkritik aus der Welt schaffen und nicht in einer Heideggerschen Daseinsanalytik unterbringen. Auch wenn der reale Lebenslauf noch so von Zufällen geprägt sein wird, auf die Kinder kann man nicht mit einem Luhmannschen Blick schauen, weil sie das Leben und nicht die Kontingenz der Welt vor sich haben sollen.

Das erklärt die Sonderstellung der Kinder und die Sorge der Erwachsenen, die auf ihre Weise anfällig sind für den kürzesten Weg, weil sie immer das Beste wollen und das Gegenteil ausschliessen müssen. Umwege sind riskant und sollen möglichst vermieden werden. Aber es gibt im Blick auf die Erziehung keine höhere Warte, von wo aus man bis zum Horizont der Jugend alle Wege und Umwege überblicken könnte (Oelkers 1999). Man sieht auch nicht für die Kinder in die Zukunft, man kann höchstens Anwalt ihrer Anliegen sein, soweit sie die nicht selbst vertreten können.

Trotz aller Philosophie des „guten Lebens“, also einer Instanz des Trostes seit Platon, die Sorgen lassen nicht nach, weil das Leben mit den eigenen Kindern trotz räumlicher Trennung nur mit dem Tod enden kann. Die Beziehung ist keine Symbiose, sondern eine fragile Balance von verschiedenen Leben und vielen Geschichten. „Balance“ ist keine Verlegenheitsbezeichnung: Für die Kinder gibt es kein Leben vor den Eltern, sie sind immer präsent, während die Eltern keine Zukunft ohne Kinder haben, es sei denn, sie sterben. Das fehlt in Blumenbergs *Beschreibung des Menschen* (Blumenberg 2006).

Jonathan Franzen hat die Verstrickung in das Gewebe der Geschichten einer Familie in dem Roman *The Corrections* (2001) zu fassen versucht. Er zeigt, was „Verstrickung“ heissen kann, als Erzählung, nicht als Metapher. Man muss lernen, die Erwartungen an sich und das engste Umfeld, das es geben kann, ständig anzupassen und die Wahl ist nur eine zwischen den verschiedenen Modi der Korrektur. Blumenberg hat dafür nie ein Bild oder eine Sentenz gefunden. Bei ihm geht nicht die Sorge der Eltern über den Fluss. Nur die Kinder hat er bedacht, sie sind „ausserkopernikanisch“, weil ihr Universum sich „unverwandt“ nur um sie selbst dreht (Blumenberg 2011, S. 311).

Aber lässt ihre Entwicklung und ihr Umfeld ausser Acht und trifft nicht einmal auf ganz kleine Kinder, die mit ihrem Eugensinn immer auf Dritte reagieren müssen. Kein Kind wächst auf und folgt einfach „seiner Natur“, von der schon Rousseau nicht zu sagen wusste, was genau sie ausmachen soll. Die Unschärfe war zugleich die Bedingung des literarischen Erfolgs, Rousseau schaffte es, mit der rhetorischen Formel der „natürlichen Erziehung“ den Blick auf das Kind festzulegen und dies mit einer kontrafaktischen Erzählung, die sich bewusst auf keine Wirklichkeit einlässt. Oder anders gesagt: Wer sich über seine Paradoxien ärgert, hat schon verloren.

Die heutige Pädagogik ist kindzentriert und nimmt die Erwachsenen in die Pflicht, in der Erwartung, dass sich die Mühen lohnen werden, wann und wie, muss nicht gesagt werden. Für die Korrekturen sorgt das Leben, die Bilanzen muss man aber selbst besorgen. Das ist schwierig, denn es gibt in der Erziehung nicht mehr, wie in der bürgerlichen Welt, einen geregelten Modus der Erweisung von Dankbarkeit. Die Mühen müssen sich auszahlen, aber keine Erziehungsleistung lässt sich einklagen. Man kann die Kinder nicht auffordern, „seid dankbar!“, und nur wenn sie es sind, erhält man einen Lohn, anders eben nicht. Nur in der Humankapitaltheorie ist das anders.

Rousseau und die Eigenwelt des Kindes sind in der Pädagogik sozusagen allgegenwärtig und meistens wird der „Citoyen de Genève“ ohne seine eigentliche Pointe gelesen, nämlich dass die natürliche Erziehung scheitert, wenn sie das Leben gegen sich hat und seien ihre Absichten auch noch so gut. Rousseau hatte die Grösse, sich selbst zu korrigieren. Er schreibt den irritierend positiven Schluss des *Emile* um, mit dem Hinweis auf Untreue, die keine Natur aus der Welt schaffen und die jedes Leben verstören kann. In diesem Sinne beherrscht die Erziehung den Menschen nicht, sie ist Versuch, aber nicht zugleich auch schon Ertrag (Oelkers 2008).

Kein praktischer Versuch mit Rousseaus Erziehungsplan ist je geglückt, einfach weil das Kind kein „homme sauvage“ ist. Aber das muss man nicht zur Kenntnis nehmen und kann weiterhin von der „liberté bien réglée“ (O.C. IV/S. 321) schwärmen, ohne sich der Paradoxie dieser Idee auszusetzen. Der „Weg der Natur“ soll die Erziehung leiten (ebd., S. 290) und nur wer ihm folgt, kann den Zufall ausschliessen (ebd., S. 324). Aber wenn der erste falsche Schritt das ganze Erziehungswerk verderben kann (ebd., S. 317), sind Umwege nicht möglich und strikte Kontrollen die Konsequenz. Daher liegen dann Paradiesgärten oder Landerziehungsheime als Orte der wahren Erziehung auch so nahe.

In der Pädagogik ist die Idee des Guten stärker als die Erfahrung des Scheiterns, eben weil das Leben gelingen soll. Das erklärt die Neigung, sich die Wirklichkeit teleologisch vorzustellen, gesteuert von Zielen, die am Ende auch erreicht werden. Aber je grösser die Ziele sind, desto mehr Macht gewinnt der Prozess über sie und stolpern kann jeder auf jedem Weg. Slapstick ist immer möglich, anders wäre die Sorge gar nicht auszuhalten. Pädagogen sehen keine Entlastungen vor, schon deswegen ist man auf Literatur, Kunst und Musik angewiesen. So nämlich kommt man auf andere Gedanken.

Die berühmteste pädagogische Erzählung der Literaturgeschichte macht nicht nur deutlich, dass jeder Anfang Umwege voraussetzt, sondern auch dass keine Erzählung an ihr Ende kommen muss, weil jede Begebenheit, die geschildert wird, auf zahllose andere verweist, die ihrerseits geschildert werden können und erneut auf viele andere verweisen. Laurence Sterne lässt in *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* den Erzähler versuchen, sein Leben darzustellen, das aber derart in die Erzählung verheddert wird, dass es erst gar nicht beginnen kann. Bis zur Geburt des Gentleman sind drei Bücher nötig und danach nochmals sechs, um die möglichst alle Umstände des Hauses und der Familie zu erfassen, worüber dann das eigentliche Leben vergessen werden kann.

Wäre die Bildung ein Roman, hätte sie leicht die Form einer endlosen Verzweigung, weil man immer vom Hölzchen aufs Stöckchen oder vom Hundertsten ins Tausendste kommen kann und gerade darin der Reiz der Erzählung liegt (Oelkers 2002). Doch nur ein Text kann ausufern und das geordnete Nacheinander sprengen. Wenn das *Leben* mit Bildung zu tun haben soll, dann stellen sich mit Notwendigkeit Fragen, welche Wege eingeschlagen wurden und wohin sie geführt haben. Das gilt umso mehr, wenn von gesellschaftlicher Bildung und so von Schule die Rede sein soll. Bilanzen, die Tristram Shandy einfach wegerzählen konnte, sind dann unausweichlich. Nur im Roman muss nicht auf Wirksamkeit geachtet werden.

4. *Bildung, Tempo und Vergeblichkeit*

Eines der grossen literarischen Ereignisse in den Vereinigten Staaten nach dem Ersten Weltkrieg war *The Education of Henry Adams*. Das Buch erschien 1907 als Privatdruck, wurde 1918 nach dem Tode des Verfassers erstmalig veröffentlicht und erhielt 1919 den Pulitzer Preis. Henry Adams stammte aus Boston, hatte in Harvard studiert und war dort auch einige Jahre lang als Professor für mittelalterliche Geschichte tätig. Adams war ein unabhängiger Schriftsteller, der den rasanten Wandel der Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts miterlebt hat und Fragen stellte.

Sein Buch über seine Bildung ist keine Autobiographie im Sinne von Jean Paul oder Mark Twain, sondern eine persönliche Reflexion des Ertrages seiner Studien entlang der Stationen seines Lebens. Sie stellt von der Bilanz des eigenen Lebens her die klassische Gleichung von Fortschritt durch Bildung in Frage und tröstet sich auch nicht mit der Formel des „lebenslangen Lernens“. John Dewey (1921), auf den diese Formel zurückgeht, hat *The Education of Henry Adams* rezensiert, ohne die Tragweite des Buches zu erkennen. Es geht darum, was Bildung bewirken kann, wenn der Wandel ihr davon läuft und die Gebildeten das am eigenen Leibe zu spüren bekommen.

Schon mit zehn Jahren fühlte Henry Adams das Ungenügen seiner Situation (Adams 2007, S. 17). Abstrakte Ideale der Erziehung und ein halbklerikales Training des Geistes machen nicht lebensstüchtig. Was er gelernt hatte, konnte er nicht brauchen und was er brauchte, lernte er nicht, und das war klar, seit er denken konnte. Die klassische Schulbildung ist angesichts der Fortschritte der Gesellschaft nur das Medium, die Welt immer weniger zu verstehen, aber was hier dann als „Selbstbildung“ anschliessen kann, versagt vor der Aufgabe, sich das Leben wirklich erschliessen zu müssen.

In diesem Sinne wäre „Denken“ nicht das Ergebnis der Bildung, sondern die Revolte gegen sie. Kinder haben Erwartungen, wenn sie lernen müssen, was sie nicht lernen wollen, und diese Erwartungen können gerade von den Zielen der Bildung her enttäuscht werden. Die Zukunft tritt ein, nicht unbedingt wie vorgesehen, aber man kann mit dem eigenen Bildungsgang überprüfen, was sich bewahrheitet hat und was nicht. Seit Henry Adams kann man sich vorstellen, dass der Grad der Zielerreichung bezogen auf den Ausgangspunkt durchaus gering sein kann, weil der Prozess immer neu justiert werden muss, während pädagogische Ziele nur einleuchtend sind, wenn sie erreichbar erscheinen.

In der Pädagogik ist häufig von der „pädagogischen Situation“ die Rede, selten jedoch, wie die Kinder und Jugendlichen sie wahrnehmen. Henry Adams schreibt:

„At the outset, he was condemned to failure more or less complete in the life awaiting him, but not more so than his companions. Indeed, had his father kept the boy at home, and given him an hour's direction every day, he would have done more for him than school ever could do for them“ (ebd., S. 29/30).

Bildung, sagt Adams, macht nicht klüger: „The more he was educated, the less he understood“ (ebd., S. 34), weil sich die Welt immer schneller ändert, ohne dass die Bildung darauf vorbereiten kann. Gemessen an dem, was am Ende seines Lebens verlangt wird, war er sogar komplett ungebildet. Ende 1854 notierte Henry Adams: „Speaking as an American of 1900, he had as yet no education at all. He knew not even where or how to begin“ (ebd., S. 41).

Das Thema, anders gesagt, ist das rasche Veralten der Bildung, die keine Ausrüstung für das Leben sein kann, wenn sich das Leben ständig und irreversibel ändert. Geschwindigkeit und Beschleunigung sind bis heute keine pädagogischen Themen, aber genau damit war die Generation konfrontiert, der Henry Adams angehört. Seine Bildung erfolgte im Vertrauen auf Beständigkeit, also „the hope of education“ (ebd., S. 79). Aber das Gefühl des Nichtwissens nahm zu, nicht die Sicherheit der Bildung. Und der gute Glaube der Kindheit in das Gelingen verschwand und kehrte nie wieder zurück (ebd., S. 81). Der Verlust wurde durch nichts ersetzt.

Doch wenn man die Bildung zu ernst nimmt, kann man nicht über sie lachen. Man kann, wie Alfred Whitehead, die Bildung als „Abenteuer“ des Geistes ansehen, aber eines, das sich, angesichts der Fehlschläge, ohne Humor und so Distanz nicht ertragen lässt (ebd., S. 91). Bezieht man die Bildung auf das Leben, das man lebt und ja nicht beseitigen kann, dann schützt sie weder vor Fehlern noch vor Irrtümern (ebd., S. 94), geschweige denn vor Leichtsinne, etwa gegenüber Bankern, oder Leichtgläubigkeit, wenn man einsam ist und eine Frau sucht (ebd., S. 95/96). Oder was macht man mit dem „Gewicht der Verantwortung“, wenn man darunter zusammenbricht? Lateinische Verse zitieren? (ebd., S. 107)

Nichts ersetzt Erfahrung, man kann das Spiel des Lebens nicht spielen, wenn man auf allgemeine Regeln vertraut oder sich auf Prinzipien verlässt (ebd., S. 115). Jeder Student sieht sich der Schwierigkeit gegenüber, dass seine Bildung immer mit dem Besten rechnet, während niemand vor dem warnt, was Henry Adams „the sheer chaos of human nature“ nennt (ebd., S. 119), also wie in der Politik ruchlose Entscheidungen, Ränkeschmiede oder einfach das Spiel der Unehrllichkeit (ebd., S. 119/120), das keine Ethik erlaubt und trotzdem gelernt wird.

Jede intelligente Form von Bildung sollte aufhören, wenn sie vollständig ist (ebd., S. 122), was aber nie der Fall sein kann, so dass das Missbehagen weitergehen muss. Das gilt umso mehr, wenn ernsthaft das Leben bilden soll. Schulen kann man abschliessen, mit welchen Ergebnis auch immer, das Leben dagegen lehrt nur, die Naivität zu verlieren (ebd., S. 139), ohne je komplett zu werden. Und an jedem neuen Ort beginnt eine neue Bildung (ebd., S. 174), was auch heisst, dass „Bildung“ nicht wachsen kann, wie etwa die Schule annehmen muss.

Für die gebildete Arbeitskraft muss es einen Arbeitsmarkt geben, auch das gehört zur Lebenserfahrung (ebd., S. 188). Ist das nicht der Fall, muss man sein Glück woanders versuchen. Aber an einem Ort, wo Wissen nicht gefragt ist, sucht man dann vergeblich (ebd., S. 200/201). Irgendwann gerät die Zukunft der Bildung aus dem Blick (ebd., S. 213) und eine Bilanz wird unausweichlich. 1870 notiert Henry Adams über sich und die Erfahrung des bisherigen Lebens:

„He had passed through thirty years of rather varied experiences without having once felt the shell of custom broken. He had never seen nature, - only her surface, - the sugar-coating that she shows to youth. Flung suddenly in his face, with the harsh brutality of chance, the terror of the blow stayed by him thenceforth for life, until repetition made it more than the will could struggle with; more than he could call on himself to bear“ (ebd., S. 224/225).

Aber natürlich, es ist nur sein Leben und seine Bildung, *ein* Leben und *eine* Bildung sind nicht repräsentativ für *alle*. Es gibt trivialerweise immer etwas zu lernen und nach jeder Bilanz kann man neu beginnen (ebd., S. 229/230).

Allerdings kann man auch erfahren, dass Unwissenheit besser bezahlt wird und Bildung sich gar nicht auszahlt (ebd., S. 241). Die Anstrengung der Bildung lohnt sich dann in einem sehr wörtlichen Sinne nicht. Das Leben, heisst es 1892, hat sich in Hälften zerteilt und die alte Hälfte ist verschwunden, mit ihr die alte Bildung. „leaving no stock to graft on“ (ebd., S. 248). Nunmehr erteilt auch hier das Leben die Lektionen (ebd., S. 264) und das Drama der Bildung findet immer neue Fortsetzungen, aber keinen letzten Akt (ebd., S. 271).

Daher müsste sich das Objekt der Bildung ändern. Viele Jahre lang hat sich die Bildung darin verloren, das zu studieren, wonach die Welt längst nicht mehr verlangt. Soll sie neu beginnen, muss herausgefunden werden, was die Masse der Menschen wirklich will. Religion, Politik, Statistik und Reisen haben bislang zu nichts geführt. Sogar die neue Messe von Chicago hat nur die bisherigen Wege durcheinander gebracht.

„Accidental education could go no further, for one’s mind was already littered and stuffed beyond hope with the millions of chance images stored away without order in the memory. One might as well try to educate a gravel-pit. The task was futile, which disturbed a student less than the discovery that, in pursuing it, he was becoming himself ridiculous. Nothing is more tiresome than a superannuated pedagogue” (ebd., S. 276).

Man darf die Bildung nicht dem Zufall überlassen, das, wie gesagt, wusste schon Rousseau; aber wenn die Alternative auf den Versuch hinausläuft, einen „gravel-pit“, also eine Kiesgrube oder einen Baggersee, „bilden“ zu wollen, gibt man die Theorie der Lächerlichkeit preis. Genauer: Das Nutzlose in der Bildung ist lächerlich, aber wie oft ist das der Fall? Andererseits: Die Pädagogik kann sich auch nicht einfach zurückziehen, sie muss Konzepte vorlegen und dafür eintreten, ohne nachzulassen. Denn - nichts ermüdet mehr als ein pensionierter Pädagoge.

5. Pädagogik und Biografie

„Pädagogen“ sind seit dem 18. Jahrhundert von dem fasziniert, was Hans Blumenberg (1989, S. 360-378) als den „Prototyp des Erziehbaren“ bezeichnet hat, also von der sensualistischen *statue*, die ihnen alle Macht gibt, die Menschen so zu erziehen, wie sie es wollen. Tatsächlich führt die kategorische Ausschaltung des Zufalls dazu, ferne Ziele anzustreben und sich selbst zu überschätzen. Um Blumenberg zu zitieren, Pädagogen trauen sich zu, Prozesse so steuern zu können, dass für einen „kunstfertig angelegten schrittweisen Zuwachs an gerade den Fähigkeiten“ gesorgt wird, die dem „Endziel“ der Erziehung dienlich sind (ebd., S. 375).

Historisch gesehen ist Sensualismus mehr als das, nämlich die Trennung der Pädagogik von der christlichen Seele und so von der Lehre der Erbsünde; aber die Vorstellung der passiven Statue, die aufnimmt, was man hineingibt, hat die Phantasien der Wirksamkeit so angeregt, dass Selbstüberschätzung die natürliche Folge gewesen ist. Ist die Seele eine *tabula rasa*, kann Widerstand ausgeschlossen und Erziehung frei von Subversion gedacht werden. Gegen das Gute der Erziehung kann und soll man sich nicht zur Wehr setzen, seit Rousseau wird jeder gute Grund dafür bestritten und jeder Anlass ausgeschlossen. Der Preis ist eine künstliche Welt, die nur in der Vorstellung existiert.

Die Idee der *tabula rasa* setzt auch voraus, dass nichts verloren geht, was einmal gelernt worden ist. Aber was behalten wird, sind Gewohnheiten, die sich mit jeder neuen Erfahrung ändern können. Zudem rechnen weder John Locke noch der Abbé de Condillac mit der Macht des Vergessens. Mark Twain dagegen notierte 1898 in seinem Notebook:

„Education consists mainly in what we have unlearned”.

Die Erfahrungen des Lebens kann man nicht speichern, man muss sie bearbeiten, sofern sie nicht ohnehin vergessen werden. Und die Bearbeitung folgt dem Lauf des Lebens, nicht der Schule. In Mark Twains *Adventures of Huckleberry Finn* sagt Huckleberry am Ende des Romans:

„I have never let my schooling interfere with my education“.

Die Nutzung der Schulerfahrung, anders gesagt, hängt nicht von den guten Absichten der Pädagogen ab und jeder Bildungsweg nutzt parallel mehrere Quellen, wobei auch gesagt werden muss, dass man sich häufig selbst zuschreibt, was man nur der Schule verdanken kann. Aber das rechtfertigt keinen Grössenwahn oder die Vorstellung der Welt in den Händen der Pädagogik.

Grösse und Bedeutung spielen in der pädagogischen Geschichtsschreibung bis heute eine zentrale Rolle. Anders als immer wieder behauptet, wird die Zuschreibung nicht auf die Praxis bezogen, sondern nur auf die guten Absichten und die dazu passenden Erfahrungen. Die Praxis der Erziehung ist aber notwendig ambivalent, schon weil die Kinder den Erfolg und so auch den Misserfolg mitbestimmen. Die grossen Pädagogen sind davon genauso abhängig wie die kleinen, während es schwerfällt, Erziehung und Unterricht als Wechselwirkung zu verstehen. Die Grösse kommt ja nur zustande, weil die Wirkung so segensreich gewesen sein soll, weswegen dann auch die Entlarvung so leicht fällt.

Das Personal der Geschichte der Pädagogik setzt bis heute frisierte Biografien voraus, die die negativen Seiten des betreffenden Lebens ausklammern oder schönreden. Die vorausgesetzte Bewunderung leitet die Darstellung und es ist auffällig, dass kritische und so distanzierte Lebensbeschreibungen von Maria Montessori bis Hartmut von Hentig kaum vorliegen. Von ihm haben wir nur eine monumentale Selberlebensbeschreibung, in der es keine dunklen Seiten gibt. Kommuniziert werden auf diese Weise Vorbilder, also Menschen ohne Fehl und Tadel, die selbst erziehen sollen. Mit dunklen Seiten ist man kein Vorbild, also muss die Biografie auf die pädagogische Absicht zugeschnitten werden. Das Bild muss stimmen, nicht wahr sein.

Die Legenden können sich so ungehemmt ausbreiten, mit der Folge, dass vom Namen über das Konzept direkt auf die Praxis geschlossen werden kann. Sie ist dann immer so gut, wie das Konzept gut klingt und der Name Bedeutung hat. Aber keine Praxis folgt einfach einem Konzept, schon weil es ständig interpretiert werden müsste und deswegen nicht zufällig als Marke überlebt. Wir sprechen von pädagogischen „Bewegungen“ und „grossen“ Männern und Frauen, deren Biografien nicht getrübt werden dürfen, auch wenn ihr Leben das gar nicht zulässt.

Hier wird das Verhältnis von Pädagogik und Biografie kritisch. Man glaubt umso weniger, je mehr man Distanz gewinnt, und das setzt eine unabhängige Datengewinnung voraus, die nicht durch vorgängige Sympathie vereinnahmt worden ist. Fairness und Kritik in der Beurteilung einer Person sind nicht leicht zu vereinbaren, zumal dann nicht, wenn pädagogische Bedeutung im Spiel ist, aber Schönreden ist auch kein Weg und die Prüfung der Biografie von den Quellen aus ist jederzeit möglich. Man muss nur den Blick vom gewohnten Narrativ abwenden.

Also, was bedeutet es etwa für die Marke „Summerhill“, wenn ihre Geschichte nicht von Alexander Neill und der alternativen Pädagogik her geschrieben wird? Der grosse Pädagoge und Kinderfreund hat sein Leben selbst erzählt, mit einer eigenen Konfession und

einer ähnlichen Wirkung wie Rousseau. Alle glaubten dieser Erzählung und niemand zweifelte an seiner Aufrichtigkeit, aber nur weil die reformpädagogischen Legenden der persönlichen Grösse und der Originalität des Werkes das so nahelegten. Ein Wechsel des Blicks ist dann nicht erlaubt, aber nur der bringt Aufschluss, weil eine ganz andere Erzählung sichtbar wird.

Christopher Turner (2011) hat unlängst *Adventures in the Orgasmatron* beschrieben, in der Absicht aufzuzeigen, wie die sexuelle Revolution in das frühe Amerika kam. Ein „Orgasmatron“ konnte man 1973 in Woody Allens Film *Sleeper* sehen, gedacht als Parodie auf Wilhelm Reichs Orgonakkumulator. Reich glaubte an die Existenz einer „Orgonenergie“ in der Atmosphäre, die in einem eigens dafür konstruierten Gerät gesammelt und für die Stabilisierung der Gesundheit, Heilung von Krankheiten sowie die Stimulierung der Sexualität eingesetzt werden sollte.

Alexander Neill war Reichs Patient. Er besuchte ihn 1936 erstmalig im norwegischen Exil in Oslo, hatte ein Dutzend Therapiesitzungen mit ihm und blieb Reich auch noch verbunden, als der im August 1939 in die Vereinigten Staaten emigrierte. In der Schule von Summerhill gab es einen Orgonakkumulator, der auch eingesetzt wurde, mit anfänglich grosser Begeisterung, die später nachlassen sollte. Am Ende glaubte man, ein in der Nähe der Schule befindliches Atomkraftwerk würde die Orgonenergie ablenken, was Reich im fernen Amerika ebenfalls annahm, wie aus den Briefen hervorgeht (Turner 2011, S. 8).

Reich wie Neill glaubten auch an die Kraft der freien Erziehung und daran, dass nur so eine neue Gesellschaft entstehen würde (ebd., S. 9/10). Nur Kinder, die frei sind, bleiben von Neurosen verschont und so kann sich kein „Charakterpanzer“ bilden, der die alte Gesellschaft und ihr Seelenleben kennzeichnet. Wie Rousseau und Fichte setzte auch die Alternativpädagogik auf einen radikalen Neubeginn, der umso mehr nahelag, als man sicher war, dass die Psychoanalyse die Struktur des Unbewussten entschlüsselt hatte und nun auch die dazu passende Energie gefunden war.

Neill wandte seit dem Sommer 1944 Techniken von Reichs Psychotherapie bei seinen Schülern an. Er liess sie auf dem Rücken liegen und weinen, sich darüber wundernd, wie schnell die „Patienten“ weinen konnten. Eine Schülerin erinnert sich, dass Neill sie anwies, wie beim Sexualverkehr tief zu atmen, obwohl sie zu jung war, um wissen zu können, was gemeint war. Daher hechelte sie einfach, während Neill ihren Bauch stupste. Er glaubte, dass die seelisch unterdrückten Kinder Bäuche wie hölzerne Tafeln hätten und das ein Indiz sei für Verdrängung und Widerstand. Setzt man die Energie frei, werden auch die Kinder frei und verlieren den Charakterpanzer (ebd., S. 10).

Der Orgonakkumulator erreichte England im April 1947 zusammen mit einer kleineren Schachtel, aus der ein Trichter herausragte, der die Orgonenergie auf Infektionen und Wunden lenken sollte (ebd., S. 10/11). Neill selbst probierte nächstens den Akkumulator aus und las dabei erneut die englische Übersetzung von Reichs Buch *Die Funktion des Orgasmus*, die 1942 zuerst erschienen war. Das Selbstexperiment überzeugte Neill von der Wirksamkeit der neuen Energie. Auch Schüler wurden dem Experiment ausgesetzt. Wir benutzen, schreibt er Reich, einen kleinen Akku für ein fünfzehnjähriges Mädchen, das ein Geschwür am Bein hat. Das Geschwür verschwand innerhalb von drei Tagen, was als Beweis angesehen wurde, dass man es im nächsten Trimester mit dem grossen Orgonakkumulator versuchen könne (ebd., S. 11).

Das Mädchen als Medium war auf die Energie angesprungen, weitere Heilung war in Sicht, Zweifel gab es nicht. Reich und Neill brachen 1956 ihre Beziehung ab, weil Reich an die Bedrohung der Welt durch UFOs glaubte und Neill das für verrückt hielt, nicht weil die Psychoanalyse oder die Orgonenergie fraglich geworden waren. Die freie Erziehung war ebenfalls nicht fraglich und sollte ihre grosse Zeit erst noch erhalten, mit Neill als ihrer Gallionsfigur, die sich selbst aufbauen konnte, ohne dass jemand nach der Praxis und ihrer Ambivalenz gefragt hätte. Die Diskussion um die „anti-autoritäre“ Erziehung vor vierzig Jahren war rein ideologisch.

Den Akkumulator erlebte noch Neills Tochter, die als kleines Kind jeden Tag eine halbe Stunde in dem Apparat verbringen musste, damit sie auch ja ohne Neurosen aufwachsen konnte (ebd., S. 11). Erst allmählich verlor Neill das Interesse an dem Gerät. Er glaubte, den Akkumulator fälschlicherweise mit einer Extralage Asbest umgewickelt und so zusammen mit dem nahen Atomkraftwerk seine Wirkung beeinträchtigt zu haben. So verschwand das Gerät zur Befreiung der Sexualität in der Garage der Schule von Summerhill (ebd., S. 11/12) und wurde vergessen.

Das ist eine etwas andere Geschichte als die, die bis heute in der Pädagogik erzählt wird. Grösse, nicht nur in der Erziehung, muss frei sein von Fanatismus und Lächerlichkeit, beides widerstreitet der Erhabenheit, die sich, wie man bei Kleist nachlesen kann, so leicht entlarven lässt. „Die Welt“ zum Besseren erziehen zu wollen, hat etwas gleichermassen Fanatisches wie Lächerliches, steht doch die Welt, folgen wir Hans Blumenberg, gar nicht zur Verfügung. Die fragile Erziehung der Kinder mit Chancen für ihr Leben, die sie auch tatsächlich wahrnehmen können, wäre Aufgabe genug.

Es gibt nicht die eine richtige Pädagogik für alle Fälle, egal ob sie „alternativ“ ist oder nicht. Theorien sind Hypothesen, über die man zunächst moralisch und dann praktisch entscheiden muss, moralisch, ob sie zur demokratischen Gesellschaft und liberalen Öffentlichkeit passen, und praktisch, ob sie irgendetwas zur Verbesserung der Praxis beitragen. Die Personen hinter den Theorien müssen nach diesen beiden Kriterien beurteilt werden, nicht nach einer vorausgesetzten „Grösse“, die niemand haben kann und die keinem Leben je gerecht werden würde, wie immer man es erzählen mag.

Die Pädagogik, egal welche, will den Weg weisen. Genau aus diesem Grunde braucht sie wirksame Korrektive, empirische Daten, Lebenserfahrung, Musik oder auch Literatur, also eine freie und narrative Sicht auf die Welt, in der nicht einfach nur die Fesseln des Normativen gelten. Sonst bleiben nur die Postulate, an die man allzu schnell glaubt und die andere als dazu passende Evidenzen ausschliessen. Der Glaube an das Gelingen der Erziehung ist nötig, sonst würde man gar nicht erst anfangen; aber jedes Projekt der Pädagogik braucht ein Korrektiv und sei es nur das Stolpern über den eigenen Anspruch.

Literatur

Adams, H.: The Education of Henry Adams. A Centennial Version. Ed. by E. Chalfant/C. Edick Wright. Published by the Massachusetts Historical Society. Charlottesville: University of Virginia Press 2007.

Autobiography of Mark Twain. Volume 1. Ed. by H. E. Smith. Berkeley/Los Angeles London: University of California Press 2010.

Blumenberg, H.: Die Sorge geht über den Fluss. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1987.

- Blumenberg, H.: Höhlenausgänge. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1989.
- Blumenberg, H.: Beschreibung des Menschen. Aus dem Nachlass hrsg. v. M. Sommer. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2006.
- Blumenberg H.: Die Vollzähligkeit der Sterne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2011.
- Chase, M.: Harvey. Comedy in Three Acts. Acting Edition. New York: Dramatists Play Service Inc. 1944.
- Dewey, J.: Education by Henry Adams. In: The New Republic 29 (1921), S. 102-103.
- Franzen, J.: The Corrections. New York: Farrar, Straus and Giroux 2001.
- Jean Paul: Selberlebensbeschreibung. Konjunktural-Biographie. M. e. Nachw. v. R.-R. Wuthenow. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1982.
- Oelkers, J.: Biographik: Überlegungen zu einer unschuldigen Gattung. In: Neue Politische Literatur 19 (1974), S. 296-309.
- Oelkers, J.: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1993, S. 213-231.
- Oelkers, J.: Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der „Hohen Warte“ in der Erziehung. In: H. Drerup/E. Keiner (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999, S. 73-86. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. Drerup, Band 23)
- Oelkers, J.: La formacion como novela: perspectivas de Tristram Shandy. In : Revista Educacion y Pedagogia Vol. XIV, No. 32 (enero-abril 2002), S. 195-206.
- Oelkers J.: Jean-Jacques Rousseau. London: Continuum International Publishing Group 2008.
- Perec, G.: W oder die Kindheitserinnerung. Übers. v. E. Helmlé. Zürich: diaphanes 2012.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
- Schapp, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Hamburg: Richard Meiner Verlag 1953.
- Turner, Chr.: Adventures in the Orgasmatron. How the Sexual Revolution Came to America. New York: Farrar, Straus and Giroux 2011.