

Die wachsende Fähigkeit der Menschheit, das Universum zu verstehen, hat einen kleinen Winkel der Ordnung in einem zunehmend der Unordnung verfallenden Universum geschaffen. Wenn Sie sich an jedes Wort in diesem Buch erinnern, sind in Ihrem Gedächtnis etwa zwei Millionen Informationseinheiten gespeichert: Die Ordnung in Ihrem Gehirn ist um zwei Millionen Einheiten angewachsen. Doch während Sie das Buch gelesen haben, sind mindestens tausend Kalorien geordneter Energie - in Form von Nahrung - in ungeordnete Energie umgewandelt worden ... Dies wird die Unordnung des Universums um ungefähr zwanzig Millionen Millionen Millionen Einheiten erhöhen - also ungefähr um das Zehnmillionenmillionenmillionenfache der Ordnungszunahme in Ihrem Gehirn.

Stephen W. Hawking

GERHARD DE HAAN

Über pädagogische Neuanfänge in der Moderne

I. Niedergangsgewißeheiten

"Wenn die Welt fortfährt, die Erziehung auf dem gegenwärtigen Niveau festzuhalten, wird das Niveau der Menschheit immer tiefer sinken."¹ Prognosen dieser Art - hier von MONTESSORI - haben in der Pädagogik der Moderne² Tradition. Sie rechnen zu ihrem Basisbestand, in dem die Diagnose nicht ohne Heilsplan gestellt wird. "Alles am Menschen ist verkehrt, und alles muß von vorn begonnen werden"³, heißt es bei MONTESSORI. Man darf die Frage nicht stellen, wer denn sagen kann, an allen sei alles verkehrt und alles müsse noch einmal anfangen, will man die damit vorgetragene reformpädagogische Euphorie nicht sogleich unterlaufen. Kampfansagen, die auf *Niedergangsgewißeheiten* basieren, passen nicht zu Theoretikern und Schulpraktikern wie CAMPE, HERBART und den Herbartianer, SCHLEIERMACHER, PAULSEN und den geisteswissenschaftlichen Pädagogen dieses Jahrhunderts. Einen neuen Anfang zu machen, das läuft diesen pädagogischen Denkern zuwider. Ihr Zukunftsprojekt war auf Kontinuität bedacht, auf Verbesserung, auf die Annahme der Erbschaft durch die nachwachsende Generation. Man wird sie eher - in die Rubrizierungen MARQUARDS einsortiert - zu den Vertretern einer "nüchterne(n) Aufklärungstradition"⁴ rechnen müssen, als zu jenen Apologeten des "futurisierten Antimodernismus"⁵, deren Schar unter dem Dach reformpädagogisch Bewegter zahlreich zusammenkommt. Ein 'futurisierte Antimodernismus' findet sich dort, wo die Gegenwart negiert und die bessere Welt in der Zukunft gesehen wird. Zukunft wird zur absoluten Hoffnung gegenüber einer im Verfall oder in Stagnation erstickenden gegenwärtigen Welt. Eine gewisse Ungeduld geht mit diesem Futurismus einher - und unweigerlich ist er mit der Frage aufgeladen, wer denn diese bessere Welt schafft und wie sie aussehen mag. Die pädagogische Antworten auf die Frage, wer die Revolution machen soll, sind so eindeutig, daß die Frage gar nicht mehr gestellt werden muß: *das Kind*.

Wo Kontinuität nicht sein soll und das Kind einen Neuanfang machen soll, da ist die Diagnose des Niedergangs, des Absterbens, des falschen und fatalen Weges, auf dem sich alles befinde, *Voraussetzung*. Solche Diagnosen rechnen ebenso zum Zentralbestand pädagogisch bewegter Gemüter wie das Angebot einer Anthropologie und der damit verknüpften Didaktik, die das Ganze wieder auf den rechten Weg bringen, es wiederbeleben und ihm aufhelfen soll. Ja, man wird die

These riskieren dürfen, daß jene pädagogischen Konzepte, die mit einer gewissen Emphase vorgetragen werden und eine begeisterte Anhängerenschaft nach sich gezogen haben, geradezu abhängig sind von Diagnosen des Niedergangs.

COMENIUS sprach vom Menschen, der sich vom "stumpfen Triebe leiten" lasse. Die Folge davon sei, "daß Unentschlossenheit, Straucheln, Fallen und endgültiger Untergang kein Ende nehmen".⁶ Es mußte ein Neuanfang gemacht werden: *Alle* sollten *alles* so lernen, daß sie sich in die göttliche Ordnung fügen und selbst gottähnlich werden konnten. ROUSSEAUS Formel ist ebenso prägnant. In der Abhandlung über die Ungleichheit unter den Menschen wird das Leben der Vorfahren gelobt, das gegenwärtige kritisiert; "Schrecken" aber bereitet der Gedanke an künftige Generationen, weil sie "das Unglück haben werden", in Zukunft zu leben.⁷ Nicht anders denkt PESTALOZZI. Zwar war für ihn auch der Mensch des Anfangs bloß ein Wilder, doch ist, was sich um ihn herum abspielt, ärger als dieser Zustand. Weil der Mensch es versäumt, seine Fähigkeiten zur Herbeiführung besserer Zustände zu nutzen, kann er überall nur eine "verwahrloste Menschennatur" erblicken.⁸ Das provoziert Revolutionen und nötigt zur Umschaffung des Ganzen durch eine Volksbildung, für die PESTALOZZI Programmschriften entwirft und vorbildliche Anstalten gründen will.

Nicht minder von einer allseitigen Dekadenz umstellt sieht sich noch die jüngste reformpädagogische Bemühung⁹ unter dem Terminus 'Community Education'. Mit überraschenden Anklängen an den achtzigtausendjährigen Menschen' NIETZSCHES heißt es: "If you had lived for a thousand years, you might never have found a time more exciting than our twentieth century - an era of continuing confusion, turmoil, and crisis throughout the entire world. Everywhere on this planet there are people who are troubled and fearful, bewildered and cynical, yearning blindly for a better tomorrow but sceptical of its coming."¹⁰

Daß pädagogische Reformbewegungen sich von gesamtgesellschaftlichen *Verfallsprozessen* umstellt sehen, wo doch das Fortschreiten zum Besseren mit der Aufklärung Gewißheit und Maxime sein sollte, muß zunächst verwundern. Denn Erziehung ist doch der Garant, daß eben dieser Fortschritt sich von Generation zu Generation verstetigt, nicht abbricht und keine Rückschritte erleidet. Und da müßte allemal von den emphatischen Erzählungen und praktischen Versuchen erwartet werden können, daß gerade *sie* es sind, die zeigen, wie denn das geht: die jüngere Generation in die Spur zu setzen, die die ältere bereitet hat, damit alles vorangetrieben wird. Man wird sich die Verfallsvorstellungen genauer ansehen müssen, um zu begreifen, was die Reformpädagogik an ihnen in einer sich fortschreitend dünkenden Gesellschaft hat.

Wenn hier dem Reiz widerstanden wird, das Verfallskonzept des COMENIUS dafür zum Ausgangspunkt zu nehmen, so ist dies einzig dem Vorbehalt geschuldet, daß sich bei ihm der Verfall noch religiös begründet. Die Apokalypse mußte für ihn schließlich wahr werden, damit das Tausendjährige Reich Gottes auf Erden beginnen konnte. Sein innerweltliches Heilsmodell zielt weniger auf eine von Menschen erdachte und gemachte bessere Weltordnung ab, als auf das Leben nach einer gottgegebenen Weltordnung, auf die Angleichung an den Archetypus. Alle sollten Gott ähnlich werden und mithin erfüllen, was von Anfang an im Buch der Bücher festgelegt war.

II. Rousseaus Verfallslehre

Ganz anders hingegen ROUSSEAU. Seine Verfallslehre trägt innerweltliche Züge. Er denkt erstmals¹¹, was seither durchgehalten wird: Der Verfall hat im Fortschritt selbst Platz, ist notwendiger Teil von ihm; Verfall und Fortschritt verhalten sich komplementär zueinander. Wer einen Niedergang feststellt, der muß eine Norm vorweisen können, auf die bezogen ein Verfall sich als solcher bestimmen läßt.¹² Benötigt wird eine Ausgangssituation, von der im Laufe der Zeit sich entfernt zu haben den Prozeß der Dekadenz anzeigt. Insofern ist die Rede vom Niedergang immer doppelt gebunden: an eine Zeit- und eine Wertdifferenz.

ROUSSEAUS Norm, von der her seine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen sich konzipiert, ist die des Anfangs als goldenes Zeitalter, in dem die ersten Menschen sich befanden. Weil der Mensch des Anfangs ein natürlicher Mensch war, war er gleichzeitig gut und lebte zufrieden.¹³ Als in die Prozesse der Natur eingebetteter Mensch war dieser Teil ihres Kreislaufes, hatte er teil an den ihr eigenen zyklischen Zeiten. Nicht ein Gott hat den natürlichen Menschen aus dem Paradies des Anfangs vertrieben, und auch er selbst ist für den Austritt aus ihm nicht verantwortlich zu machen. "Viele äußerliche Ursachen (haben) zufälligerweise ... zusammenstoßen müssen, die wirklich hätten ausbleiben können"¹⁴, damit aus der ursprünglichen Harmonie hat Dissens werden können. Es dürfte die Sorge um die eigene Existenz bei zunehmender Weltbevölkerung und es dürften ungünstige klimatische Verhältnisse gewesen sein - so spekuliert ROUSSEAU -, die schließlich dazu führten, daß zunächst wenige Menschen, schließlich aber alle sich einen bestimmten Besitz zu sichern suchten - sei es nun an Nahrungsmitteln oder Terrain.¹⁵

Allein, auf die *Idee* zu verfallen, anderen etwas vorzuenthalten, dies setzt ein Vermögen voraus, das zu nutzen dem Menschen, obschon zu seinem anthropologischen Grundbestand gehörend, gar nicht in den

Sinn gekommen wäre, hätten sich die widrigen Umstände nicht ins Paradies eingeschlichen: Es ist dies die 'perfectibilité', "das Vermögen, sich vollkommener zu machen".¹⁶ Dieses genuin menschliche Vermögen, so ROUSSEAU, machte es erst möglich, daß sich die Menschheit auf die Spur der Geschichte setzte, daß sie den natürlichen, paradiesischen Zustand verließ und sich so "ihr eigenes Unglück selber" schuf.¹⁷

Neid, Diebstahl, Lüge und Betrug, Verstellung und Unsittlichkeit kamen damit in die Welt: reine Produkte des äußeren Zufalls und der inneren perfectibilité. Gleichzeitig aber, und das ist die andere Seite der Vervollkommnungsfähigkeit, waren und sind die Menschen ungeheuer erfinderisch geworden. Sie haben Techniken des Ackerbaus und der Viehzucht entwickelt, Maschinen erfunden und wissenschaftliche Erkenntnisse hervorgebracht, also die Naturkräfte zu beherrschen gelernt.

Einem Satz STAROBINSKIS zufolge weiß ROUSSEAU zumindest dann, wenn "er sein Denken ganz offensichtlich unter Kontrolle hält"¹⁸, daß jener von ihm idealisierte Naturzustand des Menschen, daß jenes Paradies vielleicht nie gegeben war. Über die glückliche Welt des Anfangs gibt keine Quelle Auskunft, hier ist alles Spekulation. Doch nicht nur am Anfang der Phylogenese befand sich der Mensch im natürlichen Zustand. Dieser ist bei jedem Menschen wieder aufzufinden, denn der Mensch kommt als natürlicher auf die Welt. Da bedarf es dann keiner Spekulation mehr, da kann man sich sicher sein. Es gibt für ROUSSEAU einen Beweis: seine eigene Biographie.¹⁹ Als kleines Kind war er, ebenso wie jedes Neugeborene, unschuldig, unverdorben. Das Kind denkt nichts Böses, hat keine Leidenschaften, sinnt nicht auf den eigenen Vorteil. Symbiotisch lebt es mit den Seinen, befindet sich im Einklang mit seiner Umgebung. Zumindest stellt ROUSSEAU seinen Lebensanfang dem Leser aus der Erinnerung so vor. Aber auch die glückliche Welt der Kindheit ist vom Verfall geprägt. Es ist eine Verkettung von Unglücken, die das Kind aus dem Paradies vertreibt. Entlang der Kindheitserinnerungen ROUSSEAUS hat STAROBINSKI dies herausgearbeitet: Ein zerbrochener Kamm wird gefunden, und der kleine JEAN-JACQUES gerät in den Verdacht, dafür verantwortlich zu sein.²⁰ Das Kind beteuert seine Unschuld, aber ihm wird nicht geglaubt. Alle Indizien sprechen gegen JEAN-JACQUES. Als Lügner bezichtigt, wird er bestraft. Beim Kind bricht das bis dato gültige Muster der Weltinterpretation zusammen. "Von nun an ist das Paradies verloren: denn das Paradies war die wechselseitige Transparenz der Bewußtseine, die völlige und vertrauensvolle Mitteilung. Die ganze Welt verändert ihr Aussehen und verdunkelt sich."²¹ Das ursprüngliche Vertrauen ist zerbrochen, das Böse ist in die Welt der Kindheit eingedrungen. JEAN-JACQUES gerät unter den Zwang der perfectibilité; die

anthropologische, metahistorische Konstante wird an ihm wirksam: Er übt sich im Lügen, in Auflehnung und Täuschung, er eignet sich Fertigkeiten und Wissen an, um bestehen zu können und seinen Vorteil zu erlangen.²² Mit dem Riß zwischen Sein und Schein als einschneidendes Ereignis zerfällt das kindliche Paradies des Anfangs, wie der gute Anfang der Menschheit zerfiel. So braucht man um den *Zerfall des Paradieses* des Anfangs der *Phylogenese* nicht mehr zu spekulieren, findet er sich doch ebenso in jeder *Ontogenese* wieder ein.

Den Niedergang der Phylogenese in der Ontogenese wieder aufzufinden ist von unschätzbarem Vorteil, denn dies liefert den einzigen Ansatzpunkt, ja, macht es überhaupt möglich, einen Gedanken darauf zu verwenden, dem Zerfall entgegenzuwirken. Mit dem Rekurs auf die eigene Biographie und deren Ausweitung auf die Ontogenese eines jeden Menschen erst läßt sich Hoffnung für die Zukunft gewinnen. Der natürliche, gute Mensch zeigt sich in *jedem* Fall im *Einzelfall*. Wie aber läßt sich dieser gute Zustand bewahren, wie lassen sich die widrigen Umstände ausschalten, die zum Zerfall führen?

Eine, ja *die* Hoffnung ist für den verfallsgewissen Pädagogen mit und seit ROUSSEAU in der ontogenetisch gedachten unverdorbenen Natur begründet. Sie bringt bei ROUSSEAU und in seiner Spur die Erziehung zur Chance - und in die Not, sich dem Verfall entgegenstemmen zu können und zu müssen.²³ Die Erziehung kann beim einzelnen *zwischen* das elementare ursprüngliche Paradies der Menschheit und dessen unweigerlichen Verfall treten. Mit ROUSSEAUS Lehre vom Verfall gewinnt so manche Pädagogik gleich zwei fundamentale Stützen: die, mit jedem Kind einen neuen Anfang machen zu können, und jene, sich dabei auf die Natur des Kindes verlassen zu dürfen, die, wenn schon *nicht gut*, so doch - in *diesem* Strang des pädagogischen Denkens²⁴ - von Natur aus *nicht schlecht* ist. Den Schrecken des Niedergangs im Geschichtsverlauf zu stoppen, und die beste aller denkbaren Welten auf einen Schlag zu initiieren, dies wird unversehens zur Aufgabe von Erziehung. Sie rückt, wo die Dekadenz plausibel erscheint, in die Position der Retterin ein. Und Retterin kann sie nur sein, wo sie die Vorstellung vom Nachkommen, vom Erben demontiert. Nur dies kann dem Menschen und der Menschheit die Chance bieten, sich zu erneuern. WÜNSCHE hat dies genau beschrieben: Das Kind ist ein Anfang, es ist freigesetzt und soll aus sich heraus die Neuschöpfung der Welt leisten. Radikal gedacht heißt das, die Brücke zur Vergangenheit abubrechen.²⁵ Wer ein Fortschreiten auf das Unmenschliche hin wahrnimmt, der muß die Erbschaftsfolge als zyklische Generationenfolge, in der sich alles spiralförmig ins Desaster hineinwindet, *außer Kraft setzen*. Das heißt aber noch nicht, daß mit den reformpädagogischen Bemühungen sogleich *jegliche* Zyklizität preisgegeben würde.

An ROUSSEAUS Erziehungsroman läßt sich dies ablesen. Emile ist der erste Präsentant des neuen Geschlechts. Mit ihm kann alles wieder in einen neuen Zyklus eintreten, der sich gerade nicht mehr spiralförmig im Sinne der Emporbildung des Menschen in die Höhe windet. Am Ende des Emile heißt es nämlich: "Nach einigen Monaten kommt Emile eines Morgens in mein Zimmer, umarmt mich und sagt: 'Mein Lehrer, beglückwünschen Sie Ihr Kind; es hofft auf die Ehre, bald Vater zu sein. Ach, welche Mühen werden unserem Eifer auferlegt werden, und wie sehr werden wir Ihrer bedürfen! Gott verhüte, daß ich Sie auch den Sohn aufziehen lasse, nachdem Sie den Vater aufgezogen haben. Gott verhüte, daß eine so heilige und so süße Pflicht jemals durch einen anderen als mich erfüllt werde ... Aber bleiben Sie der Lehrer der jungen Lehrer.'" ²⁶

Sein und werden wie der Lehrer, dies erlaubt es, als leiblicher Vater das Kind zu erziehen. Nach der Finalisierung des Verfalls, nach der Wiedereinsetzung in den guten Naturzustand bei gleichzeitig erlangter höchster Sittlichkeit ist es wieder erlaubt, in den archetypischen Zyklus zurückzukehren: Der Vater erzieht den Sohn.

III. Orte des Neubeginns

Die Rückkehr in die archetypische Zyklizität macht Aus- und Abgrenzungen notwendig. Das Landhaus als Lebensmittelpunkt Emiles²⁷, das Kloster von Stanz²⁸, die Kolonie Makarenkos²⁹, der umzäunte Kindergarten Montessoris³⁰, das versteckte Summerhill³¹ - immer handelt es sich um Enklaven, in denen der Schöpfungsakt vollzogen werden soll, in denen der neue Mensch gewonnen wird. Das folgt alles streng dem schon mythisch zu nennenden Paradigma archaischer Neuschöpfung: Die Welt wird in ihrem vorhandenen Zustand als Chaos begriffen, dem unweigerlichen Verfall anheimgegeben, nachdem alles irgendwann einen guten Anfang genommen hatte. Um die Welt nun zu regenerieren, ist es nötig, den Neubeginn an einem Ort zu organisieren. Man fängt dabei immer leer an, definiert ein neues Zentrum, einen neuen Mittelpunkt der Welt, nachdem der alte sich verbraucht hat oder verloren ist.³² Einen Neubeginn zu vollziehen, erfordert also eine 'Selektion' des Ortes, der sich dadurch, daß er sinnbildlich oder real als *Kreis* figuriert, von der übrigen Welt abgrenzt und als geschlossen gedachtes Ganzes eine *neue*, ebenso *vollständige* Welt symbolisiert.³³ Der Kreis als Metapher jedes Auswegs aus dem Verfall macht erst sichtbar, was das Ziel sein muß: die wirre Welt des Niedergangs auszugrenzen gegenüber der neu zu gründenden Weltordnung. "Durch die Kreislinie wird der Raum in ein 'Dinnen' und ein 'Draußen' geteilt; das umschlossene Drinnen ist eine eigene Macht- und Wirkungssphäre."³⁴ Außerhalb des Kreises ist das Nichts im Sinne einer unge-

ordneten Welt; innerhalb des Kreises ist das 'All' im Sinne der geordneten Welt. Das heißt, nur was im Kreis ist, ist 'wirklich'. Die im Kreis gebildete und von ihm umschlossene Wirklichkeit ist Ursprung und Einheit zugleich. Darin liegt die traditionelle Macht der Metapher des Kreises: einen Ursprung in Form einer neugestalteten Welt zu bezeichnen und ihre Einheit in Form des Zusammenhalts von Innen- und Außenwelt zu meinen; im Kreis als geschlossenes System fällt dies zusammen.

Mit dem abgegrenzten Territorium einer Wohnstube, eines Klosters, einer Kolonie oder eines Kinderhauses folgt die Reformpädagogik diesen traditionellen Mustern der Kreisformation: Man errichtet einen abgegrenzten Bereich, der insofern zur Neuschöpfung der Welt wird, als sich darin das Kind zum Präsentanten einer besseren Wirklichkeit heraus- und heranbilden soll.³⁵ Läßt man dabei zunächst die Betrachtung des Bildungskanonns außer acht, der seit der Antike (und besonders deutlich bei COMENIUS) auch immer als enkyklios paideia (als Kreis der Bildung, Umkreis des Wissens) beschrieben wird³⁶, so ist die soziale Komponente der Kreisformation an dieser Stelle zentral. Der Kreis ist (zunächst) nicht hierarchisch strukturiert. Alles bewegt sich an seiner Peripherie wie im Innern im gleichen Abstand zur Mitte; Bevorzugung und Benachteiligung scheinen im Kreis keinen Raum zu haben. Kreisformationen bieten das Bild einer Gemeinschaft der Gleichen - ein Anspruch, der als zum Kern der Reformpädagogik gehörend angesehen werden darf.

IV. Heroische Erzieher

Allein, der Kreis ist nur der *Ort* der Neuschöpfung der besseren Welt. Die in ihm wirksam werdenden Orientierungsmuster erst machen den leeren Ort zu einem, in dem die neue Welt Gestalt gewinnen kann. Die 'Reformpädagogik' ist angetreten, das Kind sich selbst entwickeln zu lassen. Es soll alles aus sich selbst sein - dafür steht seit ROUSSEAU die 'negative Erziehung'.

"'Man selbst sein', 'durch sich selbst sein', 'sich durch sich selbst machen': dies kann als Ausdruck der Immanenz nur bedeuten, sich in allem und durch alles für 'göttlich' und stark genug halten, sich zu schaffen und allein aus eigener Tüchtigkeit zu sein; vollständig von der Gemeinschaft Abstand zu nehmen."³⁷ Aber das Kind kann nicht ohne ein 'hetero', ein 'Anderes' gedacht werden, solange es als göttlich nur im Zusammenhang mit Erziehung gedacht wird.

Das Kind wird seine Erfahrungen, seine Entwicklung an und durch etwas machen müssen, das es nicht selbst ist; es kann nur werden, soweit es sich entäußert, soweit es Kontakt mit dem aufnimmt, was es

umgibt. Die Umgebung muß auch und gerade im Kreis eine spezifische Struktur annehmen, damit sich das in ihm Befindliche unterscheidet vom ausgeschlossenen Chaos, von der verfallenden Welt. Dringt man tiefer in die Symbolik des Kreises ein, so wird man in seinem Mittelpunkt einen *Heroen, Archetypen* oder *Ursifter* finden.³⁸ Nach ihm als dem Urbild wird der neue Mensch 'gemacht'. Der Mensch "macht sich nicht selbst. Es sind die alten Eingeweihten, die geistigen Meister, die ihn 'machen'. Aber sie wenden nur an, was ihnen zu Beginn der Zeiten von den übernatürlichen Wesen offenbart worden ist. Sie sind nur ihre Stellvertreter; und in zahllosen Fällen verkörpern sie sie auch. Das heißt, daß man, um wirklich Mensch zu werden, einem mythischen Vorbild ähneln muß. Der Mensch erkennt sich als Mensch nur ... gemäß einer exemplarischen und außermenschlichen Norm."³⁹

Das scheint nun einem Neuanfang sogleich zu widersprechen - aber die Paradoxie ist nicht zu eliminieren. Wenn die Geschichtszeit als kontinuierliche Zeit des Niedergangs vernichtet werden soll, muß im Neuanfang wieder ein Orientierungsmuster vorhanden sein, soweit man einer 'reinen Immanenz' nicht folgen kann. Diese Vorstellung aber ist mit der aufgeklärten Ansicht, der Mensch könne zum Menschen nur durch Erziehung werden, obsolet. Nur zu wachsen, das genügt nicht zur Menschwerdung. Der Kreis braucht also auch unter pädagogisch Bewegten einen Mittelpunkt, und das Kind als neuer Mensch wird nur in dem Maße 'wirklich', wie es sich diesem Mittelpunkt ähnlich macht oder an ihm partizipiert. Man darf der Reformpädagogik nicht trauen, wenn sie mit der Erziehung 'vom Kinde aus'⁴⁰ den Mittelpunkt schon gefunden zu haben scheint. Das Kind bringt allein seine unverdorbene Natur in den Kreis ein, seine Erziehung aber muß einem Urmuster folgen, das schon präformiert ist: dem Erzieher. Ein Erzieher, der den neuen Menschen heranbilden, ihm aufhelfen soll, muß, so heißt es bei ROUSSEAU, "entweder selber Vater oder ein Übermensch sein".⁴¹ Der *Übermensch*, der *Vater* ist der Heros, der Ursifter des Neuen. Denn es heißt bei ROUSSEAU weiter: "Je mehr man darüber nachdenkt, um so mehr Schwierigkeiten entdeckt man. Der Erzieher müßte eigens für seinen Schüler erzogen worden sein ... - alle, die mit ihm zu tun haben, dürften nur solche Eindrücke empfangen haben, die sie ihm vermitteln sollen. Man müßte von Erziehung zu Erziehung bis wer weiß wohin zurückgehen. Denn wie könnte ein Kind von jemandem gut erzogen werden, der selbst nicht gut erzogen worden ist?"⁴²

Das ist konsequent gedacht. Wer den Ursprung der Fehlentwicklung in weit zurückliegenden Zeiten ansiedelt, wird nur immer schon verdorbene Erzieher ausmachen können. Wo soll sich der dem Verfall nicht verfallene Erzieher ausmachen lassen? "Ist dieses seltene Wesen

denn nirgends zu finden? Ich weiß es nicht. Weiß man denn, zu welchem Grad an Rechtschaffenheit eine menschliche Seele in diesen Zeiten der Würdelosigkeit noch in der Lage ist?" Mit dem folgenden Satz beginnt, was nur ein *Roman* werden kann: "Nehmen wir an, wir hätten dieses Wunder gefunden".⁴³ Nur im Roman, nur indem man 'nicht Hand ans Werk, sondern an die Feder' legt⁴⁴, kann gelingen, was ROUSSEAU vordenkt: die Schöpfung des neuen Menschen *nach dem und durch den Heroen*.

Jegliche praktische Umsetzung dieses Romans wie jedes anderen reformpädagogischen Konzepts muß in einer Gesellschaft des Verfalls notwendig scheitern. Die so banal scheinende Frage, wer die Erzieher, Lehrer und Väter erzog, wird in der Antwort mitschleppen, daß sie nicht die Ahnen, Heroen oder Archetypen sein können, es sei denn, es geschähe ein 'Wunder', das den Übermenschen unvermittelt in den Kreis stellt. Da hilft auch die immer weiter getriebene Dekonstruktion des Kindes nicht. Wer es ausforscht, analysiert, Entwicklungsstufen, unterschiedliche Erkenntnis-, Handlungs- und Moralitätsformen an ihm ausmacht, kann es zwar immer wieder auf dieser Basis neu konstruieren⁴⁵, kann sich nach einem dem Kind zuträglicheren Milieu umschauen, wird aber immer nur ein schon in die Welt eingelassenes Kind finden und erfinden können. Das Kind kann nicht Geschichte machen ohne den Halt am Erzieher. Es bliebe in seinem Kreis immer nur das wilde Kind. Auch ein Bemühen, die Inhalte von Erziehung nicht aus der Tradition, aus der zerfallenden Gesellschaft zu gewinnen, sondern den Unterricht nach einem Lehrplan zu gestalten, der "vom Kinde aus gedacht ist"⁴⁶, hilft nicht weiter. Denn das vergißt, daß der Lehrplan noch kein vom Kinde *ausgedachter* ist. Die Erzieher werden immer wieder konstruieren müssen, was für den Neuanfang zuhanden sein soll. So freigelassen das Kind auch immer verstanden und interpretiert werden mag, so sehr wird es doch nur Sohn oder Tochter dessen sein können, der selbst ein 'Übermensch' sein müßte, wollte er leisten, was die Reformpädagogik ihm aufgetragen hat: eine Urschöpfung.

Aus diesem Dilemma gibt es für die Verfallspädagogik kein Entrinnen, solange sie den Akt der Neuschöpfung, den Anfang dualistisch denkt: als initiiert von Erzieher *und* Zögling. Im Zentrum des Kreises steht die erziehende Person und das Kind bzw. die Kinder bilden die egalitäre Gemeinschaft, die sie umringt.⁴⁷ Die 'Führerschaft' durch die erziehende Person wird durch die Konzentration auf das Kind eher verdeckt als offengelegt.

Ein anderes Medium der Darstellung der 'neuen' Erziehung präsentiert diese raum-zeitliche Figuration hingegen in aller Deutlichkeit: Man muß sich die Bilder vergegenwärtigen, die Zeugnis ablegen sollen von der durch reformerische Bewegungen ins Leben gerufenen neuen

Welt. Schon emblematisch sind jene Stiche und Zeichnungen, die PESTALOZZI inmitten der Schar seiner Waisen und Verwahrlosten in Stanz zeigen.⁴⁸ Er ist der Mittelpunkt des Lebenskreises - axis mundi. Was die Kinder sein werden, werden sie durch ihn sein; er präsentiert die Wirklichkeit des liebenden Vaters und ist gleichzeitig ihre Mutter⁴⁹ - der Heros des Anfangs.

Noch jede Reformpädagogik im Namen der Kinder lebt von diesem Bild. Es ist streng oppositionell zur auf stetige Bewahrung und Verbesserung setzenden Pädagogik konzipiert. Ein Schulhaus mit seinen Bankreihen und Fluchtlinien, das Hintereinander der Körper, insgesamt die geradlinigen Formationen zeigen ein krasses Gegenbild zu den Gruppierungen, die zur formativen Typik der Reformpädagogik, der *Bewegung vom Kinde aus* wurden. Immer wieder bilden die Schüler einen Kreis, der die verfallende, dekadente Welt *ausgrenzt*: Die Kinder wenden den Blick der *Mitte* zu. In der Mitte des Kreises aber befindet sich die erziehende Person: Sie erklärt, liest vor, belehrt. Inmitten der Bilder, die Gefühle religiöser und romantischer Gestimmtheit provozieren, ist der 'Übermensch' präsent. Nur ist es kein *Roman*, der lediglich in Szene gesetzt wurde⁵⁰; der Mittelpunkt wird von jemandem gebildet, der selbst aus dem Chaos kommt, durch die verkommene Welt erzogen wurde. Mit dem Erzieher oder seinem weiblichen Pendant zieht dann aber auch das Ärgernis des 'Barbarentums' unweigerlich in die neue Welt ein. Der zweite Halbsatz am Anfang des ersten Buches des Emile hat noch für jeden praktischen Versuch der Neuschöpfung Geltung, solange der Erzieher nicht den Kreis verläßt oder an ihm ein 'Wunder' geschieht: "alles entartet unter den Händen des Menschen."⁵¹

Der Dualismus von Zögling und Erzieher verhindert den gewollten Neuanfang in einer dem Niedergang anheimgefallenen Welt. Nur ein *fiktiver* Erzieher kann die Voraussetzungen eines rein immanenten Archetypen mitbringen. Es gibt keinen Weg von der 'Feder' ROUSSEAU zum 'Hand anlegen' PESTALOZZIS und seiner Nachfolger. Man wird den Dualismus auflösen müssen, um zu einem tatsächlichen Neuanfang übergehen zu können.

V. Ein Versuch, ohne den Heroen auszukommen

In einem Sektor der *neuesten* Reformpädagogik scheint eben dies eingelöst: in der Nachbarschaftsschule. Neben der eingangs zitierten Passage, daß in den letzten eintausend Jahren kein Jahrhundert so verückt war wie dieses, sei eine etwas bescheidenere Niedergangsd Diagnose von ZIMMER erwähnt. Die *Nachbarschaftsschule* soll speziell den Jugendlichen eine lebendige Schule sein, sie aus ihrer Lethargie zu-

rückholen: "Speziell die Walkmanbrüder, die mit sinnvoller Tätigkeit unterversorgten Langeweiler, die Pantoffelkinokinder, die neuen Institutionstypen, die wir von der Liegekrippe bis zur Dauerexistenz auf der Universität auf den langen Marsch durch die pädagogischen Einrichtungen schicken. Die Erfindung von Kindheit und Jugend, früher ein Fortschritt, zeigt sich heute janusköpfig, bedeutet Unproduktivität und Entfremdung für eine immer längere Zeit".⁵² Das Lehrer-Schüler-Verhältnis traditioneller Art soll dort zugunsten einer Selbsterziehung aufgegeben werden oder doch zumindest so porös gestaltet sein, daß alle Schüler *und* Lehrer sein können. Man bildet eine 'communitas'. Man begreift sich kollektiv als *Kreis*, der gegenüber der Entfremdung und dem Verfall eine neue Welt zu kreieren versucht. Das darf niemanden ausschließen, alle sind aufgefordert mitzutun, wo der Archetypus nicht mehr gefunden werden kann und eine singuläre Neuschöpfung schon an der mitgeschleppten Bürde des Wissens scheitern muß. Und man darf nicht nur das Alter der diese 'kommunikative' Schule Besuchenden nicht begrenzen, man wird auch die (Selbst-)Erziehung zu einem lebenslangen Prozeß machen müssen: "The community school ... may be viewed as ... a human development laboratory serving the learning needs of the people from their prenatal stage to their expiration."⁵³

Wie sieht eine solche Schule in ihrem Inneren aus? Riskiert man es, sich dieser Schule anhand des Bildbandes von ZIMMER und NIGGEMEYER zu nähern, so liest man auf dem Umschlag ganz programmatisch: "Macht die Schule auf, laßt das Leben rein". Ein Blick auf Bilder aus den Nachbarschaftsschulen und die Begleittexte besagen: Nachbarschaftsschule heißt, daß das Café aus der Nachbarschaft mit der Cafeteria eingeholt wird, - und die Kneipe nicht minder fehlt. Die Handwerksbetriebe der Umgebung sind ebenso vertreten wie der Musiksaal und das Gerät zum Gärtnern. Den 'entfremdenden' 'Walkman' abzustreifen bedeutet, die gehörte Musik selbst zu machen; das 'Pantoffelkino' aufzugeben heißt, die Filme mit der Videokamera eigenhändig zu produzieren, und wer gern segelt oder rudert, baut sich erst einmal ein Boot.⁵⁴

Die Nachbarschaftsschule oder 'Community Education' folgt nach dem von ihr immer wieder erklärten Schiffbruch des Regelschulsystems oder der gewöhnlichen Erziehung dem Modell der Robinsonaden.⁵⁵

Der Archetypus dafür läßt sich an CAMPES Umbildung des Buches von DEFOE⁵⁶ gewinnen. In der Heimat wollte der Sohn nicht recht nach den Wünschen des Vaters gelingen; ein Schiffbruch verschlägt Robinson auf eine einsame Insel, in den Kreis, den er jetzt selbst gestalten kann - ohne Erzieher. Woran aber orientiert sich der Schiffbrüchige? Nach welchem Vorbild überführt er die reine Potentialität des leeren

Lebenskreises in die neue Welt? Er folgt dem, was ihm aus seiner Erziehung, seinem *vorherigen* Leben noch bekannt ist: Eine Wohnung wird benötigt, ein Zaun ist zu setzen, es muß gepflanzt werden und geerntet, Tierzucht ist zu probieren, und die Handwerkskünste sind zu üben. Da wird nichts neu erfunden, da wird alles *wiederholt*. Robinsons Welt nimmt Gestalt an, soweit sie durch die *Nachbildung* der *Urbilder* erzeugt wird. Die äußere Welt wird im inneren Kreis noch einmal geschaffen. Im Modell der Community Education stellt sich nun eine merkwürdige Form dieser Robinsonade ein. Alle können jederzeit das sinkende Schiff der entfremdeten Welt verlassen und in die Nachbarschaftsschule als Insel und Kreis eines anderen Umgangs und des Lernens eintreten. Freilich ist dabei jener Robinson wieder in sein Recht gesetzt, den DEFOE sich ausdachte und den CAMPE um das Strandgut betrog. Aus der entfremdeten Welt wird nicht nur die Memoria hinübergerettet, auch die Instrumente bleiben erhalten. Die Nachbarschaftsschule ist porös hin zur Alltagswelt der Umgebung - bis hin zum Weltkreis: alle Geräte, Wissenschaften, Handwerke, Rituale und Betätigungen, alle Kulturen haben Zugang, sie müssen nur in den Kreis der Gemeinschaft eintreten.

VI. Zum Schluß: Ein ewiges Beginnen

Es ist das vertrackte Problem der *Geschichtszeit*, die immer wieder einen radikalen Wandel verhindern wird. Seit mit ROUSSEAU der Verfall *im* Fortschritt gesehen wird, kann über die phylogenetischen Anfänge von beidem, von Desaster und Fortschritt, nur noch spekuliert werden. Zu den Anfängen zurückzukehren ist selbst dem, der mit ROUSSEAU "die Menschen lieber auf dem Felde Gras fressen (sähe), als daß sie sich in den Städten gegenseitig verschlingen"⁵⁷, nicht möglich; es fehlt die Memoria. Einen Neuanfang um der Vernichtung des Verfalls willen zu realisieren, diese Möglichkeit hat ROUSSEAU allein in einem Roman gesehen. Und wenn dann, um aus der Falle des Verfalls zu entkommen, nur zur Feder gegriffen werden kann, so schreibt ROUSSEAU doch von einem - ganz und gar 'antipädagogischen' - Ausweg. Das Kind ist am Anfang dem guten (Natur-)Zustand noch verbunden; die Kindheit zu verlängern, das mußte selbst im Roman mit dem 'Übermenschen' als Erzieher Ziel sein⁵⁸; so ließ sich über das Älterwerden der Sog der Dekadenz gering halten. Man kann nun, dies bedenkend, versuchen, für sich - bis in den Tod hinein - die Attribute zu retten, die nach allen Ausforschungen das Kind in seinem Kindsein auszeichnen sollen. Wem es gelingt, älter zu werden und Kind zu bleiben, der kann sich wenigstens in der Nähe dessen halten, dem noch alles möglich ist.

Es ist dies eine Figur, die die Wiederkehr der Möglichkeit des Neuanfangs dergestalt neu faßt, daß - da ein gänzlicher Neuanfang in einer Gesellschaft der Geschichtszeit nicht möglich ist - der Versuch des Neuanfangs auf Dauer gestellt wird. Die Zyklizität der Zeit, in die hineinzukommen wegen notwendig fehlender Archetypen und unausweichlicher Memoria nicht recht gelingen will, schnellst zusammen zu einem permanenten Beginnen.

Anmerkungen:

1. MONTESSORI, M.: Das kreative Kind. Der absorbierte Geist. Hg. u. eingel. v. P. OSWALD u. G. SCHULZ-BENESCH. Freiburg 1972, S. 191.
2. Für den vorliegenden Text ist es unerheblich, wo der Beginn der Moderne verortet wird. Ob man die Moderne zeitlich synchron zur Säkularisation setzen möchte oder aber erst mit dem Beginn der modernen Kunst und Architektur parallelisiert, und damit das 20. Jahrhundert als Jahrhundert der Moderne identifiziert, muß hier nicht entschieden werden. Denn das Interesse gilt Niedergangs-Diagnosen und daraus resultierenden Neuanfangs-Hoffnungen in der pädagogischen Literatur. Diese, das wird zu zeigen sein, lassen sich zumindest von COMENIUS bis heute identifizieren. Insofern trifft - gleichgültig, wie man den zeitlichen Schnitt legt -, immer zu, daß *Niedergänge* und *Neuanfänge* in der pädagogischen Literatur im Zeitalter der Moderne gedacht wurden - und zwar gerade von jenen, die im ganz *konventionellen* Sinne in ihrer Zeit modern waren oder sind.
3. MONTESSORI, M.: Kinder sind anders, Stuttgart 1952, S. 198.
4. MARQUARD, O.: Die Erziehung des Menschengeschlechts - Eine Bilanz. In: Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung, 1. Folge. Darmstadt 1985, S. 130.
5. A.a.O., S. 132.
6. COMENIUS, J.A.: Pampaedia, lat. Text u. dt. Übers. Hg. v. D. TSCHIZEWSKI in Gemeinschaft mit H. GEISSLER u. K. SCHALLER. Heidelberg 1960, S. 19.
7. Vgl. ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1755). In: J.-J. ROUSSEAU: Schriften. Hg. v. H. RITTER, Bd. 1. München 1978, S. 194.
8. PESTALOZZI, J.H.: Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzi's an einen Freund (1799). In: J.H. PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Hg. v. A. BUCHENAU/ E. SPRANGER/H. STETTbacher. Bd. 13. Berlin 1932, S. 3. Zur Differenz in den Ansichten ROUSSEAU'S und PESTALOZZI'S über den Menschen des Anfangs vgl. OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzi's 'Nachforschungen' als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. In: J. GRUNTZ-STOLL (Hrsg.): Pestalozzi's Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn 1987, S. 27ff., bes. S. 36f.

9. Die 'Reformpädagogik' oder auch 'pädagogische Bewegung' wird nicht auf die vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die 1930er Jahre reichende 'Reformpädagogik' beschränkt gesehen. Ich verstehe darunter jegliche Bestrebung, durch Wort und Tat der jeweils überkommenen Erziehung ein Konzept entgegenzusetzen, das primär von Kinde auszugehen bemüht ist und/oder in ihm den Beginn einer neuen Zeit sieht. Insofern gehören auch J.A. COMENIUS, J.-J. ROUSSEAU, J.H. PESTALOZZI reformpädagogischen Bewegungen an.
10. OLSEN, E.G./CLARK, PH.A.: Life-Centering Education, Midland, Michigan 1977, S. 21. Vgl. ähnlich auch das einleitende Kapitel: 'The Community Education Concept - A Definition'. In: M.A. SEAY and Associates: Community Education: A Developing Concept (1974), Midland, Michigan 1977, S. 9f. J. ZIMMER weiß den Niedergang der Kultur recht lebensnah zu beschreiben. Der erste Grund für die Einrichtung von Nachbarschaftsschulen ist für ihn, daß "diese Schulen weniger ausgrenzen, sondern Jugendliche in unser (?) Leben ein Stück weit zurück(!)holen". ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim 1986, S. 13, vgl. Abschnitt V. in diesem Aufsatz.
11. Vgl. KOSELLECK, R.: 'Fortschritt' und 'Niedergang' - Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe. In: R. KOSELLECK/P. WIDMER (Hrsg.): Niedergang. Studien zu einem geschichtlichen Thema. Stuttgart 1980, S. 222. Vgl. auch: STAROBINSKI, J.: Rousseau und die Niedergangsthematik. In: R. KOSELLECK/P. WIDMER (Hrsg.): Niedergang, a.a.O., S. 172ff.
12. Vgl. zum Normhorizont von Verfallstheorien: WIDMER, P.: Niedergangskonzeptionen zwischen Erfahrung und Erwartung. In: R. KOSELLECK/P. WIDMER (Hrsg.): Niedergang, a.a.O., S. 12ff.
13. Vgl. ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über die Wissenschaften und Künste (1751). In: J.-J. ROUSSEAU: Schriften, Bd. 1, a.a.O., bes. S. 39ff. Ferner: ROUSSEAU, J.-J.: Letzte Antwort. An Bordes (1752). In: J.-J. ROUSSEAU: Schriften, Bd. 1, a.a.O., bes. S. 112ff. Außerdem: ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über den Ursprung ..., a.a.O., bes. S. 196ff.
14. A.a.O., S. 228.
15. Vgl. a.a.O., S. 230ff.
16. A.a.O., S. 204. Vgl. auch a.a.O., S. 228.
17. A.a.O., S. 317. Vgl. zum folgenden ebenfalls die 'Abhandlung über den Ursprung' etc.
18. STAROBINSKI, J.: Rousseau. Eine Welt von Widerständen (1971). München 1988, S. 27.
19. Vgl. ROUSSEAU, J.-J.: Bekenntnisse (1781). Frankfurt am Main 1985, S. 37ff.
20. Vgl. STAROBINSKI, J.: Rousseau, a.a.O., S. 16ff. Ferner: ROUSSEAU, J.-J.: Bekenntnisse, a.a.O., S. 54ff.
21. STAROBINSKI, J.: Rousseau, a.a.O., S. 19.
22. ROUSSEAU, J.-J.: Bekenntnisse, a.a.O., S. 57ff.
23. Vgl. ROUSSEAU, J.-J.: Emile, a.a.O., bes. IV. Buch, S. 479f.

24. Für den anderen Strang, insbesondere die Philanthropen betreffend, vgl. die Quellensammlung von K. RUTSCHKY (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main 1977.
25. Vgl. WÜNSCHE, K.: Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen. In: G. GEBAUER u.a.: Historische Anthropologie, Reinbek 1989, S. 182ff. Vgl. auch: WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: D. KAMPER/CHR. WULF (Hrsg.): Die sterbende Zeit, Darmstadt 1987, S. 108ff.
26. ROUSSEAU, J.-J.: Emile, a.a.O., S. 954.
27. Vgl. a.a.O., S. 151: "Die Stadt ist der Schlund, der das Menschengeschlecht verschlingt." Die 'Rasse' muß sich erneuern, und immer ist es das 'Land', das dazu beiträgt. Vgl. a.a.O., S. 217.
28. Stanz war für PESTALOZZI nicht der Ort erster Wahl, aber er "gieng gern" dorthin. Die Macht der Phantasie eines Neuanfangs greift bei ihm räumlich wie zeitlich weit in die Ferne: "Mein Eifer, einmal an den großen Traum meines Lebens Hand anlegen zu können, hätte mich dahin gebracht, in den höchsten Alpen, ich möchte sagen, ohne Feuer und Wasser anzufangen, wenn man mich nur einmal hätte anfangen lassen." PESTALOZZI, J.H.: Über den Aufenthalt in Stanz, a.a.O., S. 4.
29. "Sechs Kilometer von Poltawa steht auf sandigen Hügeln ein Kiefernwald ... Im Walde ist eine Lichtung von etwa vierzig Hektar, und in einer Ecke dieser Lichtung stehen fünf Ziegelbauten, geometrisch abgezielte Steinkästen ... Das ist alles." MAKARENKO, A.S.: Ein pädagogisches Poem. In: A.S. MAKARENKO: Werke. Bd. 1. Berlin 1972, S. 21f.
30. Auf einem Photo des Kinderheims der Arbeiterwohnungen der humanitären Gesellschaft in Mailand (einer der ersten Kindergärten MONTESSORIS) ist eine massive Einzäunung zu sehen, hinter der weiß beschürzte Kinder sich beschäftigen. Entlang dem Zaun sind die Anwohner (in dunklerer Kleidung) aufgereiht. Bildunterschrift: "Die Eltern schauen von den Fenstern und im Hof den Übungen zu, welche die Kinder in einem für sie abgegrenzten Raum anstellen."
31. Die Schule 'Summerhill' ist in einem Dorf gelegen, allerdings ist sie "im Grunde ... nicht ein Bestandteil der Gemeinde." NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969, S. 40.
32. Vgl. ELIADE, M.: Kosmos und Geschichte, als instruktives Kaleidoskop der Ubiquität dieses Phänomens. Vgl. auch ELIADE, M.: Ewige Bilder und Sinnbilder. Über die magisch-religiöse Symbolik (1952). Frankfurt am Main 1986. Kapitel I: 'Die Symbolik des "Zentrums"', S. 29ff.
33. Vgl. ZUR LIPPE, R.: Das Heilige und der Raum. In: D. KAMPER/CHR. WULF (Hrsg.): Das Heilige. Seine Spur in der Moderne. Frankfurt am Main 1987, S. 413ff.

34. LURKER, M.: Der Kreis als Symbol im Denken, Glauben und künstlerischen Gestalten der Menschheit. Tübingen 1981, S. 163. Vgl. ebd. auch zu den folgenden Passagen.
35. Weniges dürfte dies deutlicher machen als die Gestaltung des Buchdeckels von OLSEN, E.G./CLARK, P.H.A.: Life-Centering Education, a.a.O. Den ganzen Umschlag markieren folgende, in Kreisform angeordnete Worte: "Freedom, Wisdom, Truth, Empathy, Common, Unity, Beauty, Plenty, Peace, Love, Harmony, Equality, Justice".
36. Das klingt noch in ADORNOS Analysen zur 'Halbbildung' nach. Mit der 'Allgegenwart des entfremdeten Geistes' ist das einst vom Begriff her 'Ganze' und mithin Abgerundete destruiert. Im Verfall ist das Ganze nur noch im abstrakten Begriff zu retten. ADORNO, TH.W.: Theorie der Halbbildung. In: TH.W. ADORNO: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main 1979, S. 93ff., Zitate S. 93 u. 104.
37. MANACORDA, G.: Kreis, Treppe und Kreuz. Immanenz und Transzendenz. In: M. ELIADE/E. JÜNGER (Hrsg.): Antaios. Bd. 3. Stuttgart 1962, S. 576f.
38. Vgl. VAN SCHELTEMA, F.A.: Die geistige Wiederholung. Der Weg des Einzelnen und seiner Ahnen. Bern 1954, S. 107ff. Vgl. ferner: LURKER, M.: Der Kreis als Symbol, a.a.O., S. 145ff. Außerdem: ELIADE, M.: Kosmos und Geschichte.
39. ELIADE, M.: Das Mysterium der Wiedergeburt. Versuch über einige Initiationstypen (1958). Frankfurt am Main 1988, S. 17.
40. Seit E. KEYS Schrift 'Das Jahrhundert des Kindes' (1900). Berlin 1904 bewegt sich die Reformpädagogik auf die Erfüllung ihrer Prophezeiung zu: "Die Zeit wird kommen, in der das Kind als heilig angesehen werden wird", a.a.O., S. 42.
41. ROUSSEAU, J.-J.: Emile, a.a.O., S. 132.
42. Ebenda.
43. Ebenda.
44. A.a.O., S. 134.
45. Vgl. zum Zusammenhang zwischen Entdeckung, Destruktion und (Neu-)Konstruktion des Kindes im pädagogischen Feld WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, a.a.O., S. 105ff.
46. A.a.O., S. 109.
47. Zur Kreisformation als Ausdruck von Egalität vgl. LURKER, M.: Der Kreis als Symbol, a.a.O., S. 159.
48. Vgl. die ähnlichen Gruppierungen von Erzieher und Zöglingen bei ALT, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 2. Berlin 1965, S. 96, S. 159, S. 270, S. 304, S. 381, S. 525, S. 566.
49. Zur Realisierung von Vater-, Mutter- und Erzieherfunktion in einer Person bei PESTALOZZI vgl. die Analyse von BERNFELD, S.: Der Irrtum des Pestalozzi. In: S. BERNFELD: Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Darmstadt 1969, S. 469ff., bes. S. 474. Vgl. auch DE

- HAAN, G./HEGER, R.-J./SCHOLZ, G.: Herzblut - Fundstücke. In: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur 1 (1988), H. 1, S. 11ff.
50. Erinnert sei daran, daß die Photographien zeigen, wie es gewesen ist. Vgl. BARTHES, R.: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt am Main 1985. Ob sich der tägliche Unterricht tatsächlich in der Bildung dieser Figurationen abspielt oder die Szene jeweils gestellt wurde, läßt sich nicht rekonstruieren, ist aber für ihre Bedeutung gleichgültig, denn mit den Photographien sollte das Anliegen und das Konzept der Reformbemühungen Ausdruck finden. Daß die Kreisbildung als organisierendes Moment des Unterrichts wesentlich war, läßt sich auch nachlesen bei: SCHEIBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule.
51. ROUSSEAU, J.-J.: Emile, a.a.O., S. 107.
52. ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. A.a.O., S. 13.
53. TOTTEN, W.F.: The Power of Community Education. Midland, Michigan 1970, S. 6.
54. Die Beispiele stammen aus dem Band von ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: Macht die Schule auf ..., a.a.O. Unter dem Leitsatz 'What people need' werden in der 'Community Education' in der Regel die 'Curricula' zusammengestellt. Erwachsene brauchen demnach etwa Wissen über das Reparieren eines Snowmobils und Selbstverteidigungskurse, ferner Näh- und Golflehrgänge, Wissen über das richtige Verzieren eines Kuchens und vieles mehr. Vgl. das Kapitel 'Programming the Community Education Concept'. In: M.F. SEAY and Associates: Community Education, a.a.O., S. 196f.
55. Zu den Robinsonaden als konstitutives Element von reformerischen Bildungs- und Erziehungsprozessen vgl. WÜNSCHE, K.: Vater Piaget. In: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur 1 (1988), H. 3, S. 49ff. Zum Insel-Motiv als Enklave des Neuen, des Paradieses, der Innerlichkeit etc. vgl. BRUNNER, H.: Die poetische Insel. Inseln und Inselvorstellungen in der deutschen Literatur, Stuttgart 1967.
56. CAMPE, J.H.: Die Abenteuer Robinson Krusoe's. Eine lehrreiche und unterhaltende Erzählung für die Jugend (1779), neu bearb. v. G. HÖCKER, fünfte, verb. Aufl., Reutlingen o.J. (1901).
57. ROUSSEAU, J.-J.: Letzte Antwort. An Bordes, a.a.O., S. 130.
58. Vgl. ROUSSEAU, J.-J.: Emile, a.a.O., S. 212ff.