

Jürgen Oelkers

Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der „Hohen Warte“ in der Erziehung

„Sometimes I think
Life is just a rodeo
The trick is to ride
And make it to the bell“
(John Fogerty)

Das mittelhochdeutsche Wort *warte* bewahrt im Neuhochdeutschen die angestammte Bedeutung als „Ort des Ausschauens“. „Warte“ ist eine Erhöhung, von der aus eine Landschaft in Augenschein genommen werden kann¹. Die historische Wortbedeutung auf „Sehen“ oder „Betrachtung“, in die *visione* und *speculatione* eingehen (Deutsches Wörterbuch XIII/Sp. 2122)². Figürlich bezeichnet die „hohe Warte“ den *überlegenen Standpunkt*, von dem aus sich Ansichten ordnen und klassifizieren lassen. Die Raumerfahrung des besten Standpunktes³ wird als Theorieerwartung genutzt. Angenommen wird, dass nur *eine* Theorie „wahr“ und so allen anderen *überlegen*⁴ sein kann. So wie sich der beste Überblick je an *einem* Ort erreichen lässt, der mit der Beobachtungsmacht die Herrschaft sichert, so soll die „hohe Warte“ der Theorie Deutungsmacht sichern.

Die Höhe ihrer Bedeutung erreichen Theorien auf verschiedene Weise, durch unerhörte Problemstellungen, waghalsige Lösungen, aber auch durch Grade der Präzision, Weite der Geltung, Dauer der Überzeugungskraft, interne wie externe Autorität und ähnliches mehr. Erziehungstheorien lehnen sich oft an starke allgemeine Theorien an, die mit Leihautoritäten den pädagogischen Anspruch sichern. Das wäre nicht möglich, wenn nicht ein Referenzraum „Erziehung“ zur Verfügung stünde, auf den hin der Theorieimport stattfindet. Mich interessiert zunächst dieser Referenzraum, „Erziehung“ als sprachliches Assoziationsfeld, das Ansprüche transportiert (1). In einem zweiten Schritt stelle ich einige Varianten der Bedeutungsaufladung vor, untersuche

¹ Das angelsächsische *wearde* bezeichnet „Hut, Wache, Schutz“, das altnordische *varda* ist „Steinhauhe als Merkzeichen“, das französische *garde* heisst „Acht, Hut und Wache“ (Deutsches Wörterbuch XIII, Sp. 2111).

² Die Grundbedeutung hat fünf Varianten, neben „Sehen“ und „Betrachtung“ militärische Verwendungen wie „Wachdienst“ oder „Postendienst“, die örtliche Auffassung, also der Punkt, von dem aus die Landschaft am besten zu überblicken ist, dann ein herausgehobenes Gebäude (Wachturm) und schliesslich eine waidmännische Verwendung, also das „Liegen auf dem Anstand“. Daneben gibt es verbale Verwendungen wie das „Warten eines Dings“ (Deutsches Wörterbuch XIII, Sp. 2111-2122).

³ In der historischen Raumarchitektur sind *Standpunkte* strategische Orte, die den besten Überblick erlauben. Burgen sind daher immer an den militärisch günstigsten Standorten gebaut worden. *Im Blick* auf die Landschaft gibt es immer nur *einen* „besten Standpunkt“ (die Standarddarstellung dieser Erfahrung gibt EBHARDT (1939-1958); vgl. daneben: Burgen und feste Plätze (1996)).

⁴ „Überlegen“ ist eine Raummethapher: Wer überlegen sein will, muss höher stehen als alle anderen. Überlegene Theorien müssen daher oberhalb der Rivalen vermutet werden und nicht zum Beispiel ausserhalb.

also Verknüpfungen von „Erziehung“ mit allgemeinen Theorien, die für die „Hohe Warte“ sorgen (2). Abschliessend gehe ich auf Trivialisierungserfahrungen ein und beschreibe den unmerklichen *Verlust* der „Hohen Warte“ in der Erziehung (3).

1. „Erziehung“ als sprachliches Assoziationsfeld

Erziehung hat einen „Inzidenzpunkt“, etwas worauf sie sich, in gebündelter Wirksamkeit, richten soll⁵. Die Punktmetapher hat zwei Möglichkeiten, sie kann *Mitte* und *Höhe* darstellen, das punktuelle Zentrum des *Kreises* und den punktuellen Abschluss des *Anstiegs*. Die geometrische Mystik des 17. Jahrhunderts, ausgehend von kabbalistisch-platonischen Quellen⁶, hat Gott als Mittelpunkt des Universums zu bestimmen versucht (MAHNKE 1937, S. 19 ff.), LEIBNIZ, angeregt vor allem durch PASCAL⁷, hat die Punktmetapher für die Monadenlehre verwendet (ebd., S. 26 ff.)⁸, der Kreis mit dem Mittelpunkt als Zentrum der Kraft bestimmt *magisches* und esoterisches Denken bis weit ins 18. Jahrhundert hinein⁹. PASCAL hat die unendliche Verkleinerung des „Punktes“ für eine skeptische Anthropologie genutzt, erst die Monadenlehre erlaubte die Vorstellung einer *Individualität*, die sich *nicht* im grossen und kleinen Unendlichen verliert. Wenn das Kind der „Mittelpunkt“ der Erziehung sein soll, dann ist diese Individualität gemeint.

Erziehung kann weder Reduktion auf den kleinsten noch Erhebung auf den höchsten Punkt bedeuten, weil beide Bewegungen an kein Ende kommen. Daher sind Raummetaphern grundlegend, die mit *erschliessbaren* Höhen rechnen. Bildung als *Aufstieg* zum höchsten *erreichbaren* Punkt ist seit dem Höhlengleichnis eine Grundmetapher der

⁵ „Individualität des Zöglings als Inzidenzpunkt“ (HERBART 1965, S. 44). *Inzidenz* ist der „Einfall“ von Linien, die sich unter einem bestimmten *Einfallswinkel* - also in einem Punkt - schneiden.

⁶ Die Erneuerung der neuplatonisch-kabbalistischen Lehre von dem „Einen“ als *innerstem Zentrum* der Schöpfung geht auf Henry MORE zurück („Psychodia Platonica“, Cambridge 1642; „Conjectura Cabbalistica“, London 1653).

⁷ Gemeint ist vor allem die Bemerkung über „les deux infinités“ in dem Essay „De l'esprit géométrique“ (PASCAL o. J., S. 164-196). Die eine Unendlichkeit in allen Dingen ist die der *Grösse* (*grandeur*), die andere die der *Kleinheit* (*petitesse*) (ebd., S. 174). „Quelque grand que soit un espace, on peut en concevoir un plus grand, et encore un qui le soit davantage; et ainsi à l'infini, sans jamais arriver à un qui ne puisse plus être augmenté. Et au contraire, quelque petit qui soit un espace, on peut encore eu considérer un moindre. Et toujours à l'infini, sans jamais arriver à un indivisible qui n'ait plus aucune étendue“ (ebd.).

⁸ PASCAL (o. J., S. 174) sieht jede Bewegung, jedes Verhältnis, jeden Raum und jede Zeit zwischen den beiden Extremen des *Nichts* und des *Unendlichen* (le néant et l'infini). Der Mensch ist ein Nichts im Verhältnis zum unendlich Grossen und aber ein All im Verhältnis zum Nichts, vorausgesetzt, alle Verhältnisse sind *teilbar* (ebd., S. 179). LEIBNIZ verändert diese Theorie für die Darstellung der göttlichen Unendlichkeit des Menschen: Im Blick auf das unendlich Grosse ist der Mensch ein unteilbarer Strahlenmittelpunkt, im Blick auf das unendlich Kleine gleicht er einer unendlichen Kugel, „deren Totalität alle Einzelpunkte der Wirklichkeit umfasst“ (MAHNKE 1937, S. 27).

⁹ In Emanuel SWEDENBORGS „wahrer christlicher Religion“ (1771) entsteht „der Umkreis aus dem Mittelpunkt“, nicht umgekehrt; der „Mittelpunkt“ des Lebens, die Liebe, geht unmittelbar aus Gott hervor, Gott befindet sich „in der Mitte dieser Sonne“ (SWEDENBORG o. J., Bd. I, S. 61).

pädagogischen Theorie, die nicht an das grosse und kleine *Universum* anschliessen kann. Das Kind ist kein Mikrokosmos, der sich auf den Makrokosmos beziehen lassen würde. Vielmehr müssen „Wachstum“ oder „Entwicklung“ auf das *höchste Ende* bezogen sein, was die Schwierigkeit mit sich bringt, zwischen Raummetaphern und organischen Metaphern einen Ausgleich schaffen zu müssen. „Individuen“ sind nicht-teilbar, Kinder aber müssen wachsen und so ihre „Individualität“ *entwickeln*. Wachstum ist Bewegung im Raum, es liegt nahe, sie an Ziele zu binden; Ziele aber setzen Veränderungen des Ortes voraus, so dass *sich selbst bewegend* Individuen angenommen werden müssen, die *sich verändern* und zugleich *bleiben*, was sie sind.¹⁰

Das betrifft das historische *Objekt*, nicht die *Position* der Erziehung. Das paternale Hausrecht¹¹ erlaubte seit der Antike Rechtfertigungen der *Stellvertretung*, die *oberhalb* des „Zöglings“ gedacht werden mussten. Eltern, Lehrer und Erzieher haben eine herausgehobene Position, die als Ausgangsort der Erziehung verstanden werden soll. Die Metapher „Erziehung“ verweist auf *Herausziehen* oder *Emporheben*¹², „Ziehen“ definiert eine Ebenendifferenz, das Kind *kommt* von unten nach oben, der Erzieher *ist* oben und zieht das Kind empor. Ohne Erzieher könnte das Kind die Höhe nicht erreichen, die Stellvertretung ist grundlegend für die Qualitätserwartung.

Das generalisierte Kind ist also *beweglicher* „Mittelpunkt“ der Erziehung, nicht die Mitte eines unbeweglichen Kreises. Die Raumvorstellung widerspricht der Realität des historischen Ortes, nämlich dem Haus und der lokalen Öffentlichkeit als den Szenarien der Erziehung. Der Erziehung des Hauses war bis ins 19. Jahrhundert eine der tradierten Rollenverteilung, so der genau definierten Wege, die nur eine schwache Individualisierung zulassen¹³. Die lokale Öffentlichkeit erlaubte geringe Mobilität, die pädagogischen Anstrengungen waren entsprechend schwach und streuend. Die Vorstellung, Erziehung gelte einem „Mittelpunkt“, wäre eine groteske Verzerrung der Verhältnisse gewesen.

Phantasien der „hohen Warte“ sind erst möglich gewesen, als sich die Sprache der Erziehung von der Ortsbildung löste und abstrakt wurde (VON POGRELL 1998). Die Gewöhnung der Sprache an die Substantivform – „die“ Erziehung – erlaubte die Überwindung tätigkeitsbezogener Beschreibungen. „Die“ Erziehung nämlich verweist nicht auf bestimmte Personen und Orte, sondern auf *alle* Kinder, Erzieher und sämtliche Milieus, in denen pädagogische Kausalitäten vermutet werden können. Das Substantiv wurde mit Wirkungserwartungen aufgeladen, ohne über eine konkrete Re-

¹⁰ Das Problem ergibt sich aus der Annahme der Nicht-Teilbarkeit: „Un indivisible est ce qui n'a aucune partie, et l'étendue est ce qui a diverses parties séparées“ (PASCAL o. J., S. 182). Die neuere Diskussion über „Teilbarkeit“ im Anschluss an Derek PARFIT berührt diese Vorgaben nicht (DANCY 1997).

¹¹ Das Recht des *pater familias* war die männliche Sanktionsmacht des Hauses. *Hausväter* sind seit dem späten Mittelalter sowohl pädagogische als auch politische Konstruktionen. Eine wesentliche Quelle dafür war Jean GERSONS *Opusculum Tripartitum* (geschrieben als Vorbereitung für das Konzil von Konstanz, 1414-1418) (BAST 1997, S. 13 ff. u.pass.).

¹² *Erziehen* ist ein Lehnwort des lateinischen *educare*.

¹³ Die *oikos*-Lehre im Anschluss an XENOPHON prägte die praktische Erziehung bis weit ins 18. Jahrhundert, insbesondere im Blick auf die zu vermittelnden Tugenden (vgl. RICHARZ 1991).

ferenz zu verfügen. Effekte sind nicht mehr Wirkungen von Handlungen in einem konkreten Feld, sondern *Ziele*, die mit einer zunehmend stabilen Grösse „Erziehung“ verknüpft werden und sich auf Personen beziehen sollen, möglichst so, dass sich eine dauerhafte Formung ihres „Kerns“ ergibt¹⁴.

„Also, dass die Ideen des Rechten und des Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, dass ihnen gemäss sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintersetzung aller andern Willkür, das *und nichts minderes* ist das Ziel der sittlichen Bildung“ (HERBART 1965, S. 43; Hervorhebung J. O.).

Ton und Gestus von „nichts minderes“ verweisen auf die Höhe der Aufgabe und so auf die *hohe Warte*. Die Ideen des Rechten und Guten sollen den „tiefen Kern der Persönlichkeit“ bestimmen, also diesen Kern folgenreich erreichen und prägen. Die Frage war nie, ob sie dies *können*; Erziehung war die Bedingung der Möglichkeit, sie (die Erziehung) sollte auf den „innersten reellen Gehalt des Charakters“ wirken, war also die ausschlaggebende Kausalität. Verfügbar aber war damit zunächst nur *Sprache*, die attraktiv war, weil sie ausschliessen konnte, was als Extrem der Wirkung vermutet wurde, nämlich die Erziehung durch „Zufall“ (ebd.). Die Bändigung der Kontingenz wurde aber nicht, wie noch im 16. Jahrhundert, pragmatisch gedacht, sondern ideell. „Die“ Erziehung sollte die höchsten Ziele verwirklichen, die mit den zwingendsten Ideen verbunden wurden, ohne damit mehr zu tun, als ein suggestives Reflexionsfeld aufzubauen.

Erziehung muss so die eigene Realität hervorbringen, die zu den Ideen passende Praxis. Wer die Ideen des Rechten oder des Guten vermitteln will, kann dies nur tun, wenn er die Ideen *für sich selbst* in Anspruch nimmt. Die Stellvertretung muss immer eine *vorbildliche* sein, wobei „Vorbild“ mit Reinheitsidealen kommuniziert wird. Das *Gute* oder das *Rechte* können nur dann überzeugend repräsentiert werden, wenn die je andere Seite ausgeschlossen ist. Böses erzieht in dieser Optik ebenso wenig wie Unrecht, die Effekterwartung ist ausschliesslich positiv, wobei das „Positive“ ideell definiert ist. Ideen werden von oben nach unten definiert, ihr Standpunkt ist nicht die Ebene, sondern die Höhe, jener Standpunkt, der möglichst wenig Erfahrungsbast an sich zieht. Die Erfahrung ist keine Last, sondern entweder Negation oder Prospekt. Erziehung ist so immer *Aussicht* auf Erfolg.

Die pädagogische Reflexion kann die Effekterwartung in eine unbestimmte Zukunft verlagern, weil die Kausalitätszuschreibung „Erziehung“ mit immer neuen Hoffnungspotentialen verknüpft wird. Die Zukunft wird nicht an der Vergangenheit getestet, sondern je neu entworfen, das Individuum im „Mittelpunkt“ ist mit Projektionen konfrontiert, die für sich höchste Legitimität reklamieren. *Mindere* Ziele, also Positionen auf geringeren Höhen, unterschreiten den Erwartungshorizont, der sich nur auf das Höchste einstellen kann, auch weil immer anthropozentrische Erwartungen betroffen sind. Kinder sind „Menschen“ in einer Art Transit, sie sollen zu Zielen

geführt werden, die aus der Zentralstellung des Menschen erwachsen und also in jeder Formulierung damit verträglich sein müssen. Nicht nur das Böse wird ausgeschlossen, sondern auch das Niedrige oder Unscheinbare¹⁵.

Das Reflexionsfeld Erziehung negiert Negationen, entweder so, dass sie ausgeschlossen oder als Provokationen zurückgewiesen werden. Soweit die Reflexion auf Intentionen zielt, kann sie Negatives *nicht positiv* aufnehmen. Das Feld wäre frei für *Böses*, das in verschiedener Form auftreten, jedoch *nur* negiert werden kann. Das Böse bestimmt, wenn überhaupt, dann die Aussenwelt, nicht das Feld der Erziehung selbst. Innen und Aussen lassen sich mit Abgrenzungen zum Bösen gut unterscheiden, aber weder kann man Kinder zum Bösen erziehen wollen noch zulassen, dass sie Bösem ausgesetzt werden. Die Relationen von „gut“ und „böse“ werden von den Höhen der Ideen her bestimmt, daher ist das Böse immer eine Vorstellung der Unterwelt, während das Gute den Himmel benötigt. Es kann *nur* „oben“ sein, weil sich nur so eine schutzfähige räumliche Distanz zum Bösen ergibt. Das Böse wäre unmittelbar bedrohlich, müsste es auf gleicher Ebene angenommen werden wie das Gute. Ideen des Guten oder Rechten, anders gesagt, sind nie *trivial*.

Das deckt sich auch mit Hinweisen, wonach das Böse *leicht*, das Gute hingegen *einzig* sei¹⁶. Dem Bösen fehlt das Gewicht, es verlockt durch schnelle Zugänglichkeit, muss also in unmittelbarer Nähe gedacht sein. Das Gute dagegen muss errungen werden, weil es als nicht-austauschbar und zugleich schwer zugänglich gedacht wird. Das Gute verlangt Grösse der Seele, weil es oft hinter dem Bösen versteckt ist (PASCAL o. J., S. 511)¹⁷. Dann erst ergibt sich ein bleibender Gewinn, während die Erziehung unterstellen muss, *sie* führe zum Guten, als verinnerlichte Idee, die im Zentrum des Menschen dauerhaft Platz gefunden hat. Das verlangt die Vorstellung des *inneren* Raumes, der von Aussen erreicht werden kann, nicht wiederum - das wäre Seelenwanderung¹⁸ - durch einen inneren Raum (der Erzieher), sondern durch Transmitter der Erziehung.

Konkret, etwa als genaue Personen, müssen diese „Transmitter“ nie bezeichnet werden. Der Adressat ist nicht biographisch präzise, sondern kann auf Gruppen oder Universalien hin generalisiert werden. Die *Individualisierung* soll möglichst *uniform* erreicht werden, durch *alle* und mit *allem*¹⁹, soweit das Gut der Erziehung berührt ist.

¹⁵ Das lässt sich an literarischen Beispielen gut zeigen, etwa an der Erwartung der Grösse der Söhne in den Ambitionen von Vätern (OELKERS 1998).

¹⁶ „Le mal est aisé, il y en a une infinité; le bien est presque unique“ (PASCAL o. J., S. 511).

¹⁷ „Mais un certain genre de mal est aussi difficile à trouver que ce qu'on appelle bien, et souvent on fait passer pour bien à cette marque ce mal particulier. Il faut même un grandeur extraordinaire d'âme pour y arriver, aussi bien qu'au bien“ (PASCAL o. J., S. 511).

¹⁸ Die pythagoreische *metempsychose* wird im Neuen Testament bestritten und mit der körperlichen Resurrektion verbunden. Diese Lehre hält sich im westlichen Christentum bis ins ausgehende Mittelalter (WALKER BYNUM 1995). Neuplatonische Konzepte der Ideenlehre stehen vor dem Problem, eine *Konstanz* der Seele annehmen zu müssen, die also irgendwie „wandert“, was zunehmend psychologisch erklärt wird. Die Seele überträgt sich selbst als *Psyche*, die ihren Ort wechseln zu müssen. Der Ort wird *im Menschen* generalisiert.

¹⁹ Was in der pädagogischen Literatur weitgehend COMENIUS zugeschrieben wird, die allgemeine Ordnung der Welt mit dem Zentrum der Bildung (*Pampaedia*), ist im 17. Jahrhundert eine verbreitete

¹⁴ Personen stehen im Mittelpunkt der Erziehung, soweit *sie selbst* einen „Punkt“ haben, nämlich einen *Kern*, der wie ein Adressat der Erziehungsbemühung verstanden wird. Die Metapher des *Kerns* erlaubt Vorstellungen des Wachstums, die der *Punkt* ausschliesst.

Niemand kann aus der pädagogischen Pflicht entlassen werden, eine Individualisierung der Erziehung *selbst* wäre nur als starke Relativierung der guten Absicht denkbar, weil die persönlichen Abweichungen die Konformität mit den Zielen immer bei weitem übertreffen. Daher ist eine Sprache notwendig, die die Absichten abstrahiert, sie von konkreten Personen, Orten und Zeiten löst, mit allgemeinen Theorien verbindet und moralisch sanktioniert. „Erziehung“ wird so zu einer tiefsitzenden Selbstverständlichkeit, die ständig Probleme erzeugt, also mit einer *unruhigen* Reflexionsform bearbeitet werden muss, die *starre* Formen²⁰ verwenden kann.

Die Sprache der Erziehung befördert Enthusiasmus²¹, nicht Depression, sie belohnt Optimismus und straft Zweifel, sie hat Sinn für Niederlagen nur dann, wenn die Höhe des Anspruchs erhalten bleibt, von dieser Höhe nämlich hängt die *Fortsetzung* der Aspiration ab. Weil die Ziele ständig *nicht* erreicht, die Erwartungen enttäuscht werden, ist besondere Vorsorge notwendig, die pädagogische Reflexion über die Hürde der nächsten Generation hinwegzuführen. Die Erneuerung hat keine Gewissheiten zur Verfügung, sondern muss mit Hoffnungsprogrammen arbeiten, die Bilanzen vermeiden und den Blick nach vorn stabilisieren. Das verlangt *Überblick*, der nicht als Illusion erscheinen darf. Die Reflexion sichert sich selbst mit populären Wahrscheinlichkeiten, die unmittelbar einleuchtend sind, etwa solchen von *Vorbildern*, denen nachgestrebt werden soll. Vorbilder können nicht anders, als in die *Höhe* führen, sie wären sinnlos, würden sie sich auf gleicher Ebene wie diejenigen bewegen, die ihnen *nachfolgen* sollen.

Das Problem ist dann, wie Höhe stabilisiert werden kann, wenn die entsprechende Ortserfahrung fehlt. Der Anspruch der Erziehung wird *metaphorisch* kommuniziert, verlangt aber zugleich bestätigungsfähige Realitätsgaranten, die Zweifel ausschließen, indem und soweit die Höhe der Aufgabe begründet wird. Es ist *keine* Zarathustra-Erfahrung²², Erziehung ist nicht einfach Erlösung durch Abstieg der Götter, sondern Heraufziehen zur Höhe des moralischen Anspruchs, was nur theoretisch, mit Hohen Warten der Erziehung, begründet werden kann.

Vorstellung. Robert FLUDDs *Utriusque cosmi historia* (1619), von besonderem Einfluss auf COMENIUS, gehört ebenso dazu wie CAMPANELLAS *Universalis philosophia* (1636) oder Athanasius KIRCHERS *Ars magna sciendi* (1669).

²⁰ Flüssige Metaphern des 16 und 17. Jahrhunderts wie *Bildung* werden diskursiv verfestigt, also erhalten einen bestimmten Ort, an dem sie in durchaus variierender Bedeutung abgerufen werden können. „Bildung“ ist dann ein kommunikativer Reflex, der sich nur mit hohem Aufwand erweitern oder lockern lässt.

²¹ *Enthusiasmus* war die psychologische Basis der Alchemie im 17. Jahrhundert (etwa bei Thomas VAUGHAN, *Anima Magica Abscondita*, 1650). Henry MOREs *Enthusiasmus Triumphatus* (revidierte Ausgabe 1656) kritisierte den Enthusiasmus als rein subjektiv, dem die wahre spirituelle Einsicht fehle (FOUKE 1997, S. 122). Diese „subjektive“ Seite bestimmt die moderne Verwendung, die auf SHAFESBURYs *A Letter Concerning Enthusiasm* (1708) zurückgeht.

²² *Zarathustra's Vorrede* (NIETZSCHE 1980, S. 11-28) beschreibt den Aufstieg in die Höhe der einsamen Meditation und den Abstieg zum Volk in der Stadt an den Wäldern (ebd., S. 13 f.). Das Ende ist „Zeichen“ (ebd., S. 405 ff.), nicht etwa Erlösung.

2. Hohe Warten der Erziehung

Das *Gute* und das *Rechte* - HERBARTS praktische Philosophie²³ - ist mit vielen Varianten, oft widersprüchlichen und unverträglichen, formuliert worden, um jeweils die Höhe der pädagogischen Aspiration bestimmen zu können. Konträre Philosophien waren in dieser Hinsicht gleich verwendungsfähig, solange sie Gewähr trugen, Erziehung mit *herausgehobenen* Bedeutungen versehen zu können. Die profane Erfahrung, der empirische Umgang mit Kindern²⁴, erreicht diese Bedeutungshöhe nicht aus sich heraus, schon weil eine bestimmte Richtung gar nicht erkennbar ist. Alltag ist Ereignisreihung, ohne vorab das Bestimmte vom Unbestimmten unterscheiden oder gar die Höhe des Bestimmten festlegen zu können. Erziehung steht unter Entscheidungszwang, den Verantwortungsübernahme bei diffusen und knappen Zeiten hervorbringt. Irgend eine hohe Warte ist für Handelnde nur dann erkennbar, wenn sie theoretisch konstruiert wird. Die fortlaufende Reflexion bearbeitet die schnellen Ereignisfolgen des Alltags, die Theorieluxus eigentlich gar nicht verlangen.

Aber die Wünsche übersteigen die Handlungssituationen, Erwartungen sind nicht auf konkrete Ereignisketten hin disziplinierbar, die Reflexion erlaubt Überschüsse, die sich mit allgemeinen Theorien verbinden können. Dies geschieht auf paradoxe Weise *stellvertretend*: Die pädagogischen Erwartungen lehnen sich an mächtige allgemeine Theorien an, soweit Passungen möglich erscheinen. In PLATONS *Politeia* stehen dafür „Kardinaltugenden“ zur Verfügung, bei AUGUSTINUS ist es der christliche Gott und die Lehre von den zwei Welten, in ROUSSEAU'S *Emile* ist es die Natur, bei MARX die Geschichte, bei GOBINEAU die Rasse, in der Reformpädagogik das Kind. Ein Anti-Klimax ist selten, selbst Friedrich NIETZSCHE, erklärter Feind der Erziehungsaspiration, braucht einen Gegenpol auf gleicher Ebene, nämlich aristokratische Bildung gegenüber Zurichtung durch Sittlichkeit (OELKERS 1998a). Graduiierungen werden ausgeschlossen, ebenso Relationen oder Koexistenzen; *Hohe Warten* sind einzigartig, also müssen alle Versuche bekämpfen, mit anderen Theoriemitteln gleiche oder gar höhere Höhen zu erreichen.

Kardinaltugenden sind *ausschliessliche* und ausschliesslich *positive* Bestimmungen, das Gute ist nicht teilbar, der Aufstieg der Bildung führt nicht an eine *verschiedene* Sittlichkeit, die mehrfache Inzidenzpunkte hätte. Bis zur Aufklärung erleuchtet ein Licht der Wahrheit Geist und Seele, was *eine* Dunkelheit voraussetzt. Die Bilder haben Macht, weil sie strikte Relationen befördern und starke Oppositionen festlegen (FREEDBERG 1989). Gott schliesst jede positive Relation zum Teufel aus²⁵, beide Pole können nicht beliebig vertauscht werden, aber der *eine* Gott kann sich auch

²³ Die „Ideenlehre“ in HERBARTS „Allgemeiner praktischer Philosophie“ enthält die Idee des *Rechts* und die Idee der *Billigkeit*, auf die sich das „Rechte“ und „Gute“ (verstanden als „Wohl“: HERBART 1873, S. 55) beziehen.

²⁴ HERBART (1965, S. 59) definiert „Umgang“ als *Teilnahme*, die gegenüber „Unterricht“ abgewertet wird. „Der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden“ (ebd., S. 63).

²⁵ Das verlangen schon die Raumannahmen: Gott wird *oben*, der Teufel *unten* vermutet.

nicht vervielfachen (KEEL 1994), ebensowenig wie es viele Teufel geben kann, wenn der *eine* die Macht des Bösen repräsentieren soll. Teilbarkeit verharmlost, und mehr: Teilbarkeit nivelliert, weil Höhe immer von dem einen höchsten Punkt her erwartet wird, der keine Rivalen haben kann.

Mit ROUSSEAU hat Natur die Gesellschaft gegen sich, beide sind unversöhnbar, für das rechte Handeln gibt es nur *eine* Wahl; im Sinne MARX' entwickelt sich die Geschichte zum Höheren, nicht zum Niederen; bei GOBINEAU definieren sich höhere Rassen in Abgrenzung zu niederen; das Kind der Reformpädagogik ist heilig, nicht profan, also besetzt es das Zentrum des Raumes, nicht die Ränder²⁶. Die Theoriemodelle sind *kombinierbar*: Kardinaltugenden tauchen etwa im neukantianischen Marxismus auf²⁷, Rassenhygiene ist mindestens bis 1914 Teil der Reformpädagogik²⁸, die Lehre von den zwei Welten definiert die Heilserwartung des politischen Marxismus, der Gegensatz von Natur und Gesellschaft und so das Theorem der *Entfremdung* beeinflusst pädagogischen Protest im gesamten 20. Jahrhundert (OELKERS 1998b). Die Kombinationen sind immer *Hoffnungsprogramme*, die von einer veränderten, neuen Erziehung weitgehenden Wandel erwarten, ohne „Wandel“ begrenzen zu können. Der Referenzraum der pädagogischen Erwartungen ist universell, kann also alles betreffen, was zwischen „Mensch“ und „Welt“ defizitfähig erscheint. Nicht zufällig bevorzugt die Kategorienwahl allgemeine und semantisch attraktive Konzepte wie „Natur“ oder „Gesellschaft“, die definitionsfrei gebraucht werden und daher je nach Referenzrahmen flottieren können. Die Natur des Kindes kann ebenso als Hoffnungsprogramm erscheinen wie die Natur der Landschaft, des Raumes, des Lebens oder der Gesellschaft, soweit damit *Reinheit* oder *Authentizität* assoziiert werden können.

Das setzt Abgrenzung von profanen Ebenen voraus, das falsche Geschehen kann nur dann in der Ebene, unterhalb der Warte, vermutet werden, wenn diese distanziert genug angenommen wird. Hohe Warten erlauben Phantasien des Unberührtseins, sie sind nur *mit* diesen Phantasien attraktiv. Würde man sie *zu nahe* an dem Geschehen vermuten, das sie angreifen und ausser Kraft setzen wollen, wären sie zu schnell entwertbar. Sie würden das Image des Heiligen verlieren, das umgekehrt ihre Höhe ausmacht. Die beste Erziehung muss *fernab* der Realität vorgestellt werden, zugleich so, dass sie *realisierbar* erscheint, guten Willen und die besten Absichten vorausgesetzt. *Störende* Umwelten können übersehen werden, je höher die Warte angenommen wird, desto kleiner scheinen die Hindernisse. Die „Emanzipation“ *aller* Menschen kann Ziel „der“ Erziehung werden, ohne auch nur das groteske Verhältnis von Zahl und Effekt in Rechnung stellen zu müssen.

Seit VICOS *Scienza Nova* ist „Geschichte“ ein Operationsfeld pädagogischer Erwartungen geworden, mit zwei hauptsächlichen Garanten, die Vorstellung der Ver-

²⁶ Bildung wäre dann immer Emporhebung des Zentrums, was z.B. das Höhlengleichnis ausschliesst.

²⁷ Es sind also nicht lediglich kantianische, sondern zugleich platonische Anleihen in dem, was „Autromarxismus“ genannt wird, nachweisbar (BLUM 1985).

²⁸ ELLEN KEYS „Jahrhundert des Kindes“ etwa hat unter dem Stichwort „eugenics“ Referenzen wie J.B. HAYCRAFTS „Natürliche Auslese und Rassenverbesserung“ (deutsche Übers. 1895) (KEY 1908, S. 383).

änderbarkeit, also des historischen Wandels, auf der einen, der Beherrschbarkeit dieses Wandels, also der fortschreitenden Verbesserung von Mensch und Welt, auf der anderen Seite. Wenn die Natur des Menschen nicht statisch, sondern beweglich angenommen wird, wenn das Sein auf allen Ebenen verzeitlicht wird, wenn Schöpfung in die Geschichte verlegt werden kann, dann ergeben sich völlig neue Chancen, Erziehung mit der *Rationalisierung* des Wandels gleichzusetzen. Es ist daher keine zufällige Formulierung, dass Erziehung wesentlich mit der Ausschaltung des Zufalls begründet wird. Wenn ROUSSEAU Erziehung nicht dem Zufall überlassen will („rien donner au hazard“: 1969, S. 497), dann mit dem Garanten der Natur, der ersetzbar ist durch solche der Geschichte. Die progressive Entwicklung von „Gesellschaft“, „Volk“ oder „Rasse“ *durch Erziehung* war das zentrale Thema des pädagogischen 19. und 20. Jahrhunderts, mit dem ein einzigartiger Bedeutungsschub erreicht wurde. Erziehung - undefiniert - war unverzichtbar für alle höheren Zustände, solche des Menschen, der Kultur oder der Gesellschaft, die doch unmöglich durch *ein* Medium, und sei es noch so einflussreich, befördert werden können.

Die vagen, mit der Vagheit aber suggestiven Sprachspiele der Erziehung *erleichterten* diese Illusion, die Grenzen immer nur rückblickend zu reflektieren brauchte. Keine historische Grenzdiskussion²⁹ hat je die Suggestivität des *Versprechens* „Erziehung“ brechen können, auch weil keine alternativen Konzepte für den gleichen diskursiven Ort zur Verfügung standen. *Flacher* im Anspruch, könnte Erziehung nur moralisch zweifelhaft erscheinen, einzig in der Höhe können Ansprüche so formuliert werden, dass tatsächlich eine *allseitige* Verbesserung, an der virtuell *jedermann* beteiligt ist, vor Augen steht. Jeder Schritt in Richtung profane Ebenen der unbeherrschbaren Alltagspraxis gefährdet den Bedeutungsnimbus „Erziehung“, der die Hoffnungsprogramme letztlich stabilisiert.

Die comenianische Leitformel *omnes, omnia, omnio* im Zentrum der *Pampaedia*³⁰ setzt die Theorie des *Ebenbildes* voraus, „cūm Omnis Homo ita factus sit, ut Deum referat, utpote illius Imago“ (COMENIUS 1965, S. 68). *Daher* soll und kann jeder das Ganze erfassen (ebd., S. 78), wobei sicher angenommen wird, dass niemand das Böse lernt, weil und soweit jeder in der Erziehung nur mit dem Guten beschäftigt ist (ebd., S. 90)³¹. Spiegelt der Mensch *nicht* das Göttliche, wie immer es verstanden werden mag, als Licht, Natur, Geschichte oder Rasse, zerfällt die entscheidende Sicherung, nämlich irgendeine Version des Absoluten, die Relativität *auf sich* beziehen und so auslöschen kann. Hoffnungsprogramme sind nur dann überzeugend, wenn sie nicht ständig relativiert werden. Dass immer alles auch anders möglich ist, muss ausge-

²⁹ Beginnend spätestens mit August Wilhelm REHBERGS „Prüfung der Erziehungskunst“ von 1792.

³⁰ Die *Pampaedia* ist der Mittelpunkt der *Consultatio Catholica*. Die Handschrift der *Pampaedia* ist nach dem Tod von COMENIUS durch Christian NIGRIN vollendet worden (1677). Der Druck war für die Buchhandlung der Franckeschen Stiftungen geplant, wurde aber nie realisiert. Die Handschriften wurden 1935 gefunden. Eine vollständige deutsche Übersetzung liegt nicht vor. Die lateinische Ausgabe ist in den *Opera Omnia* (1969 ff.) zugänglich.

³¹ „Neminem hominum mala discere, nec à se ipso, nec ab aliis, multò minùs à Magistris suis“ (COMENIUS 1965, S. 90).

geschlossen werden, was nur mit einem höchsten Punkt der Reflexion möglich ist, von dem aus ein Absolutes begründet werden kann. Das *Höchste* ist das *einzig* Letzte, nur deswegen kann COMENIUS das „ganze Menschengeschlecht“ *durch das Ganze* „von Grund auf“ vervollkommen wollen (ebd., S. 92 f.).

„*Quae Scena Mundi si debet inverti,
omnia hominum studia inverti necesse est,
ad imis fundamentis,
modis illis quos Pansophia ostendit*“ (ebd., S. 94)³²

Wenn es keine *einheitliche* Szene der Welt gibt, wenn sich das Lernen *nicht* von Grund auf ändern lässt, wenn *keine* Methode zur Verfügung steht, die pädagogische Absicht erfolgreich zu realisieren, dann wird die Hohe Warte zur Illusion. Aber *Illusion* muss nicht *Verlust* bedeuten, Illusionen können sich mit *Idolen* verbinden³³ und zu stabilen Erwartungen werden, die überleben, weil sie kontrafaktisch bleiben. Wie also kann vom Verlust der Hohen Warte die Rede sein, wenn die Erziehungsreflexion mit dieser Warte erfolgreich ist?

3. Verluste

Hohe Warten sind nicht mutwillig konstruiert worden, setzen also keine durchschaubare Absicht voraus, sondern entsprachen zeitgenössischen Theorielagen. Was rückblickend anmassend klingt, hatte seinerzeit die publizierte Vernunft für sich. Es schien vernünftig und mindestens überzeugend, „Erziehung“ auf *Natur* zu beziehen, wenn damit und weil Entfremdungserfahrungen vermieden werden können. Ebenso sind *Kardinaltugenden* plausible Konzepte, weil sie Zentrierung erlauben und „Erziehung“ auf ihren moralischen Kern beziehen. Emanzipation und Mündigkeit sind geschichtsphilosophische Konstrukte, die *vernünftigerweise* an „Erziehung“ gekoppelt wurden. Selbst „Rasse“ war um die Jahrhundertwende ein plausibler Orientierungspunkt für eine Erziehung, die sich mit Pathologien der Unreinheit zu begründen verstand. Die Inanspruchnahme biologischer, geschichtsphilosophischer oder ethischer Theorien erlaubte eine Versorgung mit überzeugenden Kausalitäten, die die pädagogische Reflexion nicht selbst besorgen kann. Die damit verbundenen Defizite liessen sich überzeu-

³² *Scena mundi* ist die Bühne oder der Schauplatz „Welt“, nicht die Abbildung der Welt auf dem Theater. *Invertio* lässt sich mit „umwenden“ übersetzen, wobei drastische Beiklänge wie „umpflügen“ oder „umstürzen“ zu beachten sind. *Studium* ist „Streben“, „lernend Beschäftigtsein mit“ und dann auch „Studium“ im Sinne gründlichen Lernens. Der Satz lässt sich etwa so übersetzen: „Wer den Schauplatz der Welt radikal verändern will, muss zunächst das Lernen der Menschen verändern, und zwar vom Grund auf, nach den Methoden (modi), die die Pansophia aufzeigt.“

³³ BACON unterscheidet im *Novum Organon* von 1620 *Idole* des menschlichen und *Ideen* des göttlichen Geistes (N.O. I/XXIII). In der *Instauratio Magna* kommen die *Idole*, die den Geist besetzt halten, entweder von Innen oder von Aussen. Der Geist neigt viel mehr zum Irrtum als die Sinne, er lässt sich durch philosophische Sekten oder falsche Beweisführungen leicht verwirren (I.M. 138/139). Die vier Genera der *Idole* - *Idola Tribus*, *Idola Specus*, *Idola Fori*, *Idola Theatri* - beziehen sich auf stabile Wahrnehmungen, die der Natur, der individuellen Vorurteile, der Sprache und des Meinungsmarktes (N.O. I/39-44).

gend einer irgendwie erneuerten Erziehung übertragen, die mit dieser Projektion nur gewinnen konnte. Daher sind radikale *Verluste* nie Thema gewesen.

Aber die Zeit der grossen Theorien ist vorbei, versteht man unter „grossen Theorien“ allgemeine Weltdeutungen, die *auf Gründer* zurückgeführt werden. Die Berufung auf ROUSSEAU, HEGEL, MARX, DARWIN oder FREUD ist kein Wahrheitsgarant, der aber benötigt wird, wenn die Hohe Warte gehalten werden soll. Sie ist mit *exklusivem* Wissen konstruiert, das Gleichgesinnte übernehmen und von oben verkündigen. „Rousseauisten“ *übernehmen* die Doktrinen und formulieren mit ihnen pädagogische Glaubenssätze, ähnlich „Hegelianer“ oder „Darwinisten“. Die Übernahme geschieht nicht tentativ, sondern konversiv, eine Gesamtdeutung wird übernommen, die möglichst das Ganze des Erziehungsfeldes plausibel erklären kann. Die „Erklärungen“ sind *Rückführungen*, bestimmte Konzepte wie die Natur, die Geschichte oder die Rasse sollen Erfahrungen verursachen oder anleiten, also können Erfahrungen auf *diese* Konzepte zurückgeführt werden. Die Bewegung des „Geists“ kann auf die der „Geschichte“ übertragen werden, die biologische auf die soziale Evolution, die Natur des Menschen auf die des Kindes, ohne im Blick auf das Gründungscharisma Abstriche machen zu müssen. Nachlesen bei HEGEL hilft über die Lücken hinweg.

Wenn diese lesende Wahrheit *mit dem Text* begrenzt ist, können immer nur *Deutungen* die Nachfolge bestimmen. Eine authentische Weitergabe des Charismas einer Theorie ist ausgeschlossen, so dass Epigonen mindere Höhen in Kauf nehmen müssen. Abstieg aber - „Herbart und die Herbartianer“, „Fröbel und die Fröbelianer“, „Dilthey und die Diltheyschüler“ - verträgt sich nicht mit dem Pathos des Erziehungsanspruchs, das daher nicht zufällig auf die Gründer zurückgreift, mit der misslichen Folge, sie *enthistorisieren* zu müssen. Irgendwie sind Sätze von PESTALOZZI sakrosankt und der Verweis *auf ihn* sakral, ohne die profane Rezeptionsgeschichte beachten zu müssen. Der Gestus der demonstrativen Höhe macht sich dann lächerlich, wenn die historische Relativität sichtbar wird. „Grosse Pädagogen“ sind Konstrukte der Geschichtsschreibung, die Höhe braucht, um den allgemeinen Anspruch der Erziehung mit dem herausragenden Beispiel sichern zu können.

Hohe Warte in der Erziehung demonstriert und kommuniziert Ansprüche des Besseren, das nur dann unter Beweis gestellt werden kann, wenn die Hohe Warte verlassen wird. Es ist eine *Reflexions-*, keine *Aktionsposition*, die Handlungen der endlich *neuen* und darin *überlegenen* Erziehung werden postuliert, nicht agiert. Gleichwohl gibt es immer eine *Kasuistik des Besten*, die mit charismatischen Selbstbeschreibungen operiert. Die Gründer stilisieren die eigene Praxis zum massgebenden Beispiel, mit dem *Gelingen* demonstriert werden kann. Der Beweis für die Möglichkeit der Behauptung ist die eigene Praxis, die zu allgemeinen Theorien passen muss. Die Praxis kann die Theorie nicht korrigieren, sondern muss sie bestätigen, was nur dann möglich ist, wenn die Erfahrung strikt kontrolliert wird. Der beste Weg dafür ist die Kontrolle des Textes durch den Autor, also die Gleichsetzung der *Erfahrung* von „Summerhill“ mit dem *Text* von NEILL oder die Identifizierung der Montessori-Pädagogik mit den Schriften der charismatischen Autorin.

Aber das Autoritätsproblem ist genauso trivialisierbar wie die Frage der kindlichen Entwicklung oder die Behauptungen von Methode und Anschauung zwischen PESTALOZZI und dem „offenen Unterricht“. Die Stütztheorien - FREUD und REICH bei NEILL, SEGUIN oder HAECKEL bei MONTESSORI, die Philosophie des Idealismus bei PESTALOZZI oder der radikale Konstruktivismus in der „subjektiven Didaktik“ - schützen davor *nicht*. „Autorität“ verliert auch dann seine kulturellen Referenzen, wenn ständig die Theorie des „Über-Ich“ zitiert wird, die „Phasen“ der kindlichen Entwicklung sind auch dann nicht erkennbar, wenn PIAGET als Zeuge erscheint, die sensualistische „Einwirkung“ ist keine Technologie, während die „Methode“ seit COMENIUS dies ständig behaupten kann. „Offener Unterricht“ ist *keine* überlegene Form, ebensowenig „dialogisches Lernen“ oder „anti-autoritäre Erziehung“. Was deren Überlegenheitsannahmen sichert, sind Philosophien des Besseren, die Realitätskontakt vermeiden. Er würde unmittelbar für eine Trivialisierung der Konzepte sorgen.

Ein Grund dafür ist *Ausschliesslichkeit* in dem doppelten Sinne der Exklusivität und der Negation. Wer „anti-autoritär“ erziehen will, setzt voraus, dass nur die *Negation* von Autorität positiv sein kann, während das darauf reagierende Konzept, „anti-autoritäre Erziehung“, exklusiv sein muss. *Nur* mit diesem Konzept lassen sich die Schäden der Autorität beseitigen, während die Schäden selbst reine Spekulation sind. *Fälle* machen sie dramatisch, aber Generalisierungen aus Fällen sind induktive Fehlschlüsse *pars pro toto*. Die Kausalbehauptungen sind entsprechend halsbrecherisch: *Nur* „dialogisches Lernen“, *nur* „kommunikative Didaktik“, *nur* „offener Unterricht“ könnten die Erziehung reformieren, die *mit* diesen Postulaten unter einen allgemeinen Verfallsverdacht gestellt ist, der dem Augenschein widerspricht. Wäre die „alte“ Erziehung einzig Verfall, wäre es unmöglich, dass irgend jemand eine „neue“ Erziehung formulieren könnte.

Die Formeln der Erziehungsreform führen ein Eigenleben. Das „Dialogische“ entsteht nicht mehr aus Dialogtheorien, das „Partnerschaftliche“ hat keine Vertragstheorien zur Voraussetzung, die Priorität „kommunikativen Handelns“ ergibt sich weder aus Kommunikations-, noch aus Handlungstheorien, die auf heutigem Niveau kaum noch Ansprüche der Hohen Warte begründen könnten. Aus der freifliessenden Verwendung lässt sich auf den Verlust der Leihtheorien bzw. auf deren Trivialisierung bis zur Unkenntlichkeit schliessen. Damit fehlen die Stützen für die Hohe Warte, also Theorien der besseren Gesellschaft, der einzig möglichen Zukunft oder Vollkommenheit des Subjekts, die heute sämtlich für ihren historischen Leichtsinn bestraft werden. Irgend eine Form von Erlösung versprechen heutige Theorien von Gesellschaft oder Geschichte nicht mehr, weil und soweit der Status von *Heilslehren* abgelegt werden soll. Das Heil ist weder sozial noch ökonomisch oder politisch verfügbar, während pädagogische Reflexionen so tun, als könnte der Verlust von Heilslehren *durch Praxis* kompensiert werden. Aber *kairos* ist nur ein Augenblick, der die Umkehr nicht wirklich bestimmt, weil keine Konversion den persönlichen Glauben übersteigt.

Visionen des *Neubeginns* haben die Pädagogik seit der Reformation stark gemacht, aber derartige Visionen sind nur mit einer sicheren Glaubenshöhe plausibel und aus-

haltbar. Der tatsächliche Wandel und seine Geschwindigkeit sind damit *nicht* erfasst, wer „Umkehr“ oder „Neubeginn“ thematisiert, kann sich nur auf *Zeitpunkte* beziehen, nicht jedoch auf Prozesse mit ganz unterschiedlichen Strukturen und Tempi. Was rhetorisch überzeugend klingt, blamiert sich in komplexen und uneinheitlichen Realitäten, weil die Theorie auf dem höchsten Punkt des Anspruchs immer nur *eine* Fläche vor sich sehen kann. Die *vielen* Räume und *unterschiedlichen* Zeiten von Erziehung lassen sich so nicht erfassen, während die Theorie behaupten muss, jede Intransparenz ausschliessen zu können. Die Konzepte müssen *überall gleich gut* und *wirksam* angenommen werden, was den Sinn für produktive Irrtümer und herausfordernde Fehler dramatisch reduziert. Erziehung, von oben herab, wird auf eine Fläche projiziert, die keine Hindernisse enthält oder deren Hindernisse für überwindbar gehalten werden, was schon angesichts der Zeitdimensionen nur absurd erscheinen kann.

Die pädagogische Reflexion ist ausserstande, an den eigenen Absurditäten zu lernen. Sie *verstärkt* sie, indem und soweit die immergleichen Konzepte zur Abwehr immer neuer Übel herangezogen werden. Nicht dieser Leerlauf ist trivial, sondern die Konzepte selbst; sie wiederholen sich mit unerkannten Trivialitätsvorteilen, die hinter der Semantik des „Bedeutsamen“ verborgen sind. Das „Bedeutsame“ hat keine allgemeine Theorie mehr für sich, aber ein *trivial* Bedeutsames ist immer noch ein *Bedeutsames*, das sich öffentliche Kommunikation über Erziehung zunutze machen kann. Anders wäre nicht verständlich, wie ständig von „erneuerter Erziehung“ die Rede sein kann, wenn deren *Begründungen* keine Hohe Warte der Philosophie oder der Theologie mehr für sich haben. Aber Hoffnungsprogramme sind als solche, in ihren historischen Formen, erneuerungsfähig.

Die *symbolische* Macht der „kleinen Kinder“ (CRUESEMANN 1992) bleibt dabei ungebrochen, aber es ist eine Macht des Glaubens oder der Appelle, die ihren religiösen Kontext verloren haben. *Kinder* sind nicht länger *Nachfolger*, sondern *Objekte*, und dies von Sorge, Werbung und Respekt gleichermassen. Das „heilige Kind“ bezieht sich auf sich selbst, der religiöse Erwartungszusammenhang ist in *Image* überführt worden. Das Image erzieht, nicht so sehr die Kinder als vielmehr die Erwachsenen, die je neu lernen müssen, sich auf den trivialen und anstrengenden Alltag der Erziehung einzustellen. Dieser Alltag ist ein Randbereich in der Wissens- und Kommunikationsgesellschaft, das Image des Heiligen ist dafür nur die Schutzbehauptung.

Literatur

- BACON F.: Neues Organon. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Übers. v. R. HOFFMANN; hrsg. v. W. KROHN. Hamburg 1990.
- BAST, R. J.: Honor Your Fathers. Catechisms and the Emergence of a Patriarchal Ideology in Germany, 1400-1600. Leiden/New York/Köln: E. J. Brill 1997.
- BLUM, M. E.: The Austro-Marxists, 1890-1918. Lexington 1985.
- Burgen und feste Plätze. Europäischer Wehrbau vor Einführung der Feuerwaffen. Unter Mitarbeit und Beratung von H. PFLÜGER et al. 3., neu bearb. Aufl. o. O. 1996

- COMENIUS, J. A.: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Hrsg. v. D. TSCHIZEWSKII/H. GEISLER/K. SCHALLER. 2., durchges. u. verb. Aufl. Heidelberg 1965.
- CRUESEMANN, F.: Die Macht der kleinen Kinder. Ein Versuch, Psalm 8, 2b. 3 zu verstehen. In: F. CRUESEMANN/CHR. HARDMEINER/R. KESSLER (Hrsg.): Was ist der Mensch? Beiträge zur Anthropologie des Alten Testaments. H. W. Wolff zum 80. Geburtstag. München 1992, S. 48-60.
- DANCY, J. (Ed.): Reading Parfit. Oxford: Blackwell Publishers 1997.
- Deutsches Wörterbuch. Bd. XIII.
- EBHARDT, B.: Der Wehrbau Europas im Mittelalter. Versuch einer Gesamtdarstellung der europäischen Burgen. Bd. I/Bd. II, 1, 2. Berlin 1939-1958.
- FOUKE, D. C.: The Enthusiastical Concerns of Dr. Henry More. Religious Meaning and the Psychology of Delusion. Leiden/New York/Köln: E. J. Brill 1997.
- FREEDBERG, D.: The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago/London: The University of Chicago Press 1989.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Praktische Philosophie. Neue Ausgabe. Leipzig 1873.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: DERS.: Pädagogische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf/München 1965, S. 9-155.
- KEEL, O.: Sturmgott - Sonnengott - Einziger. Ein neuer Versuch, die Entstehung des jüdischen Monotheismus historisch zu verstehen. In: BiKi 49 (1994), S. 82-92.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Übers. v. F. MARO. 14. Aufl. Berlin 1908. (schwed. Orig. 1900)
- MAHNKE, D.: Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der mathematischen Mystik. Halle (Saale) 1937. (=Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Buchreihe, 23. Band)
- NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke, hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI, Bd. 4: Also sprach Zarathustra. München 1980.
- OELKERS, J.: Väter und Söhne: Über Anklage, Missverständnis und den fehlenden Adressaten der Erziehung. In: Neue Sammlung 38 (1998), S. 533-553.
- OELKERS, J.: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik“. In: CHR. NIEMEYER/H. DRERUP/J. OELKERS/L. VON POGRELL (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998, S. 211-240. (1998a)
- OELKERS, J.: Die kurze privilegierte Anarchie. Beobachtungen zum amerikanischen „1968“. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 869-888. (1998b)
- PASCAL, B.: Pensées et opuscules. Publ. par L. BRUNSCHVICG. Paris: Librairie Hachette o. J.
- POGRELL, L. VON: „Erziehung“ im historischen Kontext: Beispiele für die Verwendung des Begriffs zu Beginn der Neuzeit. Diss. Bern 1998.
- REHBERG, A. W.: Prüfung der Erziehungskunst. Leipzig 1792.
- RICHARZ, I.: Oikos, Haus und Haushalt: Ursprung und Geschichte der Haushaltsökonomik. Göttingen 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique. Paris: Éditions Gallimard 1969.
- SWEDENBORG, E.: Die wahre christliche Religion. Übers. u. hrsg. v. F. HORN. Bd. I. Zürich o.J. (lat. Orig. 1771)
- WALKER BYNUM, C.: The Resurrection of the Body in Western Christianity, 200-1336. New York: Columbia University Press 1995.