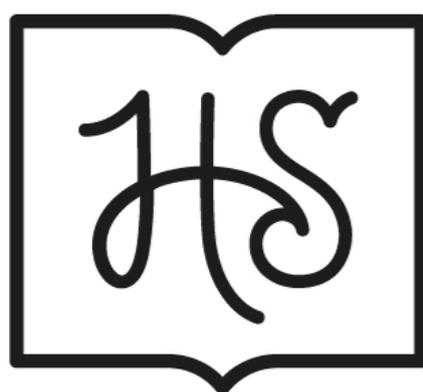


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2017

Ročník / Volume 3

Praha / Prague 2017

Historia scholastica

Č. / No. 1/2017

Roč. / Vol. 3

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. srpna 2017.

Historia Scholastica journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory.

Contents

EDITORIAL Edvard PROTNER Tomáš KASPER Dana KASPEROVÁ	1
Pedagogy as part of university education in Slovakia – historical and contemporary perspective. Blanka KUDLÁČOVÁ	4
Pädagogik als akademisches Fach in Italien. Eine Skizze von den Ursprüngen bis zu den Sechziger Jahren. Simonetta POLENGHI	16
Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects. Albena CHAVDAROVA	30
Über die totalitären Grundzüge der schulischen und außerschulischen Erziehung der Slowakei in den Jahren 1938 – 1945. Milan KRANKUS	42
Erziehung und Kontrolle im „Jahrhundert des Kindes“ – Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik. Ehrenhard SKIERA	52
VARIA: Humanität als philanthropisches Prinzip im Kontext der Aufklärung: Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) und die Reckahner Musterschule. Frank TOSCH	75
VARIA: Mikhail Geraskov (1847-1957) – the founder of University of Pedagogy in Bulgaria. Mariyana ILIEVA	85

REPORT: 97
International Exhibition J.A. Comenius: Education for All in Bethlehem,
Pennsylvania.

Markéta PÁNKOVÁ

REPORT: 101
4th Anglo-Spanish Meeting on History of Education: Biography, History and Education.

Luana SALVARANI

BOOK REVIEW: 104
Between lights and shadows: European childhood in the Twentieth century.

Anna DEBÈ

Erziehung und Kontrolle im „Jahrhundert des Kindes“ – Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik.

Ehrenhard SKIERA

ARTICLE INFO

Article history:

Received 7 April 2017
Accepted 14 June 2017
Available online
31 August 2017

Keywords:

animism, Arbeitsschule,
Blonskij, epistemology,
esotericism,
evolutionism, Fichte,
Geisteswissenschaftliche
Pädagogik, Husserl,
Kant, Key, Montessori,
shamanism, Steiner,
totalitarianism

E. Skiera
Europa-Universität
Flensburg • Auf dem
Campus 1 • 24943
Flensburg • Deutschland •
skiera@uni-flensburg.de

ABSTRACT

Education and Control in the "Century of the Child" – On the Totalitarian Temptation in Pedagogy

The possibility of its failure was and is a permanent dilemma of education. In face of this dilemma, the totalitarian temptation in pedagogy lies, on the one side, in the ambitious educator's longing to be able to completely control the conditions of rearing children so that the "good" in the child and in man is promoted and the "evil" eradicated. On the other side, a further totalitarian temptation lies in the belief that the educational dilemma between willingness and obligations of the child can be dissolved in the perspective of a "true" education, that is, to completely eliminate the compulsion in education. On closer examination, it becomes clear that not only the representatives of the so called "old" pedagogy (which often is denounced as "black") have an authoritarian understanding of education, but also those who speak on behalf of a historically enlightened concept of education, or who explicitly plead for a human-friendly pedagogy or a "Pedagogy from out of the child" (respectively a "child-centered education"). – This is shown by some examples.

1. Einleitung: „Das Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) – Ideologeme, Reformmotive, Fragen

Der Titel des Beitrages verweist auf das bekannte Schlagwort der berühmten Frauenrechtlerin und Schriftstellerin Ellen Key. Sie hatte mit ihrem im Jahre 1900 auf Schwedisch erschienenen Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ einen weithin erschallenden und nachhallenden Fanfarenruf in die Welt ausgesandt, eine evolutionistische Neue Frohe Botschaft zur Hervorbringung eines neuen, höheren Menschen in einem neuen, paradiesischen Zeitalter.

Mir liegt das Buch in der deutschen Übersetzung aus dem Jahre 1905 vor. Auf der Innenseite findet sich die persönliche Widmung: „Dir, liebe Emma zu Weihnachten 1905 gewidmet von

deinen Eltern Fr. u. E. Harries“. –Wir wissen nicht, welche der beiden zentralen Botschaften Ellen Keys die Eltern ihrer lieben Emma zuförderst mit auf den Lebensweg geben wollten. Ist es die eindringliche Mahnung an die Frau und zukünftige Mutter „keinen physisch oder psychisch verkommenen oder entarteten Mann zum Vater ihrer Kinder zu machen.“? (S. 48) Oder ist es der neue Grundsatz einer naturgemäßen Erziehung, den Ellen Key in die seither vielzitierte Formel gefasst hat: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“? (S. 110) Emma wird möglicherweise aber auch der merkwürdige Gegensatz zur Forderung nach einer naturgemäßen, sprich freien Erziehung auffallen, der in den Worten zum Gehorsam des Kindes liegt. So weist Ellen Key auf die bei manchen Kindern bestehende Notwendigkeit einer „Art Dressur“ während „der ersten drei Lebensjahre“ hin, und auf die generell bestehende Notwendigkeit zum Erlernen von Gehorsam „und zwar absoluten Gehorsam“, möglichst rechtzeitig „bevor sein Eigenwille unangenehm wird!“ (S.126 f)

Im Sinne der geforderten eugenisch reflektierten Elternschaft berichtet Ellen Key von einem jungen Mann, „selbst Arzt“, der „sich für gesund gehalten (hatte) als er sich verheiratete. Er entdeckte seinen Irrtum und war nun vor die Wahl gestellt, seiner Frau zu schaden oder von ihr zu lassen. Da sie einander tief liebten, war der einzige Ausweg, sich zu trennen. Denn die Ehe nur als Freunde fortzusetzen, fand er unmöglich und unrecht, weil dies der Frau das Mutterglück geraubt hätte. Er wählte den Tod, den er sich so gab, dass die Frau ihn durch einen Unglücksfall verursacht glaubte.“ – Und weiter: „Ebenso handelte ein anderer Mann, der – nachdem er mehrere Jahre verheiratet gewesen war und drei Kinder gehabt hatte – erfuhr, dass er der Halbbruder seiner Frau war.“ (usw. S. 48) In diesen „vorderhand noch zerstreute(n) Einzelfälle(n)“ sieht Ellen Key die Vorzeichen einer neuen Ethik, die über die „Entwicklung vieler Generationen“ zu „Instinkte(n)“, das heißt biologisch eingeschriebenen Gesetzen werden. Ethik wird also dereinst zu einer biologischen Größe. Die „vorderhand“ noch bestehende Notwendigkeit heroischer Selbstaufopferung wird dereinst überwunden sein, weil die funktionierenden Instinkte die Entstehung solcher bedauerlichen Konfliktsituationen wie jene der beiden jungen Männer und ihrer geliebten Frauen ausschließen werden. Der Heraufkunft und Erhaltung einer neuen Menschenrasse, eines neuen Menschentypus’ steht dann – biologisch gesehen – kein Hindernis mehr entgegen. Und so ruft Ellen Key uns mit Nietzsche, dem Schöpfer des „Herrenmenschentums“, zu: „Nicht fort sollst du sich pflanzen, sondern hinauf! Dazu helfe dir der Garten der Ehe!“ (S. 59)

Wir können heute Ellen Keys Werk nicht mehr mit den Augen der Menschen von damals lesen. Vielen dürften die sozialdarwinistischen, eugenischen und die Euthanasie befürwortenden Ausführungen sowie die zum Teil extrem autoritären pädagogischen Motive kaum anstößig vorgekommen sein – in einer Zeit, in der all jene Motive ernsthaft und größtenteils affirmativ diskutiert wurden. Allerdings lässt sich aufzeigen, dass auch nachfolgende und bis heute populäre Erziehungskonzeptionen unter dem rhetorischen Mantel von gesellschaftlichem Fortschritt, Menschenfreundlichkeit und Kindgemäßheit Theoreme und Motive tradieren oder neu formulieren, die bei genauerem Hinsehen ihr Gegenteil beinhalten – nämlich die Unterwerfung des Menschen und der Erziehung unter die Maßgaben

einer heraufdämmernden lichten Zukunft. Der aus der Biologie stammende Gedanke der Evolution, nun gedacht als ein kosmischer oder historisch notwendiger Mechanismus, wird dann in verschiedenen Spielarten zur Grundlage einer neuen Erziehungsideologie genommen. Im Folgenden geht es um die *theoretische Frage nach der Ausprägung totalitären Denkens* in verschiedenen Erziehungskonzeptionen, die als repräsentativ für das „Jahrhundert des Kindes“ gelten können. In diesem Beitrag geht es freilich nicht um die Frage nach der Dienstbarkeit *der* Pädagogik und *von* Pädagogen in und für totalitäre politische Systeme. (Siehe dazu: Ortmeyer 2009) – Das vorrangige Interesse dieses Beitrages besteht darin, die in der pädagogischen Situation selbst liegende Tendenz zu autoritären Lösungen aufzuzeigen. Diese wegen des Machtgefälles zwischen Zögling und Erzieher strukturell angelegte Tendenz ist m.E. für die besondere Faszination von pädagogischen Theorien mitverantwortlich, die umfassende, „ganzheitliche“ und dem Anspruch nach die einzig wahren, d.h. normativ-absolute Antworten bieten. Es geht also nicht um die totalitäre Versuchung *der* Pädagogik, sondern *in* der Pädagogik.

Bevor einzelne Erziehungstheorien im Bannkreis evolutionistischer Theorien genauer ins Auge gefasst werden, sollen einige systematische und epistemologische Fragen gestellt sowie wichtige pädagogische Ansätze befragt werden, die sich nicht explizit evolutionistisch begründen. So lässt sich zeigen, dass die ambitionierten und zum Teil auch innovativen pädagogischen Theorien des 20. Jahrhunderts in einem umfassenderen historisch und psychologisch tief verankerten Zusammenhang wurzeln. Der gemeinsame Grund besteht vor allem in dem Glauben: dass Kontrolle in der Erziehung in einem absoluten Sinne möglich und wünschenswert ist – entgegen der letztlich unabweisbaren Erfahrung erzieherischen Scheiterns; dass „wahres“ Wissen möglich ist und als Legitimationsbasis für erzieherisches Handeln genutzt werden kann – entgegen der seit der Antike bestehenden philosophischen Tradition eines skeptischen Bewusstseins und der modernen Einsicht in die historische Relativität jeglichen Wissens.

2. Über den besonderen Reiz und die Folgen einer radikal optimierten Kontrolle in der Erziehung

Die anthropologisch bedingte und a priori eingeschriebene Möglichkeit ihres Scheiterns war und ist ein bleibendes Dilemma der Erziehung. Angesichts dieses Dilemmas besteht die totalitäre Versuchung in der Pädagogik zum einen in der Sehnsucht des ambitionierten Erziehers, die Bedingungen des Aufwachsens so weitgehend kontrollieren zu können, dass das „Gute“ im Kind befördert, und das „Schlechte“ ausgemerzt wird. Im Extremfall führt dies zur Errichtung eines Panoptikums, zu einer totalen Institution im Sinne Jeremy Benthams oder Michel Foucaults. Im Panoptikum ist der Wärter – respektive der Erzieher und Lehrer – ein „Pan-Optiker“, ein „Allesseher“; in Bezug auf die menschliche Gattungsgeschichte und die menschlichen Bedürfnisse ist er ein „Allwissender“ und in Hinsicht auf die kindlichen Impulse ein „Allmächtiger“. Hier wird das Bild der „Alten Erziehung“ und der „Alten

Schule“ mit ihrem autokratischen Lehrer-Herrscher in einer karikierenden Form transparent. Störende Zeichen der Widerständigkeit ahndet er mit angemessenen Strafen.

Eine zweite totalitäre Versuchung besteht in dem Glauben, das pädagogische Dilemma zwischen Wollen und Sollen des Zöglings mittels einer „wahren“ Erziehung auflösen, also den Zwang in der Erziehung völlig beseitigen zu können. Der Glaube an diese Möglichkeit bildete, als Erbe wichtiger geistiger Strömungen des 19. Jahrhunderts und als Sehnsuchtspunkt der durch die Zumutungen der Moderne verunsicherten Menschen, eine starke Antriebskraft für reformerisches Denken. Sein Gegner und Schreckensbild ist das eben skizzierte Panoptikum der „Alten Schule“, die als eine gnadenlose Zwanganstalt denunziert und deren Pädagogik als eine „schwarze“ gebrandmarkt wird. Die Grundfigur und der Zielpunkt des neuen Denkens dagegen ist der Neue Mensch in einer radikal neuen, letztlich vollendet guten Gesellschaft. Die Fortschrittsideologien des Evolutionismus und des Kommunismus, später auch des Faschismus, gaben diesem Denken Attraktivität, gesellschaftlichen Rückhalt und den Anschein von Humanität.

So lässt sich zeigen, dass die großen bis heute vielfach verehrten Erziehungs- und Schulreformer Blonskij, Montessori und Steiner einem autoritären Erziehungsbegriff huldigen, teilweise vorgetragen im Gewand einer Rhetorik, die allgemein mit humanistischen und aufklärerischen Inhalten assoziiert ist. Ein solcher Begriff mündet zwangsläufig in das System eines totalitären Erziehungsstaates, weil er sich auf vermeintlich absolute, vermeintlich wissenschaftlich erwiesene oder göttlich verankerte Wahrheiten glaubt berufen zu können. Das gilt *mutatis mutandis* auch für Pädagogiken, die sich rhetorisch einem historisch aufgeklärten und damit historisch relativierten Begriff von Erziehung verpflichten. Der Lehrer und Erzieher wird in Konsequenz dieses Glaubens dann zum Panoptiker, der nicht mehr fehlbar-menschlichen Bemühungen nachgeht im Dienste und zum Wohle fehlbar-menschlicher Individuen. Er gehorcht jetzt weitaus höheren, die Gegenwart im Horizont einer lichten Zukunft transzendierenden Direktiven.

Eine der Schwierigkeiten, die totalitären und autoritären Grundzüge der in Frage stehenden Erziehungstheorien im „Jahrhundert des Kindes“ aufzuzeigen liegt darin, dass die Theorien und ihre einschlägigen Praxisempfehlungen zum Teil durchaus auch Erfahrungswissen sowie plausible Maßgaben und rationale Argumentationen einbeziehen. Die totalitären Momente werden erst dann sichtbar, wenn nach ihrem jeweiligen weltanschaulichen Bezugsrahmen, und nach den in diesem Rahmen avisierten Erziehungszielen gefragt wird. Dann wird deutlich, dass gleichsam unterhalb der empirischen Realität der einschlägigen pädagogischen Praxen, die den zuweilen verblüffenden Eindruck einer freien und freudigen Betätigung des Kindes vermittelt – wie z.B. bei der Eurythmie oder bei der konzentrierten Tätigkeit des Kindes am Montessorimaterial –, Ideen stehen, die in Wirklichkeit eine *Fremdbestimmung des Kindes und seiner Erzieherin* bedeuten. Auch die häufige rhetorische Nutzung allgemein positiv besetzter Begriffe – wie Individualität und Persönlichkeit (des Kindes), Aktivität und Selbstständigkeit, Ordnung und Schönheit, Liebe und Gehorsam, Harmonie und Frieden, Würde und Freiheit – erschweren die Herausarbeitung ihres je spezifischen Sinns. Erst bei genauerem Studium wird deutlich, dass etwa Würde und Freiheit das mitunter bedingungslos

eingeforderte Einleben in einen vorgängig fraglos zu akzeptierenden kulturellen und politischen Zusammenhang meint (bei den meisten frühen Vertretern der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“); oder die bedingungslose Sozialisierung innerhalb und für eine idealisierte Kommune (bei Blonskij); oder die passgenaue Einspurung des Kindes in sein göttlich-naturgesetzlich verankertes Entwicklungsgesetz (Montessoris „Normalisation“ des Kindes); oder aber die Einführung des Kindes in den sinnlich-übersinnlichen kosmischen Zusammenhang zum Endzweck seiner wie aller Menschen evolutionär vorbestimmten Vergeistigung (bei Steiner).

Die grandiosen Visionen werden von ihren Autoren nicht argumentativ gestützt, sondern auf der Grundlage eines angeblich wissenschaftlich gesicherten Glaubens oder mit dem Hinweis auf höhere Weisungen geistig-göttlicher Provenienz legitimiert. Der Glaube artikuliert sich – so möchte man in Anlehnung an C.G. Jung sagen – in verschiedenen Formen als der kollektive Archetypus des Weisen, des Wissenden Vaters; als die Sehnsucht der durch die Zumutungen der Moderne verunsicherten Seele nach dem Guten, Wahren und Schönen, dessen Weg uns der Erleuchtete zeigen möge. Diese Sehnsucht verleiht dem Glaubenden Kraft, und sie generiert nicht selten auch überzeugenden Reformeifer.

Man kann nach der Genese dieses Archetypus' fragen. Ich nenne ihn hier „das Grandiose Erkenntnisobjekt“. Es erhebt den Anspruch, absolutes, wahres und in der Totalität des Kosmos' eingeschriebenes oder von Gott selbst offenbartes Wissen zu verkünden.

3. Zur Genese und Funktion des Grandiosen Erkenntnisobjektes – historische und systematische Aspekte

Die breite Akzeptanz totalitärer Systeme der Erziehung beruht nun meines Erachtens u.a. darauf, dass ihre implizite totalitäre Epistemologie tief in der Geschichte weltanschaulicher und philosophischer Systeme verwurzelt ist, und so den Denkhabitus überhaupt nachhaltig, oft freilich unerkant bestimmt. Die Faszination gegenüber „wahren“, Lösungen, die Sehnsucht nach einem Führer oder dem „Weltenlehrer“, der verlässliche Orientierung bieten soll, ist ungebrochen. – Diesen Hintergrund gilt es zu beleuchten; hier freilich unter Absehung an sich wichtiger Differenzierungen.

Wenn wir das große Spektrum der verschiedenen Pädagogiken unter dem Aspekt ihrer epistemologischen Implikationen betrachten, und dabei neben ihren rationalen Anteilen die eingelagerten nicht-rationalen erkennen wollen, kommen wir nicht umhin, einen weiten Bogen zu schlagen. Er reicht von der animistischen Weltsicht sowie der gottähnlichen Selbsterhebung ägyptischer Könige über die esoterischen Systeme omniszientistischen Wissens in der frühen und späteren Esoterik (Gnosis und Theosophie) bis hin zur Philosophie des Idealismus sowie der Romantik. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie die Sphäre des Menschen mit seinen epistemischen Begrenzungen und leiblich-irdischen Bedingungen verlassen, und implizit oder auch explizit ein absolutes, von den Zufälligkeiten des individuellen Lebens und Begehrens befreites Erkenntnisobjekt konstruieren. Noch die

Phänomenologie des 20. Jahrhunderts sucht nach der Konstitution eines solchermaßen „transzendental gereinigten“ Bewusstseins. (Vgl. Husserl, 1913)

Schon in der geschichtlichen Frühzeit begegnet uns der Schamane der Gruppe als ein Mensch, der in einem besonderen Verhältnis zur „oberen Welt“ steht. Hier bereits ist der Nukleus erkennbar, der später durch sozial- und geistesgeschichtliche Prozesse seiner Metamorphose als mehr und mehr abstrakte überzeitliche Ideenwelt, das Transzendente, das Göttliche, oder in der Sprache der Neuzeit als das Reich „überindividueller Geistesmächte“ erscheint. Dem Schamanen geht es freilich noch um unmittelbar wirkende Wesenheiten. Er kann mit den Geistern durch rituelle Verrichtungen und ggf. drogeninduzierte Träume in Kontakt treten und um deren Wohlwollen werben – zum Nutzen jedes Einzelnen und der Stammesgruppe insgesamt. Zwar hat der Schamane als Visionär und Heiler bereits eine herausgehobene, „führende“ Stellung, er kommuniziert planmäßig und für alle sichtbar mit der nicht jedem ohne weiteres zugänglichen „höheren“ Welt der Geister, aber sein Selbst ist noch nicht grandios im oben definierten Sinne. Im Grunde bestätigt er nur das, was alle Stammesmitglieder wissen und buchstäblich hautnah und mitunter schmerzlich erleben: unser Wohl und Wehe hängt vom Wirken der Geister ab, d.h. von numinosen, gleichwohl aber konkreten Mächten, die hinter den sinnlichen Erscheinungen ihr Wesen verbergen oder ihr Unwesen treiben. Seine Erkenntnisse werden im Modus eigenen Erlebens und Schauens generiert, nicht angestregten Nachdenkens. Seine Legitimation ergibt sich aus dem praktischen Nutzen für die Gemeinschaft. – Nicht von ungefähr wurde und wird der Schamanismus, insbesondere auch der in den 1970er Jahren aufkommende Neoschamanismus (Gründerpersönlichkeiten: C. Castaneda, M. Harner, F. Goodman) in spirituellen Kreisen des New Age und von anthroposophischen Autoren rezipiert. Von den „höheren Welten“ abhängig zu sein und mit diesen in Kontakt treten zu können, das ist für den modernen Anthroposophen und Esoteriker ein innig vertrauter Gedanke.

Die Aufweitung und Ausweitung des schamanisch-animistischen Selbstes hin zu einem grandiosen Erkenntnis- und zugleich Herrschaftssubjekt ist erst in der altägyptischen Zeit erfolgt. Als den Göttern und später dem einen Gott Re nahestehendes, die Götter auf Erden repräsentierendes Wesen, übt der Pharao sowohl physische Macht über die Körper der Menschen (Untertanen und Sklaven) als auch spirituelle Macht über ihre Seelen aus. Mit ihm ist das grandiose Erkenntnisobjekt geboren, das in der weiteren Geschichte kulturübergreifend immer wieder – und bis heute – in Erscheinung treten wird, beim Pharao noch eng verknüpft mit absolutistischer Machtfülle. Ein weit verbreiteter Text aus dem 2. vorchristlichen Jahrtausend „... umreißt den Zusammenhang von göttlicher Berufung und Ausübung des Amtes in aller Kürze: *„Re hat den König eingesetzt auf der Erde der Lebenden für immer und ewig. (So ist er tätig) beim Rechtsprechen den Menschen, beim Zufriedenstellen der Götter, beim Entstehenlassen der Wahrheit und der Vernichtung der Sünde. Er gibt den Göttern Opferspeisen, Totenopfer den Verklärten.*’ ... Aus dem traditionellen Pflichtenkanon jeden Königs sind zwei Hauptpositionen genannt: der Kult für Götter und Tote und die Gewährleistung von Recht und Wahrheit ... im Lande“. (Blumenthal 2002, S. 58f)

Wie zentralisierte politische Macht immer mit der Gefahr ihrer Untergrabung zu rechnen hat – die Paranoia des Autokraten hat mitunter reale Gründe –, so konnte in der Antike auch die spirituelle Macht ihre Monopolisierung durch Institutionalisierung (Priesterschaft und Ritus) nicht durchweg aufrecht erhalten. Bereits die Vorsokratiker bzw. die vorplatonischen Philosophen wiesen einen anderen, neuen Weg: den der Erkenntnisgewinnung durch Erfahrung (Empirie) und vernünftiges Denken (Logos), das freilich zum Teil noch durchdrungen bleibt mit (zahlen-)mystischen, magischen und astrologischen Spekulationen. Dennoch bedeutete es einen großen Schritt weg vom animistisch, mythologisch oder religiös geprägten Denken, der sich erst in der Neuzeit, wie wir wissen in durchaus ambivalenter Weise, durch die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik (auch Waffentechnik) voll auswirken sollte. In Platon erreicht das souveräne Erkenntnis selbst dann eine neue, epochemachende Gestalt. Ihm wird ein Himmel abstrakter Ideen zugeordnet, die mittels Vernunft erschaut, und in einem langwierigen mäeutisch-dialogischen Bemühen vermittelt werden können (Sokratisches Gespräch). Der vorsokratischen Naturbetrachtung wurde als kongeniales Mittel der Wahrheitsfindung der Dialog bzw. der philosophische Streit zugeordnet. Zugleich wurde bei Platon und noch einmal bei seinem Schüler Aristoteles das Spektrum philosophischer Fragen derart aufgeweitet, dass bis heute zentrale Begriffe der Natur- und Sozialwissenschaften auf das Denken der griechischen Antike verweisen.

Bei Platon wird das moderne epistemologische Selbst als ein individuelles, autonomes Erkenntnissubjekt geboren. Es bleibt aber in seinem Bemühen auf das transzendente Wahre der ewigen, das Diesseitige gleichwohl wesentlich bestimmenden Ideen bezogen. Der stärkste Gegenwind gegen eine dogmatische Wahrheit autoritativer Provenienz kam dann von esoterischen Strömungen der Spätantike, insbesondere von der als Gnosis bekannten spirituellen Suche. Hier erreicht die Emanzipation des Erkenntnis selbstes eine neue Qualität, weil es in seinem Kern nicht mehr an den (sokratischen) Dialog oder an das Studium gelehrter oder heiliger Schriften gebunden ist. Das „Entstehenlassen“ bzw. die Generierung der Wahrheit war keine Aufgabe und kein Privileg des Königs mehr, auch nicht mehr eine solche des gebildeten Philosophen und des gelehrten Dialogs, sondern eine Angelegenheit des Einzelnen, prinzipiell jedes Einzelnen, eine Angelegenheit seiner individuellen Erfahrung. Das generierte Wissen hat sich somit zugleich von einer unmittelbaren sozialen oder lebenspraktischen Nützlichkeit emanzipiert. Es geht um die Wahrheit als solche. Der Gnostische Weg brachte gleichsam eine Demokratisierung der Spiritualität und des höheren Wissens. Der Gnostiker sucht sich von herrschaftlicher Bevormundung gleich welcher Herkunft und Gattung zu befreien, er löst sich vom religiösen Dogma, geht wo nötig in den Untergrund (geheime Bruderschaften oder Zusammenkünfte), und sucht die direkte Erfahrung mit dem Göttlichen, letztlich die Vereinigung mit ihm, die *unio mystica*.

Mit der Individualisierung der religiösen Erfahrung verbindet sich zugleich eine ungeheure epistemologische Entgrenzung. Sie produziert grandiose Machtphantasien, die als imaginäre Kompensationsleistung einer real erlebten Ohnmacht verstanden werden können. Hierin ist der Prototyp jeglicher Esoterik zu sehen – bis hin zum modernen Phänomen des „Chanelling“

in unseren Tagen, das mancher Esoteriker lukrativ zu nutzen weiß. In psychoanalytischer Sicht könnte man von einer Restitution omnipotenter Phantasien aus der frühen Kindheit sprechen. In diesem Kontext sei nur an einen klassischen Text der Spätantike erinnert, der als das wichtigste Dokument esoterischen Denkens gelten kann. Es handelt sich um das Corpus Hermeticum (CH). Seine Autorschaft wurde dem legendären Hermes Trismegistos aus mosaischer oder gar vormosaischer Zeit zugeschrieben, stammt tatsächlich aber aus früher nachchristlicher Zeit (er ist u.a. geprägt vom Platonismus und Neuplatonismus der Spätantike). Mit Hermes im Gespräch schildert der „Geist“ die Merkmale einer realen, erfahrbaren *unio mystica*, der Identität von Gott und (menschlicher) Seele. Manche der Worte erinnern an die schamanische Trancereise: „Und so versuche es auch von deiner eigenen Erfahrung her zu verstehen: Befiehl deiner Seele nach Indien zu reisen, und schneller als dein Befehl wird sie dort sein. Befiehl ihr, dann zum Ozean zu gehen, und so wird sie wiederum in Kürze dort sein, nicht als ob sie von einem Ort zum anderen ginge, sondern als ob sie (längst) dort wäre.“ (CH, S. 32 f) Dieses Überallsein und überall Seinkönnen der Seele ist durchaus nachvollziehbar; man muss nur dem Traum eine eigene Erkenntnisqualität zugestehen – wie Anthroposophen, Theosophen und andere Esoteriker auch heute lehren – sowie ein dem Traum zugeordnetes eigenes real existierendes Reich außerhalb des Menschen und der sinnlich wahrnehmbaren Welt; eine Ansicht, die empirisch kaum widerlegt werden kann. Die Aussicht, die der „Geist“ dem Hermes Trismegistos gewährt, zielt darüber hinaus noch weiter, nämlich auf die Ewigkeit, auf Gotteserkenntnis und das Alles-wissen-Können: „Nimm an, nichts sei dir unmöglich, und glaube, dass du unsterblich bist und alles begreifen kannst, jede Fertigkeit, jede Kenntnis, jeden Lebewesens Wesensart. und wenn du dies alles zugleich denken kannst: Zeiten, Räume, Dinge, Qualitäten, Quantitäten, kannst du Gott erkennen.“ (Ebd., S. 33)

Der Skeptiker wird fragen: „Hast du all das wirklich erfahren – oder war es nur ein Traum?“ Hermes' Antwort wird sein: „Ich habe alles wirklich erlebt – womöglich im Traum.“ Der Skeptiker beharrt: „War es nur ein Traum?“ Darauf Hermes: „Ich habe es wirklich erlebt und erfahren – sei es im Traum, in der realen Welt oder auch in der Überwelt des Geistes. Das Erleben hat für mich eine unbedingte Evidenz, die um ein Unendliches all das übersteigt, was ich in der sinnlich erfahrbaren Welt gesehen und erfahren habe.“ Diese Überzeugung bildet den Kern des esoterischen Selbstes – bis heute. Seine Repräsentanten werben um Anerkennung und Gehör, die sie bei den Adepten auch insoweit finden, als die Aussicht auf ähnlich grandioses spirituelles Erleben diese lockt und bindet.

So kann Hermes Trismegistos als der Schöpfer des allwissenden Erkenntnissubjektes angesehen werden, und schon bei ihm ist es nicht der ganze Mensch, der „reist“ und erkennt, sondern sein geistig-seelisches, d.h. körperfreies Substrat. Rudolf Steiner wird, wie wir noch sehen werden, dem hermetischen Überall-Sein- und dem Alles-Wissen-Können noch eine ungeheure pragmatische Entgrenzung hinzufügen: der Mensch wird im Laufe der phylogenetischen Entwicklung mehr und mehr zum Schöpfer seiner selbst und zum Schöpfer anderer Dinge und Lebewesen – allein durch die Kraft seiner Sprache und Gedanken, vor allem durch den physischen Sprechakt des Kehlkopfes. Hier liegt ein wichtiger Grund dafür,

dass der sprachlichen (und überhaupt: der künstlerischen) Erziehung in der Waldorfschule ein besonderes Gewicht zukommt.

Solche Gedankengänge haben eine eigentümliche Anziehungskraft und Poesie. Sie konnten freilich nicht unwidersprochen bleiben, und schon von den frühen Kirchenvätern wurden sie erbittert bekämpft – u.a. mit dem Hinweis auf einen Mangel an wirklicher, sinnlicher Erfahrung und logischem Denken sowie ihrem Widerspruch zur christlichen Offenbarung. (Vgl. dazu Hanegraaff 2012)

Bekämpft wurden sie später vor allem von der Philosophie der Aufklärung, die kritisch nach der Möglichkeit jeglichen Wissens fragte. Immanuel Kant etwa bestimmt als neue Aufgabe der Metaphysik, die „Grenzen der menschlichen Vernunft“ (Kant zitiert in Böhme/Böhme S. 253) zu bestimmen. Der phantastische Überschuss spekulativen Denkens musste eingehegt und in vernünftige Bahnen gelenkt werden. Gegen die Esoterik seines Zeitgenossen Swedenborg gerichtet denunziert er dessen übersinnliche Erkenntnisse als Produkte einer entfesselten Phantasie. „Das Schattenreich ist das Paradies der Phantasten. Hier finden sie ein unbegrenztes Land, wo sie sich nach Belieben anbauen können.“ (Kant 1766, S. 3)

Gleichwohl konnte Kant – und in der Nachfolge auch andere Philosophen der Neuzeit – sich von epistemologischen Größenphantasien esoterischen Zuschnitts nicht befreien. Böhme und Böhme haben das in ihrer Schrift „Das Andere der Vernunft“ in Bezug auf Kant (insbesondere den jungen Kant der „Theorie des Himmels“), Fichte, Schelling, Hegel u.a. dargelegt. Das „narzisstische Größen-Selbst“ (Böhme/Böhme, S. 214) bleibt in wesentlichen Zügen erhalten, und verkündet dem Anspruch nach weiterhin „objektive“ Wahrheiten. H.E. Richter nannte dies den „Gotteskomplex der neuzeitlichen Vernunft“ (1979) – das ist „die introjizierende Aneignung der Vollkommenheitsattribute des idealisierten Selbst-Objektes Gott“. (Vgl. ebd., S. 214)

Die idealisierende Vergöttlichung des erkennenden Menschen hat ihren Preis. Nicht nur ist der Mensch seiner Bedürftigkeit, seinem Begehren und seinem Leib entfremdet, sein irdisch und leiblich bedingtes Ich selbst muss gleichsam vernichtet werden, soll höhere Erkenntnis möglich sein. Das ist die Konsequenz von Fichtes „Absolutem Ich“. In seiner „Anweisung zum seligen Leben, oder auch die Religionslehre“, ist die menschliche Freiheit mit einem Leben in Gott gegeben: „Leben in Gott ist – frei sein in ihm“. (Zitat in Kindlers Literaturlexikon, Bd. 5, S. 539) Aber das heißt zugleich: „Das Ich muss gänzlich vernichtet sein.“ (Fichte 1835, S. 55) Gemeint ist nicht das „Absolute Ich“. Vielmehr stirbt das kleine bedürftige Ich zugunsten der Emanation des großen, göttlichen. – Bei Fichte begegnen wir einer idealistischen Formel, die bei Steiner, der Fichte sehr verehrte, in verschiedenen Varianten wiederkehrt. Rudolf Steiner: „Die Auslöschung der Persönlichkeit löst in unserer Umwelt die Stimme des Geistes aus.“ (GA 052, 213) Steiners Grandioses Erkenntnis selbst kann als das eklektische Substrat des hermetisch-esoterischen und des Fichte'schen idealistischen Erkenntnisobjektes verstanden werden. Es stellt sich in den aktiven Dienst der grandiosen Vision einer physisch-spirituellen Evolution, die nicht nur die Erziehung sondern im Prinzip alle Lebensbereiche tangiert.

Fichtes „Absolutes Ich“ setzt sich als ein göttliches. Es ist „aller Realität Quelle“ (Fichte, in: Böhme/Böhme, S. 126). Die radikale Denkfigur des „Absoluten Ich“ findet sein tragendes Diskursfeld in den Traditionen einer idealistischen Philosophie. Böhme und Böhme sehen darin „die Wiederauflage archaischer Größenphantasien“, und man könnte hinzufügen: solche altägyptischer und hermetischer Provenienz. „Es ist die Imagination des Ich als einzig und absolut: wäre es nicht Fichte, wäre es Wahnsinn.“ (Ebd., S. 126) Das heißt: wäre es nicht eingebettet in einen Diskurszusammenhang in der Weise, dass die Kant'sche Frage nach der Möglichkeit des Erkennens in ihrer Antwort auf eine systematisch entfaltete einsame Spitze getrieben wird, müsste man an Fichtes Verstand zweifeln. Auch muss man Fichte zugute halten, dass er den axiomatischen Charakter seiner Ich-Setzung klar erkennt. Er begründet sie weder mit Empirie noch Logik, sondern mit der Freiheitssehnsucht seines Herzens. Diese sieht er letztlich in der Identität von Gottes und des eigentlichen Willens des (absoluten) Ichs erfüllt. (Vgl. Fichte 1800, bes. S. 63ff)

Im Übrigen findet der Fichte'sche Ansatz im radikalen Konstruktivismus unserer Tage eine demokratische Weiterführung, indem jedem Menschen zugestanden wird, in souveräner Weise sein eigenes individuelles Weltbild zu bilden, seine nur ihm voll zugängliche Welt im eigenen Bewusstsein. Wahrheit, Gemeinsamkeit und Regelmäßigkeit im sozialen Leben wäre dann nicht mehr eine Frage genialer Einsicht und Rede Einzelner, sondern der freien Übereinkunft individueller Weltbildkonstrukteure am runden Tisch überantwortet. Gelänge es dabei, den runden Tisch frei von jeglicher Bevormundung zu halten, wäre Habermas' Idealbild des herrschaftsfreien Diskurses erreicht. Dem grandiosen Erkenntnissubjekt als ein individuelles Attribut wäre jegliche Legitimation entzogen respektive: dieses hätte sich im Diskurskollektiv des runden Tisches verflüchtigt – oder aber es hätte sich selbst im Hegel'schen Sinne darin „aufgehoben“ und gerettet. Im letzten Fall hätte es sich nur kollektiviert. Außerhalb des herrschaftsfreien Diskursraumes könnte das Grandiose Subjekt jederzeit wieder auferstehen, z.B. als die siegreiche allwissende und allmächtige Einheitspartei. Diese Möglichkeit, wie auch seine individuelle Manifestation in einem „Andragogen“, Demagogen oder sonstigen Führer, kann im Raum von Politik und Pädagogik nie als endgültig ausgeschlossen betrachtet werden.

So stehen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert den Autoren einer modernen Erziehung – neben dem empirisch-rationalen Wissen und mit diesem teils eng verwoben – zusätzlich verschiedene Modi des Wissens und seiner Generierung zur Verfügung. Bereits das schamanische Bewusstsein weiß von einer übergeordneten Welt, die ins Hier regulierend, sei es fatal oder segensreich, hineinwirkt; es ist aber noch ganz im sozialen Leben, d.h. in der unmittelbaren Erfahrungswelt verwurzelt. Erst das königliche Selbst weiß sich die Akzidenzien eines am Göttlichen orientierten Allwissens zu – erlebt sich aber immer noch (ähnlich wie das schamanische Bewusstsein) höheren Mächten, in weiter entwickelter Form dann dem Einen Gott, unterworfen und verbunden. Erst das griechisch-philosophische und noch mehr das esoterische oder gnostische respektive das hermetische Bewusstsein überwindet diese Abhängigkeit vom Höheren sowie die Unterordnung unter das Höhere; nicht durch seine Ignorierung oder Verleugnung, sondern durch seine Einverleibung oder

„Introjizierung“. Erst hier ist das „Grandiose Erkenntnissubjekt“ vollständig ausgebildet. Es wird sich zum einen in der Geschichte der esoterischen und theosophischen Traditionen erhalten, und zu Beginn der Neuzeit z.T. in neuen systematischen Zusammenhängen (z.B. bei Th. Paracelsus, J. Böhme, später E. Swedenborg u.a.) artikulieren. Seine aktuelle Formgebung im „New Age“ wird in der Religionswissenschaft als „Ich-bin-Gott-Thematik“ diskutiert. (Vgl. Hanegraaff 1996) Zum anderen erfährt es in der (deutschen) idealistischen Philosophie eine weitergehende Metamorphose, als deren Höhepunkt die Fichte'sche Selbstsetzung des Ichs angesehen werden kann, die von manchen als hybride oder gar pathogene Selbstüberschätzung angesehen wird. Der noch immer beschworene Gott der idealistischen Philosophen kann allerdings mit dem strafenden und gnädigen Schöpfergott des Judentums sowie des Christentums nicht mehr allzu viel anfangen; sodass *der Weg frei gemacht ist für verschiedene, politisch und pädagogisch instrumentalisierbare Surrogate des Sakralen*. Uns begegnen dann absolut gesetzte „überindividuelle Geistesmächte“ (Spranger – s.u.) wie etwa Staat, Nation, Volksgemeinschaft, Volksmoral, Vaterland, Rasse und Herrenmenschentum sowie in universalistischer Aufweitung: die Menschheit mit ihrer sich evolutionär oder revolutionär realisierenden goldenen Zukunft. Im politischen Raum wird die rituell-religiöse Symbolik ausgetauscht durch ein Arsenal neuer Chiffren, die gleichwohl auf eine absolute, überindividuelle Größe verweisen sollen und verpflichten wollen. Jetzt bewirken kämpferische soziale Bewegungen, ihre Ziele und ihre Lieder, die Nationalhymne, Fahnenappelle, Aufmärsche und kollektive Aufrufe willfährige Gefühle der Zugehörigkeit, der Ergriffenheit, und im höheren Befehlsfalle auch Kampfbereitschaft.

Jegliches totalitäre und fundamentalistische System politischer oder religiöser Signatur ist auf die personale, historische oder skripturale Manifestation sowie auf die je aktuelle Repräsentation eines Grandiosen Erkenntnis- und Herrschaftssubjektes angewiesen. Über Prozesse der Identifikation respektive Introjektion sowie ggf. über angsterzeugende Kontrollmechanismen wird seine Nachfolgerschaft gebildet und Loyalität gesichert. Innerhalb seines Herrschaftsbereiches fördert das System partikuläre Solidarität, Verkündigung und Lehre, fürchtet aber den kritischen Dialog; außerhalb dagegen sucht es – neben einer den Verhältnissen strategisch angepassten Propaganda und Lehre – den Dialog und das freundliche Gespräch, letztere als Strategien der allmählichen Vereinnahmung der Adressaten; denn es weiß um die Bedeutung der freiwilligen Konversion zum rechten Glauben.

Solange das Grandiose Erkenntnis selbst im Rahmen gelehrter Diskurse und in machtfernen Räumen verbleibt, ist es relativ ungefährlich, wenngleich von ihm wie wir bei Ellen Key sahen, bereits menschenverachtende „ethische“ Forderungen generiert werden. Greift es im Namen einer einzig wahren Weltanschauung, das heißt einer totalitären politischen oder religiösen Fiktion, zu den Waffen, wird es mörderisch. Mit weniger gefährlichen Machtmitteln wie in der Erziehung ausgestattet ist das Grandiose Erkenntnissubjekt immer noch zum Fürchten. Denn wie das kleine Ich zugunsten des Absoluten geopfert werden muss, geht der von einer großen Vision beseelte Pädagoge gegen alles vor, was der Vision entgegen steht. So ruft Maria Montessori ihrer Gemeinde aufmuntert zu: „Fürchtet euch nicht, das

Schlechte zu zerstören!“ Die implizite martialische Botschaft muss zugleich mit zahlreichen positiv konnotierten Worten getarnt werden. Des Erziehers Aufgabe im Horizont einer großartigen Vision bleibt in jedem Fall die Pflege und Hege des Guten, aber eben auch das Beseitigen des Lästigen, Bösen und Widerständigen.

Dies führt zur Frage nach den normativen Systemen, in deren Rahmen sich über Jahrhunderte das relevante pädagogische Denken bewegte. Der Schrecken, oder wie Comenius sagte, die erbärmliche „Kopfmarterung“ in den Schulen fand ihre Rechtfertigung nämlich ebenfalls in absolut gesetzten, später dann relativistisch gemilderten Denkmustern. Gegen diese Kopfmarterung, gegen den erbarmungslosen Drill und gegen die damit allzu häufig verbundene Marterung des ganzen kindlichen Körpers richtete sich der u.a. von Ellen Key ausgehende erzieherische Reformimpuls, die später so genannten „Pädagogik vom Kinde aus“.

4. Das Kind als Nutzpflanze – von der absoluten religiös legitimierten Normativität zur historisch relativierten Normativität in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Mit dem Bild des Kindes als Nutzpflanze in einem Erziehergarten spiele ich an auf den unumgehbaren totalitären Charakter einer Pädagogik, die sich im Besitz absoluter Wahrheiten wähnt, und daraufhin erziehen will. Das Seelenheil des verderbten, von der Erbsünde geschlagenen Menschen musste erzieherisch verbürgt, die Grundfesten des gesellschaftlichen Systems damit durch den Gehorsam gegenüber der Geistlichkeit und der weltlichen Obrigkeit zugleich gesichert werden. Gegen diese gottgewollte Pädagogik und Ordnung, deren didaktisches und disziplinarisches Symbol der Zeigestock oder die „Rute des Zuchtmeisters“ war, gab es seit der Antike zwar die Anmahnung milderer Mittel, und häufig auch scharfe bis beißende Kritik. Sie setzte sich aber im Großen und Ganzen durch – und sie ist bis heute nicht allgemein überwunden.

Gegen diese Pädagogik erhob sich infolge der Aufklärung und im Zuge der Entwicklung einer kritischen Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert eine bis heute einflussreiche pädagogische Richtung, die sich selbst zunächst als Kulturpädagogik, dann als Geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand. (vgl. Matthes 2011) Eine ihrer glanzvollen Leistungen ist die Herausarbeitung des „hermeneutischen Verfahrens“ zur Erschließung von pädagogisch relevanten Texten und anderen Symbolträgern. Diese Pädagogik konnte sich trotz des Bewusstseins der Geschichtlichkeit sowohl der Erziehung als auch ihrer eigenen philosophischen und wissenschaftstheoretischen Reflexion vom totalitären Schatten ihrer Gegenspieler – das heißt von den Verfechtern einer absoluten Normativität – letztlich nicht befreien. Anstelle von Gottes Heilsplan, den zu befolgen Pädagogen wie Theologen oblag, trat nun die „Kultur“ auf den Plan, meist in ihrer Form als Staatsmacht, als deren autorisierter Vertreter sich der Pädagoge, der Erzieher und Lehrer sah und fühlte. Aber auch Gott, das göttliche, und das Religiöse, auch die „geschichtliche Bestimmung“ usw. wurden vielfach weiterhin als selbstevidente Träger absoluter Normativität angesehen.

Die Kultur der Kultur- oder Geisteswissenschaftlichen Pädagogik trat also dem Kind letztlich als gleich fremde und absolute Macht entgegen. Die theoretisch relativierte Normativität brachte den Eltern wie dem Kind im Allgemeinen kein wesentlich erweitertes Mitspracherecht in seinem Erziehungs- und Bildungsprozess, und auch die praktische Pädagogik und eine sie stützende Gesetzgebung verzichtete bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nicht auf die allbekannten Zwangsmittel. – Ich will diesen Sachverhalt beispielhaft an dem konzisen Text des Pädagogen Karel Ozvald illustrieren, ein Schüler Eduard Sprangers, der die Pädagogik in Slowenien nachhaltig bestimmte. Er benutzt das seit Jahrhunderten vertraute Bild des Erzieher-Gärtners und schreibt 1923: „Ein Kind ist, wenn es auf die Welt kommt, wie ein wilder Trieb, dem man zunächst durch das Veredeln die Säfte verändern muss, wenn aus ihm eine edle Rose werden soll, die edle Frucht eines fruchtbaren Birnenbaums oder etwas ähnlichem, und auch im Verlaufe der Jahre muss er immer wieder beschnitten, angebunden und gehegt werden, da er sonst wieder verwildern würde. Der Vorgang des Veredelns eines Kindes nennt man Erziehung; auch die Erziehung ist in ihrem Kern eine Art Kampf gegen die Natur des Zöglings.“ (hier zitiert nach einer persönlichen Mitteilung von Edvard Protner; vgl. auch Protner 2015) Auch Ozvalds Lehrer Eduard Spranger bediente sich häufig martialischer Wendungen. Bereits in der Weimarer Zeit sah er mit der „Frontkämpfergeneration“ eine „Erziehergeneration“ „vorangeh(en)“, die im Dienste „gottgewollter sittlicher Werte“ an der Entstehung des „deutschen homo politicus“ mitwirkt. (Spranger in Fontana 2010, S. 51; siehe ebd. auch zu Sprangers Verherrlichung des Soldatentodes) Und mit dem Hinweis auf „überindividuelle Geistesmächte“, insbesondere die „Volksmoral“, vertritt Spranger noch 1958 die Ansicht, dass es dem „geborenen Erzieher“ in seiner Erziehung zu einem Wertbewusstsein darum gehen müsse, mit einem „pädagogische(n) Stoß ins Herz“ (Spranger 1958, S.44) den Zögling zu erreichen. – In der Diktion ähnlich den Verlautbarungen anderer, und wie wir gleich noch sehen werden auch mancher reformpädagogischer Autoren, konnte Spranger im „junge(n) Lehrer einen „pädagogischen Enthusiasmus“ am Werke sehen, der in einem „geheimnisvolle(n) Rätsel“ gründet. Dieser Lehrer „(fühlt) sich mit den Tiefen des Weltzusammenhanges verflochten“. (Spranger in: Fontana, S. 25) Er ist von einer „unauslöschlich heiße(n) Liebe zu unserem Volk“ (ebd., S. 50) beseelt, und begreift seinen Dienst als „eigentlichen Gottesdienst“. (Ebd., S. 25)

Zur Genese der von Spranger und vielen anderen Denkern zitierten „überindividuellen Geistesmächte“ wurde bereits oben das Nötige gesagt, und es wäre eine eigene Aufgabe, deren politisch nutzbare Repräsentationen im Einzelnen detaillierter zu beschreiben. Schon in dem Begriff selbst liegt der Appell zur bedingungslosen Subordination unter eben diese Mächte. Als ein Repräsentant der „überindividuellen Geistesmächte“ kann sich der missionarisch gesinnte, von jenen Mächten affizierte Pädagoge und Philosoph erkennen, und ohne Zögern im Horizont großer Ziele altruistische Dienste anmahnen, auch Kriegsdienste und entsprechende vorbereitende Erziehungsmaßnahmen. Im Rahmen eines solchen Denkens kam es zu theoretischen Konstruktionen, die jeglichen Widerstand gegen das Höhere denunzieren, und den absoluten Gehorsam gegenüber diesem „Höheren“ gar als sittlich gebotenen Ausdruck des höchsten freien Willens des Einzelnen anpreisen und anmahnen.

„Leben für die Volksgemeinschaft ist frei sein in ihr.“ So könnte Fichtes Satz (s.o.) entsprechend variiert werden, und so geschah es bei vielen namhaften Vertretern der Pädagogik, auch in Hinsicht auf den Nationalsozialismus. (bez. Spranger, Nohl, Weniger, Petersen siehe Ortmeier 2009)

Das heißt: die Geisteswissenschaftliche Pädagogik schreckte vor den epistemologischen und philosophischen Konsequenzen ihres eigenen Ansatzes zurück, und verzichtete weitestgehend auf eine historisierende Dekonstruktion respektive auf eine Relativierung absoluter, im Transzendenten begründeter Theoreme und apodiktisch-autoritärer Postulate.

Gegen eine letztlich autoritäre Pädagogik gleich welcher Herkunft wenden sich nun die Protagonisten einer dezidiert menschen- und kinderfreundlichen Pädagogik, eben einer „Pädagogik vom Kinde aus“ – und sie fallen doch aufgrund ihrer theoretischen Voraussetzungen zurück in eine Pädagogik absoluter Normativität.

Fragen wir also weiter nach den totalitären Zügen einer sich kinderfreundlich gebenden Pädagogik mit dem Schwerpunkt auf deren Erziehungsbegriff und den impliziten oder expliziten Folgen für das Bild des Kindes, vor allem für das widerständige Kind. Aufgrund ihres hohen systematischen Stellenwertes können die Totalitarismen – wie sich noch zeigen wird – nicht als bloß marginale theoretische Entgleisungen im Rahmen einer ansonsten menschenfreundlichen Pädagogik angesehen werden.

5. Erziehung im Horizont evolutionistischen und geschichts-teleologischen Denkens – die Ansätze von Pavel Blonskij, Maria Montessori und Rudolf Steiner

Richten wir unseren Blick zunächst auf Pavel Petrovic Blonskij (1884-1941), einen einflussreichen und bis heute in sozialistischen Kreisen verehrten Vertreter einer kommunistischen Arbeitsschule und kollektivistischen Erziehung. Er kannte Ellen Key als eine „konsequente Anhänger(in) der freien Erziehung“, lehnte sie aber insgesamt als eine „beschränkte dilettantische Autodidaktin“ ab. (Blonskij 1973 S. 52f und 241)

Sein Erziehungsziel ist der „Arbeiter-Philosoph“, das heißt, die Versöhnung des Arbeiters mit dem Intellektuellen im Einzelmenschen selbst und in der Gesellschaft. Sein Versuch hat den Charakter einer Heilslehre quasi-religiösen Charakters mit allen wesentlichen Komponenten einer solchen, einschließlich einer paradiesischen Diesseitsvision. Da ist einmal die alles bewirkende Ursache, die Industrie, als Krönung der Schöpfung, also der Geschichte, die Gleichheit unter den Menschen und Glück für alle verheißt. Und da ist der Messias, der Erbauer der künftigen einigen Welt: das Kind als der kleine Industrialist, der nach der Vernichtung des Kapitalismus und der bürgerlichen Pädagogik die Anliegen seines Volkes und der „werk tätigen Menschheit“ (S.143) insgesamt mit altruistischem Herzen aufnimmt und dafür lebt. Er ist ein „Narodnik“, ein Volkserzieher „bis auf die Knochen“.

Der kleine Narodnik, dem letztlich die menschlichen Züge und intrapersonalen Widersprüche genommen sind, findet seine gesellschaftliche Entsprechung in Blonkij's Vision einer maximal sozialisierten Kooperative. Sie ist geschaffen von diesem und für diesen *selbst-losen* Menschen, eine Kooperative, in der mit den sozialen Widersprüchen auch die Subjektivität

des Menschen in Nichts aufgelöst erscheint. Denn: wogegen sollte in der idealen Gesellschaft das Subjekt Widerspruch einlegen? Das mit der idealen Gesellschaft vollständig emanzipierte Subjekt ist kein solches mehr. Dieses Nicht-Subjekt findet seinen Platz in einem arbeitenden „Organismus“, der dem Termitenstaat ähnlicher ist als jede mögliche menschliche Gemeinschaft oder Gesellschaft.

So wird der Mensch in letzter Konsequenz auf das Arbeiterindividuum respektive den Industrialisten reduziert. Dessen eigentliche Heimat ist die Fabrik, die „unvermeidlich“, also automatisch und naturwüchsig („Organismus“) optimal sozialisiert. Das untrügliche Zeichen von Subjektivität, der Widerspruch gegen die Eingliederung, kann nur noch als Auswuchs einer krankhaften, pädagogisch und notfalls therapeutisch zu behandelnden Ichsucht (Mangel an Altruismus) oder als falsches (Klassen)Bewusstsein erscheinen, das durch Umerziehung zu beseitigen ist.

Bei Maria Montessori (1870-1952) begegnen uns das Messiasmotiv und eine entsprechende stark religiös konnotierte Rhetorik in explizit ausgearbeiteter Form. Auch bei ihr findet sich ähnlich wie bei Ellen Key die widersprüchlich erscheinende Nachbarschaft der Forderung nach absolutem Gehorsam – „Das Kind *muss* sich unterwerfen und gehorchen“ –, eine Forderung, die sogar nötigenfalls die Anwendung der Zwangsjacke legitimiert („*camicia di forza*“, M it. 1916, S. 577; engl. 1917, S. 461 und 1928, S. 451f) – und einer Rhetorik der Freiheit. Montessori: „Die Kinder in unseren Schulen sind frei.“ Und wir können gleich die von Montessori systematisch entfaltete Bestimmung hinzufügen: *solange und indem sie den Naturgesetzen der Normalisation, d.h. dem inneren Bauplan, folgen*. Dagegen ist Widerstand angebracht bis zur Zerstörung des Schlechten bei Abweichung, von Montessori als „Deviation“ definiert. Montessori: „Fürchtet euch nicht, das Schlechte zu zerstören“ (M 1972, S.242) Der Widerspruch löst sich also auf, wenn klar wird, dass Montessori unter Freiheit eine „biological liberty“ (M 1913, S. 477) versteht, das ist die „freie und friedliche Entwicklung des Lebens“ selbst. Deren Möglichkeit wird dereinst den „*super-organism made up of humanity*“ herbeiführen. Dies bildet „the very essence of the new pedagogy“. (ebd.) Und so wird aus dem erbärmlichen Kampf der Erziehung gegen die Natur des Zöglings der von Montessori mit großer Resonanz auf allen relevanten gesellschaftlichen Ebenen – theoretische und praktische Pädagogik, Schule, Lehrerbildung, Gesetzgebung, Politik, Hygiene und Medizin – ausgetragene *Kampf für die Befreiung der Natur des Zöglings*.

Die Richtung dieser „freien“ Entwicklung liegt in der „*horme*“ beschlossen als die der Evolution eingeschriebene prinzipiell gute, „göttliche“ oder „universale Kraft“. (M 1949, S. 123 und 375) Das Böse dagegen entspringt nicht der *horme*. Es stammt aus der noch unvollkommenen Welt, die bisher Deviationen nicht zu verhindern wusste. (vgl. M 1972, 227 und M 1949, 376) Das Kind in die Spur dieser höheren Kraft zu führen bzw. diese dem Kind eingeborene Antriebskraft sich entfalten zu lassen – das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrerin. Dies reflektiert beispielhaft den erzieherischen Grundgedanken in Keys „Jahrhundert des Kindes“. In Hinsicht auf den deviationsbedingten Ungehorsam geht es Montessori darum, die Differenz zwischen dem Wollen des Kindes und dem Wollen der Lehrerin zum völligen Verschwinden zu bringen. Denn: *Die innere Stimme des*

*Montessorikindes und die äußere Stimme der von ihrer Aufgabe beseelten Erzieherin haben letztlich den gleichen Ursprung und das gleiche Ziel: das Kind und mit ihm die Menschheit auf den rechten in ihm respektive in ihr angelegten Heilsweg zu führen. Beide Stimmen unterliegen höheren Direktiven und sind ihrer Natur nach nicht mehr nur menschliche. Durch die Ineinsetzung beider Willen entfällt zugleich jegliche Auseinandersetzung. Auf Seiten des Kindes bleibt der in Stufen sich (und zu) entwickelnde Gehorsam; auf Seiten der Lehrerin die mehr oder weniger subtile Führung. Den Begriff eines legitimen *eigenen, subjektiven, persönlichen, widerständigen, freien* Willens gibt es bei Montessori demnach weder in Bezug auf das Kind noch in Bezug auf die Lehrerin – es sei denn der Wille artikuliert sich in der Form eines freiwilligen Eintretens für Montessoris Visionen. Das bedeutet, dass es einen legitimen Willen und legitime Freiheit bei Montessori nur in der Form eines evolutionsspezifischen natürlichen respektive göttlichen Gehorsams gibt. Freiheit und Gehorsam fallen im Horizont dieser höheren Perspektive in eins.*

Im Gegensatz zum Lehrer der Alten Schule mit seinen zahlreichen offen gezeigten Zwangsmitteln findet der Widerstand und der Wille des Montessorikindes kein Gegenüber mehr, an dem er sich als eigener entwickeln und bewähren könnte. Der widerständige Wille wird auf mehr oder weniger subtile Weise erstickt. Der Mensch als Subjekt und relevanter Autor oder zumindest Mitautor seines Werdens wird in theoretischer Perspektive vernichtet.

Die Pädagogik von Rudolf Steiner (1861-1925) bewegt sich in einem speziell begründeten evolutionistischen Rahmen, und sie ist in einen besonderen philosophischen, lebens- und sozialreformerischen Kontext eingebettet. Steiner vermag auf alle relevanten Fragen des Menschseins von der Wiege bis zur Bahre – und noch weit darüber hinaus – anregende und häufig auch praktisch nützliche Antworten zu geben. Steiner bietet eine ganzheitliche, der Intention nach wirklich DAS-ALL-UND-ALLES umfassende, teils systematisch teils narrativ entfaltete Weltansicht – ganz in der Tradition esoterischer Systeme früherer Jahrhunderte, die mit dem Anspruch der Allwissenheit, Unmittelbarkeit zu Höheren und Höchsten Welten, zur „Urweltweisheit“, zum „waltenden Wesen“ und so mit dem Anspruch epistemologischer Grenzenlosigkeit und Absolutheit auftreten (Hermetismus, Gnosis, Rosenkreuzertum, Theosophie, Swedenborgianismus u.a.)²⁸. Sein weltanschaulicher Rahmen reicht weit über das bei Key, Blonskij und Montessori skizzierte human-universalgeschichtliche Spektrum hinaus; nämlich hinein ins kosmogonische Entwicklungsgeschehen sowie in eine höhere, okkulte Überwelt des Geistes. Diese Welt ist dem gewöhnlichen Bewusstsein verschlossen, dem „wahren Seher“ aber, das ist jener Mensch, der sein kleines Ich, d.h. seine individuelle Persönlichkeit suspendiert oder „ausgelöscht“ hat, steht sie glasklar und unmittelbar vor dem inneren Auge, vor der Seele – und aus dieser Welt heraus wirken und weben die Geister gemäß ihrer je spezifischen Bestimmung an der Entwicklung des Kosmos, das heißt bei Rudolf Steiner letztlich an der Vergeistigung von allem und jedem. Aus dieser Welt kommt schließlich auch der Mensch, jeder Mensch. In diese Welt wird der Mensch nach einer Anzahl

²⁸Zum Inhalt, zur Herausarbeitung und zur Geschichte des von der Theologie und der Aufklärung „verworfenen Wissens“ – „rejected knowledge“ – vgl. Hanegraaff 2012.

von Reinkarnationen (deren Verlauf Steiner recht detailliert zu schildern weiß) sowie nach dem Auf- und Abstieg verschiedener Menschenrassen (deren höchstentwickelte die weiße Rasse darstellt, vornehmlich jene deutscher Sprache) als ein zunehmend sich vergeistigendes Wesen, und schließlich als ein vollständig entwickeltes, dann jeglicher Materialität enthobenes und von allen irdisch-leiblichen Bindungen und Bedingungen befreites geschlechtsloses Geistwesen zurückkehren. Diese Entwicklung wird einen gewissen Abschluss im 6./7. Jahrtausend erfahren. Auf dem Weg dorthin wird es zu dramatischen physiologischen Veränderungen kommen. *In diesem Punkt ist Steiner gleichsam ein echter Darwin, freilich durch und durch versetzt mit einem spirituellen Ferment.* Am Ende des Entwicklungsweges werden die Geschlechtsorgane des Menschen verkümmert sein, und der Mensch hat die Macht gewonnen, durch sein eigenes schöpferisches Wort sich selbst hervorzubringen, sich selbst zu zeugen. Das Schöpferwort, das im Anfang aller Zeiten bei Gott war, ist nun bei dem Menschen. Das zuständige Organ der Selbstzeugung ist der Kehlkopf, nach Steiner das zentrale Sprachorgan des Menschen, und die Erziehung hat – neben *und zugleich mit* vielen anderen, dem Irdischen geschuldeten pädagogischen Bestimmungen – die große Aufgabe, dieses Organ auf seine künftige Zeugungsaufgabe vorzubereiten. Insbesondere die in allen Waldorfschulen verbindliche Eurythmie, aber auch verschiedene sprachliche, musikalische, rhythmische und andere künstlerische Übungen dienen denn auch *zugleich* diesem Ziel. Nahezu alle sprach-, kunst- und musiktheoretischen Äußerungen sowie diesbezügliche Wertungen Steiners beruhen auf der Dienstbarkeit jener ästhetischen Bereiche für die Entwicklung des Menschen als eines am Ende androgynen, göttlich-schöpferischen Geistwesens.

Noch stärker als bei den anderen Reformern muss also der eigentümliche Inhalt zentraler philosophischer, anthropologischer und pädagogischer Begriffe gesehen werden. Die Differenz besteht aus einem für den Außenstehenden oft schwer erkennbaren, häufig aber auch explizit und deutlich eingearbeiteten *spirituell-esoterischen Additivum*. Dieses Additivum ist das eigentliche, gleichsam dem Kosmos eingeprägte Telos. Dem kausalen Entwicklungsgeschehen ist demnach ein finales *momentum movens* zugeordnet, oder genauer: dem Kosmos als teleologisch wirksame geistige Kraft eingeschrieben und übergeordnet.

Der eigentliche Horizont und architektonische Fluchtpunkt des Steiner'schen Gedankengebäudes wird durch die anthroposophische Entwicklungslehre gebildet, also durch eine besondere Spielart evolutionistisch-teleologischen Denkens. *Diese Lehre – wie dem Anspruch nach das anthroposophische Denken überhaupt – spiegelt der Intention nach die ungeheuer komplexe Dynamik wider, die das GANZE des kosmogonisch-theosophisch-anthropogenen Entwicklungsgeschehens ausmacht.* Der architektonische Fluchtpunkt des theoretisch-konstruktiven Denkens ist zugleich der archimedische Hebelpunkt, von dem aus der „wahre Seher“ alle existentiell bedeutsamen Fragen zu beantworten vermag. Das impliziert die Konstruktion eines besonderen epistemologischen Selbstes. Denn nicht das souveräne *Ich* denkt *etwas* (Dualität des Denkens und/oder Spiegelung des kosmischen Geschehens im Denken), sondern *das Denken selbst ist der (willentliche) Vollzug respektive der Mitvollzug des GEISTIGEN Wirkens an sich.* „Nicht ich denke, ES denkt in mir“. Hierin

liegt der Sinn einer in anthroposophischer Rede häufig gebrauchten Sprachformel: die *Beweglichkeit des Denkens*. Das Denken ist in dem Maße beweglich, wie es sich mitwirkend und mitschaffend einspurt in das dynamische, *nie feststellbare* Entwicklungsgeschehen. Das anthroposophische Erkenntnisselbst steht also der (geistigen) Welt nicht gegenüber, sondern es tritt in diese ein. Es „bewegt“ sich in und verschmilzt mit ihr in einer besonderen *unio spiritualis*. – Der Skeptiker mag einwenden: es tritt ein in eine von ihm selbst imaginierte Welt, und „baut“ sich dort „nach Belieben“ an (Kant – s.o.). Es wäre also die Vereinigung mit dem eigenen abgespaltenen und in den Kosmos projizierte Selbst, dessen Inhalt die Sehnsucht nach dem Absoluten, Ewigen, Ganzen, nach Verschmelzung bildet. Es wäre eine *unio spiritualis imaginata in se ipso*. Wo nach der „Auslöschung der Persönlichkeit“ (Steiner) das GEISTIGE im Menschen mit dem GEISTIGEN im Kosmos sich vereinigt, zunächst temporär, und schließlich ewig, da ist des Sehers Sehnsucht erfüllt.

All das bedeutet in epistemologischer Sicht: Qua Methode (der Vereinigung des Sehers mit dem GEIST) ist das Wissen angeschlossen an das Unbedingte, weil der Seher als ein solcher gleichsam im Absoluten verweilt; als mitzuteilender Inhalt bleibt das Wissen dennoch zweifach relativ – nämlich (a) bezogen auf einen zwar absoluten, aber eben doch flüchtigen Zeitpunkt der kosmischen Entwicklung, den der „Seher“ im GEISTE „verweilend“ geschaut hat; zudem ist (b) die Verkündigung des Geschauten angewiesen und notwendig bezogen auf die Sprache als kommunikatives Medium, das das Absolute nie adäquat abbilden kann. Steiner favorisierte daher in epistemologischer Sicht die „Sprache“ der Kunst, freilich nur jene der „wahren“ Kunst. Die Bewegung und Beweglichkeit zwischen dem geschauten respektive imaginierten Absoluten und zweifach Relativen verleiht der anthroposophischen Rede ihre besondere Poesie, ein eigentümlich anziehendes, den Skeptiker – und den traditionellen Logiker! – freilich irritierendes Fluidum, und eine den „Außenstehenden“ oft verblüffende Flexibilität. Es handelt sich eben um ein „bewegliches“ Denken. Als solches sperrt es sich gegen den rationalen Diskurs, der auf eine kategoriale Übereinkunft, auf die Differenzierung von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisgegenstand sowie hinreichend klar definierte Begriffe angewiesen ist. So sperrt es sich gegen jegliche Systematisierungsversuche – auch gegen den hier unternommenen Versuch. Der Apologet wird dem Kritiker immer vorhalten: Anthroposophie ist ein individueller Erkenntnisweg, und keine Ansammlung von Aussagen, kein System, keine Lehre, kein Gedankengebäude, will auch keines sein oder erschaffen. Erst dann, wenn zur traditionellen Logik der Wissenschaft „eine viel feinere, höhere Logik“ hinzutritt, kann der Adept „in den fortgeschrittenen Teilen der Anthroposophie“ zum „wirklichen Begreifen“ gelangen. (GA 72, S. 74)

Auf das allgemeine Bild des Kindes bezogen heißt das, dass das Kind, jedes Kind, vom Anthroposophen als eine zwar individuelle, aber im Grunde transitorische, vorläufig vom GANZEN noch getrennt *erscheinende* Wesenheit gesehen wird – ein Wesen, das aber gleichwohl auch auf seine Aufgaben im hier und jetzt wie im irdischen Morgen vorzubereiten ist. Pädagogisch bedeutet das, dass der Lehrer und Erzieher immer auf zwei – wenn man so will: didaktisch-methodischen – Ebenen arbeitet: der intellektuellen und der spirituellen,

wobei beide Ebenen jeweils als mehr oder weniger ineinander verschränkt angesehen werden müssen.

Spiritualität, die in ihren traditionellen religiös gebundenen Formen zu Demut und Bescheidenheit führen können, zeigt bei Rudolf Steiner nun aber ein anderes Gesicht. Der Allwissenheitsanspruch gebiert grandiose Machtphantasien (einschließlich der genannten Selbstzeugungs- und anderer von Steiner formulierten Fremdzeugungsphantasien bezüglich Mineralien, Pflanzen und Tieren – vgl. GA101, S.185)²⁹; das Denken in hierarchischen Kategorien verbindet sich mit z.T. unsäglichen Rasseideologien³⁰; die vermeintliche Vorzugsstellung der weißen Rasse im Reich des Geistes führt zu einer Herabwürdigung anderer „Rassen“, von Steiner z.T. als „degenerierte“ klassifiziert; die postulierte Sonderstellung des Deutschen als dem Geistigen näher stehend und als bevorzugtes Werkzeug des Geistes entwertet andere Sprachen und Kulturen; die inferiore Stellung des Verstandes gegenüber Gefühl und schauender Intuition verbindet sich mit einem Angriff auf Rationalität, Kritik und Andersdenkende – all diese Momente haben in Steiners Werk nicht nur einen marginalen, sondern einen konstitutiven Stellenwert. In ihrer Summe bilden sie ein poetisches Konglomerat, das mit guten Gründen als *spiritueller Faschismus* bezeichnet werden kann.

5. Fazit – Von der evolutionären Vision zur totalitären Fiktion

Richten wir resümierend einen Blick auf die Frage nach der grundlegenden Erziehungssituation in der Neuen Erziehungswelt, oder – um eine bis heute häufig gebrauchte, den universellen Gesichtspunkt einbeziehende Metapher zu verwenden – im Neuen Zeitalter.

Der konkrete, wirkliche Erzieher des Neuen Zeitalters und für das Neue Zeitalter wird sich, so ist zu vermuten, etwas von seiner ihm jeweils eigenen Menschlichkeit bewahren. Er weiß, dass er, selbst unvollkommen, in einer unvollkommenen Welt und einer ebensolchen Erziehungswelt wirkt. Er sieht und erfährt es jeden Tag, dass er von Kindern umringt ist, die um eine äußerst knappe und immer gefährdete menschliche Ressource wetteiferten: Liebe und Zuwendung, echte Empathie, Wohlwollen, Aufmerksamkeit und Verständnis. Und die Kinder erwarten, dass er, der Lehrer, ihnen beim Lernen des Einmaleins' des Lebens hilft. In all diesen Aspekten gleicht der neue Lehrer dem alten, sofern letzterer durch seine Machtstellung nicht korrumpiert ist und pathologisch agiert.

Das von den einschlägigen Autoren gezeichnete ideale Bild des neuen Erziehers für ein Neues Zeitalter hat jedoch wegen seines absoluten Gültigkeitsanspruches einen völlig anderen Zuschnitt. Montessori etwa bestimmt den Charakter der neuen Erzieherin in emphatischer Rede auf eine Weise, die, von der speziellen religiösen Konnotation abgesehen, im Prinzip für nahezu alle Autoren des neuen „Jahrhunderts des Kindes“ gilt: Sie sagt: „Die Schaukraft der

²⁹Ähnliche Ideen finden sich u.a. auch bei Paracelsus und Böhme, bei letzterem als das magische Vermögen zur Selbstzeugung beim (androgynen) Adam vor dem Sündenfall. Siehe: Benz 1955, Koole 1986, Koyré 2012

³⁰Vgl. die umfangreichen Äußerungen Steiners zu: Neger, Malayen, Mongolen, Indianer, Weiße, Rassegeister, Inder usw., auch in Schwenderer 2000

Lehrerin müsste gleichzeitig exakt sein wie die des Wissenschaftlers und geistig wie die des Heiligen.“ (M 1976, 131)

Wie versteht die neue wissenschaftlich geschulte Erzieher-Heilige ihre Arbeit, und was sieht sie im Kind? Sie weiß manches, sicher auch angeregt durch ihre besondere Ausbildung, was im pädagogischen Diskurs seit Platon entdeckt und methodisch vielfach auch umgesetzt wurde: sie weiß um die Bedeutung des Spiels, der Aktivität, der Anschaulichkeit des Unterrichts, der Entwicklungsgemäßheit ihrer lehrenden Worte, um eine angemessene, freundliche Umgebung, um gute menschliche Beziehungen und so weiter. Die neue Erzieherin erkennt bei dem tiefen Blick in die Seele und in das Wesen des Kindes hinein nun aber weitaus mehr, und *das ist das jeweils konzeptionell Besondere im Vergleich zu den Vertretern der Alten Erziehung*. Sie erkennt im Kind nämlich die untrüglichen Zeichen und Hoffnungsschimmer ihrer bisher vergeblichen Sehnsucht nach Ganzheit, Schönheit, Glück, Harmonie, Sinn und Frieden. Sie erkennt also sich selbst. Das Kind wird zum Spiegel ihrer eigenen Seele. Und sie erkennt sich auch im widerständigen Kind, dessen Seele zu retten eine ihrer hohen Aufgaben ist.

Die kommunistische Blonskij-Erzieherin etwa sieht im Kind den zukünftigen altruistischen Arbeiter-Philosophen, der an der weiteren Optimierung der organisch miteinander verbundenen Einzelkollektive von Menschen gleicher Rechte und Pflichten hin zu einem für immer befriedeten globalen Menschheitskollektiv – sprich: einen in sich maximal sozialisierten Menschheitsorganismus – arbeitet.

Die evolutionskundige Montessorierzieherin – und *mutatis mutandis* auch die Ellen-Key-Erzieherin – sieht im Kind die Morgenröte eines einheitlichen, friedlichen „super-organism made up of humanity“ heraufdämmern, der nur erreicht werden kann durch die passgenaue Einspurung des Kindes auf den – dem Kind göttlich-naturgesetzlich eingeschriebenen – Weg der Normalisation.

Die geisteskundige, geistergläubige, den kosmischen Wirkmächten verbundene, d.h. in der anthroposophischen Geisteswissenschaft geschulte Rudolf-Steiner-Erzieherin sieht im Kind (wie auch in sich selbst, freilich auf einer höheren Stufe stehend) *im Grunde* ein vorläufig noch in mancherlei Hüllen oder „Leiber“ – darunter auch ein niederer „physischer Leib“³¹ – eingefasstes transitorisches Geistwesen. Dieses individuelle Geistwesen schreitet auf dem bereits jahrtausende andauernden und noch etwa fünf jahrtausende währenden, mit der kosmischen Entwicklung eng verknüpften Weg hinein in die trans-sensorische, mithin zugleich trans-materielle und trans-humane Überwelt des Geistes. Dort erfährt es, nun mit einem besonderen spirituellen Sensorium und kreativen Kräften ausgestattet, seine endgültige Erlösung und Auflösung.

All diese Erzieher sind erlöst in dem Sinne, dass ihnen mit einer spezifischen Pädagogik ein neuer Sinnhorizont des Lebens eröffnet wird, den die notwendigerweise immer nur begrenzten wissenschaftlichen oder staatlichen Curricula gestern wie heute nicht bieten

³¹Siehe bes. Steiners „Die Geheimwissenschaft im Umriss“, dort zu den verschiedenen „Leibern“ bes. S. 137ff

können. Das einzelne Kind mit seinen je individuellen Möglichkeiten, Grenzen und unter Umständen in sich widersprüchlichen Bedürfnissen, ebenso wie der Erzieher – die Erzieherin – als ein sich mühender aber gleichwohl fehlbarer Mensch wird zugunsten eines Super- oder Überkindes bzw. eines Super- oder Übererziehers auf dem Altar höherer, teleologisch begründeter, letztlich unabweisbarer Menschheitsziele geopfert. Die Chiffren des Absoluten nähren sich von der Preisgabe des Individuellen und Subjektiven. Der Supermensch ist der Feind des kleinen bedürftigen Ichs. Die Große Idee ist die Feindin alles Unvollkommenen, dessen Wandlung und Subordination sie einfordern muss.

Die Erzieher-Reformer wollten und wollen durch ihren missionarischen Einsatz die Menschen und die Menschheit aus den Zwängen der Alten Erziehung und zugleich von den Schrecknissen der alten Welt befreien. Sie und ihre Anhänger sind zweifellos von der Richtigkeit, universellen Bedeutung und Wahrheit ihrer Mission überzeugt und erfüllt. Sie halten aber einen Kosmos totalitärer Signatur bereit, der bei genauerem Hinsehen zum Fürchten ist. *Denn die Erzieher-Heilige handelt nicht mehr im Namen und im Rahmen menschlicher Notwendigkeiten und im Modus je fehlbarer menschlicher Bemühungen. Sie hat qua Funktion und Sendung eine besondere Aufgabe und Stellung. Sie ist jetzt die Repräsentantin einer geschichtsnotwendigen, kosmischen, göttlichen oder eschatologischen Kontrollmacht, deren allumfassende Macht sie selbst erkennt und anerkennt. So arbeitet sie, wenn wir theoretisch die ultimative Konsequenz ins Auge fassen, entgegen ihrer erklärten Absicht, an der Entfremdung, letztlich an der Entbindung des Menschen von seiner Menschlichkeit.*

In den Augen des Gläubigen freilich (d.h. aus affirmativer Binnensicht) handelt es sich um die Vollendung des Menschen und der Menschheitsgeschichte, mithin um den endgültigen Sieg des Lichts über die Mächte der Finsternis.

Wieder ist es Montessori, die die darin implizierte erzieherische Haltung unverblümt zum Ausdruck bringt, und darin vermutlich den Beifall aller findet, die an ihrer je eigenen Vision einer Neuen Welt glauben und arbeiten: „We must take as our instrument the child“. (M 1949, S. 103)

Was bedeutet all das in Hinsicht auf ein Kind, das in eine nach den theoretischen Maßgaben ihrer Schöpfer optimal eingerichtete Erziehungsumwelt mit einer entsprechend vorbereiteten Erzieher-Heiligen eintritt?

Das flexible, anpassungs- und lernfreudige Kind sowie das nach diversen Heilbehandlungen erfolgreich angepasste und sich anpassende Kind wird zweifellos viel Gutes und Interessantes lernen, und sich selbst in seinem Bedürfnis nach Anerkennung bestätigt finden; ebenso wie das Bemühen seiner Erzieherin durch die gelingende Anpassung eine Bestätigung findet. Und der überzeugte Theoretiker wird sich und seine Theorie ebenfalls bestätigt finden. Das dauerhaft unangepasste, das ungehorsame Kind dagegen erlebt einen einsamen seelischen Binnenkampf zwischen Selbstbehauptungswillen und Anpassungsbereitschaft, dessen mögliche äußere, situations- und ideologiebedingte Ursachen von dem Kind selbst so wenig wie von seiner von der unfehlbaren Theorie geleiteten Erzieherin erkannt werden können. Das Kind ist alleine gelassen, und findet niemanden mehr, der ihm in einer menschlichen Weise

wirklich und verständig zuhören will und zuhören kann. Das widerständige Selbst im Kinde und das verbliebene oder sich bildende widerständige Selbst in der Erzieherin haben in dem perfektionierten Kosmos keinen Platz.

Der Kosmos Blonskij'scher Prägung zielt nämlich auf die vom Kollektiv erzwungene und kontrollierte soziale Eingliederung des Kindes; der Montessorianische Kosmos auf die erzwungene und permanent überwachte Einspurung des Kindes gemäß der immanenten göttlichen Vorschrift; der Steiner'sche Kosmos auf die quasi-zwanglose Spiritualisierung des Kindes, indem das Kind mittels einer ausgefeilten Architektur, Ästhetik und Didaktik den letztlich unabweisbaren Wirkungen des Großen Kosmischen Geistes ausgesetzt wird.

Weder in dem einen noch in dem anderen, so wenig wie in dem dritten Kosmos besteht die Möglichkeit zur Schaffung eines offenen, kreativen Spielraumes zur Begründung einer Pädagogik des Dialogs, der Mitsprache in den gemeinsamen Angelegenheiten, eine Pädagogik des Konfliktes und der rationalen Konfliktbewältigung. Eine solche Pädagogik kann in den vorliegenden Konzeptionen *theoretisch* nicht begründet werden, weil ihr der Rekurs auf absolute Wahrheiten versagt ist.

Literatur:

Hinweis: Viele Werke von M. Montessori und nahezu alle von R. Steiner sind digital im Internet zugänglich. Steiner: <http://fvn-rs.net> (Freie Verwaltung des Nachlasses von Rudolf Steiner);

Montessori: <https://archive.org> (Steiner im Text oben zitiert als GA, Gesamtausgabe, Montessori als M)

BENZ, E. *Adam. Der Mythos vom Urmenschen*. München-Planegg: Barth-Verlag, 1955.

BLONSKIJ, P. P. *Die Arbeitsschule*. Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von Horst E. Wittig, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1973.

BLUMENTHAL, E. Die Göttlichkeit des Pharaos, in: ERKENS, F. R. (Hsg.) *Die Sakralität von Herrschaft*. Berlin: Akademie Verlag, 2002. ISBN 3-05-003660-5.

BÖHME, H. – BÖHME, G. *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt: Suhrkamp 1985. ISBN 3-518-28142-9.

CORPUS HERMETICUM: Das Corpus Hermeticum Deutsch. Die griechischen Traktate und der lateinische „Asclepius“, o.O., o.J. (Internetausgabe)

FICHTE, J. G. *Die Bestimmung des Menschen*. Berlin: In der Vossischen Buchhandlung, 1800 (Faksimile im Internet: www.archive.com)

FICHTE, J. G. *System der Sittenlehre*. Bonn: Adolph Marcus, 1835.

FONTANA, M. „... jener pädagogische Stoß ins Herz“ *Erziehungswissenschaftliche und biographisch-politische Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Leben und Werk Eduard Sprangers*. Frankfurt u.a.O.: Peter Lang 2010. ISBN 978-3-631-59021-8.

HANEGRAAFF, W. *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: University Printing House, 2012.

- HANEGRAAFF, W. *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Leiden u.a.O.: E.J. Brill, 1996.
- HUSSERL, E. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie Erstes Buch: *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Halle a. d. S., Verlag von Max Niemeyer, 1913
- KANT, I. *Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik*. Königsberg: Johann Jacob Kanter 1766
- KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer, 1905 (Original schwedisch, 1900, 1. Auflage dt. 1902).
- KINDERS NEUES LITERATURLEXIKON, München: Kindler Verlag, 1988. ISBN 3-89836-214-0.
- KOOLE, B. *Man en vrouw zijn een. De androgynie in het Christendom, in het bijzonder bij Jacob Boehme*. Utrecht: HES Uitgevers, 1986.
- KOYRÉ, A. *Paracelsus*. Zürich: diaphanes, 2012.
- MATTHES, E. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg, 2011.
- MONTESSORI, M. *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg u.a.O.: Herder, 1972.
- MONTESSORI, M. *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Freiburg u.a.O.: Herder, 2013.
- MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. Frankfurt u.a.O.: Ullstein, 1980.
- MONTESSORI, M. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Ermanno Loescher & C., 1916.
- MONTESSORI, M. *Pedagogical Anthropology*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1913.
- MONTESSORI, M. *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House, 1949.
- MONTESSORI, M. *The Advanced Montessori Method*. II. The Montessori Elementary Material, London: William Heinemann, 1928.
- MONTESSORI, M. *The Advanced Montessori Method*. The Montessori Elementary Material, New York: Frederick A. Stokes Company, 1917.
- ORTMEYER, B. *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos*. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Ereich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz, 2009.
- PROTNER, E. *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie*. In: *Historia Scholastica*. Prag, 1/2015.
- SCHWENDERER, U. (Hsg.) *Anthroposophie*. CH-Oberdorf: Verlag Freunde geisteswissenschaftlicher Studien, 2000 (Lex. in 14 Bänden, Internetausgabe).
- SPRANGER, E. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958.
- STEINER, R. *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989 (GA 013).