



Wenn Kindesliebe zum Schulhass wird

Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar

Published in:

Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik

Publication date:

2011

Document Version

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Gaus, D., & Drieschner, E. (2011). Wenn Kindesliebe zum Schulhass wird: Oder: Teachers leave them kids alone! Hypothesen über Hintergründe und Zusammenhänge eines kulturkritischen Topos. *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*, (2), 1-26.
http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_5_2-2011/03_2-2011_Gaus-Drieschner.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Wenn Kindesliebe zum Schulhass wird. Oder: Teachers leave them kids alone!
Hypothesen über Hintergründe und Zusammenhänge eines kulturkritischen Topos
 Detlef Gaus und Elmar Drieschner

Zusammenfassung

„Hass“ ist ein Unthema der Pädagogik, während insbesondere in der Tradition der Reformpädagogik die „Liebe“ zum Kinde tendenziell absolut gesetzt wird. Im vorliegenden Text wird die These vorgestellt, dass Liebe und Hass als zwei Schalen einer Waage vorzustellen sind. Wird die Waagschale „Liebe“ mit immer mehr Gewicht belegt, wird auch die Waagschale „Hass“ immer mehr beschwert. Gerade, weil „Hass“ als Abwehr, als verdrängte Aggression, als reaktiver Hass in einem positiv überhöhten Liebes-Deutungsmuster nicht thematisiert werden darf, wird er sich umso mehr manifestieren. Diese Manifestation äußert sich über den Umweg einer Institutionenkritik an stetigen Formen der Erziehung.

Schlüsselwörter

Liebe, Hass, Charisma, Messianismus, Kindheitsmythos, Schulkritik

Abstract

When to love children means to hate schools. To „hate“ seems not worth being discussed in education. On the other hand there are lots of discussions about how essential „love“ is, especially in traditions und movements for the reform of education. In this article a new thesis is developed: love and hatred in education are two parts belonging together in the way of the two parts of a pair of scales. If the focus is set on love hatred will become more relevant also. If any kind of aggression must not be discussed and reflected it will become manifest in something else: a criticism of any kind of institutionalized education.

Keywords

Love, hate, charism, messianism, critique of school

1 Einleitung

Mit Liebe und Hass in der Pädagogik verhält es sich wie mit Norman Bates und seiner Mutter in Alfred Hitchcocks ‚Psycho‘.

Der eine stets nette und hilfsbereite Hüter jenes Motels namens Erziehung, welches den Lebensreisenden Schutz und Ruhe verspricht, wird seit zweieinhalbtausend Jahren wieder und wieder diskutiert, theoretisiert und methodisiert. So geht es, um nur eine kleine Andeutung über den Umfang der Thematisierung zu machen, seit Platon um Liebe als Ziel von Erziehung, um Liebe als Mittel von Erziehung (vgl. z.B. Gaus/Uhle 2009), um Liebe als erotisches Begeistertsein in reformpädagogischen Bündeln (vgl. z.B. Gaus 2011b), um Liebe als Charakterzug eines bestimmten Lehrertypus bei Georg Kerschensteiner, um ‚fordernde Liebe‘ zur kulturell gesetzten Ordnung bei Eduard Spranger (vgl. Gaus 2007), um Liebe als mütterliche und auch väterliche Sor-

ge bei Johann Heinrich Pestalozzi, um Liebe als ‚Bezug‘ bei Herman Nohl (vgl. Drieschner 2011a) und um Liebe als ‚Umfassung‘ bei Martin Buber (vgl. z.B. Uhle/Gaus 2002), kurz: um Liebe in allen denkbaren und vorstellbaren Kasuistiken, Konstrukten und Kontexten. Was allen Thematisierungen gemein ist, ist die *Hochschätzung und Betonung* der Wichtigkeit, Relevanz und positiven Relation von Liebe und Pädagogik.

Im Keller des Theoriegebäudes aber sitzt versteckt die andere Seite, jeder ahnt, dass sie von dort aus ihre Unheilskraft entfalten muss, niemand aber will sie wirklich sehen. Es gibt in der Pädagogik *keine explizite Thematisierung* von Hass. Dabei, so der psychoanalytische Pädagoge Siegfried Bernfeld, wäre es eigentlich sehr viel vernünftiger, über Hass als über Liebe in der Pädagogik nachzudenken. Denn weshalb eigentlich sollte ein Erzieher ein Kind lieben?! „Der Erwachsene sonst liebt keineswegs Kinder ... Sie stören, machen Lärm und Schmutz, schwatzen Unsinn, belästigen ihn in unerdenklicher Weise“ (Bernfeld 1925/1976, S. 135). Das Skandalon der ‚Natalität‘, wie Hannah Arendt es benannt hat, diese Tatsache der ewigen Wiederkehr kleiner Monstren, welche alle Errungenschaften der Zivilisation aufs Neue zunichtemachen, wäre dieses alleine nicht Anlass genug, Kinder zu hassen? Ist es nicht ganz schlicht so, wie der Schweizer Psychoanalytiker und Volksschullehrer Hans Zulliger einst provozierte: „... wir erziehen sie um sie nicht totschiagen zu müssen“ (Zulliger 1960, S. 250)?! Ist das nicht wirklich des pädagogischen Pudels Kern?!

Außerhalb der pädagogischen Welt ist ja mit W.C. Fields bekannt, dass Menschen, die Kinder und Hunde hassen, nicht völlig schlecht sein können – was freilich in Bezug auf Hunde in Zweifel zu ziehen wäre. Innerhalb der pädagogischen Szenen jedoch war Bernfeld einer der ganz wenigen, welche die *konstitutive Bedeutung* auch von Hass überhaupt auszusprechen sich getraut haben. Innerhalb der Pädagogik als Wissenschaft hat sich dementsprechend, wenn überhaupt, auch nur eine psychoanalytisch ausgerichtete Pädagogik mit dem Thema beschäftigt. Auch diese Beschäftigung aber erscheint dem Außenstehenden schon merkwürdig zurückgenommen. Bedeutung erhielt das Thema insbesondere in der sogenannten ‚Verwahrlostenpädagogik‘ der Fürsorgeerziehung, also einer Vorform der Sozialpädagogik mit devianten Jugendlichen. Bei Sigmund Freud selber wurde Hass bekanntermaßen als Ausdruck sehr ursprünglicher narzisstischer Kränkungen durch Ablehnungserfahrungen von Seiten der Außenwelt gedacht, welche nun ihrerseits als Ablehnung, ja, als destruktive Energie der Zerstörungsabsicht an die Außenwelt zurückgespiegelt werden. Dementsprechend war die neue Erkenntnis einer psychoanalytisch inspirierten Fürsorgeerziehung der 1920er Jahre, dass Fürsorger, mehr noch, etwa in der Rezeption bei Nohl, dass alle berufsmäßigen Pädagogen generell für ‚Übertragungen‘ zur Verfügung stehen müssen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Hassgefühle sozial akzeptabel abuarbeiten lernen (vgl. Fröhlich 1997, S. 45ff.).

Die Verschiebung ist nun insofern interessant, als die Frage nach dem *Hassenswerten am Kinde* zielte. Solche Perspektiven reagieren aber mit Antworten auf das *Hassen im Kinde*. Einzig Bernfeld selber näherte sich auch dem Hass des Erziehers selber, nach seiner These arbeite der Erzieher „unter dem Wiederholungszwang, wenigstens unter den Einwirkungen des eigenen Ödipuskomplexes. Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind“ (Bernfeld 1925/1976, S. 140). Ansonsten aber herrscht in der Pädagogik als Wissenschaft, in der Pädagogik als Zunft Schweigen im Walde. Der Hass des Pädagogen scheint ein so ungeheuerliches Thema zu sein, so unaussprechlich, so unvorstellbar, dass über ihn nachgerade nur geschwiegen werden kann. Ein Kind zu lieben wird gerade in pädagogischen Reformmilieus zu allen Zeiten als unbedingte Aufforderung an Eros und Ethos, an Storge und Sorge, an Philia und Philibuster des Lehrers, des Erziehers, des Sozialpädagogen gesetzt. Hass hingegen lässt die sonst so beredten Menschenfreunde verstummen.

Das *Ungesagte* aber ist nicht dadurch schon erledigt, dass es beschwiegen wird. Es bricht sich Bahn, wo und wie niemand es vermutet. Uns geht es darum, Formen und Anlässe solchen Ausbrechens zu notieren. Dabei erheben wir nicht den Anspruch, fertige Antworten, gesicherte Ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Wir verstehen unseren Beitrag nicht als wissenschaftliche Abhandlung, sondern als tastenden Versuch, über Analogieschlüsse und Synästhesierungen Hypothesen zu entwickeln, die so erstmals publiziert werden. Diesem Trachten liegen *vier zentrale Thesen* zugrunde.

1. Der Zusammenhang von ‚Liebe‘ und ‚Hass‘ in der Selbstreflexion der Pädagogik ist im Bild einer *Waage* vorzustellen. Es ist nicht möglich, die Waagschale der Liebe zu beschweren, ohne dass nicht auch die Seite des Hasses an Gewicht zulegt. 2. Die Nicht-Thematisierung dieser anderen Seite der Pädagogik führt dazu, dass Hass *verwandelt* behandelt wird. Wir gehen davon aus, dass diese verwandelte Gestalt sich insbesondere in pädagogischer Institutionenkritik, in einer Art ‚Schulhass‘ äußert. Wo, so lautet unsere These, das Kind ohne Widerrede geliebt werden soll, da wird ohne Nachdenken die Schule zu hassen begonnen. 3. Dieser Hass ist seinerseits von *paradoxa*ler Gestalt und keiner unmittelbaren logischen Bearbeitung zugänglich. Aus bildungshistorischer Sicht nämlich sind Kindheit und Jugend als eigenständige und eigenwertige Lebensphasen auf die Institutionalisierung von pädagogischen Institutionen, zuvörderst durch Schule, angewiesen. 4. Besonders deutlich wird der Zusammenhang von überhöhter Liebe zum Kind und über Institutionenkritik an Schule sich äußerndem Hass im reformpädagogischen Motiv des Kindes und Jugendlichen als *Messias*, welches ein verbindender Topos konservativer Kulturkritik seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist.

2 Die Bildungsgeschichte: Institutionalisierte Erziehung – ein Konzept der Stetigkeit

Thematisierungen von Liebe zum Kind und Hass auf die Institutionen professionell betriebender Pädagogik kamen erst mit dem modernen Schulsystem auf. Dieses sollte überraschen, denn die auf Dauer und Stetigkeit angelegte Institution Schule wurde konstitutiv für die Etablierung von Kindheit und Jugend als sozialen Lebensphasen. Erst durch die historische Ausdifferenzierung des Bildungssystems als eines eigenständigen, auf dauernde Stetigkeit angelegten und auf Konsekutivität aufbauenden Kulturbereichs seit dem 19. Jahrhundert konnte ein Schonraum für das Reifen und Lernen schichtübergreifend institutionalisiert werden. Erst seither hat sich als Antwort auf die wachsende Pluralisierung von Wissens- und Sinnbeständen ein Bildungssystem ausdifferenziert, das Heranwachsende systematisch in Kultur einführt und die Lern- und Entwicklungszeit ‚Kindheit‘ als soziale Lebensphase im Kontext einer lebenszeitlichen, räumlichen und kulturellen Generationendifferenz institutionalisiert. Begreift man Kindheit und auch Jugend als „Summe der Reaktion der ‚aufgeklärten‘ europäischen Gesellschaften auf die Entwicklungstatsache“ (Zinnecker 2000, S. 36), dann ist Schule ein zentraler Faktor für die Konstituierung dieser sozialen Lebensphasen. Demnach steht die Lebensphase Kindheit in einem *untrennbaren Verweisungszusammenhang* mit der auf Stetigkeit zielenden Institution Schule.

Diese strukturelle Bedeutung von Schule ist vor allem daran zu erkennen, dass sich die Kindheits- und Jugendphase im Zuge des Bildungswachstums immer mehr ausdehnten. In den 1920er Jahren war die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nach dem 14. Lebensjahr bereits berufstätig. War noch in den 1950er Jahren für einen Großteil die Schulzeit in diesem Alter beendet, so war dieses in den 1990er Jahren erst bei den 16- bis 17-jährigen der Fall, selbst viele 18-jährige besuchten noch allgemein bildende Schulen. Parallel zur Zunahme der Schulverweildauer kam es auch zu einer Ausdehnung der Schulzeit über den Tagesverlauf, u.a. durch die Erhöhung der Unterrichtszeit, schulische Fahrt- und Wartezeiten, ein erhöhtes Hausaufgabenpensum

und Verschulungstendenzen im Freizeitbereich (vgl. Melzer/Hurrelmann 1990). Insgesamt kommt der Schule eine stetig größere Bedeutung im Leben der Heranwachsenden zu. Scholarisierung bildet somit, wie nur wenig anderes, aus sozialhistorischer Sicht die *strukturelle Grundlage* für die Entstehung von Kindheit und Jugend als soziale Lebensphasen (vgl. Honig 1999, S. 92; Mierendorf/Olk 2002, S. 125). Erst die Institutionalisierung einer auf stetigen Aufbau zielenden Organisationsstruktur Schule konstituierte eine eigene Lebensphase, in welcher Kinder ‚Kinder‘ und Jugendliche ‚Jugendliche‘ sein konnten (vgl. Winterhager-Schmidt 2000, S. 20).

Gegenüber der Institutionen- erscheint die Deutungsebene aber paradox. Ungeachtet dieses Konstitutionszusammenhangs von Kindheit und Schule wurde und wird Schule sowohl außer- wie innerpädagogisch häufig als *Widerspruch* von Kindheit und Jugend wahrgenommen. Schule ist demnach ein Kindheit und Jugend gegenüber ‚Getrenntes‘, ja ‚Feindliches‘. Diese Sicht gibt es seit dem Beginn der Schulsystementwicklung (vgl. Oelkers 1989; Giesecke 1998). Es entwickelte sich die schulkritische Unterscheidung von ‚*Kindheit*‘ und ‚*Schulkindheit*‘, ‚*jugendlicher Lebenswelt*‘ und ‚*Schule*‘. Es ist vor allem der Kindheit erst konstituierende Aspekt der Stetigkeit einer institutionalisierten generationalen Absonderung von Heranwachsenden, den Schulkritik, in gesteigerter Form ‚Schulhass‘, im Namen einer pädagogischen Liebe zum Kind problematisiert. Dahinter steht die Polarisierung zwischen unmittelbaren kindlichen Bedürfnissen, Interessen und Selbstentfaltungsbestrebungen in ihrer Eigenwelt (Gegenwartsorientierung) und den an sie in der Schule gestellten gesellschaftlichen Reproduktionsaufgaben (Zukunftsorientierung). Kernthema der Kritik ist der Verweis auf die mangelnde Passung zwischen den Anlagen, Fähigkeiten, Begabungen, Interessen, Lebenswelten und kulturellen Orientierungen der Heranwachsenden und den Anforderungen schulischen Lernens. Mit der Trennung von Kindsein und Schülersein wird eine bipolare kindliche Lebenswelt konstruiert: „Die Schulwelt als ernste, Lebenslauf bestimmende Lernwelt steht einer Kindheit gegenüber, die als frei und glücklich gedacht wird“ (Fuhs 2005, S. 164).

Noch ein zweiter Aspekt ist voranzuschicken; ein weiteres Wort ist noch zu verlieren über das Aufkommen pädagogischer Kindheits- und Jugendforschung. Dieses Feld nämlich bezieht sich seit etwa 1900 auf eine unterstellte *Natur* des Kindes, deren Behauptung irgendwo zwischen *Mythos* und *Forschung* changiert. Viele Postulate, die hier ins Feld geführt werden, speisen sich aus einer primär biologisch-reifungstheoretischen ausgelegten Richtung. Bildungshistorisch ist hierbei die Tatsache interessant, dass die Entstehung und Expansion von kindorientierter Pädagogik und Kinderforschung parallel zum Wachstumsschub des Bildungssystems Anfang des 20. Jahrhunderts verläuft. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass das zunehmende pädagogische und wissenschaftliche Interesse für die Eigenheit und Besonderheit kindlicher Weltaneignung mit der Scholarisierung von Kindheit zusammenhängt (vgl. Kelle 2005, S. 140).

Die wissenschaftliche Erforschung der Kindheit wurde direkt gestützt durch *Professionalisierungsstrategien* der pädagogischen Berufe, die ihre Autonomiebestrebungen mit der Programmformel ‚*Pädagogik als Anwaltschaft für Kinder*‘ begründeten. Damit wurde eine Allianz zwischen pädagogischer Profession und Wissenschaft grundgelegt, insofern Pädagogen sich als Anwälte für Kinder und mithin als Experten für kindliche Eigenwelten deuteten und das dazu notwendige Wissen aus den aufstrebenden Kindheitswissenschaften bezogen (vgl. Giesecke 1998). Ein nicht zu überwindendes Paradoxon blieb aber bestehen. Die Individualität des einzelnen Kindes kann mit wissenschaftlichen Mitteln nicht eingefangen werden, sondern immer nur das Allgemeine der kindlichen Entwicklung. Auch durch pädagogisches Verstehen kann das individuelle Kind nicht unabhängig von allgemeinen Vorstellungen ganz aus sich heraus begriffen werden. Dies führt letztlich dazu, dass kaum Rechenschaft darüber abgelegt werden kann, was genau am individuellen Kind welche pädagogi-

schen Ansprüche rechtfertigt. Wenn einerseits grenzenlose Erwartungen an das Kind gestellt werden, andererseits aber wissenschaftliche Erklärungen ungenügend bleiben, treten idealistisch und mythologisch verklärte Bilder vom Kind in die entstehende Leerstelle (vgl. Oelkers 1989).

Parallel zur Institutionalisierung von Kindheit als sozialer Lebensphase durch Scholarisierung und zur Expansion wissenschaftlicher Forschung über Kindheit und Kinder breitete sich eine *mythologisch-religiöse Liebe* zum Kinde aus. Ihre Außenseite war und ist eine massive Schulkritik, die leicht in *Schulhass* umschlagen kann. Rekuriert wird auf die mangelnde Passung einer vom Leben und der Eigenart der Kinder getrennten Schule. Die Etablierung von Kindheit als sozialer Lebensphase, die kulturelle Genese der pädagogischen Leitvorstellung ‚Kindgemäßheit‘ und der Beginn einer kontinuierlichen Schulkritik fallen zusammen. Nicht reflektiert und gewürdigt wird in reformpädagogischen Diskursen über die Öffnung von Schule und Unterricht, dass Scholarisierung den strukturellen Kern der Ausdifferenzierung von Kindheit als sozialer Lebensphase bildet. Aus dieser Sicht „wären Schule und Kindheit keineswegs zu trennen“ (Fuhs 2005, S. 171).

Es sind also zwei paradoxe Befunde vorzustellen: Schule *ist* aus sozialhistorischer Sicht einerseits Konstitutivum von Kindheit. Andererseits aber *erscheint* sie aus der Sicht von Schulkritik und Schulhass als Widerspruch von Kindheit. Reformpädagogisch inspirierte Reflexion sowie Kindheits- und Jugendforschung erscheinen einerseits als gewichtige Professionalisierungsstrategien und verweisen andererseits auf nicht professionalisierbare Phänomene.

3 Die systematische Pädagogik: Erziehung zwischen Stetigkeit und Krise

Was ‚Erziehung‘ ist, darüber herrscht bis heute keine Klarheit (vgl. Gaus 2011a). Zumindest aber kann es sinnvoll sein, *drei Aufgabenfelder* zu isolieren, die sie in sich vereinen muss (vgl. Spranger 1973, S. 62–140).

Zum einen ist Erziehung als ‚*Entwicklungshilfe*‘ zu begreifen. Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit des Menschen als Individuum basieren auf einer biologisch-anthropologischen Grundsicht des Menschseins. Wo der aufwachsende Mensch, so systematisiert schon Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, einer der Gründungsväter systematischer Pädagogik, durch Handlungsformen des Pflegens, des Behütens und Gegenwirkens, modern gesprochen, durch Beziehungs-, Handlungs- und Organisationsformen von ‚Care‘ begleitet wird, wo, wie es heutzutage die empirische Bindungsforschung bestätigt, Bindungen aufgebaut werden, wo Möglichkeiten eröffnet werden, da werden dem Einzelnen Hilfen geboten, dasjenige aus sich selbst heraus zu entwickeln, das aufgrund der dialogischen Verwiesenheit des Menschen nur in menschlichen Bindungen und im kommunikativen Austausch aktualisiert werden kann (vgl. Drieschner 2011b).

Zum anderen aber ist der Mensch nicht nur ein neurophysiologisch, anthropologisch, biologisch, psychologisch, sondern auch ein historisch-sozial-kulturell zu begreifendes Wesen. Der Heranwachsende als Gattungswesen bedarf der Tradierung der kulturellen Welt. Deren Mneme sind nicht zu entfalten, sondern bedürfen der Erziehung als ‚*Übermittlung*‘. Diese Tatsache ist, so systematisiert ebenfalls schon Schleiermacher, pädagogisch als Weitergabe im Generationenverhältnis zu betonen. Hierfür bedarf es Handlungs- und Organisationsformen der Disziplinierung zuerst, der Unterweisung, der Unterrichtung sodann.

Verweist die Bestimmung von Erziehung als ‚*Entwicklungshilfe*‘ auf eine biologische Anthropologie und deren Bestimmung als ‚*Übermittlung*‘ auf eine Kulturanthropologie, beide im überzeitlichen Sinne einer Kon-

stante, so ist die dritte Bestimmung von Erziehung in einem historisch wandelbaren Sinne zu treffen. Unter den Bedingungen einer immer dynamischeren Welt kann es nicht mehr alleine darum gehen, Menschen in gegebenen Umwelten sich ‚entfalten‘ zu lassen, ihnen diese als gegebene zu ‚übermitteln‘. Vielmehr rückt mit der Moderne die Erkenntnis in den Mittelpunkt, dass jeder Mensch vieles sein kann, muss und darf, auch ganz anders sein kann, muss und darf. So kann zwar, mit Jean Jacques Rousseau, noch seine Perfektibilität als formales Regulativ, nicht mehr aber seine Perfektheit als inhaltliche Bestimmtheit gedacht werden. Insofern ist moderne Erziehung nur mehr dialektisch zu bestimmen. Dementsprechend stellt Schleiermacher als weitere wesentliche Dimension von Erziehung stetige ‚Unterstützung‘ in den Mittelpunkt moderner Pädagogik. ‚Unterstützende‘ Beziehungs-, Handlungs- und Organisationsformen helfen einem Menschen dabei, im Auffinden seines eigenen So-Seins und im Sich-Einfinden in das gesellschaftlich-kulturelle So-Sein ebenso, zugleich und gleichrangig die Dimensionen des auch Ganz-Anders-Sein-Könnens von Selbst wie von Welt entdecken zu können.

Hier scheint die *zukunftsfreudige Hoffnung* eines Denkens auf, welches noch zuversichtlich war, die inhärenten Widersprüche der Moderne dialogisch-dialektisch vermitteln zu können. Der Weg der Selbstbildung des Menschen wie der Kultivierung der Menschheit erschien als ein organisch sich vollendender, beginnend bei den sich ‚entfaltenden‘ Anlagen, sich vollziehend in der Auseinandersetzung mit den zu ‚übermittelnden‘ Kulturgütern, sich vollendend in der zu ‚unterstützenden‘ dialektischen Vermittlung.

Für dieses Geschäft stehen den Pädagogen Handlungsformen der Pflege, des Behütens und des Gegenwirkens und, als deren wichtigster, des Unterstützens zur Verfügung. Andere Handlungsformen, etwa solche des Strafens, sind als außer- und vorpädagogische zu verwerfen. Es scheint ein Bild von Erziehung als einem ‚stetigen‘ Geschäft auf, ruhig, besonnen, mit Geduld und Systematik aufeinander bezogen und aufbauend langfristig zu betreiben, den langen Atem nicht scheuend.

Freilich werden an diesem Punkt auch „die Grenzen pädagogischer Machbarkeit“ deutlich (Nohl 2006, S. 91). Alles feingesponnene Systemdenken, auf Stetigkeit des Bildungsganges zielend, findet seine Grenze an der Realität der „Spontanität des Zöglings“, wie der Schleiermacher-Herausgeber Nohl sie nennt (Nohl 1957, S. 137). Bildungsprozesse sind durch Pädagogen niemals vollständig zu planen, zu lenken und zu gestalten, mehr noch, dieses gilt auch für die Sich-Bildenden selber. Die *Spontanität*, das Nicht-Verfügbare, das nicht Vermittelbare ist eine der Grundgrößen, denen sich Pädagogik auch stellen muss. In dieses Feld gehören auch die Phänomene von ‚Liebe‘ und ‚Hass‘.

Der Nohl-Schüler Otto Friedrich Bollnow versucht eine pädagogische Systematisierung dieses Unverfügbaren. Übersehen wurde in der Tradition, so Bollnows Aussage, dass sich Erziehung nicht nur in ‚stetigen‘, sondern ebenso auch in ‚unstetigen‘ Formen äußere. Unstetige Formen sind dabei solche, in denen sich „der Verständnishorizont [des Zöglings] selber verwandelt“ (Bollnow 1970, S. 145). Solches geschieht, so Bollnow, in Momenten der ‚Krise‘. Krise ist für ihn, ähnlich wie für den Entwicklungspsychologen Eric H. Erikson, ein positiv besetzter Begriff. Ihm geht es aus pädagogischer Sicht darum, die positiven Seiten existenzieller Krisenerfahrungen biographischer, intellektueller, psychosozialer Brüche in den Blick zu nehmen und im erzieherischen Tun produktiv zu wenden. Eben deshalb erweitert er das Blickfeld: Berücksichtigung müssten neben den ‚stetigen‘, auf die Normalisation zielenden, auch die ‚unstetigen‘, der Krise zuzuordnenden Lernerfahrungen finden.

Nun sind freilich nicht alle unvorhersehbaren Fährnisse des Lebens pädagogisch plan- und gestaltbar, solches wäre ein Widerspruch in sich. Dementsprechend systematisiert Bollnow weiter: Besonders zu betrachten seien neben den ‚stetigen Formen‘ der Erziehung, welche auf den systematisierten Aufbau von ‚Bildung‘ zielen, jene ‚unstetigen Formen‘ der Erziehung, welche des Momentes gelingender ‚Begegnung‘ bedürfen. Nicht alle Spontanerfahrungen, nicht alle Krisen enthalten pädagogisch zu bearbeitende Implikationen. Pädagogisch relevante ‚Begegnung‘ aber ist ein spezifischer Bereich, welcher pädagogischer Reflexion zugänglich ist:

Wo der Mensch sich auf jenes Unvermutete der Begegnung einlässt, einlassen muss, das seinen Lebensweg ablenkt und seine Lebenszeit okkupiert, wo das unvermutete Aufeinanderstoßen geschieht, wo die Wirklichkeit des Moments in aller ihrer Härte Entscheidungen, Änderungen der Lebensplanung verlangt, da wird Leben durcheinander gerüttelt. Begegnung ist dabei anderes und *mehr* als bloßes Sich-Treffen, als Geselligkeit, als lockerer Austausch. Begegnung ist *krisenhaft* und *folgenbehaftet* – nach einer Begegnung ist nichts mehr wie zuvor, im Kleinen wie im Großen, im Schlechten wie im Guten.

Systematisch sich aufbauende ‚Bildung‘ und zwischenmenschlich sich ereignende ‚Begegnung‘ müssten, so Bollnow, viel stärker als bisher in einem *idealen Gleichgewicht* gesehen werden. Dieses anzustreben sei Aufgabe erzieherischen Tuns, nicht das Ziel der Bildung alleine. Denn während der Bildungsgang sich stetig vollzieht, zumindest stetig sich vollziehen sollte, geplant, strukturiert, ist die Begegnung, unvermutet, chaotisch, krisenhaft, scheiterungsanfällig, wie sie nun einmal ist, die andere Seite der Bildung. Erst im Doppelgesicht von stetiger Bildung und unstetiger Begegnung hat, so Bollnow, Erziehung ihre Zielperspektive vor Augen.

4 Pädagogik der ‚Erweckung‘

Mit Bollnows These treten ganz andere Handlungsformen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit als bei Schleiermacher. Diese ergänzen dessen Bildungsorientierung durch den Begegnungsaspekt. Auf der Seite des Zöglings sind demnach dessen ‚Wagnis‘, auch dessen ‚Scheitern‘ als anzunehmende Herausforderungen der ‚Krise‘ in den Blick zu nehmen. Diesen ist positiv mit den ‚unstetigen Formen‘ der ‚Ermahnung‘, der ‚Beratung‘ und der ‚Erweckung‘ zu ‚begegnen‘. Ist die Handlungsform der Ermahnung noch relativ nahe den Schleiermacherschen Grundformen des Gegenwirkens und diejenige der ‚Beratung‘ noch denjenigen der ‚Behütung‘ zu analogisieren, überrascht die Betonung der ‚Erweckung‘. ‚Erweckung‘ tritt hier an die systematische Seite der ‚Unterstützung‘. Dieser Spur gilt es weiter zu folgen, hinab in den Keller unseres Motels mit dem Namen Pädagogik.

Den Begriff der ‚Erweckung‘ übernimmt Bollnow, zustimmend, aus der konservativen Kulturpädagogik und -psychologie Eduard Sprangers (vgl. Spranger 1973, S. 67; Bollnow 1973, S. 144). Wo Bollnow beide Seiten von ‚Bildung‘ und ‚Begegnung‘ als Zweiergestalt des pädagogischen Geschäftes betrachtet, ist der Ursprung bei Spranger aber *viel radikaler*. Bei Spranger nimmt die ‚Erweckung‘ tendenziell den Platz ein, welchen bei Schleiermacher die ‚Unterstützung‘ hat. Folgt man dieser Spur, so taucht man endgültig tief in jenes Spinnengewebe konservativer Kulturkritik hinein, das reformpädagogische Institutionen- und Professionskritik überwuchert. Denn es bedeutet Spezifisches, wenn in reformpädagogischer Tradition als das Hauptgeschäft des Pädagogen nicht das ‚Unterstützen‘, sondern das ‚Erwecken‘ alleine angesehen wird, wenn zwischen beiden nicht einmal mehr Vermittlungen vorgesehen sind, sondern das eine an die Stelle des anderen gestellt werden soll.

Wird pädagogisches Tun, wie vom liberalen Schleiermacher, als ‚Unterstützung‘ begriffen, so stellt sich Pädagogik in die *skeptisch-rationale* Denktradition des Sokrates, welcher Erziehung und Unterrichtung als ‚*Maeutik*‘, als ‚Hebammenkunst‘ verstand. Einen jungen Menschen zu ‚entbinden‘, meint aber gänzlich anderes als ihn zu ‚erwecken‘ (vgl. Bollnow 1973, S. 147). ‚Ent-Bindung‘ meint eine strukturierte, professionell angeleitete, methodisch geplante und durchgeführte Unterstützung beim existenziellen Geschehen des notwendigen Frei-Werdens von Bindungen. Akte der Unterstützung, Stetigkeit, Maeutik also zielen in ihrem tiefsten Kern auf Freiheit, Freiheit von der Nabelschnur zuerst, Freiheit des autonomen Subjekts gegenüber den Gegebenheiten von soziokulturellen, historischen, ökonomischen, politischen Bedingtheiten und Bedingungen zuletzt.

‚Er-Weckung‘ hingegen zielt auf gänzlich anderes. Akte des Erweckens als *radikalster, existenziellster Begegnung* zielen auf ein Erwachen, somit auf das vorgängige Schlummern eines Wesens, das noch in sich ruht, schon in sich seine eigene Welt trägt, das noch außer der Welt ist. Entbunden werden können Denken und Fühlen, entbunden aus biographischen und kulturellen, sozialen und historischen Beengungen. Erwachen aber kann das, was Platon als ‚Eros‘ benennt: Nicht nur die Sexualität kann erwachen, generell erwacht das Empfinden, das Empfinden für das Wahre, das Gute, das Schöne, das Gefühl für das Ästhetische, das Kunstempfinden, die Innerlichkeit, das religiöse und philosophische Streben, das Selbstempfinden als Persönlichkeit (vgl. Spranger 1949, S. 44, 51, 54, 75, 98, 102, 257).

Entbunden werden kann *jeder*, die Entbindung kann scheitern, selbstverständlich und doch: Bildungsfähigkeit als Grundlage jedes Erziehungsdenkens und Bildung als aufgegebenes Ziel jedes Erziehungshandelns verweisen auf die Notwendigkeit wie auf den im Humanum gründenden moralischen Auftrag des Erziehers, *stetig* zur Entbindung bereit zu stehen.

Aufgeweckt werden jedoch kann nur der, der schon da ist, bereits *in sich* schlummert, bereit, aufgeweckt zu werden. Es ist eine *Gnade* des Zufalls, ob ein Kunstempfinden schlummert oder nicht, diese Gnade des Fatums, des Gottes, der Götter, des Schicksals, woran immer Zeitläufte gerade glauben mögen, ist von demjenigen Pädagogen, der sich als Erwecker sieht, vorauszusetzen.

Aber mehr noch: Es handelt sich nicht nur um ein Auf-Wecken, um ein Auf-Rütteln aus dem Schlummer, von dem hier gehandelt wird. Es sei ein Er-Wecken. Auch dieser Akt des Er-Weckens ist ein *quasi-religiöser*, er ist viel mehr als jede Hebammenkunst. Der Akt des Erweckens ist ein solcher einer zweiten Geburt selber, ein ‚Zeugen und Empfangen im Schönen‘, wie es in der Tradition Platons gedacht wird. Die Gnade der ‚Begegnung‘ in der ‚Erweckung‘ ereignet sich, Fatum, Schicksal, die sie ist, ist sie weder vom Erzieher zu planen noch vom Zögling einzuklagen. „Wo die Begegnung den Menschen ergreift, da ergreift sie ihn auch gleich im ganzen“ (Bollnow 1968, S. 121). Die Begegnung selber ist hier Totalität, amoralisch, unlogisch, herrisch die Situation bestimmendes Geschick. Kein Akt der Planung kann dieses ‚Ereignis‘ bestimmen, ‚Ereignisse‘ ereignen sich eben, im Akt der ‚Erweckung‘ finden metaphysische ‚Sehnsucht‘ im Zögling und ‚Gnade‘ im Erzieher in einem beide ‚begnadenden‘ Moment gelingender ‚Begegnung‘ zueinander, „die nur der frommen Hingabe vielleicht geschenkt werden kann“ (Spranger 1970, S. 197).

5 Erweckung und Charismatiker

Die Vorstellung erzieherischer Begegnung, wie sie hier entfaltet wird, verweist, motivgeschichtlich, auf das altgriechische *Charisma*. Wieder weist der Blick zurück in die Antike. Der Erzieher als Charismatiker aber

steht diametral dem skeptisch-rationalen Maeutiker Sokrates und seiner auf Stetigkeit zielenden, rational begründ- und kritisierbaren Berufskunst gegenüber. Charisma ist eine Gnadengabe der Götter, Charisma inspiriert, begeistert, befeuert; Charisma ist keine professionell zu betreibende Berufskunst, sondern Ausdruck von ‚Persönlichkeit‘, Charisma hat nichts von Stetigkeit, sondern entlädt sich, explosionsartig, in der Fülle des aufscheinenden Augenblicks; Charisma zielt nicht auf Wissen und Können, sondern auf Inspiration und Begeisterung. Der Charismatiker ist kein Professioneller, er ist Wiedergänger aller jener Schamanen und Propheten, welche einst die Welt bevölkerten, er ist von einem gänzlich Anderen als menschlichem Berufskönnen begnadet, zu offenbaren, zu inspirieren, zu erwecken.

Schon im Urchristentum stand der paulinische Charismatiker gegen alle Schriftgelehrten und Amtsträger, gegen die Hohepriester der Systeme. Seit Anbeginn der Moderne ist die Hoffnung auf die Wiederkehr von Schamanen und Propheten Begleiterscheinung aller kulturkritischen *Krisenwahrnehmungen*. Die konservativen Krisenwahrnehmungen um 1900, welche in verschiedensten Lebensreformbewegungen Ausdruck suchten, sind auch die Heimat jener Reformpädagogik, in welcher der Schulhass seine Heimat hat (vgl. Uhle/Gaus 2006). Schaut man mit dem mitleidslosen Blick des modernen Analytikers auf ihn, so mag der Charismatiker, was seine Liebe angeht, aus mancher psychologischer Perspektive als Beigestalt des Narzissten gedeutet werden. Prototypisch fantasiert etwa der Hamburger Schulreformer Kurz Zeidler:

„Ich weiß, dass ich immer mit einer großen Freude in diesen Kreis treten werde, dass ich mein Bestes ausbreiten werde vor diesen Kindern und dass ich sie beschenken werde aus meinem Reichtum Der Erzieher ... geht wie ein segenspendender Gott durchs Leben“ (Zeidler 1919, S. 19).

Der Charismatiker liebt nur sich selbst und findet die höchste Erfüllung seiner Liebe über die Identifikation mit einem prophetischen, den Göttern, dem Gott, dem Schicksal verbundenen Ziel, dem er eine Gefolgschaft zuführt. Sein Hass richtet sich dementsprechend auf alles Vorfindliche, auf jenes Strukturierte, Stetige, das seine eruptive Selbsterhöhung hemmt. Der Narzisst sieht sich besser als seine Umgebung – und scheitert an den Umständen. Der narzisstische Charismatiker sieht seine Umgebung als sturmreif an – und fordert seine Gefolgschaft auf, sie auch *tatsächlich* sturmreif zu schießen.

Die psychologische ist durch eine *kultursoziologische Perspektive* zu erweitern. Nach Max Weber ist der Charismatiker nicht nur Narzisst, sondern auch Erotiker. Dem Soziologen fällt an den zahlreichend männerbündisch-reformpädagogisch inspirierten Kreisen, wie sie seit der Jahrhundertwende entstanden, anderes als dem Psychologen besonders ins Auge: Der Charismatiker muss nicht nur eine narzisstische Grunddisposition haben. Wäre er der übersteigerte egomane Narzisst alleine, so wäre er nur ein pathologischer Fall und würde auch als solcher wahrgenommen. Tatsächlich aber ist der Charismatiker mehr, dieses mehr aber wird er erst durch äußere, nicht in seiner psychischen Disposition liegende Umstände: Zum einen, so Weber, braucht es eine *krisenhafte äußere Situation*, in welcher ihn, zum anderen, ein Publikum ‚als‘ Charismatiker anerkennt und, daraus folgend, ihm Gefolgschaft bietet. Charismatiker sind nach Weber nicht, sie werden: Moses wäre mit seiner Vorstellung alleine, als Gottbeauftragter durch das Schilfmeer zu marschieren, als großenwahnsinniger Verrückter verlacht worden. Erst, wo eine Krisenwahrnehmung ist und eine Bereitschaft, einem Führer zu folgen, da kann aus dem Verrückten ein Charismatiker werden. Dementsprechend ist es mit Weber auch folgerichtig, dass sich etwa in männerbündisch und reformpädagogisch inspirierten Kreisen ein solches Interesse an der Vielfalt erotischer Bindungen zwischen Männern und Knaben entfaltete: Das Bindeglied zwischen Charismatiker und Kreis sind Visionen und Erlösungshoffnungen, Stolz, Gefühle des Missverstandenseins, ihr Medi-

um sind Liebe und Hass: Liebe untereinander und zur eschatologischen Idee, Hass auf die anderen und auf die Zustände. Gestiftet wird ein Bund, gestiftet durch *Erotik*. Und damit dieser Bund gelingen kann, braucht der Charismatiker ein erotisches Vermögen, eine Fähigkeit des Flirtens, welche die Chance des Augen-Blicks ergreift, ihr verführerisch zuzwinkert; er muss sein Publikum ansprechen, motivieren, verführen, damit es auch tatsächlich Gefolgschaft wird und bleibt.

Charismatiker ist also nach Weber nicht, wer mit „außeralltäglichen“ Kräften und Fähigkeiten ausgestattet ist, nicht, wer außergewöhnlich, begnadet, frühvollendet und deshalb quasi „gottgesandt“ oder „vorbildlich“ ist. Charismatiker ist vielmehr derjenige, der seiner Jüngerschar so ‚*erscheint*‘, von dieser so ‚*erlebt*‘ wird. Der sozialpsychologische Typus des Charismatikers und die soziale Form der gestifteten Gemeinschaft als Gefolgschaft bedingen einander. Ohne Charismatiker keine Anhängerschar, ohne Anhängerschaft keine Entfaltung des Charismas. Der Charismatiker steht in einem Zenit der Bewunderung einer gläubigen Gemeinschaft. Insofern gehört diesem Idealtypus immer eine heroische Weltsicht zu, ist der Charismatiker doch zwangsläufig Führer, Avantgardist, Visionär, Held. Die *Begeisterung fürs Heldische* ist das idealistische Komplement zur *Gemeinde-Bildung* als sozialer Voraussetzung des Charismatikers: Nur wo es eine Gemeinde gibt, die ihren Helden verehrt, kann der Charismatiker sich entfalten. Charisma konstituiert sich in der Interaktion zwischen ‚Führer‘ und ‚Gefolgschaft‘, Heilskünder und Gemeinde. Auf den Charismatiker richtet sich eine messianische Heilserwartung seiner Jünger.

Charismatiker ist jener, dessen Handeln keiner Kontrolle unterworfen ist, der keinen Verfahrensregulierungen gehorchen muss, der keinen gesellschaftlich gesetzten Rollenerwartungen gerecht werden muss, der alle Akteure im institutionalisierten Feld zur Seite drängen kann, der alleine durch das Schillern seiner Persönlichkeit den okzidentalen Prozess der Institutionalisierung hintanstellen kann. Der Charismatiker muss nach seinem eigenen wie nach dem Verständnis seiner Gefolgschaft keine Regeln oder Absprachen beachten. Den Charismatiker, dem seine Gefolgschaft über bewundernde und liebend-verehrende Anhängerschaft verbunden ist, kann es in der Moderne recht eigentlich gar nicht mehr geben. Weber selber entfaltet seinen Idealtypus an den Beispielen der alttestamentarischen Propheten sowie protestantisch-puritanischer Sekten und ihrer fanatischen Glaubensführer. Unter den Bedingungen der Moderne kann der Charismatiker als *anachronistischer Wiedergänger* nur mehr in solchen sozialen Prozessen wiederaufscheinen, in denen die Zerstörung formaler Koordinationsverfahren der Bürokratie mit der Selbststilisierung des Charismatikers als zentraler Koordinationsinstanz eines Kreises, einer Gemeinschaft einhergeht (vgl. Weber 1922, III, §10).

Unter solchen Bedingungen allerdings kann das vormodern Sektiererische unvermittelt neue Bedeutung erlangen. Ulrike Brunotte fasst zusammen, dass in der Vorstellung des charismatisch gestifteten Bundes, gerichtet gegen die Struktur- und Prozessartigkeit komplexer moderner Gesellschaft, vier Aspekte zusammenfließen. Im Kern aller charismatischen Bünde steht demnach das antiinstitutionalistische *Performative*, jenes Rituelle, Kultische, Arkane, das einzig im immer neu, quasi schamanistisch zu inszenierenden Vollzug, in der Dramatisierung, in der ästhetisierenden Überhöhung konstitutives Moment der Gemeinschaft wird. Es zielt auf *rauschhafte Emotionalität* anstelle von reflexiver Vernunft, zu welchem Zwecke es sich mit zwei weiteren Aspekten verbindet: Es sind dieses diejenigen der bündisch zusammenschweißenden *Erotik* sowie des gemeinschaftlichen *Erlebnisses* (vgl. Brunotte 2004, S. 99).

Dementsprechend resümiert Weber die Bedeutung charismatischer Erweckungsvorstellungen auch in die Reformpädagogik inspirierenden Vorstellungen von ‚Begegnung‘ und ‚Erweckung‘:

„Heldentum und magische Fähigkeiten gelten zunächst nicht als lehrbar. Sondern sie können nur, wo sie latent vorhanden sind, durch Wiedergeburt der ganzen Persönlichkeit geweckt werden. Wiedergeburt und dadurch Entfaltung der charismatischen Qualität, Erprobung, Bewährung und Auslese der Qualifizierten ist daher der genuine Sinn charismatischer Erziehung“ (Weber 1922 ebd.).

Hier verweist Weber auf einen zentralen Aspekt, der besondere Beachtung verdient: Im eigentlichen Sinne geht es bei erotisch gestifteten Bünden, die sich um Charismatiker sammeln, eben nicht um eine Pädagogik der Stetigkeit. Nicht der Prozess stetiger Erziehung mit dem Ziel der Bildung, vielmehr das Moment der Initiation aus ‚Begegnung‘ steht im Mittelpunkt charismatischer Phantasmagorien. Recht eigentlich geht es hier um die Neuinszenierung archaischer *Initiationsrituale*, wie sie einst vor Jahrtausenden von Medizinmännern und Schamanen durchgeführt wurden. Diese wurden in der Kulturkritik um 1900 neu, gegen das dialogisch-maeutische Prinzip stetiger Erziehung, als Archetypen überzeitlich, ahistorisch zu begründen versucht. Ein charismatisch stiftender Eros zielt in seinem tiefsten Kerne auf die Negation der prozesshaft mit Sozialisation und Enkulturation verwobenen Erziehung durch die Imagination einer im magischen Moment, durch magische Substanz die Macht inkorporierenden Initiation in verschworene bündische Gemeinschaft (vgl. Brunotte 2004, S. 101ff.).

Eine verschworene Gemeinschaft, die sich als Schule der *Persönlichkeit* versteht. Sektenartige Einschließung junger Menschen unter der Führerschaft großer Persönlichkeiten, auf dass die Jungen dereinst selber Führer werden. ‚Persönlichkeit‘ im Dienst der ‚Gemeinschaft‘. Auseinandersetzung mit Ästhetik und Kultur als parareligiöser Ersatz beim Weihedienst eines Kreises für die verbindende ‚Idee‘, welche die interessenteilige Gesellschaft der Mediokren hinwegfegen soll. In solchen Assoziationen scheint der Gedanke einer Erweckung des Helden auf. Diese Hoffnung auf den Erlöser war ein typisches Phänomen *antimoderner Modernisierungsreaktion* im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

6 In zorniger Erwartung des Messias

Insofern ist es nur folgerichtig, dass in charismatisch orientierten Bünden reformpädagogischer Provenienz *erotische Liebe* in ihrer Dimension als Mittel der Erziehung solche Rolle spielt. Die Erotik sei der soziale Leim, welcher Erzieher und Zögling verbinde, sie sei zugleich das Medium, in dem der Erzieher ‚erwecke‘.

Die Gegenseite einer solchen Fixierung aufs Erotische aber ist eine *Ablehnung der Institution Schule, der Profession des Lehrers*, welche sich *bis zum Hass steigern* kann. Diese tiefe Abneigung hat mehrere Ursachen.

Zum einen ist die Schule selber Ausdruck jenes ‚stählernen Gehäuses der Bürokratie‘, welches den Charismatiker, den Erwecker, den Propheten und Kündler auf seine Funktion als Berufsrollenträger zurechtstutzen soll. Hier ist jene entdramatisierende, entästhetisierende ‚Stetigkeit‘ der Bildungspläne, Stundenpläne, Ausbildungspläne, Rechtsformen und Verwaltungsvorschriften am Werk, welche den sich selbst imaginierenden Charismatiker auf die Kleinheit eines Unterrichtsbeamten zurechtstutzen will. In der Verletztheit durch die hierdurch permanent erfahrene *narzisstische Kränkung* offenbart sich die Nähe des Charismatikers zum Narzissten.

Wird aber der Lehrer als Charismatiker imaginiert, ist nicht nur ein Blick auf ihn selber, sondern ebenso auf seine Schüler zu richten, denn nur in deren Gefolgschaft, in deren Erweckung *erfüllt* er sich ja. Wird so

geschaut, weitet sich das Blickfeld nochmals. Schon in der an Friedrich Nietzsche sich entzündenden Kulturkritik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, welche ein wesentlicher Entstehungshintergrund reformpädagogischer Strömungen war, spielt das Motiv der zerstörenden, zerstörerischen Schule eine zentrale Rolle. So schreibt Julius Langbehn, es sei „wenig wert, das Genie auf Flaschen zu ziehen ... dasselbe will vielmehr an der Quelle genossen sein (Langbehn 1890/1922, S. 7/8). Und weiter heißt es:

„Manche verstohlene Träne, die ein blondhaariges Kind sich heimlich aus den Augen wischt, dürfte noch einmal den erziehungswütigen Pedanten von heute schwerer aufs Gewissen fallen, als sie denken. Der Professor ist die deutsche Nationalkrankheit, die jetzige deutsche Jugenderziehung ist eine Art von bethlehemitischem Kindermord. Helden sind immer konstruktiv gesinnt; sie bauen auf, auch wenn und wo sie scheinbar niederreißen; Luther hat es bewiesen. Epigonen sind immer destruktiv gesinnt; sie zerstören und zersetzen, auch wo sie scheinbar aufbauen: der deutsche Professor beweist es“ (ebd., S. 24).

Die *Hassfigur* des harten und hässlichen ‚Professors‘, des deutschen Oberlehrers, die Krankheitsmetapher, welche dessen ‚Ausrottung‘ anempfiehlt, sollte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine ganz eigene Literaturgattung inspirieren. Es war dieses die Schülernovelle, in der ‚blondhaarige‘, ‚feinnervige‘, ‚ästhetisch-empfindsame‘, ‚zerbrechliche‘ Schülergestalten, immer Knaben und Jünglinge nicht zufällig, ‚sich heimlich die verstohlene Träne aus den Augen wischen‘, bis sie im Akt des Selbstmordes das mörderische Geschäft der Unterrichtsanstalt und des Unterrichtsbeamten selber übernehmen und tragisch vollenden. Im Tode erst wird die durch die Anforderungen, Herausforderungen und Konflikte der Schule beschmutzte Reinheit des Jünglings wiederhergestellt, wie in Emil Strauß‘ ‚Freund Hein‘ beispielhaft zu lesen ist:

„Ekel, Scham und Leid waren von ihm genommen; auf seinen dunkel dahintreibenden Körper schaute die kalte, bläuliche Herbstnacht herab, ... und da ihm Nacht- und Mondblässe so voll Frieden und dieser Kraft entgegenblickten, trieb ihn Müdigkeit und Angst mit stillem Zwang in die Schatten des Todes“ (zit. nach Bünger-Kohn 1986, S. 119).

Es wird die Schule in den Dreck gezogen, weil sie angeblich die Jugend beschmutze. Nota bene: Es geht um Literatur – empirische Forschungsbefunde negieren ein Anwachsen der Freitodraten unter Schülern in jener Zeit. Dennoch und umso mehr ist hier eine bemerkenswerte Identifikation mit dem (als ‚rein‘ imaginierten) Jünglinge am Werke, welche (homo-)erotische Faszination an der als noch unberührt imaginierten Jugend ausdrückt, mit dieser alleine aber nur unzulänglich gedeutet wäre. Auf die Spur, die mindestens ebenso zu beachten ist, verweist bereits Langbehn: Von einem ‚bethlehemitischen Kindermord‘ ist die Rede.

Der charismatische Prophet, daran ist zu erinnern, vollendet sich in letzter Konsequenz erst *im Erscheinen des Messias*. Der Charismatiker ist Prophet. Der Prophet kündigt den Messias. Der Messias wird die alte Ordnung zertrümmern. Im erotischen Begeistertsein für den Messias vollendet der Prophet sich selber; die Erscheinung der Heilsgestalt adelt deren Kündler.

In klassisch kulturprotestantische Form hat diesen Zusammenhang Felix Mendelssohn-Bartholdy gekleidet, der Zeitgenosse Schleiermachers. In seinem Oratorium ‚Elias‘ dramatisiert er, ‚nach Worten des Alten Testaments‘, wie er den Untertitel seines Werks benennt, die Himmelfahrt *des zornigen Zertrümmerers Elia*, des im Leben letztlich Gescheiterten und des doch schon die Morgenröte Ahnenden:

„Aber einer erwacht von Mitternacht, und er kommt vom Aufgang der Sonne.
Der wird des Herren Namen predigen und wird über die Gewaltigen gehen;
das ist Sein Knecht, Sein Auserwählter, an welchem Seine Seele Wohlgefallen hat.
Auf ihm wird ruhen der Geist des Herrn:
Der Geist der Weisheit
und des Verstandes,
der Geist des Rates
und der Stärke,
der Geist der Erkenntnis
und der Furcht des Herrn.
Aber einer wacht von Mitternacht, und er kommt vom Aufgang der Sonne.
Wohlan alle, die ihr durstig seid, kommt her zum Wasser, kommt her zu Ihm!
Wohlan alle, die ihr durstig seid, kommt her zu Ihm
und neigt euer Ohr, und kommt zu Ihm, so wird eure Seele leben.
Alsdann wird euer Licht hervorbrechen wie die Morgenröte,
und eure Besserung wird schnell wachsen; und die Herrlichkeit des Herrn wird euch zu sich nehmen.
Herr, unser Herrscher!
Wie herrlich ist Dein Name in allen Landen, da man Dir danket im Himmel.
Amen“ (Mendelssohn, Elias, Schlussteil).

„Aber einer erwacht vor Mitternacht“ – die zentrale Botschaft in Jesaja 41. Im ursprünglich liberalen Kulturprotestantismus des sich säkularisierenden 19. Jahrhunderts, ganz zentral bei Theologen wie Schleiermacher und Künstlern wie Mendelssohn, wird aus diesem alttestamentarischen Heilsversprechen des Messias, aus diesem abendländischen Glauben des geoffenbarten Christos die Zukunftshoffnung auf eine im *Fortschritt* gründende Verbesserung der Welt.

In der konservativen Kulturkritik nach Nietzsche und Langbehn hingegen ist diese Hoffnung auf die historische Wirkmächtigkeit einer sich stetig entfaltenden Vernunft *verflogen*. Was an deren Stelle tritt, ist die Hoffnung auf eine neue Personalisation des Messias, als ‚Übermensch‘ bei Nietzsche, im ‚Studienziel Persönlichkeit‘ in den Werbebroschüren heutiger Management-Hochschulen. Herauskommt ein säkularisierter Messias, Gott wird noch einmal Mensch, dieses Mal aber ist die eschatologische Heilserwartung ganz diesseitig.

Das Menschenkind ist nicht länger Analogie, sondern wird zum Synonym des Gotteskindes. Das Menschenkind wird zum *Heilsbringer*, zum Fels, auf dem eine neue Kirche eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft gebaut werden soll, heilig, unvermittelbar, von Ellen Key über Maria Montessori bis hin zur sozialistisch geprägten Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung (vgl. Dudek 1999, S. 33). Im Erscheinen des Messias vollendet sich der Lebens- und Wirkungskreis des charismatisch gestimmten Reformpädagogen. Nur in ihm findet sein eigenes prophetisches Tun seine letzte Konsequenz, vollendet sein Leben seinen Sinn.

Wie aber, wenn die *Realität* herandrängt? Wie, wenn düstere Ahnungen den Pädagogen quälen, dass auch dieser konkrete junge Mensch vor ihm nichts ist als ein ganz normales pubertierendes Pickelgesicht, nicht schlechter, aber auch nicht besser als alle Generationen pubertierender Pickelgesichter, welche vor ihm über die Welt gegangen sind? Wie, wenn jener gar keine Gefolgschaft ist, sondern nur einfach ein Schüler? Kein Messias, nur ein ganz normaler, durchschnittlicher Mensch! Wie, wenn er gar keinen Propheten braucht? Die-

se Vorstellung ist dem Heilskünder die schrecklichste von allen! Wie gut für ihn, dass Schule als Institution und Lehrerberuf als Profession aber genau diesen Aspekt von Jugend in den Mittelpunkt stellen: Die Stetigkeit erzieherischen Tuns, auf welcher der gesamte historische Prozess von Bildungsinstitutionen basiert, fußt auf der realistischen Erkenntnis genau dieser Tatsache.

Und noch eines ist zu beachten: Inzwischen gibt es zudem *empirische Forschungsergebnisse* über nicht-stetige Bildungsprozesse. Diese legen nahe, dass tatsächlich die ‚Begegnung‘ mit Welt von allergrößter Bedeutung für Bildungsprozesse ist. Dieses gilt jedoch nicht für die Begegnung mit Berufspädagogen, die sich selber als Charismatiker verstehen (vgl. Nohl 2006).

Alle diese Gedanken aber wollen vom charismatisch gestimmten Pädagogen nicht geteilt werden, diese Einschätzung nicht gefühlt werden. Also verschiebt er seine *Enttäuschung* über das Objekt seines Tuns, den jungen Menschen, auf die institutionelle und professionelle Rahmung von Schule und Lehrerberuf. Sie müssen doch schuldig sein daran, dass es wieder nichts wird mit der Erscheinung des Herrn. Die Schule zu hassen ist einfacher als sich den überzogenen Ansprüchen an sich selber zu stellen.

7 Das Ideal des Kindes

Die Imagination des Messianischen prägt nicht nur eher erotisch gestimmte Bundesvorstellungen mit Jugendlichen. Es gibt noch einen anderen reformpädagogischen Deutungshorizont seit dem Anbeginn des 20. Jahrhunderts bis heute, in dem selbst schon das Kind als Messias gesehen wird. In diesem Kontext geht es nicht um Erotik, sondern eher um Ideale einer behütenden, quasi ‚mütterlichen‘ Liebe. Auch hier geht es um den kleinen Messias, die Verhältnisbestimmung zu ihm erfolgt aber anders: Geht es im vorher abgehandelten Falle beim Pädagogen eher um dessen Selbststilisierung als Prophet, geht es im Folgenden eher um die Selbstüberhöhung der Pädagogin als *Gottesmutter*.

Im kulturkritisch orientierten pädagogischen Reformmilieu erstarkte bei Pädagogen wie z.B. Ellen Key, Maria Montessori, Berthold Otto, Ludwig Gurlitt, Fritz Gansberg oder Rudolf Steiner das prinzipiell schon seit der Romantik bekannte Bild vom Kind als reinem, unschuldigem und unverdorbenem Wesen, das sich durch Selbsttätigkeit und Eigenaktivität eigenschöpferisch aus sich selbst heraus entwickle (vgl. Baader 1996). Wie emotional aufgeladen, gar libidinös besetzt dieses Kindheitsbild ist, zeigt sich im Staunen, Fasziniert-Sein und tiefen Ergriffensein der Erwachsenen über die schöpferische und poetische Natur der Kleinen. Kindliche Fragerlust, Spieltrieb und Phantasie werden zum Ausdruck eines neuen ‚Genies‘ erhöht. In der *Verbindung mit kulturkritischen Aversionen gegen die Industriegesellschaft* Anfang des 20. Jahrhundert avancierte dieses Kindheitsbild zum verklärten *Modell für ein besseres Leben*, für eine Überwindung des individuellen und gesellschaftlichen Zustands der Entfremdung. Der geniale Wonnepropfen erstrahlt im Glanz der göttlichen Schöpfung als besserer Mensch, seine Originalität; seine schöpferische Produktivität, seine Unmittelbarkeit und unverdorben gute Natur seien etwas, das dem Erwachsenen in seiner Gesellschaftlichkeit schon längst verloren gegangen ist. So sah etwa Otto im Kind den innerweltlichen Erlöser:

„Wir aber sehen in der Kindheit selbst das Ideal; wir sehen in der Kindheit die höchste und edelste Form der Menschheit: ‚Wahrlich ich sage euch, so ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen‘. Das ist der Ausdruck unserer pädagogischen Überzeugung“ (Otto, zit. nach Ullrich 1999, S. 302). – „Am Kinde genesen, sich durch das Kind erlösen, sich aus den Zwängen

des Erwerbslebens befreien“, so fasst Donata Elschenbroich diese messianische Hoffnung zusammen (Elschenbroich 2000, S. 425).

Auch hier offenbart sich eine *mythisch-religiöse Liebe zu einem messianischen Kindheitsideal*. Der Zusammenhang zwischen der Liebe zum Idealkind, einer darauf ausgerichteten ideologischen ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ und einem daraus resultierendem *kulturkritischen Hass* auf alle pädagogischen Institutionen, welche die Reinheit dieses Götterwesens beschmutzen, sei im Folgenden näher thematisiert. Dabei kann freilich nicht die Bandbreite dessen abgedeckt werden, was unter ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ verstanden wird. Dennoch wird in dem hier unterstellten *Nexus von Liebe und Hass* ein bis in die Gegenwart hineinwirkendes seelisches Grundproblem im pädagogischen Reformmilieu gesehen, das sich in mehr oder weniger radikaler Form äußert und hier noch ausstehenden psychologischen bzw. psychoanalytischen Aufarbeitung nähergebracht werden soll.

In der Geschichtsschreibung der Pädagogik gilt die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ als „Kopernikanische Wende“, als ein „Auf-den-Kopf-Stellen“ der Erziehungs- und Schulprinzipien, dadurch dass das individuelle Kind zum Ausgangspunkt und Maßstab aller pädagogischen Arbeit gemacht werden soll (vgl. Scheuerl 1997, S. 202). In dieser Wende wird der identitätsstiftende Kern aller reformpädagogischen Entwürfe gesehen. Kindheit und Jugend wurden nicht länger als unvollkommene und zu überwindende Übergangsstadien, sondern als eigenständige, eigensinnige Lebensphasen gesehen. Mehr noch: Im Extrem geht es eben um eine Sicht auf eine quasi-sakrale Lebensphase eigenständiger Vollkommenheit, in der der Nachwuchs das quasi göttliche Recht auf seine Eigenart, auf seine Gegenwärtigkeit gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen an Stetigkeit in Erziehung und Bildung einfordern kann. Radikale Vertreter dieser Richtung klagen gegenüber allen institutionellen Vorschriften wie z.B. curricularen Vorgaben, dem Jahrgangsklassenprinzip oder der Reglementierung des Unterrichts durch Stoff- und Lehrerzentrierung, Freiheit ein, um nur ‚das Kind‘, seine Entwicklungsbedingungen und schöpferischen Kräfte zur Richtschnur einer ‚neuen Erziehung‘ zu machen.

Bei allen unterschiedlichen Konzeptionen im Einzelnen können einige Charakteristika als gemeinsamer Nenner eines reformpädagogischen Verständnisses von Erziehung und Unterricht verstanden werden: der *guten Natur* des Kindes sei Rechnung zu tragen, Erziehung müsse negativ sein und sich am Prinzip des ‚Wachsenlassens‘ ausrichten, die Lehrkraft müsse sich zugunsten der Eigenaktivität des Kindes zurücknehmen, pädagogisches Handeln müsse sich auf das Wahrnehmen, Ergründen und Verstehen des Kindes sowie die Unterstützung seiner freien Entwicklung beschränken, zudem sei das Kind vor schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen zu bewahren (vgl. Weiß 1998). Demnach müsse das Kind schon gar nicht systematisch in Kultur eingeführt werden, nicht einmal müsse sein Wesen durch einen pädagogischen Charismatiker erweckt werden. Vielmehr stehen die Schleiermacherschen Dimensionen des Unterstützens und Behütens unter Ausklammerung des Gegenwirkens und Strafens im Mittelpunkt pädagogischen Handelns, damit das Kind seine ‚Kompetenz‘, sein ‚substantielles Anlagengefüge‘ oder seine, wie Johannes Gläser es ausdrückt, ‚keimhaft schon angelegten kulturellen Leistungen‘ über seinen Erkundungs- und Eroberungsdrang selbsttätig entfaltet. Letztlich soll „alle Fremderziehung ... in Selbstzeugung des Kindes überführt werden, Erziehung und Pädagogik erscheinen tendenziell nur mehr als Nicht-Erziehung und Antipädagogik möglich“ (Benner/Kemper 2003, S. 61).

8 In freudiger Erwartung des Messias

Diese Bilder scheinen aus *Liebe zu Kindern* formuliert zu werden, um sie vor gesellschaftlichen Gefahren zu ‚behüten‘. Die emphatische Sprache vieler Reformen lässt aber darauf schließen, dass sich diese Art pädagogischer Liebe zum Kind nicht auf das ganze Wesen des individuellen Kindes in seiner Ambivalenz richtet, sondern einseitig auf dessen ‚Unschuld‘, ‚Reinheit‘, ‚Unbefangenheit‘ und ‚Eigentätigkeit‘ in Prozessen von dessen ureigener ‚spontaner‘ Weltbegegnung. ‚Geliebt‘ wird nicht das Kind an sich, sondern ein adulistisch konstruiertes Idealbild für uns.

Eine solche Liebe zu einem *Kindheitsideal*, das nur als ein Zerrbild der empirischen Realität des *Kindseins* betrachtet werden kann, wird vermutlich zu einem nicht unerheblichen Teil durch egozentrische und narzisstische Wünsche der Erwachsenen getragen. Es ist der Erwachsene, der sich im Umgang mit dem Kind selbst zu verjüngen sucht, der die Welt wieder mit dem unbefangenen staunenden Forscherblick des Kindes sehen möchte, der in seinem Denken klarer und in seinem Fühlen reiner werden möchte. Es ist der Erwachsene, der sich vom Kind Erlösung aus der (Selbst-) Entfremdung erhofft, weil er in ihm noch eine unmittelbare Verbindung mit dem geistlich-göttlichen Urgrund erblickt. Der Umgang mit dem Kind offenbart sich hier also bei genauerem Blick als Versuch der *Selbsterlösung des Erwachsenen* von einem als entfremdet empfundenen Zustand. Unmittelbarer Ausgangspunkt der kindorientierten Pädagogik ist demnach nicht das Kind, sondern sind die Vorstellungen und Projektionen, in denen Erwachsene Kindsein und Pädagogik vom Kinde aus selbst definieren (vgl. Schmitt/Prenzel 2000, S. 207).

Die Ablehnung muss sich psychologisch geradezu zwangsläufig auf alles die Reinheit und Heiligkeit des Kindes Beschmutzende richten. Als *Feind des Kindes* werden in erster Linie die auf Stetigkeit zielenden pädagogischen Institutionen wahrgenommen, die das tägliche Brotgeschäft stetiger Entkulturations-, Qualifikation und Selektionsfunktion erfüllen und mit ihren institutionellen Vorgaben und Reglementierungen die Selbsthervorbringung des Kindes beschneiden, zurichten, überformen, verstetigen und standardisieren. Im Rahmen einer radikal verstandenen Pädagogik vom Kinde aus formiert sich hier ein regelrechter Hass gegenüber der Institution, welche dem Kind Schmerz und Leid zufügt. Sozialhistorisch betrachtet ist dieser jegliche pädagogische Antinomien ignorierende Hass paradox, ist es doch zu einem nicht unerheblichem Maße die Schule, die die Entstehung der sozialen Lebensphase ‚Kindheit‘ überhaupt erst konstituiert und pädagogische und wissenschaftliche Reflexionen über Kindheit und kindgemäßes Lernen ermöglicht.

Im Zuge der pädagogischen Anwaltschaft für das Kind erreichte reformpädagogischer Schulhass mit der Veröffentlichung des Buchs „Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key in der deutschen Übersetzung von 1902 seinen ersten Höhepunkt. Key steht gleichsam zwischen Mythos und Wissenschaft. Mythologisch ist der Gedanke der *Erlösung* durch das heilige und majestätische Kind:

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirn vor der Hoheit des Kindes in den Staub legen; bevor sie nicht einsehen, dass das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für das Wort Majestät ist, bevor sie nicht fühlen, dass es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, dass sie ebenso wenig die Macht und das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzulegen“ (Key 1902/1978, S. 79).

Key kündigt „die Bildung eines neuen höheren Menschengeschlechts an“ und prognostiziert damit, „den Himmel auf Erden, wenn die Menschen sich an den Kindern orientieren und Kindersinn obsiegt“ (Andresen/Bader

1998, S. 91). Die Ambitionen zur Ermöglichung kindgemäßen Lernens begründet Key wiederum auf der Basis evolutionsbiologischer und biologisch-anthropologischer Theorieansätze, welche die natürliche kindliche Lernfreude betonen. Ihre Vorstellung von guter Pädagogik zeugt von der Selbsterhöhung der Pädagogin als göttlicher Mutter, sie geht „vom eugenisch gezeugten, gut veranlagten, gesunden und von liebenden Menschen betreuten Kinde aus“ (Benner/Kemper 2003, S. 58). Nach ihren Vorstellungen von ‚wahrer Bildung‘ können und sollen alle praktischen Fähigkeiten im natürlichen Gebrauch gelernt werden, alle Einsichten in die Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte sind *selbsttätig* und *selbstständig* anzueignen (ebd., S. 60). Das Geheimnis von ‚wahrer Erziehung‘ ist für sie paradoxerweise in der Nicht-Erziehung gegeben:

„Wie wäre es, wenn man endlich anfinge, dieser Anweisung der Natur zu folgen und einzusehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt – nicht zu erziehen?! Das Kind nicht in Frieden zu lassen ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind. Dahingegen wird, eine im äußeren, sowie im inneren Sinne schöne Welt zu schaffen, in der das Kind wachsen kann; es sich darin frei bewegen zu lassen, bis es an die unerschütterliche Grenze des Rechts anderer stößt, – das Ziel der zukünftigen Erziehung sein“ (Key 1902/1978, S. 50).

Demnach soll eine direkte erzieherische Einflussnahme auf das Kind durch eine Pädagogik des *Wachsenlassens* abgelöst werden im Vertrauen auf die Selbstentfaltung der guten Natur des Kindes. Der Vergleich zwischen ihrer Idealvorstellung und der Erziehungswirklichkeit veranlasst sie zu Hasstiraden gegenüber der sogenannten Wort-, Lern-, Buch- und Zwangsschule sowie der Amtsautorität der Lehrkräfte; seither gehört die Redewendung von der ‚Pauk- und Buchschule‘ zum grundlegendsten Repertoire reformerisch inspirierter PädagogInnen.

In der jüdisch-christlichen Tradition messianischen Denkens ergänzt Key, wie auch schon Langbehn, wie viele andere noch nach ihr, die Metaphern und Mythen vom heiligen, integeren Kind um solche des leidenden Kindes. Hass offenbart sich in Beschreibungen vom gewaltsamen Tod des messianischen Kindes in der Schule, eben im ‚bethehemitischen Kindermord‘. Ebenso wie Jesus werde das Kind der Gewalt der Gesellschaft ausgesetzt, im Unterschied zu Jesus, noch göttlicher als jener gar, ist das Kind aber bereits zu diesem Zeitpunkt schon der *Christos*.

Das Gegenbild des *heiligen Kindes* ist nicht nur der entfremdete, deformierte Erwachsene, sondern das „durch falsche Erziehung leidende, seiner Seele beraubte Kind“ (Andresen/Baader 1998, S. 122). Die Schule der Jetztzeit wird als „seelenmordende“ Institution verteufelt, die durch „ein undurchdringliches Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen“ gekennzeichnet ist. Ihr sei

„etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbstthätigkeit und die Beobachtungsgabe, die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben ... Wenn schon die Schule durch ihren Mangel an Spezialisierung, Konzentrierung, Selbsttätigkeit und Wirklichkeitsberührung unverantwortlich mit den geistigen Kräften der Jugend verfährt, so sind die Gymnasien und Seminarier geradezu Vernichter der Persönlichkeit“ (Key 1902/1978, S. 95, S. 105).

Die *Seelenmörder* und *Persönlichkeitsvernichter* betrieben einen monotonen Unterricht, vermittelten lebensfremde Inhalte und nahmen keine Rücksicht auf kindliche Interesse und Bedürfnisse.

Mythologisch ähnlich, aber sprachlich noch dramatischer und radikaler formuliert Maria Montessori das Leiden des Messias ‚Kind‘ in der Schule. Der Mythos des Leidenden hat hier wiederum das Bild des ursprünglichen und heilsbringenden Kindes, der unverdorbenen und darum glücklichen Natur zur Voraussetzung. Ebenso wie Jesus werde das Kind der Gewalt der Gesellschaft ausgesetzt. Während aber der Charismatiker auf das Erscheinen des Messias hofft, leidet die *Mater Dolorosa* an dessen Kreuzigung. Die Schule wird zum Leidensweg, der das Kind für sein Leben schädigt. „Das Kind wird den Kreuzweg Christi zu gehen haben. Der Beginn aber von alledem liegt in jenem ‚Ecce homo‘“ (Montessori 1952/2009, S. 300).

„Dann nahm Pilatus Jesus und ließ ihn geißeln. Und die Soldaten flochten eine Krone aus Dornen, setzten sie auf sein Haupt und legten ihm einen purpurroten Mantel um; und sie traten vor ihn hin und sagten: ‚Sei gegrüßt, König der Juden!‘ Und sie schlugen ihm ins Gesicht. Und Pilatus kam danach wieder hinaus und sagte zu ihnen: ‚Seht, ich führe ihn zu euch heraus, damit ihr wisst, dass ich keinerlei Schuld an ihm finde.‘ So kam also Jesus hinaus, wobei er die Dornenkrone und den purpurroten Mantel trug, und Pilatus sagte zu ihnen: ‚Seht, der Mensch‘“ (Johannes 19, 1-5).

Mit den Worten ‚*Ecce homo*‘ betitelte schon der Kulturkritiker Nietzsche seine Autobiographie, eine Selbststilisierung als messianischer Zertrümmerer alter Kultur und stetiger Systeme, verfolgt von akademischer Wissenschaft, zerschlagen zuletzt von den düsteren Mächten allseitiger Häscher.

In Montessoris Gleichnis übernehmen *Familie* und *Schule* die *unheilige Allianz* von Soldateska und Mob. Die Erwachsenen erkennen das Kind nicht so, wie es ist, sondern tragen ihre Projektionen an das Kind heran. So kommt es, dass die Familie das Kind in der Schule allein lässt. Für das Schultor, an dem das Kind abgeben wird, wählt Montessori ein Bild aus Dantes ‚Göttlicher Komödie‘:

„Und das Kind schien, weinend, hoffnungslos und von Furcht bedrückt, über jenem Tor Dantes Höllenschrift zu lesen: ‚Durch mich gelangt man in die Stadt der Schmerzen‘“ (ebd.).

‚*Wer hier eintritt, der lasse alle Hoffnung fahren*‘. Schulen sind, so Montessori, „sadistische Labyrinth“, die für Kinder zu Stätten „größter Trostlosigkeit“ werden. Die ohnmächtigen und verzweifelten Kinder tragen „Trauerkleider“, weil jegliche Freude und Lust an der selbstvergessenen Auseinandersetzung und Begegnung mit Welt in ihnen stirbt.

Fairerweise muss an dieser Stelle auf die katastrophalen Verhältnisse des italienischen Schulwesens zum Beginn des 20. Jahrhunderts hingewiesen werden, fairerweise auch auf den immensen Druck in Hinblick auf Autorität, Homogenität und Konformität, welcher alle europäischen Bildungssysteme jener Zeit kennzeichnete. Hier aber wird keine konstruktive Auseinandersetzung in Hinblick auf eine Verbesserung von Schule und Unterricht formuliert. Vielmehr basiert der sich so ausdrückende Schulhass auf dem romantisch-mythologisch überhöhten *Gedanken kindgemäßer Erziehung*. In radikal gefasster Form ist jeder stetige Unterricht, der nicht auf die Individualität und Selbsttätigkeit der kindlichen Entwicklung eingeht, schon ‚Seelenmord‘. Pädagogen, die nicht vom Kinde aus unterrichten, erziehen und bilden, sondern stetig instruktions- und institutionslogisch mit dem Ziel einer systematischen Bildung handeln, seien ‚Persönlichkeitsvernichter‘, Schinder des Messias ‚Kind‘. Dessen angeborener Explorations- und Tätigkeitsdrang werde in der Institution Schule mit den Mitteln der Schulpädagogik brachial erstickt. Die antiinstitutionelle Haltung zeigt sich nicht zuletzt in der Verbindung der Programmformel ‚vom Kinde aus‘ mit der Klage über die Lebensferne pädagogischer Institutionen. Per-

manent wird über die sich angeblich stetig vergrößernde Distanz zwischen der ‚künstlichen‘ Schule und dem ‚wirklichen‘ Leben der Kinder geklagt, obwohl doch diese erst Kindheit als umfassendes soziales Phänomen ermöglicht hat. Heutzutage wird auf diese als Problem wahrgenommene Trennung mit dem Ruf nach mehr Lebensweltorientierung, Anwendungsbezug und Kindorientierung durch Öffnung von Kindergarten, Schule und Unterricht sowie Jugendhilfe geantwortet. Hier zeigt sich eine „antiinstitutionelle Haltung“, insofern sich diese radikale Formulierung einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ in keinem vorstellbaren institutionellen Modell einer pädagogischen Institution realisieren lässt. Das zeigt sich daran, dass nicht die Anpassung der Kinder an die Anforderungen schulischen Lernens, sondern einseitig die Anpassung der Schule an die Eigenheit der Kinder gefordert wird. Die Individualität und Selbsttätigkeit des Kindes wird gegen die ausschließlich negativ als „Lernfabrik“ wahrgenommene Institution Schule gewendet (Oelkers 1989, S. 9f.).

In gewisser Weise ist diese Haltung *noch pädagogikkritischer* als ihre charismatische Verwandte. Geht es jener um ‚Erweckung‘ als höchste Form der interpersonalen ‚Begegnung‘, geht es hier um die ‚Spontaneität‘ des Kindes in sich, an sich und für sich. PädagogInnen stören hier eigentlich nur noch. Letztendlich haben sie sich selber zu hassen dafür, dass sie da sind. Wenn diese Gottesmütter beiderlei Geschlechts und allerlei genders überhaupt ihre Funktion und Berechtigung haben, dann liegt diese einzig darin, den Heiland zu gebären.

Wo charismatische Konzepte der Jugenderziehung auf das Bild des Propheten rekurren, rekurren diese Konzepte der Kindheitspädagogik auf das Bild der *Gottesmutter* selbst. Die (Selbst-)Erhöhung der liebenden Mutter und der liebenden Erzieherin als neuer ‚Mutter Gottes‘ ist ein zentraler Schlussstein dieser Gewölbe aus neo-romantischen Kindheitsmythen (vgl. Hopf 2007). Diese Imagination war nie gänzlich uneigennützig: Mit dem Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ bot sich der bürgerlichen Frauenbewegung die Möglichkeit, über die weibliche Eigenschaft der Mütterlichkeit eigenständige Berufsfelder in Bildung, Kultur und Sozialem für sich zu reklamieren und damit eine eigenständige gesellschaftliche Einflussosphäre zu gewinnen. Aber sei’s drum: Die Selbstwahrnehmung der eigenen ‚Mutterliebe‘ als ‚Liebe im Sinne geistiger Mütterlichkeit‘ erhält durch das Vorbild Mariens eine Überhöhung der Verehrungswürdigkeit, wie in einem Brief Henriette Schrader-Breymanns, einer der Ur-Mütter der bürgerlichen Frauenbewegung und der Kindheitspädagogik, deutlich wird:

„Es ist gewiss der wichtigste Satz der Pädagogik, anzuknüpfen an das, was der Mensch liebt – und die erste Liebe ist zwischen Mutter und Kind – und es ist doch wahr, daß im Katholizismus, im Marienkult so etwas großes verborgen liegt, und ich wollte viel lieber, daß ich katholisch getauft wäre als lutherisch (Schrader-Breymann, zit. nach Hopf 2007, S. 175).

Die neue Erziehung, die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, erscheint in diesem Deutungszusammenhang als eine *weiblich* konnotierte Pädagogik. Die Aufgabe der Pädagoginnen als Göttermütter, aber auch der sich an ihrem Ideal orientierenden Pädagogen, besteht darin, den Heiland von allen institutionellen Anfragen an Stetigkeit der Enkulturation und Zivilisierung freizuhalten.

Wie in der pädagogischen Historiographie herausgearbeitet wurde, ist die Mythologisierung von Kindheit ebenso wie die damit verbundene Institutionenkritik kein auf den Anfang des 20. Jahrhunderts begrenzter, sondern ein *kontinuierlicher Deutungszusammenhang*, der sich noch heute vielfach im pädagogischen Diskurs zu erkennen gibt. Freilich sind in säkularisierten Zeiten die Metaphern andere geworden, die in ihm bedient werden (vgl. Baader 2004).

Ebenso wie in der charismatischen oder messianischen Reformpädagogik steht auch in aktuellen reformpädagogischen Entwürfen die romantische Idee vom Kind als *schöpferischem Ursprung* im Mittelpunkt. Die sakralen Hintergrundbilder sind inzwischen durch aus den Natur-, Neuro- und Technikwissenschaften entlehnte abgelöst worden, ohne freilich ihre quasi-sakrale Dimension eingebüßt zu haben. Hintergrundfolie ist heute ein quasi-sakral überhöhtes Bild vom ‚kompetenten Kind‘, dem ‚Lerngenie‘ und ‚Turbolerner‘, der über einen ursprünglichen Erkenntnisdrang verfügt, welcher noch nicht durch schulisches Lernen und Leistungsanforderungen erstickt wurde. Die neue Analogiebildung überführt den religiösen in einen modernen, innerweltlichen Mythos. Das Kind wird zum modernen Individuum par excellence, es wird als ‚Forscher‘, ‚Konstrukteur‘, ‚Erfinder‘, ‚Entdecker‘ und ‚kompetenter sowie selbstständiger Akteur‘ beschrieben (vgl. Drieschner 2007). Der Blick in die Wiege zeige nicht mehr ein neues Jesus-Kind als „Bild der Unschuld und Hilflosigkeit“, sondern den „großartigsten Geist, der je existiert hat und den gewaltigsten Lernapparat des gesamten Universums“ (Gopnik et al. 2006, S. 17).

Im romantisch-emphatischen Gestus wird das Kind also wieder zum Heilsbringer und Ideal des menschlichen Lebens mythisiert, da man in ihm Lernpotenziale erblickt, die bei den Erwachsenen vielfach verschüttet seien (vgl. Baader 2004, Drieschner 2007). Der pädagogische Grundtenor bleibt damals wie heute der gleiche: Ziel der berufsbiographischen Entwicklung von PädagogInnen sei es, die kindliche Anfängerlust am ‚Forschen‘ und ‚Lernen‘ wieder in sich selbst ganzheitlich nachzuvollziehen und zuzulassen. So ihr nicht werdet wie die Kindlein, so werdet ihr auch keine guten Pädagogen, so die dahinter stehende biblische Logik und zugleich Drohkulisse. Diese moderne Form der ‚*mythischen Nachfolge*‘ werde erreicht, wenn die pädagogische Aus- und Fortbildung selbst zu einem Ort des kindlich-neugierigen Forschens werde. *Hassenswert* ist vor diesem Hintergrund die als Abrichtung des individuellen Lerngenies zu einem Standardkind empfundene Enkulturation durch Belehrung (vgl. Konrad 2009).

Bis heute kann man sowohl an frühpädagogischen Selbstbildungsansätzen als auch an offenen Unterrichtskonzepten anmerken, dass in diesen, im Vertrauen auf die ‚Göttlichkeit‘ und ‚Kompetenz‘ des Kindes, einerseits *überzogene Erwartungen an die Kinder* gestellt werden, andererseits aber auch sehr *niedrige Erwartungen an die Fähigkeit der Erzieherinnen und Lehrkräfte*, die kindlichen Bildungsprozesse *gezielt* anzuregen, zu *strukturieren* und ihnen Maß und Richtung zu geben (vgl. Grell 2010, S. 164).

9 Der verdrängte Hass auf das Gotteskind

Die Ablehnung und schlimmstenfalls der Hass des Pädagogen trifft jedoch nicht nur die Institution, sondern kann sich in zweiter Linie auch gegen das lebhaft gegenüber stehende Kind selber richten. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, wird doch die Liebe zum Kind tendenziell absolut gesetzt. Auf den zweiten Blick wird aber einsichtig, dass eine zu stark auseinander klaffende Kluft zwischen der *Liebe zu einem Kindheitsideal* und *dem real erfahrenen Kind* in seiner Ambivalenz, also nicht nur in seiner ‚Heiligkeit‘ und ‚Kompetenz‘, sondern auch z.B. in seinen triebhaften und konfliktbeladenen Gefühlsströmungen, das Entstehen von negativen zwischenmenschlichen Gefühlen und Beziehungskonflikten wahrscheinlich machen.

Faktisch sind es immer nur ein paar Kinder in einer Lerngruppe, die derart überzogene Erwartungen zu erfüllen vermögen. Immer da, wo in quasi-religiöser Art eine totale Hingabe an ein Idealbild gefordert wird, wo ein aufgewecktes oder umgekehrtes Generationenverhältnis an die Stelle einer stetig professionell gestalteten autoritativen Balance von Nähe und Distanz tritt, erwächst eine unfruchtbare Emotionalisierung, in der ‚Liebe‘

in ‚Hass‘ umschlagen kann. In diesem hoch emotionalisierten Sozialklima kann nicht mehr professionell zwischen Person und Rolle differenziert werden, folglich können Beziehungskonflikte nicht mehr sachlich gelöst werden. Wie z. B. Erfahrungsberichte aus Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen zeigen, führt der Abbau generativer Differenz im Rahmen mythischer Überhöhungen des Kindes schlichtweg zu Ordnungsverlust. Es entsteht Chaos, wenn direkte Erziehung speziell in den Handlungsformen des Gegenwirkens, Regeln-Setzens, Ritualisierens und Strukturierens nicht mehr als notwendige Stabilisierung und Orientierung, sondern als Einschränkung der Selbsthervorbringung des Kindes verstanden werden, wenn es nur mehr um die ‚Behütung‘ geht, hier missverstanden als Umhegung eines kindlichen Genius.

„Die Abschaffung der traditionellen Herrschaft Erwachsener in der Schule führte vielmehr zu einer unkontrollierten Auslieferung der Kinder an ihre jeweiligen Augenblicksbedürfnisse und -interessen, die sich dann extensiv auslebten, oder zu neuen Formen der Unterwerfung unter gemeinsam vereinbarte bzw. von einzelnen Schülern gewaltsam durchgesetzte Ordnungsvorstellungen“ (Benner/Kemper 2003, S. 145).

„Wo du die Erde der Natur überlässest“, so wusste schon der späte Pestalozzi aus eigener Erfahrung, „da trägt sie *Unkraut und Disteln*, und wo du ihr die Bildung deines Geschlechts überlässest, da führt sie dasselbe weiter“ (Pestalozzi 1804, S. 315). Vor diesem Hintergrund sollte man stutzen, wenn jedes kindliche Augenblicksbedürfnis und jede kindliche Lebensäußerung, also auch jedes Backe-Kuchen, jede Badezimmerüberflutung und jedes Einschmieren des Esstisches mit Quark und Banane als ‚göttliche Offenbarung‘ oder als ‚Explosion des Forschergeistes‘ bejubelt wird. Psychologische Nachfragen sollte man auch dann stellen, wenn jedes gekrakelte Mondgesicht und jeder Phantasieaufsatz über Pokémons zum Ausdruck kindlich-künstlerischer Genialität stilisiert wird. Ausgeklammert wird hier nämlich die *Ambivalenz* der Ursprünglichkeit und des explorativen Forschergeistes des Kindes, die das erzieherische Geschäft so anstrengend macht. Diese Ambivalenz zeigt sich z.B. in der Frage, bis wann eine besonders engagierte gegenständliche Exploration noch als genuines Interesse an einem Gegenstand und damit förderungswürdig oder schon als zerstörerisch und aggressiv zu werten und damit zu unterbinden ist. Sie zeigt sich in Bezug auf soziale Neugierde auch in der laut gestellten Frage des Kindes, ‚warum denn der Mann da vorne so dick ist‘ (vgl. Drieschner 2011b).

Das, was das erzieherische Geschäft anstrengend und je nach physisch-psychischen Zustand des Erwachsenen mitunter auch schlichtweg hassenswert macht, ist die *stetige* Überführung dieser Unbefangenheit und Spontaneität des Kindes in zivilisierte und kulturell zulässige Sozial-, Verhaltens- und Wissensstandards, die nicht zuletzt die Verletzlichkeit anderer Personen schützen. Von daher ist es nicht unplausibel anzunehmen, dass sich in der Heiligspredikation der Unbefangenheit und Spontaneität des Kindes der Überdruß der Pädagogen an den Spannungen und Konflikten der direkten erzieherischen Interaktion widerspiegelt. Erzieherisches Disengagement, erzieherische Enttäuschung, Angst vor Versagen, aber auch Hass auf Kinder kann demnach Ausdruck einer überzeichneten Kinderliebe sein.

10 Der aufbrechende Hass auf die LehrerIn

Seit nunmehr über 100 Jahren suhlen sich manche PädagogInnen in solchem Debatten-Morast. Insofern nimmt es nicht wunder, dass sich manche Eltern *wehren*. Lange stand das ‚Lehrer-Hasser-Buch‘ von Gerlinde Unverzagt, geschrieben unter dem Pseudonym ‚Lotte Kühn‘, auf den Bestsellerlisten. Hier werden insbesondere die KindheitspädagogInnen vorgeführt. Da gibt es die Grundschullehrerin ‚Frau Dingeldomdei‘, die see-

lich und geistig ihrerseits im Kindergartenalter steckengeblieben ist und, völlig unfähig zu jedweder Differenzierung, in jedem Herummatschen der ihr anvertrauten Kinder Ausdrücke kindlicher Genialität erblickt. Da gibt es die Lehrerin ‚Friedensreich-Bedürftig‘, die aufgrund ihrer pädagogischen Ideologie von der Heiligkeit des Kindes und ihrer grenzenlosen Naivität und geistigen Schlichtheit überreich gesegnet ist mit der Fähigkeit, keinerlei Konflikte zwischen Wünschen, Hoffnungen und Ängsten von Eltern und deren Anliegen wahrzunehmen.

Besonders aber wird die Mutter deshalb zur Lehrer-Hasserin, weil sie keinerlei Konzept von Stetigkeit erzieherischer, didaktischer und bildnerischer Bemühungen bei solchen PädagogInnen erkennen kann. Stattdessen sieht sie sich der *Willkür* von ‚didaktischen Glaubenssätzen‘ ausgeliefert. Wer sich selber als Prophet oder Mutter Gottes verherrlicht, wer die akademisch grundierte Pädagogik sowieso herabsetzt, der kann sich auch darauf beschränken, dass ‚Frontalunterricht‘ nicht sein soll. ‚Frontalunterricht‘ ist eines der geliebtesten Feindworte von pädagogischen Schulhassern, in der Königsdisziplin eines lehrergelenkten *stetigen* Verfahrens der ‚Vermittlung‘ zwischen Ich, Du und Welt, der ‚Unterstützung‘ mithin, schillert der Feind der *unstetigen* ‚Begegnung‘ wie in einem Prisma in allen Farben. Die gelieferte Nichtbegründung von ‚Begegnung‘ ‚liebenden‘ PädagogInnen lautet gerne, wie Unverzagt fein beobachtet, dass halt heute in der Schule irgendwie alles anders sei als früher und man ‚einfach so nicht arbeiten könne‘. Hochgehalten wird ein Gegenbild selbsttätigen Sich-Entfaltens, wie es sich für kleines Messiasse gehört. Unverzagt lästert über die Lehrerin, die sich statt einer Begründung auf ihr ‚pädagogisches Herz‘ verlässt, welches für das freie Schreiben schlage. Fehler seien Lernchancen, so die Superlehrerin, die schon einmal irgendetwas von Krise als Chance gehört hat. Chancen zum Bessermachen werden freilich nicht genutzt, weil gegenüber dem Kind ja kein ‚Druck‘ aufgebaut werden solle, der nur zu Schreibblockaden führe. So folgt die Mutter der Aufforderung, auch zu Hause nicht in die Orthographie ihres Kindes einzugreifen, und muss erfahren, dass ihr Sohn bis zum Ende der 3. Klasse nur phonetisch orthographielos schreibt. Schließlich macht Unverzagt selbst Schreibübungen mit dem Kind und muss feststellen: Die Diktate ihres Sohnes „wimmeln bis heute von Lernchancen“, spricht: Er hat drei Jahre Lebenszeit unter der Obhut solcher Lehrerinnen verschwendet, ohne auch nur die Orthographie zu lernen.

So ungerecht, pointiert, effekthascherisch, kalkuliert dieses Büchlein auch ist, es legt einen Finger in die Wunde. Erziehung, Bildung und Unterricht sind Geschäfte der Stetigkeit. Sie sind, da hat Bollnow recht, immer in Ergänzung durch die bereichernden unstetigen Momente der Begegnung zu denken. Sie sind aber nie einzig und alleine aus diesen zu denken. Und: *geradezu gefährlich* werden jene Begegnungsaspekte, wenn sie, wie faktisch beobachtbar, mit Imaginationen eines kindlichen oder jugendlichen Messias verknüpft werden. Die messianische Erlösungshoffnung geht, beobachtbar, einher mit Selbstilisierungen als Prophet oder als Mutter Gottes. Solche Selbsterhöhungen aber gehen wiederum einher mit Herabsetzungen von institutionalisierter, professionell betriebener Pädagogik. Je nachdem, wie übersteigert die Liebe zum Ideal sich entwickelt, können solche Herabsetzungen die Dimension von Hass annehmen.

Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine/Baader, Meike Sophia (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied: Luchterhand.

Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied: Luchterhand.

Baader, Meike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik

und Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.3, S. 416–431.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim u.a.: Beltz.

Bollnow, Otto-Friedrich (1962): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, Otto Friedrich (1968): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, Otto Friedrich (1973): Erziehung als Erweckung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers. In: Ders.: Erziehung zum Gespräch. hrsg. v. M. Hamada. Tokyo: Tamaga-wa-University-Press, S. 143–152. Nachdruck unter: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/SprangerErweckung.pdf> (abgerufen am 16.01.2011).

Brunotte, Ulrike (2004): Zwischen Eros und Krieg. Männerbund und Ritual in der Moderne. Berlin: Wagenbach.

Bünger-Kohn, Claudia (1986): Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. Bonn: Univ., Diss.phil.

Drieschner, Elmar (2007): Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In: Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg: Kováč, S. 71–90.

Drieschner, Elmar (2011a): Frühkindliche Erziehung oder Bildung? Zur bindungstheoretischen Begründung von Frühpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 65, H.3, S. 285–304.

Drieschner, Elmar (2011b): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut [WiFF-Expertisen, Band 13].

Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Elschenbroich, Donata (2000): Ein neues Jahrhundert des Kindes? – Von Ankunftswesen und Erkenntniswesen. In: Larass, Petra (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999). Halle: Franckesche Stiftungen; S. 425–434.

Fröhlich, Volker: Liebe und Haß in der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik. In: Krumenacker, Franz-Josef (1997): Liebe und Haß in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg im Breisgau: Lamschus, S. 44–55.

Fuhs, Burkhard (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.

Gaus, Detlef (2007): Die ‚Liebe‘ des ‚geborenen Erziehers‘. Zur Typologie des Lehrers bei Eduard Spranger. In: Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: Athena (Pädagogik: Perspektiven und Theorien; 7). (Pädagogische Anthropologie; 16), S. 119–136.

Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (2009): ‚Liebe‘ oder ‚Nähe‘ als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem! In: Meyer, Christine/u.a. (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. 1. Aufl. Wiesbaden 2009, S.23-43.

Gaus, Detlef (2011a): Bildung und Erziehung. Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie. 1. Aufl. Wiesbaden 2011, S.57-66.

- Gaus, Detlef (2011b): Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerfantasien und Machtspielen. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–74.
- Giesecke, Hermann (1998): Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gopnik, Alison/Meltzoff, Andrew/Kuhl, Patricia (2006): Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. München: Piper.
- Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: ZfPäd. 56, H.2, S. 154–167.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, Caroline (2007): Mutterliebe – Nächstenliebe – pädagogische Liebe: Eine Konstante im sozialpädagogischen Professionalisierungsprozess des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: Athena Pädagogik: (Perspektiven und Theorien; 7). (Pädagogische Anthropologie; 16) S. 171–179.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–160.
- Key, Ellen (1978): Das Jahrhundert des Kindes. Königsstein: Athenäum.
- Konrad, Franz-Michael (2009): Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. H.1, S. 2–22.
- Kühn, Lotte (d.i.: Unverzagt, Gerlinde) (2005): Das Lehrer-Hasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab. München: Droemer Knauer.
- Langbehn, Julius (1890/1922): Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig: Hirschfeld.
- Melzer, Wolfgang/Hurrelmann, Klaus (1990): Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In: Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitisch Konsequenzen. Weinheim u.a.: Juventa. S. 35–59.
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2002): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Grünert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 117–142.
- Montessori, Maria (1952/2009): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett Cotta.
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: ZfPäd. 52, H.1, S. 91–107.
- Nohl, Herman (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, Jürgen (1989): Seelenmorde in den Schulen. Zur Kontinuität von Schulkritik. In: Pädagogik 41, H.5, S. 9–11.
- Pestalozzi, Heinrich (1804): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Lehrbuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Stuttgart u.a.: Cotta'sche Buchhandlung.
- Scheuerl, Hans (1997): Reformpädagogik. In: Fathke, Reinhard (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (ZfPäd: Beiheft; 36) Weinheim u.a.: Beltz, S. 185–236.
- Schmitt, Hanno/Prenzel, Annedore (2000): Erziehung vom Kinde aus. Reformpädagogische Versuchsprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung. In: Larass, Petra (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel: Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999). Halle (Saale): Verl. der Franckeschen Stiftungen, S. 207–222.

Spranger, Eduard (1949): Psychologie des Jugendalters (1. Aufl. Leipzig 1924). 19. Aufl. Heidelberg: Quelle&Meyer.

Spranger, Eduard (1970): Gesammelte Schriften. Tübingen: Niemeyer. Band 3: Schule und Lehrer.

Spranger, Eduard (1973): Gesammelte Schriften. Tübingen: Niemeyer. Band 2: Philosophische Pädagogik.

Uhle, Reinhard/Gaus, Detlef (Hrsg.): Pädagogischer Eros. Hoffnung auf Intimität oder professioneller Ethos? Ein Problemaufriss. In: Faulstich, Werner/Glasenapp, Jörn (Hrsg.): Liebe als Kulturmedium. München 2002, S. 81–120.

Uhle, Reinhard/Gaus, Detlef (2006): Pädagogik zwischen 1900 und 1910. Zwischen Tradition und Moderne, zwischen Erstarrung und Aufbruch. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Das Erste Jahrzehnt. München: Fink. (Kulturgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts), S. 99–116.

Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Wirkungen auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Weiß, Edgar (1998): „Vom Kinde aus“ – Ein reformpädagogischer Slogan und seine Problematik. In: Archiv für Reformpädagogik. Bd. 3, H.1/2, S. 3–50.

Winterhager-Schmid, Luise (2000): „Groß“ und „klein“ – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozess des Heranwachsens. In: Dies. (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 15–37.

Zeidler, Kurt (1919): Vom erziehenden Eros. Hamburg: Freideutscher Jugendverlag.

Zinnecker, Jürgen (2000b): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generationen im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 36–67.

Zulliger, Hans (1960): Gespräche über Erziehung. Bern u.a.: Huber.

Zu den Autoren

PD Dr. Detlef Gaus, studierte Bibliotheks-, Kultur- und Erziehungswissenschaften in Hamburg, Hagen und Lüneburg. Studienabschlüsse als Dipl.-Bibliothekar und M.A. Promotion zum Dr. phil. und Habilitation mit venia für ‚Erziehungswissenschaft‘ in der gesamten Breite des Faches. Langjährige Tätigkeiten als Bibliothekar, Bibliotheksleiter und als Hochschullehrer. Privatdozent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Bildungstheorie und Bildungsgeschichte.

Kontakt: gaus@uni-lueneburg.de

Prof. Dr. Elmar Drieschner, studierte Lehramt mit den Fächern Deutsch, Englisch und evangelische Theologie, Promotion zum Dr. phil., Tätigkeiten als Lehrer wie als Hochschullehrer. Derzeit Verwalter der Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Frühkindliche Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte im Bereich von Pädagogik und Didaktik der Frühen Kindheit, Schulpädagogik und -didaktik sowie Theorie von Erziehung und Bildung.

Kontakt: drieschner@ph-ludwigsburg.de