

Bilstein, Johannes

Bilder für die Gestaltung des Menschen

Neue Sammlung 32 (1992) 1, S. 110-133

urn:nbn:de:0111-opus-1052

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Bilder für die Gestaltung des Menschen

Von Johannes Bilstein

1. Denk-Bilder

Am Anfang allen Nachdenkens und Redens über Erziehung steht ein sehr eindeutiger und recht klarer Sachverhalt: Aus kleinen, alleine nicht einmal lebensfähigen Kindern werden Erwachsene, die sich selbst am Leben erhalten, mit ihren Mitmenschen reden und handeln und über sich selbst und ihr Zusammenleben mit den anderen nachdenken können. Für jedes Menschenwesen ist dies ein langer Weg, den es nicht ohne Hilfe gehen kann, ohne eine Hilfe, die nur die jeweils ältere Generation zu leisten in der Lage ist — alltäglich, selbstverständlich und zunächst ohne großes Nachdenken) Versucht man jedoch, genauer zu beschreiben, zu verstehen oder gar zu planen, was da geschieht, so tauchen unumgänglich Fragen auf, Fragen nach den Grenzen und Möglichkeiten, nach den wünschenswerten Zielen sowie nach den Mitteln und Wegen dieser Hilfe, und so unumgänglich diese Fragen auch sein mögen, auf so unterschiedliche Weisen können sie behandelt werden.¹

Zum einen gibt es da die Systematik fester Begriffe, die Ordnung einer wissenschaftlichen Sprache, aber das ist eine eher alltagsferne und abgehobene Möglichkeit. Zum anderen — und vorher — sind da die Bilder, die Vergleiche und die Metaphern. Sie machen es möglich, unterschiedliche Varianten menschlicher Selbstdefinition immer wieder neu durchzuspielen, lange bevor theoretische Begründungen nötig und sinnvoll sind — und einige dieser Bilder sind nahezu ewig, jedenfalls fast immer und fast überall zu finden.¹ Sie kommen her aus den ver-

¹ Zum Generationenverhältnis: F. E. D. Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959. S. 36 — 243, bes. S. 37 — 39; dort S. 40 zur vorgängigen Dignität der Praxis; dazu J. L. Blass: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. I. Stuttgart 1978. S. 80 — 108.

² Zur Konstanz von Problemverhältnissen in der Erziehung: N. Luhmann: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. In: Luhmann: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt/Main 1981. S. 105 — 194, bes. S. 105 — 120.

³ Eine systematische Analyse der pädagogischen Metaphorik liegt noch nicht vor. Neuerdings skizzenhafter Überblick: Th. Schulze: Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: D. Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990. S. 97 — 119; zur These von den „ewigen Bildern“: M. Eliade: Ewige Bilder und Sinnbilder. Frankfurt/Main 1986, bes. S. 9 — 25; einführend zu Metaphern: H. Blumenberg: Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit. In: Blumenberg: Schiffbruch mit Zuschauer. Frankfurt/Main 1979. S. 75 — 93; zur Bedeutung und Leistungskraft von Metaphern in der Anthropologie aus soziologischer Sicht: H. P. Thurn: Kulturbegründer und Weltzerstörer. Stuttgart 1990, bes. S. 4 — 9; zu erziehungswissenschaftlichen Menschenbildern: E. Meinberg: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, bes. S. 1 — 11.

schiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens der Menschen — und zwar in seiner einfachsten Form. Immer schon haben diejenigen, die Kinder erziehen, das, was da zu tun ist, mit dem verglichen, was sonst noch an Arbeit anliegt: mit der Sorge um Acker und Garten, mit der Aufzucht des Viehs, mit der Zubereitung der Nahrung, mit der Herstellung von Dingen — und solchen Vergleichen entstammt ein ganzes Repertoire an sprachlichen Bildern. Sie werden beim Nachdenken über Erziehung bis heute verwendet und wenn man sie genauer untersuchen will, so muß man fast immer zurückgehen auf historisch sehr frühe — meist: antike — Dokumente des Nachdenkens über Mensch und Welt, zurückgehen auf ihre oft mythische Herkunft. Eine wichtige Gruppe dieser Bilder leitet sich ab aus dem Bereich des handwerklichen und künstlerischen Gestaltens, vergleicht also die Erziehung der Menschenkinder mit der Herstellung von — womöglich gar schönen — Figuren, Formen und Gegenständen. Um sie — die bildnerischen Metaphern — soll es im folgenden gehen: darum also, was sich mit ihnen behaupten und zur Sprache bringen läßt über Voraussetzungen, Ziele und Methoden erzieherischen Handelns.

Für die christliche Überlieferung steht da der Text des Alten Testaments am Anfang, wo die Geschichte von der Erschaffung des Menschen in zwei Varianten erzählt wird. Einmal formt Jahwe den Menschen aus Staub vom Erdboden und bläst ihm dann einen Lebenshauch in die Nase (Gn II, 7), in einer anderen — wohl jüngeren — Version bildet Gott den Menschen nach seinem eigenen Urbild (Gn I, 27).⁴ Das ist nun freilich ein recht schwerwiegender Unterschied, der vielfältige ideengeschichtliche und theologische Implikationen mit sich bringt und der zunächst einmal dazu führt, daß auch das so entstehende menschliche Lebewesen in zwei Varianten begriffen werden kann: Einmal ist es von einer anderen Instanz gemacht und geformt worden (lateinisch: *formare*), ein anderes Mal ist es darüber hinaus ein Abbild (lateinisch: *imago*) der formenden Instanz, birgt also Gestalten und Eigenschaften seines Urbildes in sich.⁵ Diese beiden Schöpfungsberichte wandern durch die christliche Überlieferung, ziehen eine lange Illustrationstradition nach sich⁶ und liefern bildliche Vorstellungen, die allen Angehörigen der christlichen Kultur bekannt und spontan verständlich sind — von einem handwerklich tätigen Gott sowie von einer unterschiedlich akzentuierbaren menschlichen Natur: die besteht offenbar aus gestaltbarem Material, ist weich und formbar, mag aber auch ein Urbild ihres Schöpfers in sich enthalten. Dabei ist das gar kein ausschließlich christliches Bild; die Erschaffung des Menschen durch einen Handwerker-Gott gehört vielmehr zu ältesten Mythenschichten,

Interpretations-, Illustrationsgeschichte und Ikonologie der Genesis-Stelle: H. M. v. Erffa: *Ikonologie der Genesis*. Bd. I. München 1989. S. 76 – 87, dort S. 84 – 86 zur Interpretationstradition.

⁴ Wirkungsgeschichte von *forma* und *imago*: E. Lichtenstein: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel*. Heidelberg 1966, S. 4 – 6; sowie F. Rauhut: *Die Herkunft der Worte und Begriffe ‚Kultur‘, ‚civilisation‘ und ‚Bildung‘*. In: W. Klafki (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*. Weinheim 1965, S. 11 – 29, bes. S. 18 – 19 mit Hinweis auf 2. Kor. III, 18.

⁶ Siehe z. B. den halbfertigen Adam in der Schedel'schen Weltchronik von 1493: der Oberkörper ist fertig, der Unterkörper noch in einem Lehmklumpen: H. Schedel: *Liber chronicarum*. Nürnberg 1493. Folio V.

findet sich auch in den unterschiedlichsten Kulturen.⁹ Als Weber, Sticker, Kleidermacher oder Schmied wird dieser Gott vorgestellt — am archaischsten aber als Töpfer bei der Arbeit am weichen Lehm. Man kann das zurückverfolgen bis hin zu babylonischen Schöpfungsmythen, bis zur Urmutter Aruru z. B. im Gilgamesch-Epos (2. Jahrtausend v. Chr.), die sich Lehm abkneift und daraus den gewaltigen Helden Enkidu schafft — auch ihn im übrigen als Abbild eines göttlichen Urbildes.¹⁰ Für die europäische Entwicklung freilich sind vor allem die Menschen-Bildner der griechischen Mythologie bedeutsam geworden, und das sind in erster Linie zwei Figuren: Prometheus und Pygmalion.

2. Menschentöpfer

Nach griechischer Überlieferung ist Prometheus — um mit ihm zu beginnen — als Titan von göttlicher Herkunft.¹¹ Die Geschichten, die von ihm erzählt werden, zurückverfolgbar bis auf Hesiod (ca. 700 v. Chr.), handeln zunächst von vielerlei Wohltaten, die er den Menschen bereitet — vor allem davon, wie er ihnen das Feuer bringt —, von seiner Auflehnung gegen göttliche Beschlüsse und von seiner fürchterlichen Bestrafung, bis — etwa im vierten vorchristlichen Jahrhundert — noch ein weiteres Motiv hinzukommt: er wird überliefert als modellierender Schöpfer des Menschen» Es ist dann Ovid, der zu Beginn unserer Zeitrechnung den gesamten Geschichten-Komplex um Prometheus auf eine Weise zusammenfaßt und verdichtet, die für alle weiteren Bearbeitungen unumgänglich, wenn nicht verpflichtend wird. Prometheus erschafft die Menschen, indem er Erde vermischt „...mit dem Wasser des Regens...“, formt sie dann „...nach dem Bild der alles regierenden Götter.“¹² Und bald schon wird er auch mit der christlichen Schöpfungsgeschichte in Verbindung gebracht, wird der christliche Gott der Genesis zum ‚wahren Prometheus‘.¹³ In der europäischen Kulturgeschichte jedenfalls gerät die Figur des Prometheus nie mehr in Vergessenheit, denn sie bietet Dichtern,

E. R. Curtius: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter (1947). Bern/München 1984. S. 527 — 529; zum *deus artifex*: E. Kris und O. Kurz: Die Legende vom Künstler (1934). Frankfurt/Main 1980. S. 64 — 86; afrikanische Töpfergötter: M. Eliade: Geschichte der religiösen Ideen. Bd. 111/2. Freiburg 1991, bes. S. 258; zu vorchristlichen Schöpfungsmythen: M. Eliade (Hrsg.): Die Schöpfungsmythen (1964). Darmstadt 1980; sowie v. Erffa, Ikonologie, S. 38 — 42, dort Lit.

Das Gilgamesch-Epos. Stuttgart 1989, I, 2, 34; dazu: Rauhut, Herkunft, bes. S. 18.

⁹ Zu Prometheus orientierend: K. Bapp: Prometheus. In: W. H. Roscher (Hrsg.): Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie. Bd. 111/2. Leipzig 1909. Sp. 3032 — 3110; umfassend, auch zur Wirkungsgeschichte: R. Trousson: Le theme de Promethee dans la litterature europeenne. Genf 1964; zur Ikonographie des Prometheus und zu den mit Prometheus verbundenen anthropologischen Topoi: R. Steiner: Prometheus. München 1991.

¹⁰ Vorgeschichte und Verbreitung des Mythos: Trousson, Promethee, S. 5; dort S. 47 zum Auftauchen des Schöpfer-Mythos.

¹¹ Ovid, Metam. I, 80 — 83.

¹² Zur Christianisierung: Trousson, Promethee, S. 57 — 82; dazu auch: v. Erffa, Ikonologie, S. 80; dort S. 86 — 87 Lit.

Künstlern und Philosophen einen fest umrissenen Katalog von Themen zur Diskussion an. Wer Prometheus behandelt, der redet über göttliche Hilfe und menschliche Auflehnung, über gerechte oder ungerechte, vielleicht notwendige Strafe für Aufruhr und Hybris, der redet von Einfallsreichtum und von schöpferischer Arbeit.¹³ Diese Arbeit ist eine Arbeit an der Form des Menschen, im wörtlichen und im übertragenen Sinne, und so taugt Prometheus über die Jahrhunderte hinweg als wichtige Berufungsinstanz für um ein eigenes Selbstverständnis ringende Künstler, so taugt er aber auch als Symbolfigur für die erzieherische Menschenformung durch die Pädagogen.

Denn früh schon wird der Halbgott Prometheus mit Wissen, Aufklärung und Gelehrsamkeit verbunden, wird seine Geschichte erzählt als die Geschichte der Vernunftbegabung des Menschen. „Was Menschen wissen, von Prometheus haben sie's" — heißt es bei Aischylos¹⁴ und bei Platon wird ausführlich erzählt, wie Prometheus den ansonsten unbegabten Menschen „die zum Leben nötige Wissenschaft" gibt.¹⁵ Damit wird er auch für die Pädagogik zu einem Prototyp, sorgend für die äußere, vor allem aber für die innere, geistige Gestalt seiner Geschöpfe — und das als Held. Als geistiger Bildner der Menschenseele bleibt er Titan, sich einer übermächtigen Aufgabe stellend, letzte Risiken dabei in Kauf nehmend, wirkend am noch ganz ungeformten Material." Die bei Ovid immerhin anklingende Idee der Gottes-Ebenbildlichkeit verharrt dabei eher im Hintergrund und auch um Schönheit geht es noch gar nicht; stattdessen steht Prometheus zunächst und vor allem für die „formatio" des Menschen, symbolisiert er eine These zum Material und zur Arbeit des Erziehers: Menschen sind formbar, und wer es unternimmt, sie zu gestalten, der gibt sich an eine riskante aber Erfolg und Ruhm versprechende, eine heroische Aufgabe. Für die Pädagogen aller Zeiten ist dies eine reizvolle Leitphantasie, besonders dann, wenn sie für ihre erzieherischen Absichten eine mythische Begründung suchen.

Beispiele dafür gibt es in der Geschichte der europäischen Erziehungstheorien genug, besonders im Humanismus. „Homines non nascuntur sed finguntur",¹⁷ das ist die immer wieder zitierte, oft zum Motto erhobene Formel, mit der Erasmus von Rotterdam 1529 die Eigenart der menschlichen Gattung zu erfassen versucht: Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet, geformt — und angemeldet sind damit die durchaus heldenhaften Ambitionen der Humanisten auf pädagogische Menschenformung. Nicht mehr Gott oder die Natur sind es, die den

¹³ Prometheus als Ahnherr der bildenden Künstler: Kris/Kurz, *Legende*, S. 114 — 120; zur Bedeutung des Prometheus in der Künstlertopik: Steiner, *Prometheus*, S. 17 — 102; dort S. 84 — 102 zu Prometheus als Symbolfigur nicht nur künstlerischer Hybris.

¹⁴ Aischylos: *Der gefesselte Prometheus*. V. 506.

¹⁵ Platon: *Prot.* 320d — 322a, bes. 321d.

¹⁶ Belege für Prometheus als geistiger Bildner: Bapp, *Prometheus*, bes. Sp. 3076 — 3083; Augustinus: *Civ. Dei* 18, 8; Prometheus als anthropologische Metapher für die menschliche Selbstbildung: Steiner, *Prometheus*, S. 103 — 185.

¹⁷ Erasmus von Rotterdam: *Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder* (1529). In: *Erasmus: Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn 1963. S. 107 — 167, hier S. 115; zu Erasmus: G. Böhme: *Bildungsgeschichte des europäischen Humanismus*. Darmstadt 1986. S. 264 — 275.

jungen Menschenwesen eine Gestalt vorgeben, vielmehr bekommen sie ihre Form von den erwachsenen Mitgliedern der eigenen Gattung. Damit ist ein Schöpfungsanspruch formuliert, der die Berufung auf Prometheus als Leitfigur nahelegt, der auch mahnendes Gedenken an den Ausgang des Prometheus-Schicksals empfiehlt, der jedenfalls „Prometheik“ geradezu als Grundelement humanistischen Welt- und Selbstverständnisses erscheinen läßt.“ Ein zweiter Prometheus ist er nun, der Mensch — so Boccaccio im 14. Jahrhundert —, ein titanischer Vize-Gott, der sich selbst und seinesgleichen noch einmal herstellt — und sei es in seinen Kindern. Als homo doctus, als Wissender und Gelehrter, erschafft er den Naturmenschen als Kulturmenschen zum zweiten Mal, wiederholt so den Schöpfungsakt, den im Mythos Prometheus vollbrachte.¹⁹ Der Anspruch ist, alles: Mensch und Welt selbst zu gestalten und die Vermutung geht dahin, daß dies möglich sei. „Prometheus est nobis imitandus“, „Prometheus müssen wir nachahmen“ formuliert denn auch Erasmus schon als junger Mann vor 1500 und macht den Prometheus zu einer seiner bevorzugten Symbolfiguren, zum Bild für seinen Willen, menschliches Material zu formen.²⁰ Denn das ist weich, fügt sich und nimmt Eindrücke so gut wie, ja: besser als der Ton des Töpfers an.²¹ Erasmus bietet hier ein Beispiel unter vielen für die lange Wirkungsgeschichte des Prometheus. Er ist der Urtyp des Menschentöpfers, und prometheische Bedeutungen schwingen überall dort untergründig mit, wo metaphorisch von Töpferei die Rede ist — selbst wenn sein Name nicht direkt genannt wird. „Wie in der bildenden Hand des Töpfers ein feuchter Kloß Ton formieret wird und allen Formen nachgibet, so ist das zarte junge Geschöpf fähig, alle Formen anzunehmen, die man ihm geben will“ — so J. Bodmer 1723 mit schöner aufklärerischer Deutlichkeit.²² Es geht darum, Menschen zu machen. Die Pädagogen, denen dies im Laufe der Geschichte immer mehr zur professionellen Aufgabe wird, erscheinen ausgestattet mit einer Allmacht, die zunächst dem Künstler zugeschrieben wird, unterliegen offenbar vom Material her keinen Beschränkungen — sie sind mächtig. Der durchaus schmeichelhafte Vergleich mit dem Künstler verleiht pädagogischen Omnipotenzvorstellungen Ausdruck und verkleidet sogar noch ein mögliches Scheitern mit heldenhafter Tragik. Das gilt besonders für das aufklärungsoptimistische 18. Jahrhundert, das Bild vom Erzieher als Menschentöpfer

¹⁸ „Prometheik“ als Merkmal des Humanismus: Th. Ballauff: Pädagogik. Bd. 1. Freiburg, München 1969. S. 511 — 514.

¹⁹ Boccaccio: *De genealogia deorum gentilium*, lib. IV, cap. XLIV; dazu: Trousson, *Promethee*, S. 87 — 91; sowie Steiner, *Prometheus*, S. 23 — 39.

²⁰ Erasmus v. Rotterdam: *Opera Omnia*. Leiden 1703 — 1706. Bd. X. S. 1742b.; dazu: Trousson, *Promethee*, S. 105, sowie Ballauff, *Pädagogik*, S. 577 mit Betonung des Gegensatzes zur *devotio moderna*; zu Prometheus als Symbolfigur des Erasmus: A. J. Gail: *Erasmus v. Rotterdam*. Reinbek 1974. S. 27 — 29 sowie Steiner, *Prometheus*, S. 141 — 147.

²¹ Töpfergleichnis bei Erasmus z. B.: Erasmus, *Notwendigkeit*, S. 130.

²² J. Bodmer: *Discourse der Malern*. Zürich 1723. III, S. 65; dazu I. Schaarschmidt: *Der Bedeutungswandel der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Bilden‘ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder* (1931). In: Klafki, *Geschichte*, S. 25 — 87, bes. S. 44 — 45.

findet sich jedoch bis ins 19. Jahrhundert hinein" und wo immer es auftaucht, zeugt es vielleicht von Optimismus, häufig von der Überschätzung pädagogischer Möglichkeiten, nie jedoch von Bescheidenheit oder Ehrfurcht vor dem Material." Die Berufung auf Prometheus bezeichnet einen Prototyp des pädagogischen Heroismus — und zieht konsequenterweise Abwehr, Widerspruch und Warnungen vor pädagogischer Hybris nach sich. Je mehr die Eigenart und die eigene Zielstrebigkeit des menschlichen Stoffes in den Blick kommen, mit um so größeren Vorbehalten steht eine reflektierte Pädagogik Menschentöpfer-Bildern gegenüber — bis der Menschentöpfer schließlich zur Gegenfigur wird, zum abgelehnten Symbol einer abgelehnten Konzeption von Erziehung, bis es zum Ehrentitel der wahren Pädagogin und des wahren Pädagogen wird, eben keine prometheisch-menschentöpferischen Absichten zu hegen.²⁵

3. Der Menschenschnitzer und sein Werk

Griechischer Herkunft ist auch die zweite wichtige Menschenbildner-Geschichte: die Geschichte des Pygmalion, und auch sie wurde von Ovid für die Nachwelt festgeschrieben. Pygmalion, das ist ein Elfenbeinschnitzer, der eine zunächst unlebte menschliche Statue erschafft, sich in sie verliebt und es schließlich dahin bringt, daß die Liebesgöttin Aphrodite diesem Standbild Leben und Seele verleiht. So entsteht die schöne Galathee, die dem Pygmalion Geliebte und Gattin wird." Schon auf den ersten Blick lassen sich da Ähnlichkeiten und auch motivgeschichtliche Verbindungen zum Prometheus-Mythos erkennen — und tatsächlich tritt die Figur des Pygmalion in ihrer langen Überlieferungstradition immer wieder parallel, wenn nicht sogar sinngleich mit Prometheus auf, zur Symbolisierung der gleichen Schöpfervorstellung.²⁷ Doch da sind auch gewichtige Unterschiede. Zu-

²³ Belege für Töpfer-Vergleiche im 19. Jahrh. z. B. bei J. M. Sailer: Über Erziehung für Erzieher (1807). 2. Aufl. 1831. Paderborn 1962. S. 82; oder bei F. H. Ch. Schwarz: Die Weihe des Pädagogen. In: Schwarz: Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Leipzig 1833. S. 1 – 82, hier S. 25.

²⁴ Ehrfurcht als Gegenbild prometheischen Gestaltens bei Goethe: J. Oelkers: Die Beschränkung des Prometheus. In: J. Oelkers: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Weinheim 1985. S. 138 – 169; zu Epimetheus als sanftem Gegenpol des Prometheus: I. Illich: Entschulung der Gesellschaft. München 1972, bes. S. 144 – 158; zu Cheiron als gütig-gerechtem Gegenpol: Thurn: Kulturbegründer, S. 48 – 50; zu genialistischen Topoi in der Pädagogik: J. Bilstein: Kitsch in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 30. Jg. (1990) S. 419 – 435.

²⁵ Anti-Prometheik als pädagogische Qualität: G. Becker: Johanna Harder zum Gedenken. In: Neue Sammlung 30. Jg. (1990) S. 505 – 508, bes. S. 506; Kritik an der Leistungskraft von Töpfermetaphorik in der Entwicklungspädagogik: M. Zachariah: Lumps of Clay and Growing Plants. In: Comparative Education Review (1985) S. 1 – 21; zum geschlechtsspezifischen Aspekt männlicher Menschenschöpfungs-Phantasien: R. Zapperi: Der schwangere Mann. München 1984.

²⁶ Ovid, Metam. X. 245 – 297.

²⁷ Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Pygmalion-Stoffes: U. Kultermann: Kleine Geschichte der Kunsttheorie. Darmstadt 1987. S. 1 – 13, dort Lit. und S. 4 zur Parallelität mit Prometheus; Pygmalion als Künstler-Symbol: Kris/Kurz, Legende, S. 96 – 99.

nächst einmal ist Pygmalion ein Mensch und im Gegensatz zu dem aufrührerischen Halbgott Prometheus ist sein Verhältnis zu den Göttern einfach und selbstverständlich: von Hybris ist nicht die Rede. Gläubig bringt er der Aphrodite Opfer und Gebete dar — und wird erhört. Vor allem aber ist Pygmalion ein Künstler, geschickt und mit handwerklichem Können ausgestattet, der — mehr als Prometheus — einen Traum und eine Vorstellung über die Gestalt seiner Figur vor Augen hat, dem es um Schönheit geht und bei dessen Werk es — viel mehr als bei dem Titanen — auf die Qualität ankommt. Nicht, daß er eine Figur formt, steht im Vordergrund seiner Geschichte, auch nicht wie er sie formt, sondern auf welcher erstaunlichen Weise ihm seine Statue gelingt: sie ist schön. Auch Pygmalion wird so zu einem Ahnherren der Künstler — freilich mit einem anderen Akzent. Er taugt als Symbolfigur für das Nachdenken darüber, wie Ideen und Vorstellungen von einer schönen Gestalt durch künstlerische Arbeit Wirklichkeit werden, verbindet also das Reden über den Künstler mit dem Reden über das Schöne.

Damit aber ist in der Figur des Pygmalion eine grundlegende Spannung angelegt zwischen idealer Vorstellung und sinnlicher Verwirklichung — eine Spannung, die für Künstler und Kunstwerk höchst bedeutsame Auswirkungen hat: Das Verhältnis nämlich zwischen Schöpfer und Geschöpf wird damit ungleich schwieriger und vielschichtiger als bei Prometheus. Wo der eine ganze Gattung kollektiv erschafft, da gestaltet Pygmalion eine einzige weibliche Gestalt voller sinnlich erfahrbarer Schönheit: eine mit Namen benannte Frau, die er schmückt und beschenkt, schon als Unbelebte liebt und verehrt und die er letztlich durch seine Liebe zum Leben erweckt. Eine solche Liebe kommt beim archaischeren Menschentöpler Prometheus nicht vor und damit auch nicht das komplizierte Spiel gegenseitiger Abhängigkeit. Zwar verdankt nämlich Galathee ihr Leben den Gestaltungskräften und der Liebe des Pygmalion, zugleich aber ist er durch eben diese Liebe an sie gebunden, hängt er mit seiner Sehnsucht von ihr ab. Bis hin zur Narrheit ist er gefesselt an die Schönheit seines Werkes, und zieht so Spott und Kritik auf sich — besonders in der Aufklärung. Galathee dagegen, sein Geschöpf, erfährt bald ein größeres Ausmaß an Mitgefühl und Einfühlung als er selbst, wird zur interessanteren Figur.²⁸ Allein ihr langsames Erwachen — schon von Ovid erotisiert beschrieben — bietet Phantasien genug an, besonders natürlich für alle diejenigen, die sich — z. B. in sensualistischer Tradition — für den schrittweisen, tastenden Beginn der Welterfahrung des Individuums interessieren. Wenn vorgeführt und nachvollzogen werden soll, wie die einzelnen Sinne sich langsam entfalten, dann bietet Galathees Erwachen dafür das Schulbeispiel. „...ihre Augen beginnen sich zu öffnen... Sie hängt ihren ersten Gedanken nach; ihr Herz beginnt sich kaum zu regen, wird aber schon bald klopfen. Welche Hände! Und wie weich

²⁸ Satirische Kritik Pygmalions und gesteigertes Interesse an Galathee in der Aufklärung; H. Schlüter: Das Pygmalion-Symbol bei Rousseau, Hamann, Schiller. Zürich 1968, bes. S. 6–9.

ist das Fleisch!" — so begeistert sich Diderot 1763 angesichts einer „Pygmalion" - Skulptur von Falconet.²⁹

Wird diese Geschichte auf Erziehung übertragen, dann steht von vornherein das Geschöpf im Mittelpunkt des Interesses: Mit seiner Belebung wird es selbständig, ist bald schon in der Lage und bereit, sich mit den Absichten seines Schöpfers kritisch auseinanderzusetzen und sich gegen ihn zu stellen. Insofern handelt es sich um eine Geschichte, in der die Schöpfungsmetaphorik des Töpfervergleiches weiter und an ihr Ende geführt wird — Shaw hat das ironisch zugespitzt und den „schöpferischen" Pädagogen dem Spott anheimgegeben. „What you are to do without me I cannot imagine" — so das Schlußwort der pädagogisch zum Leben erweckten Eliza Doolittle an ihren Schöpfer.³⁰ Gerade weil das Geschöpf gelungen ist, gerade weil Eliza „schön" geworden ist, steht ihr Schöpfer am Ende in fast lächerlicher Hilflosigkeit vor ihr. Wer es unternimmt, Menschen zu gestalten — das zeigt das Schicksal des Pygmalion — muß Bilder vor Augen haben von der Gestalt, die er formen will und er gerät in Verwicklungen mit der Schönheit, die er erschafft.

Der Blick in den Mythos, auf Prometheus und Pygmalion, hat von den argumentativen Möglichkeiten gestalterischer Metaphorik nun ein erstes Bild entstehen lassen. Die beiden sagenhaften Menschenbildner taugen — wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung — als Ahnherren der Künstler, werden zu kunsttheoretischen Leitgestalten. Wird ihre Tätigkeit mit dem pädagogischen Einwirken auf die jüngere Generation verglichen, so dienen sie zugleich auch als Symbolfiguren für die erzieherische Gestaltung der Menschen. Der Erzieher als Prometheus, der Erzieher als Pygmalion — das heißt in jedem Falle: der Erzieher als Künstler, stets werden dem Pädagogen handwerkliche oder künstlerische Fähigkeiten abverlangt und unterstellt. Unterschiedliche Lebensbereiche fließen ineinander, das Nachdenken über die Kunst, über die Künstler und die Schönheit fällt zusammen mit dem Nachdenken über Erziehung. Die mythischen Figuren Prometheus und Pygmalion sind gleichsam vorgeschichtliche Protagonisten einer langen Metaphertradition, in der immer wieder die Arbeit von Handwerkern und Künstlern herangezogen wird, um die Arbeit an der Erziehung der Kleinen in Vergleichen zu umschreiben — einer Metaphertradition, die sich durch die gesamte Geschichte des Nachdenkens und Redens über Erziehung hindurchzieht.

Freilich kann das sehr verschieden aussehen: das Gesamtfeld der bildnerischen Metaphern umschließt eine Vielzahl argumentativer Möglichkeiten, läßt durchaus unterschiedlich akzentuierte Aussagen zu — und darum soll es im Folgenden gehen: um die Frage also, wo sich bildnerische Metaphorik in der Geschichte pädagogischer Reflexion findet und wie sich die Akzentuierungsvarianten dieser Metaphorik den Hauptsträngen der pädagogischen Denktradition zuordnen.

²⁹ D. Diderot: Ästhetische Schriften. Bd. I. Frankfurt/Main 1968. S. 468 —469; Diderot nimmt hier ein Condillac'sches Thema auf: das Erwachen der Statue als sensualistische Denkübung; E. B. de Condillac: Abhandlung über die Empfindungen (1754). Berlin 1870.

³⁰ G. B. Shaw: Pygmalion (1914). Harmondsworth 1965. S. 139, Act V, Schluß; populärflotte Weiterverwendung des Pygmalion-Symbols: R. Rosenthal und L. Jacobsen: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971.

4. Bildhauer und Hebammen

Ein ideengeschichtlicher Anfang all dieser Vorstellungen von der künstlerischen Gestaltung des Menschen liegt sicherlich bei Platon. Der nämlich entwirft in der *Politeia* ein Bild von der Formung der kindlichen Seele und berichtet von den Ammen und Müttern, die versuchen, durch Märchen und Erzählungen den Geist ihrer Kinder zu formen — „plattein tas psyches“ —, sich also als Plastiker an deren Seelen zu betätigen. Mit diesem „plattein“ ist ein Begriff aus der Welt des Handwerks auf den Bereich der Gestaltung menschlichen Lebens übertragen: so, wie es dort um die Gestaltung des Schönen geht, geht es hier um die Gestaltung der tugendhaften Seele.“ Nimmt man diese metaphorische Verbindung von Erziehung und handwerklich-künstlerischer Arbeit freilich ernst, dann ergeben sich zwei Fragen, die in den Symbolfiguren Prometheus und Pygmalion noch gar nicht angesprochen waren: Die Frage nach der Herkunft der Form und die Frage nach der Art der Tätigkeit.

Woher also — erstens — kennt der Erzieher die Gestalt, die er dem Geist der Kleinen verleihen will, woher weiß er, wie sie werden sollen? Eine Antwort bietet sich da in der Figur des Sokrates an, und sie führt zunächst aus dem Bereich handwerklich-künstlerischer Metaphorik hinaus. Sokrates — das ist der pädagogische Genius schlechthin, das Urbild des Erziehers, ein jahrhundertlang wirkendes Vorbild, zu dessen Legende von Anfang an auch seine Eltern und deren Berufe gehören — ganz besonders derjenige der Mutter.“ Die soll bekanntlich Hebamme gewesen sein und Sokrates selbst scheint dem große Bedeutung zugemessen zu haben. Gerade dort nämlich, wo er seine Pädagogik genauer zu bestimmen versucht, bezieht er sich auf die Geburtshilfe, definiert er sein eigenes Handeln, indem er es mit der mütterlichen Arbeit vergleicht. Damit ist in das Nachdenken und Reden über Erziehung ein Bild mit sehr eigener und sehr markanter Kontur eingeführt: das der Pädagogik als Maieutik, als Hebammenkunst.³¹ Vergleichbar sind beide, der Pädagoge und die Hebamme, weil sie nichts eigentlich Neues schaffen, vielmehr etwas zum Vorschein bringen, was schon im Innern lebendig ist: sie wirken eher helfend als schaffend. Wie die Hebamme nicht selbst gebiert, nur anderen dabei hilft, Mensch zu werden, so schafft auch der Pädagoge kein Wissen, weiß auch der Lehrer vor allem, daß er nichts weiß. Das führt beim Pädagogen Sokrates zu einem Gestus radikaler Bescheidenheit, weit entfernt von jedem welterschöpferischen Anspruch: „Ich gebäre

³¹ Platon: *Pol.* 377 b-c; zum philosophiegeschichtlichen Hintergrund des *techne*-Begriffes: D. Thomsen: 'rechne' als Metapher und als Begriff der sittlichen Einsicht. Freiburg 1990.

³² Sokrates als pädagogischer Genius: W. Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd. IX. S. 165 – 231, bes. S. 200 – 204 u. ö.; Sokrates als „Urbild“ bei W. Flitner: Das Problem der Erwachsenenbildung. In: Flitner: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn 1967. S. 30 – 43, hier S. 33; zur Grundlegung der Pädagogik durch Sokrates: Th. Ballauff: Pädagogik, S. 58 – 71; Sokrates als „Bild des Erziehers“: E. Lichtenstein: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover 1970. S. 70 – 79, dort Lit.

³³ Maieutik zentral z. B. bei F. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930). Heidelberg 1969, besonders S. 19 – 27; E. Spranger: Sokrates. In: *Die Antike* 7 (1931) S. 271 – 278.

nichts von Weisheit ... Geburtshilfe leisten nötigt mich der Gott, erzeugen aber hat er mir verwehrt."³⁴ Die Position des Lehrenden, das Lehren selbst werden infrage gestellt, letztlich verweigert: „Eigentlich aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen."³⁵

Damit ist nun ein ganz anderes Metaphernfeld angesprochen, hier geht es gar nicht um Kunst. Menschliches wird hier nicht gemacht, es ist vielmehr im Inneren schon vorhanden und so ist denn auch das Lernen etwas Anderes als Instruktion, etwas Anderes als das Anfüllen eines vorher leeren Gedächtnis-Gefäßes." Äußere Hilfe verliert an Bedeutung, jede Art von Prometheik ist da fern. Eines allerdings fällt bei den maieutischen Bildern auf: Die schmerzvollen, aggressiven und selektiven Bedeutungsgehalte, die ja auch mit dem Bildfeld „Geburtshilfe" verbunden sind — sie werden in der pädagogischen Version von Hebammen-Metaphorik kaum beachtet. Pädagogische Hebammen sind eher freundliche Helfer." Was aber die Frage nach der Herkunft der Form angeht, so ist sie zunächst — wenn auch in einem anderen Metaphernfeld — beantwortet: Die zu entbindende Gestalt ist im Inneren schon da. Dies ist eine Vorstellung, die auch in den pädagogischen Bildhauer-Vergleichen ihren Niederschlag findet — doch davon soll später die Rede sein. Vorher noch muß die zweite Frage behandelt werden, die sich aus der handwerklich-künstlerischen Metaphorik zum Erziehungsprozeß ergibt, und das ist die Frage nach der Tätigkeit selbst.

Wie also — zweitens — sieht die Arbeit aus, die da metaphorisch eingesetzt wird? Wenn denn der Pädagoge dem Bildhauer vergleichbar ist: Was tut ein Bildhauer bei der Arbeit?" Er wirkt ja nicht wie der Töpfer an einer weichen, zunächst ungestalteten, gar flüssigen Masse, er bearbeitet vielmehr bereits vorhandene Formen, sei es aus Holz, sei es aus Stein, und zwar indem er abschlägt, was nicht sein soll." Die

³⁴ Platon: Theaitet. 149a — 152e, bes. 150 c-d; dazu: K. Philipp: Zeugung als Denkform in Platons geschriebener Lehre. Zürich 1980, bes. S. 105 — 108.

³⁵ Platon: Apol., 33 a; zur Aporie des Lehrens neuerdings: W. Fischer: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen." In: I. M. Breinbauer und M. Langer (Hrsg.): Gefährdung der Bildung, Gefährdung des Menschen. Wien/Köln/Graz 1987. S. 31— 39; W. Fischer: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: Fischer, S. J. Löwisch (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989. S. 1 — 25.

³⁶ Zum Zusammenhang von platonischem Idealismus mit Maieutik und zur Überwindung des sophistischen Instruktionsprinzips bei Sokrates/Platon: F. Brüggem: Lernen — Erfahrung — Bildung. In: ZfPäd. (1988) S. 299 — 314, bes. S. 300 — 302; zum Verhältnis von Pädagogik und Demiurgik bei Platon: H. Blumenberg: Höhlenausgänge. Frankfurt/Main 1989, bes. S. 142 — 144.

³⁷ Auch destruktiver Charakter des Sokrates seltenerweise: H. Rumpf: Die sokratische Prüfung. In: Rumpf: Scheinklarheiten. Braunschweig 1971. S. 204 — 219, bes. S. 216 — 219; zur dekonstruktiven Potenz der Hebammen-Metaphorik: Thurn, Kulturbegründer, S. 85 — 89.

³⁸ Zur Illustration, ohne theoretischen Anspruch: C. Blümel: Griechische Bildhauer an der Arbeit. Berlin 1940. bes. S. 5, 46, 47. 89 u. ö.

³⁹ Prominenter Beleg zum skulpturtheoretischen Topos von der Wegnahme des Überflüssigen: Michelangelo: Antwort an Varchi, Abdruck in: H. Thode: Michelangelo und das Ende der Renaissance. Bd III. 1. Berlin 1912. S. 238 — 240, bes. S. 238; aris totalische Herkunft des Topos: E. Panofsky: Idea (1924). Berlin 1985, bes. S. 65 und S. 119.

Skulptur des Bildhauers entsteht durch das Wegnehmen — das sind kunsttheoretisch altehrwürdige Vorstellungen, die sich als trivialisierte Vergleiche in den Metaphern niederschlagen. Wenn also beim Reden über Erziehung von-Bildhauerei die Rede ist, dann bezieht sich das in der Regel auf das Abhauen und Wegnehmen von Materialteilen, die überflüssig und störend erscheinen, dann geht es um menschliche Eigenschaften und Lebensformen, die im Sinne der Erzieher nicht gewünscht und nicht gewollt sind und die verändert werden müssen — es geht um die Notwendigkeit erzieherischen Gegenwirkens.⁴⁰ Und noch einmal ist hier die Figur des Sokrates von Interesse. Dessen Vater nämlich soll Bildhauer gewesen sein, vielleicht sogar er selbst. Damit wäre freilich — im Gegensatz zu dem demonstrativ bescheidenen Grundgestus der Hebammenbilder — eine wichtige Spannung in der pädagogischen Symbolik markiert: Sokrates träte dann nicht mehr nur als unterstützender Helfer bei der Geburt der anderen auf, sondern darüber hinaus als einer, der schlechte Formen zerstört und beseitigt. Sokrates als pädagogischer Bildhauer — der stünde in durchaus gespanntem Verhältnis zu Sokrates, dem Geburtshelfer.⁴¹

Allzuoft durchgespielt wird diese Spannung nicht. Sokrates steht generell für Maieutik und auch im Sokrates-begeisterten 18. Jahrhundert wird sein Bildhauer-Vater wenig beachtet. 1759 allerdings erscheinen Hamanns „Sokratische Denkwürdigkeiten“ und dort wird der Widerspruch ausgespielt. Hamann nämlich, Diskussionspartner Kants, Lessings und Herders, versucht anhand der Figur des Sokrates, das Verhältnis von Geschichte und Offenbarung, von vorchristlicher Weisheit und gläubigem Wissen deutlich zu machen und seine eigene Position als christlicher Nach-Aufklärer und bürgerlicher Außenseiter zu bestimmen. Den Sokrates konturiert er dabei als einen durchaus aktiven Gestalter, der nicht nur freundlich unterstützend, sondern aggressiv eingreifend wirkt und dessen Berufungen auf Maieutik eher als Tarnung verstanden werden. „Sokratik war also bescheiden genug, seine Schulweisheit mit der Kunst eines alten Weibes zu vergleichen, welches blos der Arbeit der Mutter und ihrer zeitigen Frucht zu Hülfe kommt und beyden Handreichung thut.“ Das „blos“ setzt hier den Akzent, denn über solche Hilfe hinaus kämpft Hamanns Sokrates, kämpft er gegen Trägheit und Stolz, Irrtümer und Vorurteile. „Von dieser Seite ahmte also Sokrates seinen Vater nach, einen Bildhauer, der, indem er wegnimmt und huet, was am Holze nicht seyn soll, eben dadurch die Form des Bildes fördert. Daher hatten die großen Männer seiner Zeit zureichenden Grund, über ihn zu schreyen, daß er alle Eichen ihrer Wälder fälle, alle ihre Klötzer verderbe, und aus ihrem Holze nichts als Späne zu machen verstünde.“⁴²

⁴⁰ Zur Dialektik von Erziehung als unterstützender und gegenwirkender Tätigkeit: Schleiermacher, Vorlesungen, S. 99 — 154.

⁴¹ Zur Sokrates-Biographik: Diogenes Laertios: Leben und Meinungen berühmter Philosophen. Leipzig 1921, bes. S. 70.

⁴² J. G. Hamann: Sokratische Denkwürdigkeiten (1759). In: Hamann: Sokratische Denkwürdigkeiten. Aesthetica in nute. Stuttgart 1968. S. 3 — 73, hier S. 29 und S. 31; Interpretation: F. Blanke: Sokratische Denkwürdigkeiten. Gütersloh 1959.

Der — in Auseinandersetzung vor allem mit Kant — fast missionarisch argumentierende Hamann kann der „blos“ helfenden Tätigkeit der Hebamme keine große Achtung erweisen, zu sehr ist er darum bemüht, die anderen zu beeinflussen und zu überzeugen. Sein Sokrates ist als Gegeninstanz gedacht, gestützt auf die Wahrheit der inneren Erfahrung, kämpfend gegen die Vernünftigkeit der Aufklärung. Märtyrertum wird da in Kauf genommen» Der Bildhauer, der wegnimmt und haut, was am Holze nicht seyn soll — das ist im übrigen ein Luther-Zitat, mit dem sich Hamann noch deutlicher zu seiner nach-aufklärerischen Frömmigkeit bekennt, das aber auch die Kontinuität der pädagogischen Bildhauer-Metaphorik belegt. Der Unterschied zu Platon ist jedenfalls deutlich: Wo der die helfenden Qualitäten des Sokrates in den Vordergrund stellt, da betont Hamann die gestaltenden.

Was jedoch die schroffe Gegenüberstellung von Bildhauer und Hebamme betrifft: die geht in der Folge verloren, wird in Versöhnungsversuchen eher aufgehoben. So findet sich zu Anfang des 19. Jahrhunderts bei Johann Michael Sailer eine pädagogische Sokrates-Reflexion in selten schöner Ausführlichkeit und mit ausdrücklichem Bezug auf Hamann. Sailer ist zu dieser Zeit Professor für Moral und Pastoraltheologie in Landshut, wird von orthodox-katholischer Seite als Illuminate und Sympathisant der Aufklärung, von den Liberalen als Ex-Jesuit verdächtigt und legt 1807 eine populär gemeinte katholische „Pädagogik“ vor, einen sprachlich einfach gehaltenen Erziehungsratgeber, der sich auf Christentum und Antike, Aufklärung und klassisches Humanitätsideal, auf bürgerlichen Freiheitsanspruch und katholische Frömmigkeit gleichzeitig zu stützen versucht — und in dem Sokrates als Vorbild ständig präsent ist.

Der nämlich beherrschte die „... Kunst, die schöne Menschenform in die rohe Masse hineinzubilden. Wegschauend und bildhauernd ist nach Hamann die Kunst des Sokrates. Er ahmte hierin seinen Vater nach, einen Bildhauer. Der Bildhauer nimmt weg, was am Holze nicht sein soll, und fördert dadurch die Form des Bildes. So ließ sich Sokrates vorerst die Mühe nicht gereuen, die elende Zeitform der schlechten Zeitgenossen von seinen Jünglingen wegzuhauen, um der besseren Form Platz zu machen. Er war also Zimmermann, ehe er Bildhauer sein konnte. Sokrates ahmte aber auch seine Mutter nach, eine Hebamme, die der Mutter und dem Kinde Handreichungen tut. Die Wahrheit läßt der Erzieher aus dem Geist des Kindes sich entwickeln, hilft nur durch Fragen und Winke, leistet Hebammendienste. Die Lehrkunst des Sokrates bildet sich also in dem Beruf seines Vaters und seiner Mutter sehr schön ab.“

Hier also soll der Pädagoge nun beides: helfen und gestalten, Entwicklung zulassen und elende Zeitform weghauen — Aufgaben, die zumindest streckenweise in Gegensatz zueinander stehen, die Sailer aber in seinem Sokrates zusammendenken kann. Damit hat er all das in ein Bild gebracht, was ihm wertvoll und wichtig erscheint: Den aufklärerischen Anspruch auf Formung des Menschen, eine gleichzeitig rous-

⁴³ Zum Genialismus bei Hamann: J. Schmidt: Geschichte des Genie-Gedankens. Bd. 1. Darmstadt 1988. S. 96 — 119, bes. S. 98 — 102; Hamanns Aufklärungs-Bezug: O. Bayer: Zeitgenosse im Widerspruch. München 1988, bes. S. 26 — 32.

⁴⁴ Sailer: Erziehung für Erzieher, S. 53.

seauistisch und romantisch gefärbte Idee der Entwicklung und die bald nach 1800 beginnende katholische Kulturkritik. Von dem Gegensatz jedoch zwischen Bildhauer und Hebamme oder davon, daß sich die Bilder gegenseitig ausschließen könnten, ist nicht die Rede.⁴⁵

In Sokrates bündeln sich also zwei Entwicklungslinien pädagogischer Metaphorik, die unterschiedliche Notwendigkeiten erzieherischen Handelns betonen und denen eine unterschiedliche Sicht auf das menschliche Material innewohnt: beim Erziehen geht es um Hilfe und Formung, das Material ist plastisch und eigen-dynamisch zugleich. Wer es unternimmt, Menschen zu gestalten — dafür steht die Figur des Sokrates — trifft auf ein schon in ihnen ruhendes Urbild, das entbunden und von Störendem befreit werden muß.

Schaut man in diesem Lichte nun noch einmal zurück auf Prometheus und Pygmalion, so läßt sich das gesamte Metaphernfeld, das aus der Verbindung von künstlerisch-handwerklicher Arbeit mit Erziehung hervorgeht, jetzt in seinen Akzentuierungen und Varianten genauer skizzieren: Es geht um Bilder für die Gestaltung des Menschen. Wer dabei von Prometheus spricht, der legt Gewicht auf die Figur des Schöpfers, der eine ganze Gattung kollektiv erschafft; wer Pygmalion zum Vergleich heranzieht, dem geht es um das Verhältnis des Gestalters zu einem Geschöpf von idealer Schönheit und um die möglichen Komplikationen in diesem Verhältnis; und wer auf Bildhauer-Vergleiche zurückgreift, der stellt die Arbeit in den Vordergrund, den Prozeß also, in dem die Menschen ihre innere Gestalt bekommen. Alle jedoch: Prometheus und Pygmalion, Menschentöpfer und Bildhauer schaffen als Künstler etwas Neues und stehen der Hebamme gegenüber, die bloß hilft. Verwendet werden die Bilder freilich gleichzeitig, in vielfältigem Nebeneinander, das auch ein Stück Wissen enthält: daß nämlich Menschen ebenso gemacht werden als naturhaft wachsen, daß Erziehung es offenbar mit höchst eigensinnigem Material zu tun hat. Dieser eingeborene Eigensinn des menschlichen Materials aber führt den Weg der Untersuchung noch einmal zurück und zu der Frage, wer denn die Gestalt des Menschen entwirft.

5. Das Bild im Inneren

Lange nach Platon, im dritten nachchristlichen Jahrhundert, unternimmt Plotin in Rom den Versuch, das schon knapp 600 Jahre alte platonische Gedankensystem noch einmal zu skizzieren, es fortzuführen und anzureichern mit Elementen aus jüngeren philosophischen Schulen (Aristoteles, Stoa, Gnosis). Er begründet damit eine eigene Denktradition, die — zum Teil untergründig und anonym — im ganzen

⁴⁵ Zum Eklektizismus Sailer, wenn auch verteidigend: E. Schoelen: J. M. Sailer. In: Sailer, *Erziehung für Erzieher*, S. 201 — 220, bes. S. 210 — 211; zu Gleichmut, Milde und Geduld als Lebensmaximen Sailer: ebd. S. 198; zur zeitgenössischen Popularität der „Erziehung für Erzieher“: G. Jäger und H.-E. Tenorth: *Pädagogisches Denken*. In: K.-E. Jeismann und P. Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III. München 1987. S. 91.

europäischen Kulturraum nachwirkt, bis weit ins 19. Jahrhundert hinein. Die Grundfigur dieses Denkens ergibt sich aus dem Versuch, Schritt für Schritt zurückzugehen hinter die bloßen Erscheinungsformen von Dingen, Menschen und Welt. Alles, was ist, wird auf immer weiter abstrahierte Prinzipien zurückgeführt, bis schließlich das letzte Prinzip, der eine oberste Geist (nous) in den Blick gerät, der in allem, was wirklich ist, hervortritt. Dieser oberste Geist wird dabei auf merkwürdige Weise sich selbst zum Gegenstand: eben weil er das in allem wirkende Prinzip ist, wird er als oberste Einheit in den vielen Erscheinungen doch immer nur sich selbst, sein eigenes Wirken wiederfinden und reflektieren. Letztlich begründet er den Kosmos, indem er sich selbst denkt." In diesem kosmischen Zusammenhang setzen sich die Menschen — vor allem die Künstler — mit der Materie auseinander und versuchen, ihr eine Form zu geben, geleitet von den Bildern, die sie bereits in sich tragen. So legt der Bildhauer die im Marmorblock bereits vorhandene Statue nur frei, verhilft der Schönheit also dazu, hervorzutreten.⁴⁷ Ganz ähnlich verhält es sich aber mit der Seele. Will man deren Schönheit schauen und zur Geltung bringen, so muß sich die Sicht nach innen richten: „Kehre ein zu dir selbst und sieh dich an; und wenn du siehst, daß du noch nicht schön bist, so tu wie der Bildhauer, der von einer Büste, welche schön werden soll, hier etwas fortmeißelt, hier etwas ebnet, dies glättet, das klärt, bis er das schöne Antlitz an der Büste vollbracht hat: so meißle auch du fort, was unnütz und richte was krumm ist, das Dunkle säubere und mach es hell und laß nicht ab ‚an deinem Bild zu handwerken‘ bis dir hervortritt der göttliche Glanz der Tugend.“⁴⁸

Auch hier also ist ein Bildhauer am Werk, der abschlägt und forthaut — aber er ist auf sich selbst gerichtet. Das Bild, an dem er arbeitet, trägt er schon in sich, er arbeitet selbstreflexiv an seiner eigenen Verschönerung und Verbesserung und bewegt sich dabei in der universellen Grundströmung der kosmischen Ordnung. Der alten platonischen Vorstellung von der plastischen Gestaltung der Seelen ist damit Erstaunliches geschehen. Bei Plotin legt der Mensch selbst seine Gestalt frei, unternimmt ein Stück demiurgischer Arbeit an seiner eigenen Seele. ⁴⁹ Ein Modell der Selbstbildung ist hier skizziert, das, weit entfernt vom Pathos der Prometheus-Symbolik, Qualitäten des Hebammen- und des Bildhauervergleiches

⁴⁶ Reflexivität als entscheidendes Merkmal bei Plotin: Ballauff, *Pädagogik*, S. 211 — 227, bes. S. 222 zu anthropologischen Konsequenzen des Plotin'schen Idealismus.

⁴⁷ Zur Bedeutung der Kunst bei Plotin: Panofsky, *Idea*, S. 11 — 16; E. Cassirer: *Freiheit und Form*. Darmstadt 1961. S. 132 — 134; W. Schulz: *Metaphysik des Schwebens*. Pfullingen 1985, bes. S. 204 — 209; Kultermann, *Geschichte*, S. 32 — 36.

⁴⁸ Plotin: *Enn.* I, 6, 9. In: *Plotins Schriften*. Bd. I. Hamburg 1956. S. 23.

Zur moralischen Ausdeutung der Bildhauerei und zur aristotelischen Herkunft des Bildes von der Statue im Marmorblock: Panofsky, *Idea*, S. 14 — 15 und S. 79.

⁴⁹ Zur Seelen-Gestaltung bei Platon: Schaarschmidt, *Bedeutungswandel*, S. 47 — 48 sowie Lichtenstein, *Ursprung*, bes. S. 92 — 99; zur Weiterentwicklung des platonischen Bildhauerbildes zum Bild der Selbsterziehung: R. Harder (Hrsg.): *Plotins Schriften*. Bd. I b: *Anmerkungen*. Hamburg 1956. S. 381; zur Plotin'schen Töpfer- und Bildhauer-Metaphorik: R. Ferwerda: *La signification des images et des metaphores dans la pensee de Plotin*. Groningen 1965. S. 140 — 147 und S. 153; *Bedeutung Plotins für die Entwicklung der deus — artifex — Vorstellung*: Kris/Kurz, *Legende*, S. 70.

miteinander verbindet und doch über beide hinausgeht. Es wird etwas gestaltet — insofern handelt es sich um eine plastische Tätigkeit — dieses zu Gestaltende aber ist im Inneren schon da, wird nicht neu geschaffen, sondern zum Hervortreten befreit — insofern handelt es sich um eine Art von Geburtshilfe. Der gestaltende Bildhauer und das gestaltete Bildnis jedoch sind jetzt eins, der Vergleich ist reflexiv geworden und aus der Konventionalität von Geburtshilfe- und Bildhauermetaphorik tritt eine weitere Gestalt hervor: der menschliche Autoplast. Nun ist dies rund 260 Jahre nach Christus keine neue Idee, sie gehört vielmehr zum Kernbereich hellenistischen Denkens, ist vor allem ein zentrales Element der stoischen Philosophie-Tradition mit ihrem hohen Anspruch an die Gestaltung von Leben und Seele." Hier jedoch, beim späten Plotin, findet dieser Anspruch eine klassische, bildhafte Ausformulierung, die ins Christentum übergeht und jahrhundertlang nachwirkt — bis hin zu Pico della Mirandola und zu Michelangelo.⁵²

Das Unternehmen der Menschenformung ist also ein Unternehmen der Menschen an sich selbst — dafür steht der Plotin'sche Autoplast — und sie legen frei, was als Möglichkeit schon im Innern vorhanden ist. Ein Problem, das sowohl Prometheus wie Pygmalion nur mit der Hilfe göttlichen Eingriffes lösen können ist so umgangen: das Problem der Beseelung." Die charakteristische menschliche Lebendigkeit, die den noch so vollendeten Statuen der Menschentöpfer erst durch Einhauchen oder ähnliche Götterhandlungen verliehen werden muß, beim menschlichen Autoplasten ist sie als vorhanden vorausgesetzt, da liegt ein ideales Urbild schon im Material verborgen.

Diese Vorstellung bietet Anknüpfungspunkte — für das Nachdenken und Reden über Kunst, wie aber auch für das Nachdenken und Reden über Erziehung. Was die Kunst angeht, so liefert das Bild von der im Marmorblock bereits vorhandenen Statue, die vom Künstler befreit werden muß, ein Grundelement zu einer Theorie des Schönen;⁵⁴ was Pädagogik angeht, so macht der Bildhauervergleich es möglich, widersprüchliche Menschenbilder zusammenzudenken: Von außen geformt und von innen wachsend, offen für Gestaltung und doch auch einen eigenen Entwurf verfolgend — diese Gegensätze menschlichen Selbstverständnisses erschei-

⁵² Zur hellenistischen Tradition des Plotin'schen Autoplasten: H. I. Marrou: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (1948). München 1977, bes. S. 102 und S. 191; zur stoischen Lebensführungs-Lehre: M. Pohlenz: *Die Stoa* (1947). Göttingen 1984, bes. S. 123 — 131; stoische Elemente bei Plotin: Ballauff, *Pädagogik*, S. 222.

⁵³ Der Mensch als „sein eigener Bildhauer“: G. Pico della Mirandola: *Über die Würde des Menschen* (1487). Zürich 1988. S. 11; Plotin-Rezeption Michelangelos: Panofsky, *Idea*, S. 64-67; zur systemtheoretischen Kategorisierung von Autopoiesis-Vorstellungen in der Pädagogik: A. K. Tremel: *Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung*. In: J. Oelkers / H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel 1991. S. 347 — 360.

⁵⁴ Zum Problem der Beseelung und Belebung der Statuen am Beispiel der Prometheus-Cassoni von Piero di Cosimo: H. Holländer: *Steinerne Gäste in der Malerei*. In: *Giessener Beiträge zur Kunstgeschichte*. Bd. II. Giessen 1973. S. 103 — 131, bes. S. 115 — 116; sowie Steiner, *Prometheus*, S. 129 — 143, dort Lit.

⁵⁵ Inneres Urbild in der europäischen Kunsttheorie: Panofsky, *Idea*; Einfluß Plotins auf Winckelmann: Cassirer, *Freiheit*, bes. S. 134 — 140.

nen zumindest teilweise versöhnt im Gleichnis des sich nach einem inneren Urbild formenden Menschen.

Und dieses Gleichnis nimmt seinen Weg durch die europäische Geistesgeschichte— vor allem über die mystischen und naturphilosophischen Strömungen. Es wird immer wieder auf die imago-Vorstellung des alten Testaments bezogen, auf die Vorstellung also vom in den Menschen verborgenen göttlichen Urbild, findet sich bei Meister Eckart im frühen 14. Jahrhundert, bei Valentin Weigel und Johann Arndt⁵⁶ im 16., bei Jakob Böhme und Comenius im 17. Jahrhundert⁵⁷ und geht schließlich eine immer engere Verbindung ein mit dem zur gleichen Zeit in Deutschland sich entfaltenden Begriff der Bildung.

Was nun diese deutsche Diskussion am Ausgang der Aufklärung angeht, so ist es vor allem ein englischer Autor, der den Anschluß an platonische und plotinische Vorstellungen von der inneren Gestaltung des Menschen vermittelt: Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftsbury (1671 — 1713). Beeinflußt von seinem Erzieher, dem Aufklärer John Locke, geprägt vor allem aber durch die intensive Auseinandersetzung mit Platon und Plotin, versucht er — in philosophischen Dialogen — Politik und Sitten, die geistige Abstammung, die Moral, die Bestimmung und die Natur des Menschen spekulierend zu ergründen und stellt bei diesem Unternehmen eine Idealfigur in den Mittelpunkt, eine Art Urbild gelungener Menschlichkeit, auf das hin all seine Nachforschungen gerichtet sind: den „virtuoso“. Der widmet sich vor allem einer Aufgabe: der Pflege der eigenen Seelengestalt und ist fortwährend bemüht, einen eigenen, in sich ganz harmonischen Lebensstil auszubilden — nicht zuletzt, indem er sich als Liebhaber den Künsten zuwendet: ein vor allem ästhetisch weiterentwickelter Gentleman also, ein dilettierender uomo universale englische Art." Das ist nun freilich nicht neu. Schon gut 100 Jahre lang diskutiert die englische Adelskultur über diese ihre Leitvorstellung und seit etwa 1670 gibt es immer breiter werdende Kritik daran — bis hin zu Satiren und Parodien, die den virtuoso schließlich als komische Figur auf die Bühne bringen."

n Der „innere Mensch“ als Bildhauer-Werk: Meister Eckart: Schriften und Predigten. Bd. II. Jena 1921. S. 92; dazu Lichtenstein, Bildungsbegriff, S. 42.

⁵⁶ Schaarschmidt, Bedeutungswandel, S. 32 — 33.

⁵⁷ Gott als Autoplast bei J. Böhme: Von der Gnadenwahl (1623). Stuttgart 1988. S. 65 — 68; auch bei Böhme: Zwei Steinmetze im Menschen, die streiten, wer bilden darf: Schaarschmidt, Bedeutungswandel, S. 33; weitgehend parallele Vorstellung vom „inneren Licht“ in Mystik, Pietismus und Romantik: A. Langen: Zur Lichtsymbolik der deutschen Romantik. In: H. Kuhn/ K. Schier (Hrsg.): Märchen, Mythos, Dichtung. München 1963. S. 447 — 485; der Mensch als lebendiges, sich selbst bildendes Bild bei J. A. Komensky: Analytische Didaktik. In: Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften. Berlin 1959. S. 33 — 104, bes. S. 42.

" A. Shaftsbury: Die Moralisten (1705/1709). In: A. Shaftsbury: Der gesellige Enthusiast. München 1990. S. 41 — 109 dort S. 45 zur Zielsetzung Shaftsbury's.

⁵⁹ Zum begriffs- und sozialgeschichtlichen Hintergrund und zur Herkunft des Virtuosen aus der Künstler-Theorie: H.-J. Raupp: Untersuchungen zu Künstlerbildnis und Künstlerdarstellung in den Niederlanden im 17. Jahrhundert. Hildesheim 1984. S. 72 — 90; zu den englischen Virtuosen des 17. Jahrhunderts: W. Kemp: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen.“ Frankfurt/Main 1979, dort S.73 zu Shaftsbury's Kritik an zunehmender Äußerlichkeit und Hohlheit des Virtuositäts.

Aus diesem Grunde kann Shaftsbury seinen Virtuosen nicht einfach beschreibend vorstellen, er muß sich vielmehr darüber hinaus auch mit den Verfälschungen und Korruptionen, den Äußerlichkeiten und dem Ruch scheinhafter Oberflächlichkeit auseinandersetzen, die diesem Leitbild inzwischen anhaften. Wenn er also die Gestalt des Virtuosen behandelt, dann geht es ihm um die Kluft zwischen innen und außen, zwischen Erscheinung und Wesen und um die Notwendigkeit, beides in Übereinstimmung zu bringen." Dies jedoch kann nur einer: der virtuoso selbst, der sich selbst formt, als sein eigener „moral architect“⁶¹ an sich selbst wirkt. Zuwege bringt er das, indem er in allen Körpern und Formen nach der Schönheit sucht, genauer: nach dem Urbild der Form und Ordnung, das aller Schönheit zugrunde liegt.

„Solchergestalt ... können wir uns immer höher zur Vollkommenheit aufschwingen, Kenner und Meister der Kunst des Schönen werden, wenn wir uns selbst kennenlernen und wissen, was das ist, durch dessen Vervollkommnung wir sicher unsern wahren Wert, unsre wahre Glückseligkeit befördern. Denn nicht der erlangt diese Kenntniss, der nur Körper oder äußere Formen betrachtet, der sich an Prunk und Gepränge und Staat ergötzt, der Gütern und Ehren nachstrebt; nicht der ist dieser sich selbst vervollkommende Künstler, der in diesen Dingen sein Glück macht, sondern der, nur der allein ist der Weise, nur der allein versteht die Kunst, der mit einem flüchtigen Blick auf diese Dinge ein ganz anderes Feld bearbeitet ..., ganz andre bessere Modelle und Risse vor Augen hat; von dem allein kann man mit Wahrheit sagen, er sei der Baumeister seines eignen Lebens und Glücks.“⁶²

Der Plotin'sche Autoplast — hier ist er zum self-improving artist geworden, zum Seelen-Architekten mit durchaus prometheischen Zügen. Prometheus, der „dangerous man moulder“,⁶³ wird bei Shaftsbury denn auch gegen den eifersüchtigen Zorn des Jupiter verteidigt, wird als „second maker under Jove“⁶⁴ zum Ahnherrn und Prototypen eines schon als geniebegabt aber noch nicht als ganz autonom gedachten Künstlertums — er wird jedoch nicht zur pädagogischen Leitfigur: dazu ist sich Shaftsbury zu sehr bewußt, an welche Grenzen die Gestaltung der menschlichen Seele stößt, dazu sind ihm auch die Spontaneität und die unbeein-



Shaftsbury: Cassirer, Freiheit, S. 83 — 87.

⁶¹ A. Shaftsbury: Untersuchung über die Tugend (1699). In: Shaftsbury, Enthusiast, S. 211 — 320, hier S. 295.

⁶² Shaftsbury, Moralisten, S. 200, siehe auch: A. Shaftsbury: Standard edition. Bd. II. 1. Stuttgart 1987. S. 362; dazu und zum Einfluß Shaftsbury's auf Wieland: W. H. Bruford: Kultur und Gesellschaft im klassischen Weimar. Göttingen. 1966. S. 35 — 43.

⁶³ Shaftsbury, Moralists, Standardedition, S. 50.

⁶⁴ A. A. C. Shaftsbury: Soliloquoy or advice to an author (1710). In: Shaftsbury: Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times. Bd. I. Gloucester, Mass. 1963, S. 135 — 136; zu Prometheus bei Shaftsbury: O. Walzel: Das Prometheussymbol von Shaftsbury zu Goethe. München 1932. S. 9 — 17; kritisch dazu: Trousson, Promethee, S. 222 — 229 mit stärkerem Akzent auf dem Übergang von der theologischen zur ästhetischen Prometheik; siehe auch Schmidt, Genie — Gedanke, S. 259 — 261.

flußbar-originale Lebendigkeit der Seelen allzu wichtig. Der Pädagoge, der begleitende Philosoph, wirkt denn auch folgerichtig lediglich als sokratisch verstandene Hebamme: „denn die Seele schwängert sich selbst, und man kann also weiter nichts tun, als daß man ihr bei der Geburt zu Hülfe komme ...“⁶⁵ Die entscheidende Qualität der Seele, ihre innere Form,“ entsteht somit aus ihr selbst und durch den gestaltenden Zugriff des self-improving artist, ist also Ergebnis immer weiter getriebener Reflexivität, orientiert an der allgemein zugrundeliegenden Idee des Schönen und Guten.“ Anknüpfend an die griechische Leitvorstellung der Kalokagathia, beeinflußt von der Stoa (Panaetios) und der humanistischen Tradition (Castiglione), entwirft Shaftsbury damit ein adliges Persönlichkeitsvorbild: Wer es unternimmt, sich selbst zu gestalten — dafür steht der virtuoso — wirkt als Künstler an sich selbst, als genialer Architekt seiner eigenen moralischen Verfeinerung. Und dieses virtuoso-Vorbild hat weitreichende Auswirkungen, vor allem in Deutschland: es wandert ein in die Konzeption des Original-Genies im ausgehenden 18. Jahrhundert, es beeinflußt vor allem aber die immer deutlicher hervortretende Leitfigur des „Gebildeten“: Der ist in vielen seiner Züge ein quasi verbürgerlichter virtuoso.“ Was jedoch das Gesamtfeld der bildnerischen Metaphern für erzieherisches Handeln angeht, so sind die Vergleichsfiguren nun vollständig versammelt. Die Menschentöpfer und Figureschnitzer, die Bildhauer und Autoplasten, die Künstler an sich selbst und die moralischen Architekten: sie alle formulieren auf je unterschiedliche Weise einen Zusammenhang von Kunsttheorie und Theorie des Schönen, von Moralphilosophie und Genie-Theorie und beziehen ihn auf das Nachdenken über Erziehung. Wie dieser Zusammenhang in der pädagogischen Diskussion der deutschen Klassik noch einmal auf ganz besondere Weise akzentuiert wird: das soll im Folgenden ein Beispiel vor Augen führen.

⁶⁵ Shaftsbury, *Moralisten*, S. 188.

⁶⁶ Shaftsbury's „inward form“ zurückgehend auf Plotins „endon eidos“: Walzel, *Prometheussymbol*, S. 17; zum Problem der Subjektivität bei Shaftsbury: F. A. Uehlein: *Kosmos und Subjektivität*. Freiburg/München 1976, bes. S. 101 — 122.

⁶⁷ Zur Kalokagathia, kritisch und entidealisierend: Marrou, *Geschichte*, S. 101 — 104; zum männerbündisch-homoeerotischen Hintergrund: A. Winterling: *Symposion und Knabenliebe: Die Männergesellschaften im archaischen Griechenland*. In: G. Völger und K. v. Welck (Hrsg.): *Männerbände, Männerbünde*. Bd. 2. Köln 1990. S. 15 — 22 und S. 425, dort Lit.; zu Shaftsbury's Rezeption der Kalokagathia und zur Diskussion des Virtuosen als moderner Verkörperung der Kalokagathia bei Wieland und Herder: K. Hamburger: *Philosophie der Dichter*. Stuttgart 1966. S. 83 — 128; Uehlein, *Kosmos*, S. 257 — 260; G. E. Grimm: *Kunst als Schule der Humanität*. — In: G. Sauder (Hrsg.): *Johann Gottfried Herder: 1744 — 1803*. Hamburg 1987. S. 352 — 363, bes. S. 357 — 359; L. Fertig: *Christoph Martin Wieland, der Weisheitslehrer*. Darmstadt 1991. S. 60 — 61 und S. 212.

⁶⁸ Zur Bedeutung Shaftsbury's für die deutsche Bildungstheorie: Lichtenstein, *Bildungsbegriff*, S. 13 — 15; zum Einfluß auf Wieland: Fertig, *Wieland*, S. 58 — 61 und S. 212, dort Lit.; zur deutschen Wirkungsgeschichte: C. F. Fischer: *Shaftsbury und das deutsche Geistesleben*. Leipzig/Berlin 1916, darin S. 246 — 273 zum plotinisch beeinflussten Formbegriff und seiner Wirkungsgeschichte.

6. Der dunkle, tiefe Marmor

Allmählich wird im 18. Jahrhundert die Zahl derjenigen immer größer, die statt von „Instruktion“ oder „Eduktion“ lieber von „Bildung“ sprechen, wenn es um das Heranwachsen der jüngeren Generation geht, und die damit auch ein bestimmtes Verhältnis zwischen Außenformung und Selbstgestaltung ausdrücken wollen — mit durchaus unterschiedlichen Gewichtungen. „Bildung“ wird immer häufiger gebraucht, der Begriff wird — nicht zuletzt unter dem Einfluß Shaftsburys — diskutiert, als modisch kritisiert, schließlich aber wird er zu einem theoretischen Zentralbegriff bei dem Versuch, Menschen, Welt und Kosmos im Zusammenhang zu verstehen. Das ist eine lange Geschichte, die hier nicht noch einmal nachgezeichnet werden soll,⁶⁹ in der aber — gerade am Ende der Aufklärung — die im 18. Jahrhundert entwickelten Ästhetiken eine entscheidende Rolle spielen. „Bildung“ wird zunehmend mit „Schönheit“ zusammengedacht, wird auf einen letztlich nicht steuerbaren und von außen nicht herstellbaren inneren Genius bezogen, wird als Prozeß gedacht, der aus dem Inneren der Seele nach außen führt, nicht aber von außen das Innere der Seele gestaltet.

So verstanden wird „Bildung“ zum Gegenstand einer eigenen Theorie: Bildungsphilosophie — vor allem und am deutlichsten bei J. G. Herder. Ausdrücklich bezieht der sich wieder auf das Feld der künstlerischen Metaphorik und versucht, sein Verständnis menschlicher Bildungsprozesse aus Bildhauer-Analogien zu entwickeln. „Jeder Mensch hat ein Bild in sich, was er sein und werden soll; solange er das noch nicht ist, ist noch Unfriede in seinen Gebeinen.“ — so Herder 1774,⁷⁰ und es ist „Bildung“, die diesem inneren Vorbild zur Verwirklichung verhilft. Damit ist nun zwar die idealistische Denkfigur vom inneren Urbild in Erinnerung gerufen, damit ist aber noch nicht die Frage beantwortet, wer dies denn leisten könnte, wer denn dafür sorgen könnte, daß jeder Mensch wird, was er sein und werden soll. Nun ist für den aufklärungskritischen Herder dieses Problem nicht einfach mit dem Rückgriff auf optimistische Menschentöpfer-Metaphern zu lösen: da gelten geschichtsphilosophische Einschränkungen.⁷¹ Stattdessen müssen möglichst alle am hochkomplexen, selbstreflexiven Prozeß der Bildung des Menschen beteiligten Instanzen und Kräfte in ein Bild gebracht werden und was dabei entsteht, ist ein — auch metaphorisch — vielfältiges Netz von Wirkungen: „Nein,

⁶⁹ Zur Geschichte des Bildungsbegriffes: Lichtenstein, *Bildungsbegriff*; R. Vierhaus: *Bildung*. In: O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart 1972. S. 508 — 551; R. Koselleck: *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Koselleck (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil II. Stuttgart 1990 S. 11 — 46; U. Engelhardt: „Bildungsbürgertum“. *Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*. Stuttgart 1986.

J. G. Herder: *Brief an die Gräfin Maria von Schaumburg — Lippe (1774)*. In: Herder: *Briefe*. Bd. 3. Weimar 1978. S. 141; dazu: Koselleck, *Bildung*, S. 11 — 46, bes. S. 17.

⁷¹ Zur Aufklärungs - Kritik Herders: J. Brummack: *Herders Polemik gegen die 'Aufklärung'*. In: J. Schmidt (Hrsg.): *Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart*. Darmstadt 1989. S.277 - 293, bes. S. 285 — 288.

gütige Gottheit, dem mörderischen Ungefähr überliebst du dein Geschöpf nicht. Den Tieren gabst du Instinkt, dem Menschen grubest du dein Bild, Religion und Humanität in die Seele; der Umriß der Bildsäule liegt im dunklen tiefen Marmor da; nur er kann sich nicht selbst aushauen, ausbilden. Tradition und Lehre, Vernunft und Erfahrung sollten dies tun, und du liebst es ihm an Mitteln dazu nicht fehlen."⁷²

Er kann sich nicht selbst aushauen — damit ist das Plotin'sche Autoplasten-Bild dementiert. Das ist, am Beginn der 1780er Jahre, zunächst einmal ein kritischer Kommentar zum Genie-Kult des vorangegangenen Jahrzehnts, ist der Versuch, eine in dieser Genie-Mode abhanden gekommene Spannung wiederherzustellen: Äußere Bildhauer werden gebraucht — dabei ist dann auch die „Lehre“, sind also auch die Pädagogen vonnöten — aber sie haben eher helfende Aufgaben, weil es den Umriß der Bildsäule ja schon gibt." Aus dem dunklen und tiefen Marmor sollen sie der Statue an's Licht verhelfen und damit sind sie als Bildhauer gleichzeitig — Hebammen. Das alte Bild nämlich von dem die Statue enthaltenden Marmorblock drückt bei Herder eine Grundvorstellung aus, die sich in seiner Geschichtsphilosophie genauso findet wie in seiner Ästhetik und seiner Bildungstheorie: Das Innere ist zukunftssträchtig, das Dunkle ist prägnant (lateinisch *praegnans* = schwanger). So wie die Gegenwart schwanger ist mit der Zukunft, wie die schöne Form „Seele im Körper darzustellen" hat, so beruht auch Bildung auf Möglichkeiten, die schon vorhanden sind im dunklen Ugrund der Seele." Dort, im Dunklen, liegt der Ursprung aller menschlichen Entwicklung, an dieses — gar nicht per Aufklärung zu erhellende — Dunkle bleibt alle Bildung gebunden. Für den, der Bildung erfährt, heißt dies in letzter Konsequenz: „Ich werde, was ich bin." — so Herder um 1769." Für den, der anderen Menschen an der Bildung hilft, heißt es, daß er wirksam wird als entbindender Bildhauer, anderen zur Ausbildung einer künstlerisch gestalteten Form verhilft, die dann wiederum „... der Erzogene zuletzt als ein fremder Künstler an sich vollendet". So wird dieser Erzogene zum Kunstwerk. Wer es unternimmt, sich zu gestalten — dafür steht der Herder'sche Begriff der Bildung — braucht Hilfe, kann sich aber auch darauf verlassen, daß sein Inneres zukunftssträchtige Formen in sich birgt.

⁷² J. G. Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. II. Teil (1784). In: Herder: Sämtliche Werke. Bd. XIII. Berlin 1887. S. 394; dazu: Bruford, Weimar, bes. S. 195 — 205.

⁷³ Herders Stellung in der Genie-Diskussion: Schmidt, Genie-Gedanke, Bd. 1. S. 120 — 149, bes. S. 146 — 149 zur organologischen Relativierung des Genie-Konzeptes.

⁷⁴ J. G. Herder: Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traum (1778). In: Herder: Sämtliche Werke. Bd. VIII. Berlin 1892. S. 1 — 87, dort S. 64 — 65 *fundus animae* als Ursprung aller menschlichen Entwicklung; zum Dunklen und zur Metaphorik der Prägnanz bei Herder: H. Adler: Die Prägnanz des Dunklen. Hamburg 1990, bes. S. 90 — 101.

⁷⁵ J. G. Herder: Brief an Mendelssohn, April 1769 (?). In: Herder: Humanität und Erziehung. Paderborn 1961. S. 176 — 182, hier S. 178; zur Entbindungsmetaphorik im Bildungsbegriff: Adler, Prägnanz, S. 116.

⁷⁶ J. G. Herder: Ideen, S. 345.

Damit ist nun ein — auch historischer — Abschluß — erreicht. Jetzt kann man zusammenfassen, was die bildnerischen Metaphern an verdichtetem Wissen über Erziehung enthalten. Erzieherische Arbeit — dafür steht Prometheus — ist riskantes und heldenhaftes Wirken am neuen Menschen; sie führt die Erzieher und die zu Erziehenden in die Verwicklung gegenseitiger Abhängigkeit — wie bei Pygmalion; sie trifft auf immer schon vorhandene eigene Gestalten auch schon der Aller kleinsten und muß wegnehmend gegenwirken — dafür steht Sokrates; Bildung ist ein Unternehmen, das auf sich selbst gerichtet ist, ein reflexiver, autoplastischer Prozeß; und dieser Prozeß — so Herder — ist eingebettet in die geschichtliche Welt und auf sie angewiesen.

Dies also sind die Vergleichs-Muster, die in den bildnerischen Metaphern für das Nachdenken und Reden über Erziehung bereitliegen — Muster, die so etwas wie ein argumentatives Repertoire bilden. Das freilich wird keineswegs ständig und keineswegs gleichmäßig genutzt, es veraltet vielmehr bald auf spezifische Weise, behält nur noch in einigen Akzentuierungen Aktualität — darum soll es im Folgenden gehen.

7. Das Kunstwerk

Es ist beileibe kein Zufall, daß bisher durchweg Literaturbeispiele behandelt wurden, die kaum weniger als 200 Jahre alt sind. Ein erster Blick auf die pädagogischen •Klassiker des 19. Jahrhunderts zeigt nämlich schon: all die Menschentöpfer-Vergleiche verlieren nach 1800 stetig an Bedeutung, Belege finden sich immer seltener, Prometheus und Pygmalion tauchen nur noch in Parodien auf. Je mehr und je intensiver der zunehmend als korrumpiert erlebte Begriff der Bildung zum Ziel von Kritik wird, umso mehr verschwinden auch die bildnerischen Metaphern aus Reflexionen zur pädagogischen Anthropologie, zur Bildsamkeit oder zu den Mitteln der Erziehung. Das mag zum einen am zunehmenden Mißtrauen gegen tradierte Topoi, gegen jede als konventionell erfahrene Bildlichkeit liegen, das ist zum anderen aber sicherlich mit dem zunehmenden Einfluß naturwissenschaftlicher und — später — sozialwissenschaftlicher Formen des Denkens und Redens verbunden. Analogien und erst recht: künstlerische Analogien werden von einer Pädagogik, die immer mehr den Anspruch erhebt, in diesem Sinne wissenschaftlich zu sein, als poetische Ungenauigkeiten eher mißtrauisch betrachtet. An einer Stelle jedoch bleiben die Parallelen zwischen künstlerischen Prozessen und Prozessen menschlicher Bildung weiterhin im Gespräch: beim Nachdenken über die Ziele von Aufwachsen und Erziehung. Da macht der Rückgriff auf den Bereich der Kunst es möglich, Vorstellungen, Entwürfe und Ansprüche in bezug auf die Gestaltung menschlichen Lebens zu begründen und zu

⁷⁷ Zur Bildungskritik im 19. Jahrhundert: Engelhardt, Bildungsbürgertum, bes. S. 115 — 225, dort Lit.

⁷⁸ Orientierend zum Schicksal der Metaphern nach dem Zusammenbruch der Rhetorik im ausgehenden 18. Jahrhundert: A. Haverkamp: Einleitung in die Theorie der Metapher. In: A. Haverkamp (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt 1983. S. 1 — 27.

diskutieren. Wer immer nämlich als metaphorischer Künstler Menschen gestaltet — was er schafft, ist ein Kunstwerk und wenn auch der Erzieher als Künstler aus dem allgemeinen Gespräch verschwindet: das „Kunstwerk der Person“ bleibt eine wirksame und aussagekräftige Metapher.

Nun geht es hier zwar nicht um Theater-Metaphorik, es sei aber doch darauf hingewiesen, daß auch der Persona-Begriff, daß also auch die lange Tradition des Nachdenkens über Persönlichkeitsentwürfe auf eine künstlerisch-gestalterische Metapher zurückverweist.⁸⁰ Verhandelt wird dabei über die Form, zu der menschliche Selbstgestaltung hinführen soll, und mit zunehmender Modernisierung sind es immer mehr die einzelnen Subjekte, die diesen einstmals aristokratischen Anspruch auf Selbstgestaltung für sich in Anspruch nehmen. Im 19. Jahrhundert schließlich entwickeln sich Traditionslinien, die — ungeachtet aller genie-kritischen Warnungen — diesen Willen zur Selbst-Formung völlig individualisieren und ästhetisch radikalieren, ihn — der Romantik nachfolgend und auf sie reagierend — weiterführen in die Selbst-Stilisierung des Einzelnen: der Autoplast wird konkret als alltäglicher Narziß, aus dem virtuoso wird der Dandy und aus dem Genie der Bohemien.⁸¹

Ausgehend von solchen Entwürfen bilden sich vielfältige Varianten eines künstlerisch begründeten Selbst- und Lebensverständnisses aus, Ergebnisse langer und oft polemisch geführter literarischer Diskussionen. Auf zwei wichtige Merkmale dieser Entwicklung sei nun abschließend hingewiesen.

Zum einen handelt es sich um eine das ganze 19. Jahrhundert durchziehende Bewegung der ästhetischen Opposition, die den Blick auf die Spannung zwischen dem sich vervollkommnenden Einzelnen und der Wirklichkeit gesellschaftlicher Konformität richtet. Die Statue, an der verschönernd gearbeitet wird, ist nicht mehr allein. Mögen sich die Erscheinungsformen von Dandytum und Boheme auch unterscheiden, mögen sie sich auch aus noch so unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen rekrutieren, gemeinsam ist ihnen der Anspruch, die äußeren und inneren Formen menschlichen Lebens selbst zu bestimmen und gemeinsam ist ihnen, daß mit diesem Anspruch Abgrenzung und Gegensatz signalisiert werden sollen gegenüber der gesellschaftlichen — und familiären — Konventionalität. Der Dandy macht das am deutlichsten: Dieses Kunstwerk der Persönlichkeit formt sich selbst, aber nicht in Konkordanz oder im als ideal zumindest erträumten Einklang mit dem Rest der Menschheit, sondern im Gegensatz zu ihr — es wird insofern eher zum kulturkritischen denn zum utopischen Entwurf und markiert im Zusammenspiel von Subjekt und Welt eher eine Störung denn Harmonie.“ Ähnliches gilt für

⁸⁰ W. Dilthey: Geschichte der Pädagogik. Gesammelte Werke Bd. IX. S. 21.

⁸¹ Zur Entwicklung des Persönlichkeitsbegriffs: E. Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. II. (1925). Darmstadt 1987. S. 246 — 269; Cassirer, Freiheit, S. 1 — 7; Lichtenstein, Ursprung, S. 178 — 184; als Beispiel für die theoriekonstitutive Bedeutung von Theatermetaphorik gerade in der Soziologie: E. Goffman: Wir alle spielen Theater. München 1969.

⁸² Zum Dandy umfassend: H. Gnüg: Kult der Kälte. Stuttgart 1988, dort S. 21 — 83 zur Herleitung des Dandytums aus der Romantik; zur Boheme: H. Kreuzer: Die Boheme. Stuttgart 1968.

⁸³ Zur ästhetischen Opposition im 19. Jahrhundert: G. Mattenklott: Bilderdienst. München 1970; R. R. Wuthenow: Muse, Maske, Meduse. Frankfurt/Main 1978.

all die anderen Trends alternativer Selbst-Definition. Die Berufung auf die Kunst als Gegeninstanz zur als verdorben erlebten Gesellschaft begründet dann besonders in krisenhaften Zeiten eine ganz andere, eigenwillige, „künstlerische“ Gestaltung des **eigenen Lebensentwurfes**.⁸³

Zum anderen verbinden sich solch alternativ-kulturkritische Lebensentwürfe immer deutlicher mit den Lebens- und Erlebensformen des Jugendalters. In England, vor allem aber im Frankreich der 1830er und 1840er Jahre bilden sich vom Bürgertum nach unten oder nach oben abgegrenzte antibürgerliche Jugendkulturen heraus, die sich teils — mit tendenziell aristokratischem Anspruch — als Dandy, teils — mit tendenziell vagabundierendem Anspruch — als Bohème stilisieren. Was sie bei all diesen Stilisierungsversuchen ablehnen, ist zunächst und vor allem eins: das familiäre Lebensmuster, und dieser heftige Anti-Familiarismus hat auf der einen Seite sicherlich seinen Hintergrund in der je persönlichen Entwicklung, setzt aber andererseits auch die alte griechische Vorrangstellung einer ästhetisierten Polis über den Oikos noch einmal in Szene.“

Pädagogik freilich ist da weit weg. Sei es die kulturkritische Grundhaltung, sei es die Popularisierung in Jugendkulturen, beide Merkmale dieser aus der ästhetischen Opposition geborenen Spielart des Kunstwerks der Persönlichkeit bringen eine nahezu definitorische Ferne zu allen Formen organisierter oder gar professionalisierter Erziehung. Die im Laufe des 19. Jahrhunderts immer vielfältiger auftauchenden Jugendkulturen erweisen sich als tendenziell antipädagogisch und zeigen, wie und wie schnell gerade im Jugendalter der Anspruch, Bildhauer seiner selbst zu sein, kollidiert mit den — noch so gutgemeinten — Ansprüchen all der professionellen oder halb-professionellen pädagogischen Menschentöpfer und Skulptoren. Alternative und kulturkritische Lebensentwürfe, zunächst auf eine Erwachsenen-Avantgarde bezogen, verallgemeinern sich und werden schließlich zu weitverbreiteten Leitmustern jugendlich-revoltierender Identitätssuche — Leitmustern, die im übrigen zunehmend gesellschaftlich toleriert und kommerziell nutzbar gemacht werden.“ Das „Kunstwerk der Person“ schließlich wird dabei zunehmend undeutlich, ob es sich wirklich bestimmen läßt als das je „Wesenhafte, was die Kultur jedes Zeitalters hervorbringt“,“ wird zunehmend zweifelhaft und auch die Idee eines kollektiven Künstlertums bei der Erschaffung sozialer Plastik bleibt **eher ein Rettungsversuch mit Spätzeit-Charakter**.⁸⁷

Was nun die künstlerischen Metaphern angeht: Sie boten einmal Bilder an zum Verständnis dafür, was geschieht, wenn aus kleinen alleine nicht einmal lebensfähigen

⁸³ Zur Rettung durch die Kunst als kulturkritischem Topos am Beispiel Langbehn: J. Bilstein: Pädagogik und Kulturkritik. In: Neue Sammlung 31. Jg. (1991) S. 389 — 411.

⁸⁴ Siehe dazu Winterling, Symposium.

⁸⁵ Zur Bohème als Jugendbewegung: J. R. Gillis: Geschichte der Jugend. Weinheim und Basel 1980. S. 97 — 102; zur Verbindung von Jugendästhetik und künstlerischer Avantgarde: Deutscher Werkbund e. V. (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Darmstadt und Neuwied 1986.

⁸⁶ So Dilthey im Griechenland-Teil seiner Geschichte der Pädagogik: W. Dilthey: Geschichte, S. 21.

⁸⁷ Materialsammlung zum Menschenbild in zeitgenössischen Bildhauertheorien: E. Trier: Bildhauertheorien im 20. Jahrhundert. Berlin 1980, bes. S. 130 — 138 und S. 177 — 182.

Kindern Erwachsene werden sollen. Sie bezogen sich auf Schönheit und betonten damit die Spannung zwischen Gegenwart und künftiger Form; sie berichteten von handfester Arbeit am Material und unterstrichen damit das Recht und die fundierende Bedeutung von Sinnlichkeit; sie wiesen hin auf gestalterisch-künstlerische Prozesse und verbildlichten damit die Mühe des Groß-Werdens wie die Arbeit der Hilfe an der Bildung; und schließlich redeten sie von Künstlern und boten damit den Pädagogen wie den sich selbst formenden Einzelnen Bilder von der eigenen Bedeutung an.

Eine Seite menschlichen Lebens jedoch blieb eher ausgeblendet: seine Herkunft aus der Natur, und je mehr die Anthropologie, die Pädagogik und die Psychologie ihre Aufmerksamkeit — z. B. unter der Metapher „Entwicklung“ — auf diese Seite lenken,⁸⁹ um so mehr treten die bildnerischen Metaphern in den Hintergrund. Damit aber eröffnet sich — auch metaphorisch — ein anderes Feld.“

" Kritik an der fehlenden Dynamik der Bildhauer-Metaphorik: I. Scheffler: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf 1971. S. 75; zum „Zauberwort Entwicklung“ im 19. Jahrhundert: D. Sternberger: Panorama (1938). Frankfurt/Main 1974. S. 87 – 121.

⁸⁹ Zum metaphorischen Hintergrund von „Kultur“: Thurn, Kulturbegründer.