Erinnerung an Vorbilder

Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie

Von Walter Herzog

„Fortunately, most human behavior is learned by observation through modeling."
Albert Bandura

Bei Adorno findet sich der erstaunliche Satz, das Humane hafte an der Nachahmung: „ein Mensch wird zum Menschen überhaupt erst, indem er andere Menschen imitiert"[1]. Herausgefordert wird damit eine Pädagogik, die das Kriterium ihrer disziplinären Autonomie im Selbstsein des Individuums sieht. Die Heteronomie des Menschen, seine Abkunft von Modellen und Vorbildern, scheint ihr kein Thema zu sein. Wer sich in neueren pädagogischen Wörterbüchern und Einführungstexten umsieht, der muss denn auch zur Kenntnis nehmen, dass Nachahmung und Vorbild keine Begriffe der pädagogischen Fachsprache zu sein scheinen.

Völlig verschwunden sind die Vorbilder aus dem pädagogischen Diskurs allerdings nicht. Im Kontext der *Alltagspädagogik* ist oft von ihnen die Rede, und zwar vor allem dann, wenn Defizite zu beklagen sind, ein Ungenügen angeprangert wird oder Verbesserungen gefordert werden. Die Vorbilder sind abgewandert in die pädagogischen Ratgeber und Pseudoempfehlungen der selbsternannten Bildungsexperten. Niemandem scheint aufzufallen, dass der Appell an fehlende oder falsche Vorbilder von der erziehungswissenschaftlichen *Theorie* nicht mehr gedeckt wird.

Tatsächlich scheint der Pädagogik etwas abhanden gekommen zu sein, was früher in den Reflexionen über Erziehung wie selbstverständlich berücksichtigt wurde, „dass nämlich erwachsen werden, mündig werden, Mitmensch werden, sich wesentlich verbindet mit der Orientierung an Menschen, am guten Beispiel, am Vorbild, an der Modellperson"[2]. So anachronistisch Adornos Diktum anmuten mag, es verkörpert ein Stück Wahrheit, dessen die Pädagogik leichtsinnig verlustig gegangen ist. Was sind die Konsequenzen, wenn für die pädagogische Theorie Vorbilder kein Thema mehr sind?

Es geht im Folgenden nicht darum, die alltagspädagogische Klage über das Fehlen guter und die negative Wirkung schlechter Vorbilder zu rechtfertigen oder auch nur zu kritisieren. Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, was es bedeutet, wenn die Disziplin Erziehungswissenschaft zum Thema Vorbild nichts

---

1 Adorno 1976, S. 204.
2 Bönsch 1994, S. 76.

mehr zu sagen weiß. Ich beginne mit einer Erinnerung an den Stellenwert von Vorbildern in der älteren Pädagogik (1). Danach frage ich nach den Gründen für den Verlust des Vorbildthemas in der neueren Pädagogik (2) und suche nach Spuren des Vergessens in drei ausgewählten Nachbardisziplinen der Pädagogik (3). Zum Schluss stelle ich einige Überlegungen zu den Bedingungen einer Erneuerung der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Vorbild an (4).

1. Was ist uns verloren gegangen?

Bei seiner Diskussion der Wirkungsarten des Erziehers unterscheidet Jonas Cohn unmittelbare Einflüsse auf den Zögling von solchen, die von seiner Umgebung ausgehen und durch deren Vermittlung auf ihn einwirken. Zu dieser Umgebung gehört der Erzieher selbst. Er wirkt mittelbar auf den Zögling durch Gestaltung der Umgebung sowie durch das *Vorbild* der eigenen Person. Nicht das Tun, sondern das *Sein* des Erziehers ist pädagogisch von Bedeutung. „Ein innerer Widerstreit steckt im Wesen aller Erziehung. Der Erzieher soll sein Handeln auf den Zögling berechnen und wirkt doch tief und wahrhaft nur durch den unberechenbaren Eindruck seines unverstellten Seins."[3] Das Vorbild ist weder ein pädagogisches Mittel noch ein Element der Unterrichtsplanung.

„Vorbildlich sein *wollen*, unmittelbar eine Handlung ausführen, damit der Zögling sie als Muster nehme, ist bedenklich, weil es die Reinheit des Seins und Handelns trübt, oder – mit anderem Bilde – weil der, welcher sich zum Vorbilde macht, nicht mehr einfach geradeaus blickt auf das, was er tut, sondern mit einem Auge seitlich schielt, um die Wirkung seines Tuns zu beobachten."[4]

Aus der Tatsache, dass die Vorbildlichkeit der eigenen Person weder machbar noch kalkulierbar ist, die Lehrperson aber trotzdem als Vorbild Wirkungen erzielt, zieht Cohn berufsethische Konsequenzen. Es sei die erste Pflicht der Eltern wie der Lehrer, „sich lebendig, frisch, offen zu erhalten" (S. 220).
Wie überzeugend Cohn die Wirksamkeit von Vorbildern auch darlegt, über die Wünschbarkeit der Vorbildwirkung hegt er Zweifel.

„Gewiß, wenn der Knabe zum Vater aufsieht, will er werden wie der Vater, wenn der Schüler den Lehrer bewundert, trachtet er nach dessen Wissen und Können; aber das soll doch nur eine Stufe im Wachstum sein, der Heranwachsende soll sich und *seinen* Weg finden." (S. 208)

Insofern Vorbilder durch Nachahmung kopiert werden – Cohn rechnet mit einem „Hang zur Nachahmung" (S. 4) – stehen sie dem pädagogischen Ideal der Selbstwerdung des Individuums im Weg. Das Zugeständnis ist, jedem Vorbild nur eine *Zeit lang* Geltung einzuräumen und Vorbilder als Krücken zu akzeptieren, die der „Eigenart des Zöglings" (S. 209) zum Durchbruch verhelfen.

3 Cohn 1919, S. 215.
4 Ebd., S. 208; Hervorhebung W. H.

Von Vorbildern, so zeigt diese Erinnerung an Cohn, ist anfangs des 20. Jahrhunderts in Bezug auf den Erzieher die Rede. Dieser wirkt nicht (nur) mit seiner Methode, sondern (vor allem) als Person. Deshalb soll er Vorbild sein, obwohl oder gerade weil er über die Wirksamkeit seiner Vorbildlichkeit nicht verfügen kann. Insofern führt das Thema in die pädagogische Ethik. Dies bestätigt auch die Literatur der 50er- und 60er-Jahre. Im *Lexikon der Pädagogik* von 1951 heißt es:

„Das V. ist ein Lebensbild einer Person oder Gestalt, das den Erlebenden zum Vernehmen höherer Lebenswerte führt und zur sittlichen Nachfolge aufruft. Das Erlebnis des V.es schließt somit immer eine Wertung und eine sittliche Stellungnahme in sich."[5]

Im *Lexikon der Pädagogik* von 1965 heißt es, die Wahl einer Person zum Vorbild setze Werteinsicht und ein Ergriffenwerden von bestimmten Werten voraus.[6] Noch in den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* von 1974 werden Vorbilder Personen genannt, „die durch ihren spezifischen, für hochwertig gehaltenen Lebensvollzug andere Personen zur Nachfolge veranlassen"[7]. Die Rede von der (sittlichen) Nachfolge erinnert an das Ideal der *imitatio Christi*. Mit Vorbildlichkeit

„ist die Ausstrahlungskraft einer christlichen Persönlichkeit gemeint, die ohne Berechnung und ohne Falsch sich bemüht, durch Recht- und Gutsein den Menschen die Güte des Vaters im Himmel sichtbar und greifbar zu machen, so wie Christus das sichtbare Abbild des unsichtbaren Gottes geworden ist (Kol. 1,15)"[8].

Der religiöse Kontext bestätigt nicht nur die Werthaltigkeit von Vorbildern, sondern stipuliert auch deren überzeitliche Gültigkeit. Wie Spranger bemerkt, wird zum Vorbild „nicht einfach die gegebene Person mit all ihren Zufälligkeiten und Mängeln, sondern ihre Idealität"[9]. Die Vorbilder verweisen auf eine objektive, transzendente Wertsphäre.
Vorbilder unterscheiden sich von Beispielen. Beschränken sich letztere auf menschliche Teilfunktionen, geht es bei ersteren um den ganzen Menschen.[10] Dementsprechend können Vorbilder – im Unterschied zu Beispielen – nicht (frei) erfunden werden. „Sie müssen möglichst lebendig durch Erzählung, Lektüre oder Betrachtung vor Augen gestellt werden."[11] Insofern sind Vorbilder auch etwas anderes als Leitbilder. Vorbilder müssen anschaulich (bildlich) sein, während Leitbilder ideellen (diskursiven) Charakter haben. „Gegenüber einem sittlichen Postulat oder einem Ideal beruht die starke Wirkung des V.es darauf, daß es sich in der Gestalt eines Menschen darstellt, der gelebt hat oder noch lebt und an dem man sich unmittelbar messen kann."[12] Ähnlich unterscheidet Thomae, der das Vorbild als ein „an konkrete Personen gebundenes Bild bezie-

5 Müller-Wieland 1951, S. 872. In diesem und in den folgenden Zitaten aus pädagogischen Wörterbüchern bzw. Lexika steht V. für Vorbild.
6 Vgl. Esterhues 1965, Sp. 884.
7 Ipfling 1974, S. 312.
8 Handbuch der Sozialerziehung 1964, S. 309.
9 Spranger 1969, S. 332.
10 Vgl. Ipfling 1974, S. 312; Scheibe 1970, Sp. 1348.
11 Esterhues 1965, Sp. 885.
12 Scheibe 1970, Sp. 1348.

hungsweise Modell des Verhaltens" definiert, Leitbild dagegen als eine „stärker, wenn nicht vollkommen von Personen unabhängige Struktur des Verhaltens"[13]. Die anschauliche Dimension des Vorbildes ist auch deshalb gefordert, weil zwischen Modell und Nachahmendem ein Minimum an Übereinstimmung bestehen muss, da sonst jede Motivation, es ihm gleich zu tun, fehlen würde. „Engel wären nicht nur schlechte Menschenerzieher, sie könnten überhaupt nicht erziehen, da ihr außermenschliches Wesen die Nachahmung ausschlösse."[14]
Ein weiteres Merkmal von Vorbildern, dem wir bereits bei Cohn begegnet sind, ist deren Unverfügbarkeit als Erziehungsmittel. Die ältere Literatur betont ausdrücklich, dass Vorbilder gerade *nicht* medial verstanden werden dürfen. „Falsch ist es, das Vorbild für ein ‚Erziehungsmittel' zu halten. Das Annehmen eines Vorbildes geschieht ‚hinter dem Rücken' pädagogischer Absicht."[15] Beim Vorbild ist der Erzieher nicht eigentlich Akteur, denn als Vorbild wird er vom Edukanden gewählt. So schreibt Hanselmann im *Eltern-Lexikon*: „Das V. entstammt der meist geheimgehaltenen freien Wahl des Kindes"[16]. Im *Pädagogischen Lexikon* heißt es: „Zur Übernahme eines V.es kann man niemand veranlassen oder gar zwingen. V.er können nur freiwillig gewählt werden"[17].
Obwohl Vorbilder auf die Autonomie des Edukanden verweisen, werden sie in die Nähe des Begriffs der *Autorität* gerückt. Zwar soll die Autorität des Vorbildes selbst gewählt sein, Autorität ist sie nichtsdestotrotz. Die Entwicklungsstufe, auf der die Jugend stehe, gestatte die Befreiung von einer „zwangsweise gesetzten *äußeren* Autorität", der Jugendliche selbst aber sei „bereit, sich einer *innerlich* anerkannten Autorität nicht nur hinzugeben, sondern geradezu mit Haut und Haar zu verschreiben"[18]. Gemäß Hanselmann haben Kinder und Jugendliche „Beispiel und erhebendes Vorbild" nicht nur nötig, sondern *ersehnen* sie auch: „Sie wollen aufschauen zu Mutter, Vater und Lehrer"[19]. Im *Lexikon der Pädagogik* ist gar von einem *Bedürfnis* des Menschen „nach Emporbildung seiner Fähigkeiten und Begabungen nach dem Bilde eines überragenden, seelisch verwandten Menschen"[20] die Rede. Das autoritäre Moment des Vorbild-Erlebens wird unterstrichen, wenn es heißt, die Vorbildwahl erfolge „absichtslos und unreflektiert"[21], d. h. ohne bewusste Entscheidung.
Die genannten Merkmale zusammenfassend, scheinen Vorbilder in einen *mythischen* Denkhorizont zu weisen. Mythen „bewahren und vermitteln die Paradigmata, die beispielhaften Vorbilder, für das gesamte verantwortliche Handeln des Menschen"[22]. In traditionalen Gesellschaften empfinden die Menschen nicht wie

13 Thomae 1965, S. 12.
14 Schohaus 1954, S. 41.
15 Hampel 1971, S. 190.
16 Hanselmann 1956, S. 443.
17 Scheibe 1970, Sp. 1348.
18 Spranger 1929, S. 186; erste Hervorhebung W. H.
19 Hanselmann 1956, S. 444.
20 Müller-Wieland 1951, S. 874.
21 Hampel 1971, S. 189.
22 Eliade 1986, S. 11.

Individuen, sondern orientieren sich an Exempeln, die sie in ihren Vorfahren sehen. Alle wichtigen Handlungen sind ihnen *ab origine* von Göttern oder Heroen offenbart worden. „Die Menschen tun nichts anderes, als unaufhörlich diese beispielhaften und vorbildlichen Akte zu wiederholen" (S. 45). Wirklich ist, was einem Urbild entspricht, d. h. einen „Archetypus" verkörpert. Die Mimesis gegenüber der archaischen Wirklichkeit, durch die sich die Menschen den Göttern gleichmachen, ist der selbstverständliche Lernmechanismus traditionaler Kulturen. Letzten Endes ist jedes Vorbild das Vorbild eines Gottes. Noch die christliche Idee der *imitatio dei* zehrt von der Logik des mythischen Denkens.
Die Pädagogik ist diesem Denken über den Bildungsbegriff verbunden. Bildung im traditionellen Sinn bedeutet einen imitatorischen Akt, insofern sich das Individuum von falschen Bildern frei macht, um dem wahren Bild Gottes Raum zu geben. Dieser bildet sich in die gereinigte Seele ein, wodurch der Mensch zum Abbild Gottes wird. Noch bei Flitner ist dieses Denkmuster deutlich ausgeprägt. In seiner Schrift über *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung* heißt es, die Erziehung werde „durch *inhaltlich erfüllte Bilder des Menschentums* geleitet. Diese müssen sich anschaulich darbieten, als *Vorbilder* hineingedacht werden können in eine bestimmte gesellschaftliche Welt"[23]. Als *Urbilder gemeisterten Daseins* sind Flitner Vorbilder das „eigentlich Wirksame in der Erziehung" (S. 63). Sie lassen sich theoretisch nicht herleiten, sondern entstehen unter historischen Bedingungen. Die hermeneutische Analyse führt Flitner zu vier Leitbildern der abendländischen Erziehung, die er auch in der Gegenwart noch für gültig erachtet.[24] Die Moderne wird durch Rückkehr zu einem christlich-religiösen Traditionalismus in ihrer Legitimität pädagogisch zurückgewiesen.

2. Warum sind uns die Vorbilder abhanden gekommen?

Die Verankerung der Vorbilder im mythischen Denken gibt einen ersten Hinweis, weshalb von Vorbildern in der neueren Erziehungswissenschaft kaum mehr die Rede ist. Mythen scheinen *postfigurativen Kulturen* zuzugehören, in denen sich die nachfolgenden Generationen am Beispiel der Alten orientieren.[25] Wie Parmentier treffend formuliert, ist die traditionale Definition des Generationenverhältnisses „[d]er Sohn als Spiegel des Vaters"[26]. Demgegenüber kann die Jugend in modernen Gesellschaften nicht mehr einfach durch Nachahmung der Alten erwachsen werden. Bedingt durch einen sozialen Wandel, dessen Kadenz schneller verläuft als der Rhythmus der Generationenfolge, leben die Jungen in einer wesentlich anderen Welt als die Alten. Folglich werden sie nicht mehr durch bloße Imitation der Vorfahren lebenstüchtig, sondern lernen vermehrt

23 Flitner 1947, S. 62.
24 Ebd., S. 111. Die vier Bilder sind: das asketische der mönchischen oder mönchsähnlichen Lebensform, das humanistisch-kontemplative, das ritterlich-welttätige und die Form des tätig-frommen und schlichten Werklebens (S. 85).
25 Vgl. Mead 1971.
26 Parmentier 1991, S. 121.

von den Gleichaltrigen. Mead spricht von *kofigurativen Kulturen*. Geradezu umgekehrt scheint das Generationenverhältnis in der Gesellschaft der Zukunft zu sein. Der kulturelle Wandel wird sich so sehr beschleunigt haben, dass das Generationenverhältnis auseinanderbricht und die Alten für die Jungen als Maßstab überhaupt keine Bedeutung mehr haben. In den *präfigurativen Kulturen* lösen sich die Vorbilder endgültig auf.[27] Die Eltern haben keine Nachkommen mehr, den Kindern fehlen die Vorfahren. An die Stelle des Verhältnisses der Generationen rückt die *Kindheit* als Orientierungspunkt der Erziehung.[28] Pädagogisch werden neue, „präfigurative Lehr- und Lernmethoden" gefordert, „die die Zukunft offen halten"[29].

Mead dürfte mit ihrer Prognose übers Ziel hinausgeschossen sein. Doch ihre Argumentation verweist auf eine wesentliche Bedingung der Wirksamkeit von Vorbildern. Vorbilder sind am ehesten in einer *statischen* Gesellschaft von Bedeutung, in einer Gesellschaft, deren Zukunft in wesentlichen Belangen mit der Vergangenheit übereinstimmt. Wo eine Kultur rückwärts gewandt ist und sich die Menschen nach der Rückkehr zu ihrem Ursprung sehnen, da müssen Vorbilder sogar maximale Wirksamkeit haben. Unsere Kultur ist keine solche Kultur. Zeitlich sind wir nicht an der Vergangenheit, sondern an der *Zukunft* orientiert.[30] Von dieser erwarten wir Neues und Besseres, auf jeden Fall *anderes* als was bisher gültig war. Die Erwartung von Wandel und Fortschritt lässt Vorbilder, denen ein Moment von Traditionalität anhaftet, verdächtig erscheinen.

Diese Konstellation ist nicht wirklich neu. Die Umwertung der zeitlichen Orientierung datiert auf die beginnende Neuzeit. Den Bruch mit dem Nachahmungsprinzip verdanken wir der modernen Technik. Deren Erfolgsgeschichte nimmt in dem Moment ihren Anfang, als der Mensch nicht länger natürliche Vorbilder (wie zum Beispiel den Vogelflug) zu imitieren versucht, sondern nach Analogien sucht, die dieselbe *Funktion* erfüllen, aber auf einem anderen Konstruktionsprinzip beruhen (wie das Flugzeug). Am Beginn der Moderne steht so gesehen die *Erfindung von Erfindungen*.[31] Während der Mensch weder in der Antike noch im Mittelalter geistig originär zu wirken vermochte, da das Seiende durch Menschenhand nicht bereichert werden konnte, liegt das Kennzeichen der Neuzeit genau darin, dass der Mensch Innovator und Schöpfer („Konstrukteur") von Wirklichkeit ist.

Die poietische Potenz des Menschen hat während langer Zeit in strikter Analogie zur Natur gestanden: Der Mensch vollbringt, was die Natur vollbringen

27 Meads Buch trägt im Original den nüchternen Titel „Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap". In der deutschen Übersetzung ist daraus, unter offensichtlichem Bezug auf die präfigurative Kultur, „Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild" geworden.

28 Vgl. Honig 1999, S. 44 ff.

29 Mead 1971, S. 126.

30 Vgl. Luhmann 1992, S. 129 ff., 1997, S. 1004 ff.

31 Während zuvor Erfindungen zufällig erfolgten, werden sie nun *methodisch*, d. h. reflexiv hervorgebracht. In diesem Sinn bemühte sich Leibniz explizit um eine *ars inveniendi*; vgl. Moscovici 1982, S. 276 ff.

würde. „Das technisch-ästhetische Werk hat daher [...] immer nur einen *verweisenden* Sinn, keinen ihm seinseigenen Wahrheitsgehalt."[32] Für die Pädagogik gilt dieses Denken noch im Falle von Comenius: „Denn da alle Menschen nach dem Bilde des hochweisen Gottes erschaffen sind, müssen wir darum bemüht sein, dass das Abbild seinem Urbilde entspricht"[33]. Der Mensch muss dorthin zurückkehren, „von wo er durch den Fall seiner Natur abgewichen ist" (S. 48). Die Bildung orientiert sich bei Comenius nicht an einer selbst entworfenen Zukunft, vielmehr ist ihre Grundlage die „Notwendigkeit einer *instandsetzenden* Vervollkommnung des Menschengeschlechts"[34]. Es geht darum, die *imago dei* im Menschen zu restaurieren, d. h. den Menschen „wiederherzustellen zum Ebenbild Gottes, das verloren war" (S. 171 f.).

Dass Kinder nach einem ganz anderen Maßstab beurteilt werden können, wird als Möglichkeit im 18. Jahrhundert deutlich. Die Idee des Fortschritts, projiziert in die Abfolge der Generationen, macht aus Kindern Hoffnungsträger, die im Blick auf eine bessere Zukunft anders sein sollen als ihre Eltern. Kant sieht die „Vervollkommnung des Menschengeschlechts" (Comenius) nicht mehr in der Wiederherstellung einer verlorengegangenen göttlichen Ordnung, sondern in der schrittweisen, über Generationen verlaufenden Verbesserung der Menschheit. Die Spiegel-Metaphorik verblasst angesichts von pädagogischen Erwartungen, die sich von den Vorgaben der Erfahrung emanzipieren. Was kommen wird, soll im Bewusstsein um die Kontingenz der Wirklichkeit beurteilt werden. Das Denken gewinnt Vorrang gegenüber der Anschauung. Die historische Bewegung „verläuft von der einen und einzigen Wahrheit und einer fertig vorgefundenen Welt zum Erzeugungsprozeß einer Vielfalt von richtigen und sogar konfligierenden Versionen oder Welten"[35].

Es ist naheliegend, dass unter diesen Umständen ein Faktisches – und erscheine es noch so sehr ideell überhöht – keine normative Geltung mehr beanspruchen kann. Mutiert von der einzig möglichen zu einer unter denkbar vielen, verliert die Welt an Kraft, Vorbild für das menschliche Handeln zu sein. Dass im „Buch der Natur" geschrieben stehen könnte, woran wir uns zu halten haben, erweist sich als Illusion eines im Mythos befangenen Zeitalters. Vorbilder verkommen zum Anachronismus in einer Zeit, der sich die Zukunft als Raum der „unbeschränkten Möglichkeiten" auftut. Es genügt nun nicht mehr zu fordern, der Lehrer „soll so sein, wie seine Schüler werden sollen"[36], denn damit würde kein Fortschritt erreicht. Erstmals formiert sich eine Kritik an der Nachahmung, wie beispielsweise bei Schleiermacher, der die Nachahmung dafür verantwortlich macht, dass die junge Generation lediglich „eine Abspiegelung von der sittlichen Unvollkommenheit der älteren darstell[t]"[37]. Während die Nachahmung „die spätere Generation in

32 Blumenberg 1957, S. 275.

33 Comenius 1965, S. 27.

34 Ebd., S. 115; Hervorhebung W. H.

35 Goodman 1984, S. 10.

36 Comenius 1965, S. 171.

37 Schleiermacher 2000, S. 58.

dieselben Zustände hineinführt, in denen die früheren waren"[38], soll sich die Erziehung darum bemühen, *bessere* Verhältnisse herbeizuführen.
Ist das Schwinden der Vorbilder also Zeichen der Modernisierung des pädagogischen Denkens? Entstammt die Begrifflichkeit von Bild, Urbild, Abbild und Vorbild einer Tradition, von der sich die Pädagogik befreien will? Tatsächlich hat die pädagogische Wissenschaft in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine starke Umorientierung ihres disziplinären Selbstverständnisses erfahren. Einerseits machte sich eine sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Auffassung der Disziplin breit, die dezidiert den Anspruch erhob, wertneutral zu sein, keine normativen Forderungen zu stellen und auf die Benennung eines Ideals von richtiger Erziehung zu verzichten. Die pädagogische Vernunft wurde auf technische Rationalität eingeengt, Erziehung als Mittel zu einem wissenschaftlich nicht länger ausweisbaren Zweck verstanden. Über Vorbilder konnte folglich nichts mehr gesagt werden. Andererseits widersetzte sich eine „Kritische Pädagogik" dem Konservativismus der hermeneutischen Auslegung von Erziehungswirklichkeit. Ist das Prinzip, „das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben"[39], konstitutiv für die Erziehungswissenschaft, dann geraten Vorbilder in den Verdacht, den pädagogischen Zweck zu hintertreiben. In den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* von 1974 heißt es: „Manipulation, Imitation und Suggestion gehen mit Vorbildgeben und -nehmen als Gefahren einher, sofern der Umgang mit Vorbildern nicht von kritisch-rationaler Argumentation geleitet ist"[40]. Vorbilder scheinen mit Vorurteilen gemeinsam zu haben, dass sie der Vernunft widersprechen.
Der Wandel des wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses der Pädagogik ist nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Wandel, der das Bildungssystem nachhaltig verändert hat. Eine moderne Gesellschaft bietet in ihrer funktionalen Vielfalt dem Ganzheitsdenken von Vorbildern keinen Rückhalt mehr.[41] Nicht nur die Vergangenheit verliert ihre normierende Kraft, auch die Zukunft geht ihres utopischen Gehalts verlustig. War die Zukunft bis vor kurzem noch ein überschaubarer Raum, kolonisiert von Projekten politischer und pädagogischer Art, so hat sie sich in der heutigen Zeit in eine Zone des Unbestimmten und Unbestimmbaren verwandelt. Wir vermögen uns nicht mehr ohne weiteres in den Ekstasen der Zeit einzurichten: weder in der Vergangenheit, die uns schneller, als uns lieb ist, fremd wird, noch in der Zukunft, die ihr Gesicht rascher verändert als noch vor wenigen Jahren. Genau dies aber umschreibt den Zustand der Moderne – und nicht denjenigen einer „Postmoderne" im Sinne eines Jenseits der Moderne[42]: Modern ist der Verlust überzeitlicher Gewissheiten, die Erfahrung radikaler Kontingenz und das Bewusstsein permanenter Reformbereitschaft. In diesem Sinne ist die Moderne *vorbildlos*.[43] Für die Pädagogik gilt, dass sie auf dem Weg zur modernen, metaphysikfreien Wissenschaft, den sie erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts beschreitet, ein Thema verloren hat, dessen Abgang eine bisher nicht wieder gefüllte Lücke in ihrer Theoriegestalt hinterlassen hat.

[38] Ebd., S. 36; Hervorhebung W. H.
[39] Mollenhauer 1968, S. 10.
[40] Ipfling 1974, S. 313.
[41] Vgl. Luhmann 1997. Analoges ließe sich über Weltbilder und Menschenbilder sagen. Bezeichnenderweise sind auch diese Begriffe zu einem großen Teil von der wissenschaftlichen in die Alltagspädagogik abgewandert.
[42] Vgl. Luhmann 1992, S. 42ff.; 1997, S. 1143 ff.

3. Spuren des Vergessens

Tatsächlich verschwindet im Verlaufe der 70er-Jahre der Begriff des Vorbildes aus der pädagogischen Fachsprache.[44] Wo von Vorbildern trotzdem noch die Rede ist, da dominiert ein kritischer Ton. Für konstruktive Beiträge muss man sich in den Nachbardisziplinen der Pädagogik umsehen, insbesondere in der Psychoanalyse, Psychologie und Philosophie. Mit deren Beitrag zum Thema wollen wir uns im Folgenden befassen, wobei wir keinen systematischen Anspruch erheben.

3.1. Mythologie der Ich-Entwicklung

Die Psychoanalyse, die in den 70er-Jahren nicht zuletzt im Zuge der Erneuerung des pädagogischen Selbstverständnisses ein Revival feiern konnte, steht dem Vorbilddenken der älteren Pädagogik durchaus nahe. Freud ging davon aus, dass im Seelenleben des Einzelnen der andere „ganz regelmäßig [...] als Vorbild, als Objekt, als Helfer und als Gegner in Betracht [kommt]"[45]. Die Kultur beruhe auf der „Beherrschung der Masse durch eine Minderzahl"[46], denn die Massen liebten den Triebverzicht nicht und seien „durch Argumente nicht von dessen Unvermeidlichkeit zu überzeugen" (ebd.). „Nur durch den Einfluß vorbildlicher Individuen, die sie als ihre Führer anerkennen, sind sie zu den Arbeitsleistungen und Entsagungen zu bewegen, auf welche der Bestand der Kultur angewiesen ist" (ebd.). Der Pessimist Freud traute der zivilisierenden Macht der Vernunft nicht. Er setzte auf affektive Bindungen, die tiefer als die Vernunft reichen und die Menschen über den Mechanismus der *Identifizierung* aufeinander festlegen.
Die Identifizierung als die „früheste und ursprünglichste Form der Gefühlsbindung"[47] strebt danach, das eigene Ich ähnlich zu gestalten wie das zum Vorbild gewählte. Durch Identifizierung erfolgt „eine *Angleichung* eines Ichs an ein

[43] Vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 49.
[44] Das gilt auch für die Didaktik. So fehlt im umfangreichen Sachregister zum „Handbuch Schule und Unterricht" (Twellmann 1982) das Stichwort „Vorbild" völlig. Auch in verschiedenen schulpädagogischen Lexika und Wörterbüchern sucht man vergeblich nach einem Eintrag unter „Vorbild" oder entsprechenden Hinweisen im Sachregister.
[45] Freud 1982a, S. 65.
[46] Freud 1982b, S. 141.
[47] Freud 1982a, S. 99.

fremdes, in deren Folge dies erste Ich sich in bestimmten Hinsichten so benimmt wie das andere, es nachahmt, gewissermaßen in sich aufnimmt"[48]. Die Identifizierung fungiert als Ersatz für eine libidinöse Bindung, indem das Objekt ins Ich *introjiziert* wird. Dadurch wandelt sie das Ich „in einem höchst wichtigen Stück [...] nach dem Vorbild des bisherigen Objekts um"[49].
Die Heteronomie des Vorganges wird überdeutlich, wenn Freud im Falle der Melancholie davon spricht, der Schatten des Objekts sei auf das Ich gefallen (S. 102). Das Individuum erweist sich als durchwirkt von Spuren der Fremdbestimmung, die es der „Einverleibung" von Imagines beeindruckender Objekte verdankt. Der Theorie der Identifizierung liegt ein Modell des Eltern-Kind-Verhältnisses zugrunde, das den Nachwuchs in völliger Abhängigkeit von seinen Erzeugern sieht. Dementsprechend muss das Verblassen der Vorbilder in der modernen Gesellschaft aus psychoanalytischer Sicht zu Besorgnis Anlass geben. Mitscherlich hat in den 70er-Jahren einen Wandel von der „Vatergesellschaft" zur „Geschwistergesellschaft" diagnostiziert, in der sich – ähnlich wie in Meads kofigurativer Kultur – das Individuum nicht mehr in der Vertikalen des Generationenverhältnisses orientiert, sondern in der Horizontalen der Gleichaltrigenbeziehungen.[50]
Wenn in der Kindheit „ein Leben ohne väterliches Vorbild ebensowenig wie eines ohne Nähe der Mutter ertragen werden [kann]"[51], dann hinterlässt die Verdunkelung des Vaterbildes in der Psyche des Kindes eine Leerstelle. Statt mit dem anschaulichen Bild ihrer Väter, identifizieren sich die Söhne mit Mythen von Männlichkeit, wie sie in der Trivialliteratur und von der Unterhaltungsindustrie angeboten werden. Als fiktive Gestalten leisten die mythischen Idole keinen Widerstand. Sie verbünden sich mit den Halluzinationen der primären Triebwünsche und katalysieren Phantasien unzerstörbarer Omnipotenz. Aus dem „Defizit an Anschaulichkeit" geht ein „Defizit an Sozialbildung" hervor (vgl. S. 180). Wo der Vater als Vorbild, „ohne welches menschliche Entwicklung nicht denkbar ist" (S. 179), fehlt, da bleiben die Kinder „mutterabhängig auf Lebenszeit" (S. 314), d. h. auf Gedeih und Verderb ihren präödipalen Phantasien ausgeliefert.[52]
Trotz eigenartiger Übereinstimmung zwischen Psychoanalyse und „geisteswissenschaftlicher Pädagogik" in Bezug auf die den beiden Theorien zugrunde liegende mythische Denkform, kann der Begriff der Identifizierung nicht mit demjenigen des Vorbildes gleichgesetzt werden. Der Psychoanalyse fehlt letztlich das theoretische Instrumentarium, um das Individuum zu autonomer Subjektivität zu führen.[53] Wie das Subjekt aus dem Schatten des Objekts, das ihm allererst Kontur verleiht, herausfinden kann, bleibt im Rahmen der Psychoanalyse unerklärlich. Zwar verfügt auch die „geisteswissenschaftliche Pädagogik" nicht über die Mittel, um Subjektivität in ihrer *Genese* zu erklären, aber sie hat immerhin die Kraft, sich gegen die platte Verdoppelungsanthropologie der Psychoanalyse zur Wehr zu setzen. Vorbilder sollen gerade nicht bloß zu Identifizierungen führen, und sie sollen nicht bloß Nachahmung sein[54]: Sie sind Wegbereiter der Selbstbestimmung.

48 Freud 1974, S. 501; Hervorhebung W. H.
49 Freud 1982a, S. 101.
50 Vgl. Mitscherlich 1973, S. 157, 310, 337 ff.
51 Mitscherlich 1973, S. 343.
52 Der „neue Sozialisationstyp", der in der Pädagogik der 70er- und 80er-Jahre einige Furore machte, entspricht weitgehend diesem Erklärungsmuster. Das Perennieren der präödipalen, narzisstischen Konstellation ergibt sich aus der Unfähigkeit der Söhne, sich in der Auseinandersetzung mit einem starken Vater dem mütterlichen Einflussbereich zu entwinden; vgl. Ziehe 1975, insbes. Teile 5 und 6.

3.2. Lernen durch Beobachtung

Die Erklärungsstruktur der Psychoanalyse rechnet mit archaischen Mechanismen der Bildung von psychischer Struktur. Die Identifizierung ist von Freud explizit in Analogie zur *Einverleibung* gesetzt worden. Im Kannibalismus sah er nicht nur eine fiktive, sondern eine *reale* Vergangenheit, die zur sozialen Differenzierung und zur Bildung von Kultur geführt hat. Die Moralisierung der Menschheit ist nichts anderes als das Ergebnis der Identifizierung mit einem Urvater, der in der Urhorde von seinen Söhnen *tatsächlich* getötet und verschlungen worden ist.[55] Dieses mythische Ereignis muss sich in der Ontogenese des Einzelnen auf symbolischer Ebene wiederholen, soll er den Zustand der Sozialität erreichen.
Im Vergleich zu dieser phantastisch anmutenden Erklärung der Sozialwerdung des Menschen durch Freud und die Psychoanalyse, macht das Theorieangebot der sozialen Lerntheorie von Bandura einen geradezu spröden Eindruck. Bandura beginnt in den 60er-Jahren mit der Ausarbeitung einer Theorie des Modellernens. Während die Psychoanalyse noch eingebunden ist in das Autoritätsgefälle zwischen Erwachsenem und Kind und der heraufkommenden „Geschwistergesellschaft" (Mitscherlich) mit Skepsis begegnet, ist für Bandura von Anfang an klar, dass Modelle nicht auf das Generationenverhältnis beschränkt sind. Modellfunktionen werden auch und gerade von Gleichaltrigen wahrgenommen. „A vast amount of social learning occurs among peers."[56] Damit von einem Modell gelernt wird, genügt es, wenn dieses erfolgreich, kompetent, prestigeträchtig, sympathisch und attraktiv erscheint.[57] Dazu kommt eine minimale Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Modell als Voraussetzung für Imitationslernen.[58]
Beobachtungslernen beruht nicht auf der passiven Nachahmung von Modellen. Die soziale Lerntheorie Banduras widerspricht einem simplen Abbildrealismus. Das beobachtende Individuum geht selektiv vor und übernimmt nur einzelne Elemente des vorgelebten Verhaltens. Darin trifft sich die psychologische Forschung

53 Vgl. Herzog 1991a, S. 123 ff.
54 Vgl. Schweikert 1969, S. 90.
55 Vgl. Freud 1982a, S. 114 ff.
56 Bandura 1989, S. 45.
57 Vgl. Bandura 1976, 1979.
58 Vgl. Lockwood/Kunda 1997.

mit der pädagogischen Literatur, die betont, dass Vorbilder aktiv und aus freien Stücken gewählt werden. Anders als die Psychoanalyse, die den Identifikationsvorgang im Wesentlichen als ein passives und mechanisches Geschehen konzipiert, ist das Moment der Aktivität und Eigenständigkeit des lernenden Individuums unabdingbar, wenn wir die Wirkung von Modellen verstehen wollen.
Die Schwächen der sozialen Lerntheorie liegen darin, dass sie die psychologischen Prozesse des Modelllernens nicht wirklich zu benennen vermag. Bandura bietet kaum mehr denn eine Klassifikation verschiedener Mechanismen des Lernens durch Beobachtung und die empirische Bestätigung ihres Vorkommens. Genannt werden: Aufmerksamkeit, Gedächtnis, (motorische) Reproduktion und Motivation (zur Umsetzung des Gelernten).[59] Weshalb die Beobachtung von Modellen und deren Nachahmung verhaltenswirksam werden kann, vermag diese rein schematische Zusammenstellung nicht zu sagen.

3.3. Rettung der objektiven Vernunft

Auch auf einem völlig anderen Gebiet zeigen sich Spuren des Vergessens, nämlich in der Philosophie Adornos. Zwar ist der Einfluss der Psychoanalyse auf Adorno unübersehbar. Mit Freud geht er – in Übereinstimmung mit der älteren pädagogischen Literatur – davon aus, das „Moment der Autorität" sei „als ein genetisches Moment von dem Prozeß der Mündigwerdung vorausgesetzt"[60]. Trotzdem argumentiert er auf eigenständige Weise, was es rechtfertigt, separat auf ihn einzugehen. Was bei Freud unbeantwortet bleibt, nämlich die Frage, wie das Subjekt aus dem Schatten des Objekts herausfindet, ist das zentrale Thema Adornos. Der Begriff, mit dem er dieses Thema bearbeitet, ist die *Mimesis*. Ihr steht begrifflich die Identität gegenüber.
In der *Dialektik der Aufklärung* stellen Horkheimer und Adorno das mit sich identische Subjekt als Resultat einer Selbstzurichtung im Medium der instrumentellen Vernunft dar.

> „Die Herrschaft des Menschen über sich selbst, die sein Selbst begründet, ist virtuell allemal die Vernichtung des Subjekts, in dessen Dienst sie geschieht, denn die beherrschte, unterdrückte und durch Selbsterhaltung aufgelöste Substanz ist gar nichts anderes als das Lebendige, als dessen Funktion die Leistungen der Selbsterhaltung einzig sich bestimmen, eigentlich gerade das, was erhalten werden soll."[61]

Die Entstehung des modernen Individuums verdankt sich der Ausblendung seines leiblich-ästhetischen Vermögens. Hat alle Hingabe an natürliche Abläufe einen Zug von *Mimikry*, so ist das Ich in der Verhärtung dagegen geschmiedet worden (S. 162). Seine Identität basiert auf der Abwehr der „leiblichen Angleichung an Natur" (ebd.), d. h. auf der Verweigerung seiner ursprünglich mimetischen Seinsweise.
Um die Gleichschaltung von Unterwerfung und Formung des Selbst aufzubrechen, wendet sich Adorno der *Kunst* zu. Deren Rationalität ist mit Mimesis verwoben. „Das Rätselbild der Kunst ist die Konfiguration von Mimesis und Rationalität."[62] In der Kunst zeigt sich ein Identitätsprinzip, das von der Nötigung durch die instrumentelle Vernunft frei ist. „Kunstwerke sind die vom Identitätszwang befreite Sichselbstgleichheit" (S. 190). Mimesis bedeutet „die nichtbegriffliche Affinität des subjektiv Hervorgebrachten zu seinem Anderen, nicht Gesetzten" (S. 86 f.). Darin kommt das Anschauliche der Wirklichkeit zu seinem Recht. Tatsächlich ist Kunst „Begriff so wenig wie Anschauung [...] Sie ist Anschauung eines Unanschaulichen, begriffsähnlich ohne Begriff" (S. 148). Womit sie die fixe Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt zu unterlaufen vermag.
„Kläger des Identitätsdenkens und Anwalt des Nichtidentischen"[63], hat Adorno die Mimesis ins Zentrum seiner Philosophie gerückt. Dies in der Absicht, einen Begriff von Subjektivität zu entwickeln, der von den Zurichtungen durch das zweckrationale Denken frei ist. Im Kern seines Bemühens liegt eine Theorie der gelingenden Ich-Bildung, in der nicht die Identität, sondern die *Nichtidentität* den Maßstab humaner Selbstgestaltung abgibt.[64] Dank der Mimesis wird das Subjekt mit jenen Qualitäten konfrontiert, die es verlor, als es sich zum autarken Ich stilisierte, das die Welt begrifflich aus sich selbst hervorbringt. Adorno sucht nach einer Form der Erkenntnis, die das Begriffslose mit Begriffen auftut, „ohne es ihnen gleichzumachen" (S. 21). Für möglich hält er diese Art von Erkenntnis in der Kunst, da in ihr – wie im Mythos – die Sachen selbst zu sprechen scheinen.
Wie vage Adornos Begriff einer nichtidentischen Identität auch sein mag, er markiert eine Erinnerungsspur, die die Vorbilder nicht ganz dem Vergessen überlässt. Vorbilder fungieren als Gedächtnis für die Fremdheit und Heteronomie, die unserer Subjektivität zugrunde liegen.

4. Bedingungen der Rethematisierung

In jüngster Zeit finden sich Zeichen für eine Wiederkehr der Vorbilder als Thema des pädagogischen Denkens. Gibt es noch im Lexikon der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*[65] keinen Eintrag unter „Vorbild", so ist in die *Pädagogischen Grundbegriffe*, die sich im Wesentlichen auf dieses Lexikon stützen, ein entsprechender Artikel aufgenommen worden.[66] Auch im *Grundkurs Erziehungswissenschaft* wird das Thema abgehandelt, und zwar ausführlich im Kapitel über den Erzieher und in demjenigen über den Erwachsenen, im Kapitel über

59 Vgl. Bandura 1976, S. 23 ff.
60 Adorno 1971, S. 140.
61 Horkheimer/Adorno 1971, S. 51.
62 Adorno 1973, S. 192.
63 Kappner 1984, S. 252.
64 Vgl. Adorno 1975, S. 277.
65 Lenzen/Mollenhauer 1983.
66 Rost 1989. Demgegenüber fehlt in der vierbändigen Neuauflage des „Taschenbuchs der Pädagogik" (Hierdeis/Hug 1996) nach wie vor ein Stichwort „Vorbild". Im Sachregister findet sich ein Hinweis auf den Eintrag „Familie", wo von der „fehlenden Vorbildfunktion der Eltern" in neuerer Zeit die Rede ist.

den Lehrer dagegen nur kurz.[67] In theoretischer Hinsicht bieten diese Beiträge allerdings wenig, vor allem keinen Ansatz für eine Neubestimmung des Themas. Selbst die einzige neuere monographische Abhandlung, Hufnagels *Pädagogische Vorbildtheorien*, ist gerade in theoretischer Hinsicht enttäuschend. Keine der referierten Positionen erweist sich als brauchbar für die Entwicklung einer *pädagogischen* Theorie des Vorbilds.[68] Auch die Arbeit von Ahlborn, die sich nur am Rande mit dem Vorbildthema beschäftigt, ist theoretisch belanglos.
Es dürfte unbestritten sein, dass das *Phänomen*, das mit dem Vorbildbegriff bezeichnet wird, existiert. Seit Platon gehört es zu den Grundüberzeugungen pädagogischen Denkens, dass Kinder wesentlich durch Nachahmung lernen.[69] Ebenso unbestritten dürfte daher sein, dass es sich beim Lernen von Modellen um ein pädagogisch *bedeutsames* Thema handelt. Doch von diesem doppelten Einverständnis ist in der pädagogischen Wissenschaft wenig zu spüren. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, was die Bedingungen wären, die es erlauben würden, Vorbilder auf einem Theorieniveau, das dem geläuterten Selbstverständnis der Disziplin angemessen wäre, zu rethematisieren. Die Frage kann nicht erschöpfend beantwortet werden, jedoch sollen zwei Bedingungen genannt werden, deren Erfüllung für die Entwicklung einer modernen pädagogischen Vorbildtheorie unabdingbar scheinen: erstens eine Neudefinition des pädagogischen Gegenstandes und zweitens eine Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Kultur. Abschließend wird am Beispiel des Mimesisbegriffs dargelegt, wie die Pädagogik ihr Interesse am Vorbildthema besser nicht erneuern sollte.

4.1. Der pädagogische Gegenstand

Der Begriff des Vorbildes wurzelt in einem Wortfeld, zu dem auch die Kategorie der *Bildung* gehört. Insofern ist der Verlust des Vorbildes als eines pädagogischen Themas auch ein Hinweis auf die bildungstheoretische Schwäche der neueren Erziehungswissenschaft. Diese Schwäche ist mitverantwortlich für die Stärke eines Erziehungsbegriffs, der den Gegenstand der Disziplin äußerst verkürzt wiedergibt. Als Erziehung gilt die planmäßige Einwirkung eines pädagogischen Akteurs auf die Subjektwerdung eines Edukanden.[70] Insofern Vorbilder ohne Absicht wirken, entziehen sie sich dieser Definition des pädagogischen Gegenstandes. Niemand kann sich selbst zum Vorbild machen. In der Weise des Vorbildes „wirkt ein Mensch ohne eigene Absicht auf andere"[71]. Für Vorbildwirkungen gilt daher, dass sie nicht Thema der pädagogischen Theorie sein können, solange die Erziehung begrifflich auf zweckrationales Handeln festgelegt wird.

[67] Vgl. Rittelmeyer 1997, S. 207ff., 213 ff.; Stroß 1997, S. 416 ff.; Diederich 1997, S. 230.
[68] Am meisten vermag Hufnagel (1993) der Position Schelers abzugewinnen, doch ist offensichtlich, dass weder dessen metaphysische Grundhaltung noch sein fehlender pädagogischer Ansatz für eine erziehungswissenschaftliche Argumentation Anschluss bieten.
[69] Vgl. Gebauer/Wulf 1992, S. 52 f.
[70] So die Begriffsfestlegung bei Brezinka, der sich Erziehung „nur im Rahmen eines Zweck-Mittel-Verhältnisses vorstellen [kann]" (Brezinka 1981, S. 207; Hervorhebung weggelassen). Brezinka ist mit dieser Ansicht jedoch keineswegs allein (vgl. die Diskussionen bei Alisch 1999 und Heid 1997).

Brezinka engt den Erziehungsbegriff weiter ein, indem er ihn von jeder Erfolgsbedeutung freihält. Erziehung darf nur der Versuch heißen, auf andere einzuwirken.[72] Ihr Kriterium ist *ausschließlich* die *nicht-beobachtbare* Absicht eines Erziehers, die Persönlichkeit eines Edukanden zu fördern (S. 90, 96). Damit verliert die Pädagogik jede Referenz auf ein reales Erziehungsgeschehen, denn wie könnten Absichten operationalisiert und der erfahrungswissenschaftlichen Forschung zugänglich gemacht werden?[73] Die Reduktion auf ein reines Bewusstseinsphänomen entzieht der Erziehung die Möglichkeit zur Selbstkorrektur. Wo sich der Edukand frei wählend eine Person zum Vorbild nimmt, da steht immer schon der Erzieher, der zu wissen glaubt, wie das Verhalten des Zögling zu steuern ist.
Wenn Vorbilder wieder Thema der erziehungswissenschaftlichen Theorie werden sollen, dann ist der pädagogische Gegenstand anders zu konstituieren. Der Vorschlag der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik", von der Erziehungswirklichkeit auszugehen, hatte bei aller erkenntnistheoretischen Naivität den Vorteil, die Aufmerksamkeit der Theorie auf die pädagogische *Situation* zu lenken. Nicht das „pädagogische Verhältnis", nicht die Erziehung als Versuchshandlung und auch nicht das Verhältnis der Generationen ist Ausgangspunkt der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, sondern die pädagogische Situation. Wir folgen dabei einem Hinweis Mollenhauers, wonach Erziehung „nichts anderes ist als Strukturierung von Situationen"[74]. Was die Kriterien pädagogischer Situationen im Einzelnen sind, braucht uns hier nicht zu beschäftigen. Ein Vorzug des Situationsbegriffs liegt jedoch darin, dass er Beziehungen der Asymmetrie mit solchen der Symmetrie *zusammen* denken lässt. Pädagogische Situationen beruhen immer sowohl auf komplementären wie auf reziproken Verhältnissen.[75]

4.2. Das Verhältnis von Natur und Kultur

Die Neubestimmung des pädagogischen Gegenstandes betrifft auch das Verhältnis von Natur und Kultur.[76] Was Adorno in Erinnerung gehalten hat, nämlich die leiblich-ästhetische Grundlage der Subjektivität, ist für die theoretische Wiederannäherung der Pädagogik an das Vorbildthema von zentraler Bedeutung. Der pädagogische Gegenstand muss so bestimmt werden, dass er auf *beide* Seiten des Verhältnisses von Natur und Kultur zu liegen kommt und nicht die eine gegen die andere ausspielen lässt.

[71] Walrafen 1973, S. 328.
[72] Vgl. Brezinka 1981, S. 87 f.
[73] Vgl. Herzog 1988.
[74] Mollenhauer 1972, S. 123.
[75] Vgl. Herzog 1991b.
[76] Vgl. Herzog 1999.

Aristoteles sah in der Nachahmung ein Kriterium, das den Menschen von den übrigen Lebewesen unterscheidet.[77] In der Tat scheinen Tiere nur beschränkt (wenn überhaupt) zur Nachahmung fähig zu sein. Plessner erklärte die Nachahmung sogar zum *Monopol* des Menschen.[78] Doch ist die Nachahmung tatsächlich ein Humanspezifikum? Beispiele wie die Imitation des Gesanges bei vielen Vogelarten oder die Tradierung von Gewohnheiten bei japanischen Makaken (Waschen von Kartoffeln oder Weizen) und Schimpansen („Fischen" von Termiten mit Ästen, Knacken von Nüssen mit Steinen oder „Wasserschöpfen" mit gekauten Blättern) scheinen zu belegen, dass Tiere sehr wohl zum Beobachtungslernen fähig sind. Lancaster unterstreicht denn auch die zentrale Bedeutung der Nachahmung bei jungen Primaten.[79]
Demgegenüber liegen gemäß Tomasello keine überzeugenden Belege für Imitationslernen bei wild lebenden Schimpansen vor.[80] Allerdings geht der Autor davon aus, dass bei echtem Beobachtungslernen der Zweck erkannt werden muss, den ein Modell mit seinem Verhalten verfolgt (S. 497). Des weiteren soll erst dann von imitativem Lernen gesprochen werden, wenn *neues* Verhalten erworben wird, d. h. Verhalten, das dem imitierenden Individuum bisher nicht verfügbar war. Mit diesem Kriterium scheidet das imitative Verhalten im Säuglingsalter, wie es von Meltzoff untersucht worden ist, als echte Nachahmung aus. Ein weiteres Kriterium für Nachahmung ist von Piaget genannt worden: die zeitliche Verzögerung der Imitation. Solche „aufgeschobene Nachahmung", d. h. die Reproduktion des Modells, nachdem dieses in der Situation nicht mehr anwesend ist, tritt erst gegen Ende der sensomotorischen Phase auf.[81] Damit rückt Piaget die Nachahmung in den Kontext der Bildung von Vorstellungen, die ihrerseits die Fähigkeit zur Symbolbildung voraussetzen. Wenn Nachahmung im strengen Sinn die Überwindung des frühkindlichen Egozentrismus erfordert, dann ist schon rein begrifflich unwahrscheinlich, dass Tiere zu echter Nachahmung fähig sind. Piaget zeigt allerdings, wie die Nachahmung über die Differenzierung von Zirkulärreaktionen aus primitiveren Formen, die möglicherweise auch subhumanen Lebewesen verfügbar sind, hervorgeht.
Interessant an dieser Diskussion um die Kriterien echter Nachahmung ist, dass sie an die pädagogische Auseinandersetzung in den 50er- und 60er-Jahren anschließen lässt. Denn mit den strengen Kriterien von Tomasello und Piaget werden bloße Mimikry und schlichtes „Nachäffen" aus dem Begriff ausgeschlossen. Es wird eine pädagogische Bedingung erfüllt, wonach Vorbilder konstruktiv und kreativ genutzt werden, jedenfalls so, dass sie zum Aufbau einer *eigenen* Wesensart beitragen. Die Diskussion zeigt aber auch, dass die Imitation von Vorbildern auf komplexe Durchwirkungen von Natur und Kultur verweist, die der Theorie entzogen werden, wenn das eine gegen das andere ausgespielt wird.

77 Vgl. Aristoteles 1993, S. 11.
78 Vgl. Plessner 1974, S. 173.
79 Vgl. Lancaster 1975, S. 47 f.
80 Tomasello 1996; Tomasello/Kruger/Ratner 1993, S. 505 f.
81 Vgl. Piaget 1969, S. 84 ff.

Die Erziehungswissenschaft hält bis heute an der kulturpädagogischen Bestimmung ihres Gegenstandes fest, wonach die Erziehung ein natürlicherweise *nicht* vorkommender Sachverhalt ist. Ihre Referenz auf ein „relativ selbständiges Kultursystem, [...] von einer eigenen Idee regiert"[82], blendet natürliche Prozesse, selbst wenn sie sich als *humanspezifisch* erweisen, aus dem Gesichtskreis ihres Gegenstandes aus. Wird der Mensch unter Vernachlässigung seines Status' als Lebewesen bloß als Kulturwesen bestimmt, dann verpasst die Pädagogik den Anschluss an neuere Entwicklungen in Biologie und Psychologie, deren Rezeption für die Erneuerung der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Vorbild unabdingbar wäre.

4.3. Der Irrweg der Mimesis

Mein Aufruf zur Schließung der Lücke in der pädagogischen Theorie, die durch den Verlust des Vorbildthemas in der neueren Erziehungswissenschaft entstanden ist, lässt sich nicht beenden, ohne einen kurzen Blick auf ein Unternehmen zu werfen, das für sich beanspruchen könnte, dies bereits zu leisten. Gemeint ist das Bestreben von Gebauer und Wulf, im Rahmen einer historisch ansetzenden pädagogischen Anthropologie den Mimesisbegriff zu restaurieren.
Die Mimesis gilt den beiden Autoren als „zentraler Begriff der Humanwissenschaften"[83]. Dank ihres mimetischen Vermögens gelinge es den Menschen, den Zwischenraum zwischen sich und der Welt transparent zu machen, indem sie das eine dem anderen *angleichen*. Tatsächlich bedeutet Mimesis nicht nur „Nachahmung", sondern auch „Darstellung", „Repräsentation", „Ausdruck", „Hingabe", „Verwandlung", „Angleichung", „Täuschung" und „Sich-ähnlich-Machen"[84]. Die Mimesis bringt die Menschen in ein *unmittelbares* Verhältnis zur Wirklichkeit und führt sie zu jener „Gemeinsamkeit zwischen Natur und Mensch" zurück, die *vor* allen Trennungen und Differenzierungen liegt.[85]
Der Mimesis wird eine gewaltige Theorielast aufgebürdet. Sie soll so verschiedene Phänomene wie Erfahrung, Lernen, Verstehen, Empathie, Symbolbildung, Selbsterkenntnis, Kreativität, Befolgung von Regeln etc. erklären. Die Mimesis wird als *Begehren* ausgegeben, „in Darstellung und Ausdruck so zu werden wie die jeweiligen Vorbilder"[86]. Als „spezifische menschliche Fähigkeit"[87] soll sie ein Merkmal darstellen, durch das sich der Mensch „vor allen anderen Lebewesen aus[zeichnet]"[88]. Dank ihr vermöge der Mensch „zu dem [zu] werden, was er im Verlaufe der Phylogenese geworden ist" (ebd.). Auf die naheliegende Frage, wie man sich vorstellen soll, dass die Mimesis ein Humanspezifikum und *zugleich* Ursache der Menschwerdung des Menschen sein kann, erhofft man sich vergeblich eine Antwort.

82 Nohl 1961, S. 119.
83 Gebauer/Wulf 1992, S. 10.
84 Ebd., S. 9, 13 f., 41, 55 f., 395, 436; 1998, S. 85; Wulf 1989, S. 83.
85 Vgl. Gebauer/Wulf 1992, S. 374.
86 Gebauer/Wulf 1998, S. 83.
87 Gebauer/Wulf 1992, S. 34.
88 Gebauer/Wulf 1994, S. 323.

Wo die biologische und psychologische Forschung Differenzierungen anbringt und zwischen verschiedenen Formen der Imitation unterscheidet[89], da setzen Gebauer und Wulf auf einen uferlosen Begriff, dessen theoretische Ergiebigkeit offen bleibt. Die Autoren vermögen die Mimesis weder als eindeutiges noch als homogenes Konzept auszuweisen.[90] Eine Definition scheint unmöglich zu sein (vgl. S. 425). Wulf erklärt die Mimesis gar für „theoriewiderständig"[91]; sie entziehe sich der theoretischen Durchdringung und verweise auf die Grenzen der Theoretisierbarkeit.[92] Die Mimesis reicht „in den vortheoretischen Bereich der nicht diskutierbaren [!] Voraussetzungen des Menschen"[93]. Wie soll ein so kümmerlicher Begriff die theoretische Analyse anleiten können?

Insgeheim restaurieren Gebauer und Wulf die Hoffnung der Kritischen Theorie auf die mythische Versöhnung von Subjekt und Objekt. Die Mimesis verspricht „Überschreitung der personalen Grenzen"[94] und „Übereinstimmung mit der Welt" (S. 27). Sie „ist eine Bewegung der Annäherung an die Dinge und Menschen, die ihnen ihre Eigenart beläßt"[95]. Der Wunsch geht nach einem Zustand der Ungeschiedenheit, einer Entsprechung zum Ganzen, einer *unio mystica*, in der Subjekt und Objekt zusammenfallen und die Welt in differenzloser Einheit erschaut werden kann. Das mimetische Begehren entspringt einem mythischen „Durst [...] nach dem *Sein*"[96]. Doch der Glaube an die objektive Vernunft, der – wie gebrochen auch immer – noch die Philosophie Adornos inspiriert hat, ist uns endgültig abhanden gekommen. Wir sind nicht mehr in der Lage, die „Mangelhaftigkeit des Faktischen durch [...] Konfrontation mit dem Möglichen"[97] *verbindlich* zu kritisieren. Vorbilder lassen sich nicht länger als Seinskategorien denken. Der Rückgriff auf eine prämoderne Begrifflichkeit führt zu einer esoterischen Theoriegestalt, deren Tragfähigkeit umso fraglicher ist, als sie glaubt, ohne empirische Absicherung auskommen zu können.

Literatur

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.

—: Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.

—: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1975.

—: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

Ahlborn, H.-U.: Werteerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften 1996.

89 Vgl. z. B. Zentall 1996.
90 Vgl. Gebauer/Wulf 1992, S. 408, 423.
91 Wulf 1989, S. 85.
92 Vgl. Gebauer/Wulf 1992, S. 425, 432, 1994, S. 322; Wulf 1989, S. 114.
93 Gebauer/Wulf 1992, S. 425.
94 Gebauer/Wulf 1998, S. 83.
95 Gebauer/Wulf 1992, S. 435.
96 Eliade 1986, S. 26.
97 Mollenhauer 1968, S. 69.

Alisch, L.-M.: Psychologie und Pädagogik, in: N. Groeben (Hg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. I/2: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration. Münster: Aschendorff 1999, S. 151–191.

Aristoteles: Poetik. Übersetzt und herausgegeben von M. Fuhrmann. Stuttgart: Reclam 1993.

Bandura, A.: Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Ders.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1976, S. 9–67.

—: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

—: Social Cognitive Theory, in: Annals of Child Development 6/1989, S. 1–60.

Blumenberg, H.: „Nachahmung der Natur". Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen, in: Studium Generale 10/1957, S. 266–283.

Bönsch, M.: Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen. In: Unterrichtswissenschaft 22/1994, S. 75–87.

Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt [4]1981.

Cohn, J.: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner 1919.

Comenius, J. A.: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift herausgegeben von D. Tschizewskij in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg: Quelle & Meyer [2]1965.

Diederich, J.: Der Lehrer. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt [3]1997, S. 228–252.

Eliade, M.: Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986.

Esterhues, J.: Vorbild. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV. Freiburg: Herder [4]1965, Sp. 884–885.

Flitner, W.: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godesberg: Küpper 1947.

—: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Ders.: Studienausgabe, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer 1974, S. 447-608.

—: Massenpsychologie und Ich-Analyse. In: Ders.: Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, S. 61–134 (a).

—: Die Zukunft einer Illusion. In: Ders.: Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, S. 135–189 (b).

Gebauer, G./Wulf, Chr.: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1992.

—: Mimesis in der Anthropogenese. In: D. Kamper/Chr. Wulf (Hg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994, S. 321–334.

—: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt 1998.

Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.

Hampel, H.: Vorbild. In: H. Zöpfl/G. Bittner/R. Mühlbauer/H. Tschamler (Hg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth: Auer 1971, S. 189–191.

Handbuch der Sozialerziehung. Hg. von E. Bornemann/G. von Mann-Tiechler, Bd. II: Praxis der Sozialerziehung im geordneten sozialen Feld. Freiburg: Herder 1964.

Hanselmann, H.: Eltern-Lexikon. Erste Hilfe in Erziehungssorgen und Schulnöten. Zürich: Rotapfel 1956.

Heid, H.: Erziehung. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt [3]1997, S. 43–68.

Herzog, W.: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. In: Zeitschrift für Pädagogik 34/1988, S. 87–108.

—: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991 (a).

—: Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37/1991, S. 41–64 (b).

—: Verhältnisse von Natur und Kultur. Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken. In: Neue Sammlung 39/1999, S. 97–129.

Hierdeis, H./Th. Hug (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik, 4 Bde. Baltmannsweiler: Schneider 1996 (4., vollst. überarb. und erw. Auflage).
Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999.
Horkheimer, M./Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer 1971.
Hufnagel, E.: Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie. Würzburg: Königshausen + Neumann 1993.
Ipfling, H.-J.: Vorbild. In: Ders. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth 1974, S. 312–314.
Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.
Lancaster, J. B.: Primate Behavior and the Emergence of Human Culture. New York: Holt, Rinehart & Winston 1975.
Lenzen, D./K. Mollenhauer (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.
Lockwood, P./Z. Kunda: Superstars and Me: Predicting the Impact of Role Models on the Self. In: Journal of Personality and Social Psychology 73/1997, S. 91–103.
Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
—: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.
Mead, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten: Walter 1971.
Meltzoff, A. N.: The Human Infant as Imitative Generalist: A 20-Year Progress Report on Infant Imitation with Implications for Comparative Psychology. In: C. M. Heyes/B. G. Galef, Jr. (eds.): Social Learning in Animals: The Roots of Culture. San Diego: Academic Press 1996, S. 347–370.
Meyer-Drawe, K.: Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung „postmoderner" Kritik für Theorien der Erziehung. In: Pädagogik 48/1996, S. 48–57.
Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper 1973.
Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa 1968.
—: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa 1972.
Moscovici, S.: Versuch über die menschliche Geschichte der Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1982.
Müller-Wieland, M.: Vorbild. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. II. Bern: Francke 1951, S. 872–875.
Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke [5]1961.
Parmentier, M.: Selbsttätigkeit, Pädagogischer Takt und Relative Autonomie. Die Modernität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67/1991, S. 121–135.
Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett 1969.
Plessner, H.: Der imitatorische Akt. In: Ders.: Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kultursoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974, S. 173–180.
Rittelmeyer, Chr.: Der Erzieher. In: Dieter Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt [3]1997, S. 205–227.
Rost, F.: Vorbild. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt 1989, S. 1585–1589.
Scheibe, W.: Vorbild. In: W. Horney/J. P. Ruppert/W. Schultze (Hg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann 1970, Sp. 1348.
Schleiermacher, F.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.
Schohaus, W.: Seele und Beruf des Lehrers. Frauenfeld: Huber 1954.
Schweikert, O.: Zur Frage der Anbahnung von Vorbilderlebnissen im Unterricht. In: Ders.: Pädagogik auf dem Wege. Vier Vorträge. Zürich: Morgarten 1969, S. 85–109.

Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer 1929 (12. Aufl.).
—: Der geborene Erzieher, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. I. Hg. von G. Bräuer/A. Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer 1969, S. 280-338.
Stroß, A. M.: Der Erwachsene. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt [3]1997, S. 406–425.
Thomae, H.: Vorbilder und Leitbilder der Jugend. München: Juventa 1965.
Tomasello. M.: Do Apes Ape? In: C. M. Heyes/B. G. Galef, Jr. (eds.): Social Learning in Animals: The Roots of Culture. San Diego: Academic Press 1996, S. 319–346.
Tomasello, M., A. C. Kruger & H. H. Ratner: Cultural Learning, in: Behavioral and Brain Sciences 16/1993, S. 495–511.
Twellmann, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 6: Register/Glossar. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1982.
Walrafen, R.: Vorbild. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. Hg. vom Willmann-Institut München-Wien. Freiburg: Herder 1973, S. 328.
Wulf, Chr.: Mimesis. In: G. Gebauer/D. Kamper/D. Lenzen/G. Mattenklott/Chr. Wulf/K. Wünsche: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung.-Reinbek: Rowohlt 1989, S. 83-125.
Zentall, Th. R.: An Analysis of Imitative Learning in Animals. In: C. M. Heyes/B. G. Galef, Jr. (eds.): Social Learning in Animals: The Roots of Culture. San Diego: Academic Press 1996, S. 221–243.
Ziehe, Th.: Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt 1975.

H 6564 F

Neue Sammlung

Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft

Herausgegeben von
Gerold Becker, Peter Fauser, Anne Frommann, Hermann Giesecke, Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Lothar Krappmann, Ludwig Liegle, Manfred Prenzel, Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Michael Rutschky
Alles noch offen

Horst Rumpf
Sich einlassen auf Unvertrautes

Walter Herzog
Erinnerung an Vorbilder

Dietz Bering
Nietzsches Rettung der Sprache aus dem Geiste der Musik

Christian Niemeyer
„Schenkt mir erst Leben, dann will ich euch auch eine Cultur daraus schaffen."

WIEDERGEFUNDEN
Friedrich Nietzsches „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" (1873/1874)

DOKUMENTE
Für eine kritische Aneignung der deutschen Geschichte
Gebrochene Erinnerung

1

42. Jahrgang/Heft 1
Januar/Februar/März 2002

Klett-Cotta
Friedrich