

## Haltungsschaden! Zur pädagogischen Bedeutung des simulierten (virtuellen) Unterrichts<sup>1</sup>

### Teil 1

#### Zur intellektuell-gemütlichen Haltung

Der erste Vortrag, den Rudolf Steiner im August 1919 vor dem Lehrerkollegium der Stuttgarter Waldorfschule gehalten hat, weist einen einleitenden Charakter auf. Steiner entfaltet hier zunächst grundsätzliche Überlegungen. Eine dieser Überlegungen betrifft die Haltung von Lehrern, die an einer geisteswissenschaftlich-anthroposophisch orientierten Schule pädagogisch tätig sein wollen. Diese Haltung, so Steiner, dürfe nicht bloß eine „intellektuell-gemütliche“ sein, sondern müsse einen „im höchsten Sinne moralisch-geistige[n]“ (Steiner, 2018 [1919], S. 21) Charakter haben. Die Gegenüberstellung von „intellektuell-gemütlich“ einerseits und „moralisch-geistig“ andererseits ist für uns, die wir im 21. Jahrhundert leben, keine geläufige und bedarf daher einer Erklärung.

Wenn ein Lehrer unterrichtet, hat er zuvor in aller Regel ein Studium und gegebenenfalls im Anschluss ein Referendariat absolviert. Man spricht in diesem Zusammenhang zuweilen auch von der Lehrerausbildung, wobei diese Begrifflichkeit aus bildungswissenschaftlicher Perspektive nicht unproblematisch ist.<sup>2</sup> Während nun also Lehrer durch theoretische und praktische Bildungserfahrungen auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet werden, begegnet ihnen nicht nur eine Menge Fachwissen, sondern sie erfahren zugleich Einblick in unterschiedliche didaktische Konzeptionen. Das Wort Didaktik wurzelt im altgriechischen διδάσκειν (= lehren); unter Didaktik versteht man konsequenterweise die Kunst (oder auch die Wissenschaft) des Lehrens.<sup>3</sup> Hierbei geht es entscheidend um die Frage, *was* man überhaupt vermitteln will; die

---

<sup>1</sup> Wenn Sie aus diesem Manuskript zitieren wollen, können Sie die Quelle wie folgt angeben: *Damberger, T. (2021). Haltungsschaden! Zur pädagogischen Bedeutung des simulierten (virtuellen) Unterrichts. Marburg (Manuskript). Online unter: <https://bit.ly/3HUobdu>*

<sup>2</sup> Der Bildungsbegriff steht historisch betrachtet in der Tradition des Humanismus bzw. der sich im Anschluss an Wilhelm v. Humboldt etablierenden humanistischen Gymnasien. Im 19. Jahrhundert sind in Konkurrenz hierzu die Realgymnasien entstanden, deren Bildungsauftrag sich vorwiegend an gesellschaftlichen und vor allem ökonomischen Nützlichkeitsgesichtspunkten orientiert hat. Was Friedrich I. Niethammer (1766-1848) zu Beginn des 19. Jahrhunderts in *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* (1808) herausarbeitete, wirkt bis in die Gegenwartspädagogik hinein. Der Begriff Lehrerausbildung rekurriert nun auf das, was Jochen Krautz in mehreren Arbeiten als Ökonomismus bezeichnet (Krautz, 2012 & 2017). Gemeint ist damit eine verengte Sicht auf alle Lebensbereiche, in deren Konsequenz alles menschliche Verhalten auf rationales Abwägen von Vor- und Nachteilen reduziert wird. Letztlich gehe es dabei, so Krautz, um eine Entmoralisierung, d. h. der Einzelne soll von moralischen Ansprüchen entlastet werden, um nach dem Prinzip der Eigennutzmaximierung zu leben (vgl. Krautz, 2017, S. 82 f. & Brown, 2015, S. 35 f.). Der Begriff Lehrerausbildung verweist also zumindest tendenziell eher auf den Ökonomismus, der im Kern ein neoliberales Mindset darstellt, als auf die Ziele und Ideale einer Bildung des Menschen zum Menschen. Eine vom Geiste des Ökonomismus getragene Lehrerausbildung ist damit auch anfälliger für inhumane Strukturen, da sie auf Anpassung an das Bestehende und nicht auf das Aufdecken systemimmanenter Widersprüche, die auch im vorherrschenden Bildungssystem wirksam sind, ausgelegt ist (vgl. hierzu Heydorn, 2004 [1972], S. 56 ff.).

<sup>3</sup> Johann A. Comenius (1592-1670) beginnt seine *Große Didaktik* mit einem *Gruß an den Leser* und erläutert: „„Didaktik“ bedeutet Kunst des Lehrens. [...] Wir wagen es, eine ‚Große Didaktik‘ zu versprechen: nämlich die

Didaktik befasst sich daher mit Lehrzielen. Diese Ziele müssen dem Lehrenden klar sein, bevor in einem zweiten Schritt die Frage nach dem *Wie* der Vermittlung relevant wird. Und genau hier kommt die Methodik ins Spiel, die danach fragt, wie die im Vorfeld bestimmten Ziele so vermittelt werden können, dass Schüler in der Lage sind, diese zu verstehen.

Es ist unschwer zu erkennen, dass Didaktik und Methodik eng miteinander verwoben sind und dass das Eine ohne das Andere mit Blick auf den Unterricht kaum vorstellbar ist. Der Bildungstheoretiker und Didaktiker Wolfgang Klafki stellt in Anlehnung an seinen Lehrer, den geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen Erich Weniger, diesen Zusammenhang unmissverständlich fest und betont zugleich, dass die Didaktik immer an erster Stelle stehen und die Methodik der Didaktik nachgestellt sein müsse, denn die Frage nach der Methode setzt immer schon einen Inhalt, den es mithilfe der Methode zu vermitteln gilt, voraus (vgl. Klafki, 1971, S. 4).

Wenn nun Lehrer unterrichten, können und müssen sie auf ihre fachliche, didaktische und methodische Expertise zurückgreifen. Ein solcher Rückgriff hat durchaus etwas mit *Intellekt* zu tun. *Gemütlich* wird es dann, wenn sich die Tätigkeit des Lehrers in diesem Rückgriff erschöpft. Man stelle sich einen Lehrer vor, der sein einmal im Vorfeld entwickeltes und vielleicht sogar bewährtes Unterrichtskonzept, verbunden mit einer präferierten Methodik, Jahr für Jahr auf's Neue abspielt. Ein solcher Lehrer käme der literarischen Figur des Cuthbert Binns aus den Harry Potter-Romanen von Joanne K. Rowling ausgesprochen nahe. In Band 2 der Harry Potter-Reihe (*Harry Potter und die Kammer des Schreckens*) wird Professor Binns, seines Zeichens Lehrer für Geschichte der Zauberei, als „uralt und schrumpelig“ beschrieben, der nicht bemerkt hat, dass er eigentlich tot ist:

„Er war eines Tages einfach aufgestanden, um zum Unterricht zu gehen, und hatte seinen Körper in einem Sessel vor dem Kamin im Lehrerzimmer zurückgelassen; sein Tagesablauf hatte sich seither nicht im Mindesten geändert. Heute war es noch langweiliger als sonst. Professor Binns öffnete seine Unterlagen und begann dumpf dröhnend wie ein Staubsauger zu lesen, bis fast alle in der Klasse in einen Wachschlaf verfallen waren, nur gelegentlich aufmerksam, um einen Namen oder ein Datum zu notieren.“ (Rowling, 1999, S. 155 f.).

Die *intellektuell-gemütliche* Haltung des Lehrers geht jedoch darüber hinaus auch mit einer anderen Seite einher. In den meisten Schulen ist die Vergabe von Noten eine gängige Praxis. Sie gilt als ein probates Instrument der Leistungsbeurteilung.<sup>4</sup> Die Leistung eines Schülers benoten zu können, kann durchaus verstanden werden als Ausdruck dessen, was der Soziologe Heinrich Popitz als eine spezifische anthropologische Grundform der Macht bezeichnet, die er

---

vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius, 1954 [1657], S. 11; Hervorh. im Original). Dass es im Rahmen der Didaktik eine enge Verbindung zwischen Lehren und Lernen gibt, liegt auf der Hand. Didaktik kann daher – in Anlehnung an den Schulpädagogen und Didaktiker Ewald Terhart – als Kunst des organisierten Lehrens *und* Lernens verstanden werden (vgl. Terhart, 2012, S. 21).

<sup>4</sup> Die Leistungsbeurteilung kann man im Nachgang der Etablierung der PISA-Studien (seit 2000) und der Bologna-Reform (1999) als Instrument der Durchsetzung sogenannter Bildungsstandards interpretieren. Diese wiederum sollen sich, so die Idee, an allgemeinen Bildungszielen orientieren, die anschließend im Rahmen der besagten Standards in operationalisierbare Formen gebracht werden. Im Rahmen von Tests werden auf diese Weise Lernergebnisse erfasst und verglichen, auf deren Basis dann wiederum Rückschlüsse auf das jeweilige Bildungssystem gezogen werden können. Die Problematik, die in diesem Kontext speziell mit Blick auf Leistungsbeurteilungen einhergeht, bringt die Bildungstheoretikerin Barbara Schneider mit einem Verweis auf die Formel *teaching to the test* und einer damit einhergehenden didaktischen Reduktion, sowie einer Marginalisierung nicht-standardisierter Schulfächer zum Ausdruck (Schneider, 2006, S. 37).

instrumentelle Macht<sup>5</sup> nennt: „Basis dieser *instrumentellen Macht* ist das Geben- und Nehmen-Können, die Verfügung über Belohnungen und Strafen. Genauer: die für die Betroffenen glaubhafte Verfügung über Strafen und Belohnungen.“ (Popitz, 1992, S. 26; Hervorh. im Original). Insbesondere der letzte Satz des Zitats ist interessant. Was bedeutet er mit Blick auf Schule? Er bedeutet, dass Schüler wissen, dass Lehrer jederzeit die Macht haben, mithilfe von Noten zu belohnen bzw. zu bestrafen.<sup>6</sup> Und sie werden diese Macht einsetzen, mehr noch: sie müssen es in aller Regel sogar.

Es ist zu kurz gedacht, anzunehmen, dass es sich bei der Notenvergabe um eine weitgehend objektive Markierung der erbrachten Leistung eines Schülers handelt.<sup>7</sup> Zwar ist es so, dass es oberflächlich betrachtet in der Tat darum geht, dass eine Leistung vorgetragen wird, die unter dem prüfenden Blick des Lehrers eine Begutachtung erfährt. Schaut man jedoch genauer hin, wird sichtbar, dass die Leistung sich nicht am Schüler bemisst, sondern von außen bestimmt wird. Die Schule bzw. das Curriculum gibt vor, was als Leistung gilt und in welcher Weise, d. h. auch mit welchem Habitus, die festgesetzte Leistung zu erbringen ist (vgl. Gruschka & Pollmanns, 2018, S. 437). Der Schüler hat zwar grundsätzlich die Möglichkeit, zu entscheiden, wie sehr er den geforderten Vorgaben entsprechen will, aber er hat nicht die Macht, sich der Alternative zu entziehen, die darin besteht, entweder die Leistung zu erbringen oder durch schlechte Noten bis hin zur Nicht-Versetzung bestraft zu werden.

Es ist exakt die Dichotomie des Entweder – Oder, die bezeichnend ist für die Methode instrumenteller Machtausübung:

„Der Alternativsteller [der Lehrer; Anm. v. T. D.] teilt das Verhalten des Betroffenen [des Schülers; Anm. v. T. D.] in zwei Klassen, in Fügsamkeit und Unbotmäßigkeit. [...] Was immer der Betroffene tun wird – es wird zwingend zur Antwort auf eine Frage, die er sich selbst nicht gestellt hat. Er kann nicht *nicht* antworten. [...] Im Falle der Drohung hat diese Alternative den Charakter einer Erpressung. Im Fall des Versprechens den Charakter einer Bestechung. Die Motive, die Konformität erzeugen, sind Angst und Hoffnung.“ (Popitz, 1992, S. 26; Hervorh. v. T. D.).

Ein literarisches Beispiel für die Notenvergabe als Ausdruck instrumenteller Macht im Sinne einer Erpressung findet sich in Judith Schalanskys Bildungsroman *Der Hals der Giraffe*. Betrachten wir für einen Moment die Gedanken der Protagonistin Inge Lohmark, einer Biologielehrerin:

---

<sup>5</sup> Neben der instrumentellen Macht arbeitet Popitz drei weitere anthropologische Grundformen der Macht heraus: die autoritative Macht, die Aktionsmacht und die datensetzende Macht (vgl. Popitz, 1992, S. 22 ff. & Anter, 2012, S. 80 ff.).

<sup>6</sup> An dieser Stelle sei auf die von Hans Netzer herausgegebene Arbeit zum Thema *Strafe in der Erziehung* hingewiesen. Bemerkenswert an dieser Untersuchung ist der Umstand, dass das Thema Macht und körperliche Züchtigung breit diskutiert wird, die Notenvergabe indessen *nicht* als Ausdruck von Macht und Mittel der Bestrafung in den Fokus der Analyse gerät (vgl. Netzer 1983 [1959]).

<sup>7</sup> Bereits der Anspruch nach einer derartigen objektiven Leistungsbeurteilung ist aus pädagogischer Sicht ausgesprochen problematisch, denn er setzt ein Absehen von der individuellen Anstrengung des Schülers voraus. Die Pädagogen Alfred Schäfer und Christiane Thompson merken diesbezüglich zurecht an: „Dass ein Vergleich von Ergebnissen anhand von als zweifelsfrei durchgesetzten Maßstäben möglich sein könnte, verweist [...] immer noch auf die Frage, inwieweit man mit einer solchen Beurteilung auch dem einzelnen Kind gerecht geworden ist. Diese Frage ist nicht einfach dadurch zu umgehen, dass man sie auf die Herstellung von Lernumgebungen und optimalen Lernbedingungen durch die Lehrkräfte bezieht. [...] Zu den pädagogischen [...] Kriterien der Leistungsbeurteilung gehört [...], dass die *individuelle Anstrengung* als Bezugspunkt zu berücksichtigen sei.“ (Schäfer & Thompson, 2016, S. 25 f.; Hervorh. im Original).

„Die Juniunruhe war endgültig vorbei, die Zeit der brütenden Hitze und nackten Oberarme. Die Sonne knallte durch die Glasfront und verwandelte das Klassenzimmer in ein Treibhaus. In leeren Hinterköpfen keimte die Sommererwartung. Die bloße Aussicht darauf, ihre Tage nichtsnutzig zu verschwenden, raubte den Kindern jede Konzentration. Mit Schwimmbadaugen, fettiger Haut und schwitzigem Freiheitsdrang hingen sie auf den Stühlen und dösten den Ferien entgegen. Die einen wurden fahrig und unzurechnungsfähig. Andere täuschten wegen des nahenden Zeugnisses Unterwürfigkeit vor und schoben ihre Bio-Leistungskontrollen aufs Lehrerpult wie Katzen erlegte Mäuse auf den Wohnzimmerteppich. Nur um in der nächsten Stunde nach der Benotung zu fragen, mit gezücktem Taschenrechner, begierig darauf, die Verbesserung ihres Durchschnitts auf drei Stellen hinter dem Komma zu berechnen. Aber Inge Lohmark gehörte nicht zu den Lehrern, die am Ende des Schuljahres einknickten, nur weil sie bald ihr Gegenüber verlieren würden. Sie hatte keine Angst davor, so ganz auf sich gestellt in die Bedeutungslosigkeit abzurutschen. Einige Kollegen wurden, je näher die Sommerpause rückte, von geradezu zärtlicher Nachgiebigkeit heimgesucht. Ihr Unterricht verkam zum hohlen Mitmachtheater. Ein versonnener Blick hier, ein Tätscheln da, Kopf-Hoch-Getue, elendiges Filmeschauen. Eine Inflation guter Noten, der Hochverrat am Prädikat *Sehr gut*. Und erst die Unsitte, Endjahresnoten abzurunden, um ein paar hoffnungslose Fälle in die nächste Klasse zu hieven. Als ob damit irgendjemandem geholfen wäre. Die Kollegen kapierten einfach nicht, dass sie nur ihrer eigenen Gesundheit schadeten, wenn sie auf die Schüler eingingen. Dabei waren das nichts als Blutsauger, die einem jede Lebensenergie raubten. Sich vom Lehrkörper ernährten, von seiner Zuständigkeit und der Angst, die Aufsichtspflicht zu verletzen. Unentwegt fielen sie über einen her. Mit unsinnigen Fragen, dürftigen Eingebungen und unappetitlichen Vertraulichkeiten. Reinsten Vampirismus. Inge Lohmark ließ sich nicht mehr auslaugen. Sie war dafür bekannt, dass sie die Zügel anziehen und die Leine kurz halten konnte, ganz ohne Tobsuchtsanfall und Schlüsselbundwerferei. Und sie war stolz darauf. Nachlassen konnte man immer noch. Hier und da ein Zuckerbrötchen aus heiterem Himmel. Wichtig war, den Schülern die Richtung vorzugeben, ihnen Scheuklappen anzulegen, um ihre Konzentrationsfähigkeit zu fördern. Und wenn wirklich mal Unruhe herrschte, brauchte man nur mit den Fingernägeln über die Tafel zu kratzen oder vom Hundebandwurm zu erzählen. Für die Schüler war es ohnehin das Beste, sie in jedem Moment spüren zu lassen, dass sie ihr ausgeliefert waren. Anstatt ihnen vorzugaukeln, sie hätten irgendetwas zu sagen. Bei ihr gab es kein Mitspracherecht und keine Wahlmöglichkeit. Niemand hatte eine Wahl. Es gab die Zuchtwahl und sonst nichts.“ (Schalansky, 2011, S. 8 f.; Hervorh. im Original).

Die Macht des Lehrers, die im Kontext der intellektuell-gemütlichen Haltung wirksam wird, und die für den Schüler alles andere als gemütlich ist, hat Einfluss auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und damit auf die pädagogische Atmosphäre. Diese nämlich ist zumindest tendenziell geprägt von Sinnleere und Unterwerfung. Sinnleere deshalb, weil es in einer von der genannten Haltung geprägten Unterrichtssituation nicht darum geht, für sich selbst einen Sinn im Unterrichtsstoff zu entdecken. Versteht man den Lerngegenstand als einen Aspekt von Welt, dann geht es hier nicht darum, sich selbst in seinen eigenen Potenzialen, seinen eigenen Interessen in der Begegnung mit der Welt reflexiv einzuholen. Im Gegenteil: Es geht vielmehr um die Entwicklung der Fähigkeit, sich auch ohne eigenes Interesse mit dem präsentierten Stoff auseinanderzusetzen und die daran anknüpfenden Erwartungen zu erfüllen. Was erwartet wird, ist die Entfernung, das Absehen, die Trennung, sprich: die Abstraktion vom individuellen Bedürfnis nach Sinn. Mit anderen Worten: Gefördert wird im Rahmen einer intellektuell-gemütlichen Haltung die Funktionalität, die Anpassung, das Sich-beugen-können und -wollen.

Wenn aber der individuelle Sinn der im Unterricht vermittelten Inhalte ausbleibt, weil die intellektuell-gemütliche Haltung sich der Begegnung mit dem jeweils einzelnen Schüler als menschliches Gegenüber verweigert und sich auf die Ebene einer letztlich inhumanen

Professionalität zurückzieht, muss die Aneignung des Lernstoffs als ein Akt der Unterwerfung erscheinen. Der Bildungstheoretiker Werner Sesink beschreibt diese Konsequenz in *Der Eigensinn des Lernens* mit folgenden Worten:

„Ihre Aneignung [gemeint sind die Lerninhalte, Anm. v. T. D.] ist ein Akt der Unterwerfung unter einen fremden Willen, den Willen des Lehrers [...]. Die Forderungen des Lehrers sind jedoch – im Regelfall – offensichtlich nicht Moment eines persönlichen Verhältnisses zwischen diesen beiden Menschen, sondern auf die abstrakte, nämlich allen Kindern in der Schule gemeinsame, Eigenschaft bezogen, Schüler zu sein. Die Individualität eines Schülers findet nur Anerkennung in bezug auf die besondere Weise, wie, und das besondere Maß, in dem er den allgemeinen Anforderungen genügt.“ (Sesink, 1990, S. 139 f.).

Die Unterwerfung zeichnet sich demzufolge durch eine Abkehr von der Suche nach Sinn und eine Hinwendung zur Funktionalität aus.<sup>8</sup> Der Schüler unterwirft sich zunächst einmal, *wie es scheint*, dem Willen des Lehrers. *Tatsächlich* geht es aber nicht um den Lehrer und dessen Willen, denn der Lehrer selbst wiederum folgt den Vorgaben, die seitens der Schule, des Curriculums etc. an ihn herangetragen werden. Das System Schule, die Inhalte des Curriculums, sind Ausdruck von Macht, und indem der Lehrer intellektuell-gemütlich sich der Macht fügt, wird er zum Träger, zum Medium der Macht. Das gleiche gilt auch für den Schüler, der sich einerseits der Macht unterwerfen muss, um beispielsweise in Form von guten Noten Anerkennung zu erlangen, und der andererseits, indem er sich fügt, ebenfalls Teil der Macht wird. Die amerikanische Philosophin Judith Butler bezeichnet den skizzierten Vorgang als Subjektivationsprozess: „‘Subjektivation‘ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung. Ins Leben gerufen wird das Subjekt [...] durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht“ (Butler, 2001, S. 8).

Es erschließt sich nun aber nicht ohne Weiteres, was Butler meint, wenn sie anmerkt, dass das Subjekt durch eine *ursprüngliche Unterwerfung* unter die Macht ins Leben gerufen wird. Hier helfen einige wenige erläuternde Worte: Ein neugeborenes Kind sucht in aller Regel unmittelbar nach der Entbindung Kontakt zu seiner Umwelt. Dieses tiefe Begehren nach sozialer Bindung ist für das Kind überlebenswichtig. Butler verwendet in diesem Zusammenhang den Ausdruck *Liebe* und stellt fest, dass die Liebe eines Kindes zunächst noch nicht auf eine bestimmte Person gerichtet ist. Vielmehr gilt: Das „Kind liebt zunächst einmal und kann erst später zwischen den Personen, die es liebt, Unterschiede machen“ (ebd., S. 13). Es benötigt nicht zuletzt für sein seelisches Überleben die Abhängigkeit, die Bindung an eine umsorgende Umwelt: „Ohne diese in Abhängigkeit ausgebildete Bindung kann kein Subjekt entstehen“ (ebd.). Diese ursprüngliche Unterwerfung ist eine mit Liebe einhergehende und für die Subjektwerdung absolut notwendige. Butler spricht sogar von einer „leidenschaftliche[n] Verhaftung“ an Menschen, „von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist“ (ebd., S. 12).

---

<sup>8</sup> Die Funktionalisierung nimmt dabei den Charakter einer Selbstinstrumentalisierung an. In diesem Sinne – und anlehnend an Immanuel Kants *Vorlesung über Pädagogik* (1803) bzw. seiner Arbeit zur *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) – kann die intellektuell-gemütliche Haltung als eine unsittliche verstanden werden, die nicht hinreicht, um Menschen zur Moralität zu führen. Es sei hier explizit an folgende Formulierung des kategorischen Imperativs erinnert: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“ (Kant, 2000 [1785], S. 79; im Original kursiv).

Überträgt man diese Denkfigur auf das Verhältnis eines Schülers zu seinem Lehrer, so mag man einwenden, dass hier keine existenzielle Abhängigkeit besteht. Der Schüler erhält, sofern er sich der Macht nicht unterwirft, wohl keine guten Noten, vielleicht auch keinen Schulabschluss, aber weder sein leibliches noch sein seelisches Dasein sind ernsthaft bedroht. Ein solcher Einwand übersieht allerdings einen entscheidenden Aspekt: In einer Gesellschaft, deren Bildungsinstitutionen es vor allem um die Erfüllung vorgegebener Leistungen geht und in denen das zutiefst menschliche Bedürfnis nach Sinn keine nennenswerte Rolle spielt, steht der Schüler in der Gefahr, die Sinnfrage selbst als sinnlos zu erachten. Sie ist im Zweifelsfalle sogar hinderlich für das Erbringen der vorgegebenen Anforderungen. Was zählt ist, im wahrsten Sinne des Wortes, die an den Tag gelegte Flexibilität, d. h. das Maß des Sich-beugens an fremdbestimmte Anforderungen, die im besten und zugleich schlimmsten Falle als Selbstbestimmung erscheinen, tatsächlich aber doch nur internalisierte Fremdbestimmung sind.<sup>9</sup>

Alles was zählt, ist im Rahmen solcher Bildungsinstitutionen die Qualifikation für eine Funktion innerhalb des Systems, eine Tätigkeit, die ein möglichst gutes Überleben sichert. Alles darüber Hinausgehende ist aus Sicht des vorherrschenden Bildungsverständnisses unwesentlich. Im Rahmen einer solchen sinnfreien Bildung erscheint der Erfolg innerhalb der sogenannten Leistungsgesellschaft als Surrogat. Erfolgreich sein kann im Normalfall vor allem derjenige Schüler, der sich in hinreichendem Maße der Macht fügt. Sesink konstatiert diesbezüglich:

„Nicht der positive Sinn der vermittelten Unterrichtsinhalte, sondern der Versuch, durch [...] schulischen Mißerfolg drohender Minderung künftiger Chancen auf ein den eigenen Ansprüchen genügendes Leben zu entgehen, bewegen die Schüler zur Aufnahme der abstrakten Stoffe. [...] Statt in dem, was er tut, in seinen Vergegenständlichungen, sich selbst wiederzufinden, muß ein Schüler in sich selbst immer nach dem suchen, was den äußeren Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule genügt. Statt sich zu entäußern, muß er die Institution verinnerlichen. Dies nicht zu können, erhält unter der Voraussetzung, daß der *Selbstwert* von schulischer *Leistungsfähigkeit* abhängt, die Bedeutung existenzieller Bedrohung“ (Sesink, 1990, S. 136; Hervorh. im Original).<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Der Ruf nach (mehr) Flexibilität – im Übrigen ein Begriff, der sich in zahlreichen Stellenausschreibungen als *soft skill* wiederfindet –, ist aus pädagogischer Perspektive höchst bedenklich. Der österreichische Bildungswissenschaftler Erich Ribolits (1947-2021) sieht im Flexibilitätsbegriff eine „heute allgegenwärtige Wandlungsmetapher“, die nicht für „die Idee des (politisch) mündigen Menschen Pate [steht], der kraft Vernunft und Reflexion in die Gestaltung der Welt eingreift [...]“. Ganz im Gegenteil: Im allgegenwärtigen Appell zur Flexibilität verbirgt sich nichts anderes als der Abschied von der Vorstellung des Menschen als Souverän seines Daseins. Der Wandel, der als Rechtfertigung für den allgegenwärtigen Flexibilitätsanspruch herhalten muss, wird als unentrinnbares Schicksal präsentiert, als dem Menschen auferlegt und in diesem Sinn als einer, der von ihm demütig ertragen und annehmend bewältigt werden muss“ (Ribolits, 2006, S. 121). Ribolits erkennt, dass Flexibilität die *Aufgabe* des Eigensinns, d. h. des Entwickelns, Entdeckens bzw. Festhaltens an einem eigenen Sinnkonzept bedeutet und stellt – konsequent weiterdenkend – fest, dass das Gegenteil von Flexibilität nicht Unflexibilität, sondern Reflexibilität sei (vgl. ebd., S. 122 f.). Auf die Befähigung zum reflektierten Denken und Handeln, das immerzu auf den eigenen Sinn bezogen ist, hat Bildung hinzuwirken.

<sup>10</sup> Was hier zum Ausdruck gelangt, ist eine gelungene Selbstentfremdung, in deren Verlauf die menschliche Kreativität für eine Optimierung der Unterwerfung unter die gegebenen sozio-ökonomischen Bedingungen gebraucht wird. Eine solche kreative Unterwerfung erscheint dem von seinem eigenen Sinn entfremdeten Menschen als (vielleicht einzige Möglichkeit), seinem Leben doch noch eine Art von Sinn zuteil werden zu lassen. Der amerikanische Literaturwissenschaftler Michael Hardt und der italienische Philosoph Antonio Negri greifen in *Empire* auf die Formulierung *autonomous alienation* (autonome Entfremdung) zurück: „Power is now exercised

Auf den Punkt gebracht: Der Schüler ist in der Tat existenziell vom Lehrer als Medium der Macht abhängig. Dies gilt insbesondere dann, wenn ein erfolgloses Leben als ein sinnloses wahrgenommen wird.

Wir müssen allerdings davon ausgehen, dass der Prozess der Unterwerfung unter die Macht, sprich: der Selbstinstrumentalisierung, auch einen unbewussten Anteil hat. So erinnert der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller in seiner *Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* daran, dass die psychoanalytische Deutung der Subjektivation bei Butler aus drei Momenten besteht: die Bindung an Abhängigkeiten, die Verleugnung derselben und die unbewusste Wiederholung solcher Bindungen im Verhältnis zu anderen (vgl. Koller, 2012, S. 58). Sich an Abhängigkeiten zu binden und diese Bindung zugleich zu verleugnen, schließt dann aber konsequenterweise auch die Abhängigkeit von Unverfügbarkeiten mit ein, die ebenfalls wiederholt wird (vgl. ebd.). Nichts daran ändern zu können, dass die Dinge sind, wie sie sind, dass Schule ist, wie sie ist, dass wir nun einmal in einer Leistungsgesellschaft leben, dass wir ein bestimmtes vorherrschendes Verständnis von Bildung, Leistung und Erfolg haben, dass die Frage nach dem individuellen Sinn bestenfalls etwas Privates ist, welches in Schule (auch im Beruf) im Grunde keine Relevanz hat, mag als rhetorische Floskel hin und wieder anklingen, bleibt aber dennoch Ausdruck dieser Wiederholung. Die Konsequenz aus diesem sich wiederholenden Unterwerfen ist die Hinnahme der Normativität des Faktischen.<sup>11</sup>

Die Unverfügbarkeiten und deren Verleugnung können allerdings ins Bewusstsein gelangen, beispielsweise dadurch, dass der Blick auf das gelenkt wird, was fehlt. Das Gefühl, etwas nicht ändern zu können (aber sich insgeheim doch eine Veränderung zu wünschen), verweist auf das Fehlende, das da sein müsste, aber eben doch nicht vorhanden ist. Jedoch, so paradox dies auch

---

through machines that directly organize the brains (in communication systems, information networks, etc.) and bodies (in welfare systems, monitored activities, etc.) toward a state of autonomous alienation from the sense of life and the desire for creativity.” (Hardt & Negri, 2000, S. 23). Voßkühler greift die *autonome Entfremdung* auf und interpretiert sie aus einer kapitalismuskritischen Perspektive wie folgt: „So weit ich ihn [gemeint ist der Begriff *autonome Entfremdung*, Anm. v. T. D.] verstehe, meinen sie mit diesem Begriff die Art, wie unter der Bedingung ‚biopolitischer Produktion‘ ‚Entfremdung‘ stattfindet. Nämlich als ‚Entfremdung‘ der Autonomie von sich selbst dergestalt, dass genau durch diese ‚Entfremdung‘ sich für die Menschen die Realisation ihrer ‚Kreativität‘ ereignet, dass sie genau durch diese ‚Entfremdung‘ den ‚Sinn‘ ihres ‚Lebens‘ erfahren. ‚Reell‘ unter das Kapital ‚subsumiert‘ kann es für sie gar nicht anders sein, als dass sich ihre ‚Kreativität‘ und ihr ‚Sinn‘ nur als Teile der Selbstproduktion des Kapitals verwirklichen. Außerhalb dieses Prozesses gibt es für sie keine Möglichkeit dafür. Ihre Wirklichkeit ist es, ihr Leben im gleichen Zuge zu produzieren, wie ihr Leben produziert wird – als unerlässliche Reproduktionsbedingung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse. ‚Autonome Entfremdung‘: Das heißt also zur gleichen Zeit ‚Entfremdung‘ von der Autonomie und Autonomie in der Entfremdung bzw. Autonomie durch ihre ‚Entfremdung‘.“ (Voßkühler, 2012, S. 67).

<sup>11</sup> Eine auf Emanzipation im Sinne einer Befreiung zu sich selbst abzielende Bildung müsste spätestens an dieser Stelle ansetzen. Die unbewusste Wiederholung der Unterwerfung ist Ausdruck von Unmündigkeit. Dieser Mechanismus kann, wenn wir Kants Überlegungen zur selbstverschuldeten Unmündigkeit folgen, durch Mut und Verstandeskraft prinzipiell durchbrochen werden. Allerdings spielt das Unbewusste bei Kant zumindest an dieser Stelle keine Rolle. Der Soziologe Theodor W. Adorno (1903-1969) charakterisiert in *Erziehung – wozu?* die Erziehung zur Mündigkeit als eine Überführung ins richtige Bewusstsein (vgl. Adorno, 1971, S. 107). Pädagogik scheint daher, neben Mut und Verstand, ein wesentliches Moment einer emanzipatorischen Bildung zu sein. Gelingt es der Pädagogik an der Überwindung von Unmündigkeit mitzuwirken, kann Bildung in einem positiven Sinne, so der Bildungstheoretiker Heydorn, zur Waffe werden: „Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder. Es ist notwendig, die Antithese zu entfalten, über die sich allein menschliche Geschichte erhält. Dies ist eine schwierige Sache, denn niemand kann aus der Gesellschaft aussteigen, die Antithese will aus ihrem Leibe entwickelt sein.“ (Heydorn, 2004 [1972], S. 115).

zunächst anmutet, ist es *als Fehlendes nichtsdestotrotz da*, und zwar mindestens als ein Zeichen, als Verweis. Es verweist auf eine Sinn-Lücke, die gefüllt werden will. Die erlebte Sinnlosigkeit ist Ausdruck einer Sehnsucht nach Sinn, und der Sinn ist nicht von Bildung in einer eigentlichen, wahrhaftigen Weise zu trennen. Sinnlosigkeit und das Leiden, das mit ihr und dem Gefühl, sich selbst nicht gefunden zu haben, nicht wirklich bei sich zu sein, einhergeht, ist in einem gewissen Sinne sogar Ausgangspunkt von Bildung. Der Lehrer und Philosoph Friedrich Voßkühler stellt in seiner Arbeit zur *Bildung zwischen persönlicher Sinnsuche und sozialer Emanzipation* folgende Überlegung an:

„Bildung muss sich durch diese Leidenschaft leiten lassen. Dass jeder Mensch sich zunächst selbst fehlt und dass er auf der Suche nach dem ‚Ereignis‘ seiner ‚Wahrheit‘ ist, ist für sie ein wesentliches Stimulans. Sie ist daher bis in ihren Kern durch das Bemühen gekennzeichnet, ‚Wahrheits-Ereignisse‘ anzubahnen, d. i. Situationen zu konstellieren, in denen der Weg zur ‚Treue‘ mit sich selbst so eröffnet wird, dass er seiner Möglichkeit nach gewählt oder auch verworfen werden kann.“ (Voßkühler, 2012, S. 20).

Was aber ist gemeint mit dem Wahrheitsereignis und der damit einhergehenden Treue zu sich selbst, zu der Bildung befähigen soll? Die Wahrheit, die sich ereignen soll, ist das, was im Menschen währt, seine Potenzialität, sein Bedürfnis nach Sinn. Der Sinn kann aus der Verborgenheit der bloßen Möglichkeit in die Entborgenheit dieser Welt, des gelebten Lebens, gelangen, wenn der Mensch den Mut aufbringt, der Macht, die ihn mit konstituiert hat, zu entsagen.<sup>12</sup> Damit vermag er zwar nicht die Bedingungen seiner Subjektwerdung rückgängig zu machen, aber er kann sich sehr wohl als Träger der Macht subversiv gegen die Macht verhalten.<sup>13</sup>

Der Pädagoge Gernot Koneffke hat 1969 herausgearbeitet, dass Bildung immer zwei Momente beinhaltet: das Moment der *Integration* und das der *Subversion*. (vgl. Koneffke, 1969, S. 391) Das Eine ist ohne das Andere nicht vorstellbar. Wenn der Mensch durch die Abhängigkeit von der Macht (z. B. indem er sich der Macht unterwirft) sich als Subjekt bildet und er durch die Macht machtvoll wird, so vermag er zumindest grundsätzlich eben diese Macht in Treue zu

---

<sup>12</sup> Das Entsagen kann durchaus im Sinne eines Zurücktretens, eines Raumgebens verstanden werden. Dort, wo Raum gegeben wird, kann etwas entstehen und auf diese Weise aus der Verborgenheit ins Unverborgene gelangen. Mit dem raumgebenden Entsagen der Macht und dem Zulassen des Entbergens kann dann ein Sich-einlassen auf das, was zum Vorschein kommt, einhergehen. Diese Figur ist sowohl für das persönliche Wahrheitsereignis als auch für die vom Lehrer zu eröffnende pädagogische Atmosphäre bedeutsam. Martin Heidegger gibt 1930 in *Vom Wesen der Wahrheit* zu Bedenken: „Seinlassen – das Seiende nämlich als das Seiende, das es ist – bedeutet, sich einlassen auf das Offene und dessen Offenheit [...]. Dieses Offene hat das abendländische Denken in seinem Anfang begriffen als [...] das Unverborgene. [...] Das Sich-einlassen auf die Entborgenheit des Seienden verliert sich nicht in dieser, sondern entfaltet sich zu einem Zurücktreten von dem Seienden, damit dieses in dem, was es ist und wie es ist, sich offenbare“ (Heidegger, 2013 [1930], S. 188 f.).

<sup>13</sup> Es zeigt sich in dieser Überlegung eine ähnliche Figur, wie sie der österreichische Pädagoge Josef Derbolav (1912-1987) mit Blick auf die Personagenese beschreibt. Zur Person wird das Kind im Heranwachsen dadurch, dass es sich reflexiv aus dem Denk- und Verstehenshorizont emanzipiert, der durch die Erziehung konstituiert wird (vgl. Derbolav, 1980, S. 55 ff.). Da nun aber die Art, wie der heranwachsende Mensch denkt, die Welt, andere Menschen und sich selbst versteht, eben diesen Menschen auszeichnen, bleibt er auch im reflexiven Emanzipationsprozess mit den ihn konstituierenden Bedingungen verbunden. Die Personagenese hat daher nicht *ausschließlich* einen reflexiven, sondern *zugleich* einen dialektischen Charakter und wird daher treffender Weise als ein *dialektisch-reflexiver* Ansatz einer pädagogischen Anthropologie verstanden (vgl. Hamann, 2005, S. 13).



sich selbst gegen sie einsetzen.<sup>14</sup> Er kann sich also der Funktionalität und Selbstinstrumentalisierung machtvoll verweigern, indem er in aller Konsequenz sich selbst wählt. Voßkübler erinnert hier an folgende Passage aus einer Streitschrift zwischen den beiden Philosophen Alain Badiou und Slavoj Žižek:

„‘Wenn Ihr möchtet, dass euer Leben einen Sinn hat, dann müsst ihr das Ereignis annehmen, Abstand zur Macht wahren und unerschütterlich in euren Entscheidungen sein‘. Das ist, was uns die Philosophie in allen ihren Formen sagt: eine Ausnahme sein, so wie das Ereignis eine Ausnahme ist, Distanz zur Macht wahren und die Konsequenzen von Entscheidungen annehmen“ (Badiou & Žižek, 2005, S. 24).

Dass eine im eigentlichen(!) Sinne sinnfreie Bildung nichts mit einer Bildung des Menschen zum Menschen und nichts mit dem Hervorrufen von Menschlichkeit zu tun hat, ist unschwer zu erkennen. Ebenso liegt es auf der Hand, dass eine intellektuell-gemütliche Haltung einer solchen, in ihr Gegenteil verdrehten Bildung zugute kommt. Sie steht in der Gefahr, Bedingungen zu schaffen und Strukturen zu zementieren, die dafür sorgen, dass der Mensch nicht zu sich selbst gelangen kann, dass er seinen eigenen Sinn weder zu entdecken noch zu entfalten vermag.

Mit ihrem Anspruch, der seelischen und geistigen Komponente des Menschen zur Entfaltung zu verhelfen, trägt die anthroposophisch-geisteswissenschaftlich orientierte Waldorfpädagogik dazu bei, den Sinn in die Bildung zurückzubringen. Ein solches Zurückbringen bedarf allerdings eines Richtungswechsels, kurzum: eine andere Haltung des Lehrers ist erforderlich. Diese andere Haltung ist das, was Steiner als eine „im höchsten Sinne moralisch-geistige“ (a. a. O.) bezeichnet.

#### Zur moralisch-geistigen Haltung

Um Klarheit darüber zu gewinnen, was eine moralisch-geistige Haltung sein soll, müssen zunächst die beiden Begriffe *moralisch* und *geistig* geklärt werden. Beginnen wir mit der Moral. Die meisten Menschen haben eine ungefähre Vorstellung davon, was moralisch oder zumindest unmoralisch ist, ohne, dass sie ohne Weiteres den Begriff Moral definieren können. Gerade weil nun aber Moralität im Alltagsleben ausgesprochen relevant ist, hat sich die Philosophie, insbesondere die Moralphilosophie, diesem Thema ausführlich gewidmet.

Das Wort Moral wurzelt im lateinischen Wort *moralis*, was sittlich bzw. *die Sitten betreffend* bedeutet. Morallehre kann man daher mit Sittenlehre übersetzen. Immanuel Kant, dem wir u. a. eine der ersten ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte verdanken<sup>15</sup>, hat 1785 seine

---

<sup>14</sup> Die Bedeutung der Treue zu sich selbst hebt Karl Jaspers hervor, indem er zu bedenken gibt, dass ein Mensch nur dann anderen (und anderem) gegenüber treu sein kann, wenn er zunächst sich selbst gegenüber treu ist. Sich der Macht zu fügen, ob aus Angst oder Bequemlichkeit, aus Naivität oder Opportunismus, bedeutet nicht nur die Untreue gegenüber sich selbst, sondern bereitet totalitären Systemen den Boden: „Aber diese Treue zu sich selbst geht verloren, wenn der einzelne Mensch nicht mehr er selbst wird, sondern in die Zufälligkeit einer Individualität, eines Eigenwillens, eines Trotzes, einer Sensation des Augenblickes *den Schein eines Selbst* besitzt, das im *entscheidenden Augenblick sich als ein Nichts erweist*.“ (Jaspers, 1967 [1954], S. 35; Hervorh. v. T. D.).

<sup>15</sup> Hierbei ist vor allem seine in Königsberg (seit 1946: Kaliningrad) gehaltene Pädagogik-Vorlesung (Kant, 1983 [1803]) angesprochen, die 1803, ein Jahr vor Kants Tod, von seinem Schüler und späteren Hochschullehrer Friedrich Theodor Rinck (1770-1811) herausgegeben wurde.

*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* vorgelegt. Im Zuge dieser Arbeit sind mehrere Formulierungen des kategorischen Imperativs entstanden. Das Adjektiv *kategorisch* bedeutet *unbedingt* oder auch *grundsätzlich*. Ein *Imperativ* ist hingegen eine *Befehlsform*. Der kategorische Imperativ besagt demzufolge, dass man unbedingt etwas Bestimmtes tun soll. Will man nun moralisch, also den Sitten gemäß, handeln, gilt es, so Kant, unbedingt folgendes zu tun: Man soll so handeln, dass man die Menschheit in seiner Person, wie auch in der Person eines jeden anderen, immer als *Zweck an sich* und niemals bloß als *Mittel zum Zweck* ansieht.<sup>16</sup>

Kant, der zu einer Zeit lebte, in der es enorme gesellschaftliche, ökonomische, soziale und kulturelle Umwälzungen gab – man denke nur an die französische Revolution von 1789 oder an die sich auch im deutschsprachigen Raum anbahnende Abschaffung der Leibeigenschaft und der damit einhergehenden Überwindung eines viele Jahrhunderte bestehenden Systems – wusste durchaus, dass die *aktuellen* gesellschaftlichen Sitten *nicht* diejenigen sein können, um die es geht.<sup>17</sup> Also suchte er nach etwas Grundsätzlichem. Was wäre ein Verhalten, so könnte man fragen, das unabhängig von dem, was gerade Mode ist, als sittlich bezeichnet werden könnte? Kants Antwort auf diese Frage ist, trotz der für uns heute lebenden Menschen altertümlich wirkenden Sprache, ihrem Sinn nach ausgesprochen klar: Behandle Menschen niemals bloß als Mittel zum Zweck, d. h. instrumentalisier sie nicht. Denn: Menschen sind mehr als ein bloßes Mittel; sie sind um ihrer selbst willen wertvoll.

Machen wir es konkret: Stellen wir uns ein kleines Kind vor – ein Mädchen, fünf Jahre alt. Und geben wir diesem Mädchen einen Namen, nennen wir es Anja. Anja malt und singt gerne, sie spricht manche Worte in ihrer kindlichen Art noch ein wenig eigen aus. Sie kümmert sich liebevoll um ihren kleinen Bruder, und nachts, wenn sie zwischen zwei Träumen erwacht, hat sie zuweilen noch immer Angst vor der Dunkelheit und kommt quengelt, manchmal auch weinend ins elterliche Schlafzimmer, um sich trösten zu lassen. Und die Eltern trösten Anja gerne, nehmen das kleine Mädchen in den Arm, tragen es behutsam zurück in sein Bettchen und warten, bis es bereit ist, einzuschlafen. Die Eltern machen das, weil sie ihr Kind lieb haben.

Stellen wir uns nun Anja mit Mitte zwanzig vor. Sie arbeitet in einem Unternehmen und galt bislang als gute und aufgeschlossene Mitarbeiterin. Aber die Trennung von ihrem Freund macht ihr sehr zu schaffen, so sehr, dass sie in eine Depression verfällt. Ihre niedergedrückte Stimmung hat Auswirkungen auf ihre Leistung, die sie im Unternehmen seit einiger Zeit mehr schlecht als recht zu erbringen im Stande ist. Und als nun dieses Unternehmen – um konkurrenzfähig auf dem Arbeitsmarkt bleiben zu können – sich dazu entschließt, ineffiziente Angestellte zu entlassen, erhält Anja die Kündigung. Was das für einen Menschen, vor allem für jemanden, der an Depressionen leidet, bedeuten mag, kann man erahnen. Was hier geschieht ist das Gegenteil dessen, was Kant mit seinem Imperativ im Sinn hat. Anja wird hier als bloßes Mittel zum Zweck betrachtet. Der Zweck ist der ökonomische Erfolg des Unternehmens. Um Anja *als Mensch* geht es nicht.

---

<sup>16</sup> Zur ursprünglichen Formulierung des kategorischen Imperativs siehe a. a. O. Ergänzend sei an dieser Stelle angemerkt, dass es in Kants *Grundlegung* mehrere unterschiedliche Formulierungen des kategorischen Imperativs gibt. Empfehlenswert ist hierzu der einführende Kommentar in *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“* von Dieter Schönecker u. Allen W. Wood (Schönecker & Wood, 2007).

<sup>17</sup> Den Zusammenhang zwischen den angeführten Umwälzungen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Pädagogik hat Werner Sesink im Rahmen seiner 2001 vorgelegten *Einführung in die Pädagogik* in konzentrierter Form herausgearbeitet (vgl. Sesink 2001, S. 69 ff.).

Man könnte nun freilich argumentieren, dass ein Unternehmen einen Arbeitsvertrag mit einer Beschäftigten eingegangen ist, und dass eben diese Beschäftigte ihre vertraglich zugesicherte zu erbringende Leistung in einem nicht hinreichenden Maße erbracht hat. Vermutlich wäre diese Argumentation auch arbeitsrechtlich relevant. Aber wer oder besser *was* ist denn diese Beschäftigte? Sie ist ein Mensch – Anja. Ein Mensch mit Hoffnungen und Ängsten, Träumen und Sehnsüchten, ein Mensch, der zuweilen „neben der Spur läuft“ und in manchen Situationen am Leben schier verzweifelt. Und dieser Mensch ist so wertvoll, so einmalig, dass er niemals ersetzt werden kann. Keine liebende Mutter würde ihr Baby hergeben, wenn man ihr versprechen würde, sie bekomme im Austausch ein anderes, hübscheres und leistungsfähigeres Exemplar. Im Gegenteil, eine solche Mutter würde alles in ihrer Macht Stehende tun, um dieses Kind behalten zu dürfen, weil sie dieses eine, besondere Kind liebt.

Man denke an dieser Stelle an die Rosenszene aus Antoine de Saint-Exupéry's 1943 veröffentlichten Erzählung *Der kleine Prinz*. Was macht, so stellt sich dem Prinzen die Frage, seine Rose angesichts der Feststellung, dass es zahlreiche Rosen gibt, die ihr unverwechselbar ähnlich scheinen, einzigartig? Seine Antwort auf diese Frage lautet:

„Ihr seid schön, aber ihr seid leer“, sagte er noch. „Man kann für euch nicht sterben. Gewiß, ein Irgendwer, der vorübergeht, könnte glauben, meine Rose ähnele euch. Aber in sich selbst ist sie wichtiger als ihr alle, da sie es ist, die ich begossen habe. Da sie es ist, die ich unter den Glassturz gestellt habe. Da sie es ist, die ich mit dem Wandschirm geschützt habe. Da sie es ist, deren Raupen ich getötet habe (außer den zwei oder drei um der Schmetterlinge willen). Da sie es ist, die ich klagen oder sich rühmen gehört habe oder auch manchmal schweigen. Da es meine Rose ist.“ (Saint-Exupéry's, 1980 [1943], S. 70).

Die entscheidende Erkenntnis wird wenige Zeilen später von seinem Freund, dem Fuchs, auf den Punkt gebracht:

„Hier mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar. [...] Die Zeit, die du für deine Rose verloren hast, sie macht deine Rose so wichtig. [...] Die Menschen haben diese Wahrheit vergessen [,] [a]ber du darfst sie nicht vergessen. Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. Du bist für deine Rose verantwortlich“ (ebd., S. 72).

Das Sittengesetz, der kategorische Imperativ, so abstrakt er auch zunächst erscheinen mag, ist nicht von der Liebe zum Menschen und der Verantwortung dem Menschen gegenüber zu trennen. Man mag nun differenzieren, dass die Liebe einer Mutter zu ihrem Kind sich unterscheidet von denjenigen Gefühlen, die man gegenüber seinem Mitarbeiter, seiner Kommilitonin, seinem Schüler usw. aufzubringen vermag. Dennoch wirkt auch im Rahmen dieser Gefühle etwas, das weit entfernt ist von Gleichgültigkeit und Austauschbarkeit. Gerade im pädagogischen Kontext, insbesondere im Lehrer-Schüler-Verhältnis, geht es vor allem um das Wahrnehmen des Kindes nicht als Objekt der Leistungsbeurteilung, sondern um das Vernehmen der Möglichkeiten dieses je besonderen Kindes, um das Wegbereiten und Raumschaffen, damit dieses Kind sich in seinen Potenzialitäten zu entfalten vermag.

Die österreichische Pädagogin Eva Maria Waibel spricht aus einer existenzanalytischen Perspektive in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit, den anderen Menschen in seiner Eigenheit zu belassen, ihn zu verstehen und ihn in seinen Möglichkeiten zu erkennen und bezeichnet eben diese Fähigkeit als Liebe: „Liebe setzt die Beziehung zu einem Du voraus, die

Annahme des Anderen als Person. [...] Liebe heißt, existenziell von jemanden berührt zu sein und ihm antworten. In der Liebe wird der Wert der Person wahrgenommen und deren Würde gewahrt.“ (Waibel, 2011, S. 124). Dass es in pädagogischen Kontexten nicht *allein* um Liebe geht, sondern auch um die Vorbereitung auf die gegebenen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, um Kultivierung und auch um Zivilisierung im Kantischen Sinne, liegt auf der Hand. Und dennoch: Getragen werden muss diese Vorbereitung, muss Erziehung (und auch Bildung) von der pädagogischen Liebe.

An diesem Punkt scheint allerdings eine Frage auf: Ist, wenn das oben Angeführte zutrifft, die Rede von Liebe tatsächlich angemessen? Anders formuliert: Ist *wahre* Liebe nicht immer eine *bedingungslose*? Lassen wir noch einmal Waibel zu Wort kommen: „Es tröstet wenig, dass eine Liebe unter Bedingungen keine echte Liebe ist. Das gilt im Übrigen für die partnerschaftliche Liebe genau so wie für die pädagogische Liebe. Immer geht es darum, den anderen anzunehmen, so wie er ist, nicht so, wie man ihn gerne hätte.“ (ebd., S. 125).

Wer Liebe an Bedingungen knüpft – beispielsweise an eine zu erbringende Leistung oder auch nur an einen Leistungswillen, der liebt nicht wirklich. Das gilt im Übrigen auch für das durchaus nachvollziehbare Bedürfnis von Pädagogen, von ihren Schülern geliebt zu werden. Das Bedürfnis an sich mag nachvollziehbar sein, keine Berechtigung hat indessen eine damit verwobene implizite oder gar explizite Forderung nach Liebe, denn „[s]chließlich kann man auch dann lieben, wenn man nicht wiedergeliebt wird. Nicht geliebt zu werden, ist nicht das Schlimmste. ‚Die Hölle ist, nicht lieben zu können‘, sagt Jean-Paul Sartre.“ (ebd.).<sup>18</sup>

Der Psychoanalytiker und Sozialphilosoph Erich Fromm beschäftigt sich in *Die Kunst des Liebens* u. a. mit dem Phänomen der Selbstlosigkeit und grenzt im Zuge dessen die selbstlose Liebe, die er mit der gelingenden Mutterliebe verbindet, von der erotischen Liebe ab (vgl. Fromm, 2003, S. 61ff.). Die erotische Liebe ist getragen vom gemeinsamen Wunsch zweier Menschen nach Verschmelzung. Dass dieses Verschmelzen indessen scheitern muss, arbeitet Voßkühler in *Begehren – Lieben – Denken* in Anlehnung an Georges Batailles Erzählung *Madame Edwarda* (Bataille, 1998) heraus. Das erotische Begehren, so Voßkühler, zielt darauf ab, mit dem Abwesenden zu verschmelzen (vgl. Voßkühler, 2015, S. 277). Gemeint ist damit nicht der andere Mensch, denn dieser ist durchaus anwesend, wenngleich auch hier gilt, dass der Wunsch nach Verschmelzung scheitern muss. Es geht hier jedoch nicht um den Anderen als Mensch, sondern um das, was er bedeutet. Der Andere als Objekt erotischer Liebe nimmt den Charakter eines Mediums, mehr noch: eines Zeichens an. Was aber bedeutet dieses Zeichen, auf was zeigt es?

Es zeigt auf den abwesenden Gott, das All-eine, die Heimat, das verlorene Paradies. Bataille gibt mehrere Hinweise, die auf den abwesenden Gott deuten. Die Vulva als Pforte zum Uterus

---

<sup>18</sup> Waibel gibt die Quelle dieses Zitats nicht an. Es findet sich allerdings eine dem Sinn nach ähnliche Passage im dritten Teil des 1879 vorgelegten Romans „Die Brüder Karamasow“ des russischen Schriftstellers Fjodor Dostojewskis. Dort heißt es: „Väter und Lehrer, ich denke über die Frage nach: Was ist die Hölle? Ich meine: Sie ist die Qual, nun nicht mehr lieben zu können.“ (Dostojewski, 1981 [1879], S. 518). Das Wörtchen „nun“ bezieht sich auf die Erkenntnis, durch die irdische Existenz die Chance gehabt zu haben, lieben zu können, diese Chance aber nicht ergriffen zu haben und nun feststellen zu müssen, dass er zu spät ist.

ist die offensichtlichste. In ihrer Bedeutung übertragen stellt sie dasjenige dar, von dem die christlichen Kathedralen künden und, in einem noch abstrakteren Sinne, von dem die großen metaphysischen Systeme Zeugnis ablegen. Es geht um den Wunsch nach Rückkehr in die Höhle aller Höhlen, in die bergende Heimat (vgl. ebd.). Dieser Wunsch bleibt, solange der Mensch lebt, unerfüllt. Die in dieser Weise verstandene Erotik bleibt bestenfalls leidenschaftlich, aber nichtsdestotrotz Leiden schaffend, sofern sie von dem letztlich Begehren nach Erfüllung, nach Ewigkeit, nach dem Ende des Willens, nicht ablassen kann. Mit Voßkühlers Worten:

„[I]m erotischen Begehren wurde genau dies realisiert. Nämlich dass sich alles Begehren immer um die letzte Abwesenheit des Begehrten dreht. Immer um die Abwesenheit des Letzten, der gänzlichen Erfüllung. Allein die Tatsache, dass ich nicht nur diesen letzten ‚Sinn‘ verfehle, sondern auch verfehlen muss, weil an der Stelle dessen, was ich begehre, Nichts ist, allein dies kann dem Leben Sinn geben. Den Sinn, dieses im Raum des Todes zu erleben. Dieses Begehren ist den Menschen sozusagen in den Leib gezeichnet. Eros und Thanatos<sup>19</sup>, so sagt man ja immer, gehören zusammen.“ (ebd., S. 281).

Die von Voßküher in Anlehnung an Bataille skizzierte Nähe zwischen Eros und Thanatos korrespondiert durchaus mit Fromms Feststellung, dass die erotische Liebe vom Begehren nach Verschmelzung geprägt sei, auch wenn Fromm auf die dunkle Seite der Erotik nicht eingeht. Demgegenüber steht, so Fromm, eine Liebe, die das geliebte Objekt wachsen sehen will, Ermöglichungsbedingungen schafft und sich selbst immer mehr zurücknimmt.<sup>20</sup> Es ist eine

---

<sup>19</sup> Die Verwobenheit von Eros und Thanatos drückt sich aus in einer Tendenz zur verzweifelten Abhängigkeit vom Begehrten. Mit Blick auf die Rolle des Eros in Platons Werk weist die Psychologin Alice Pechriggl darauf hin, dass Platon den „Eros nicht nur als Gefahr für das Herz, sondern auch für unser Denkkorgan, den Geist [...] [versteht]. Und so bezeichnet er ihn mit der Mania auch als einen ganz spezifischen seelisch-geistigen Zustand. Die verückt-beflügelnde Verrücktheit macht nicht nur irre, sie verleiht vor allem Flügel gegen die Abgründe der Depression.“ (Pechriggl, 2009, S. 40). Das von Voßküher angesprochene Begehren, das auf das Nichts abzielt und in dem Begehren nach dem Nichts (und stets mit Blick auf den Tod) den Sinn sieht, kann als jene von Pechriggl beschriebene depressionsabwehrende Wirkung des Eros verstanden werden. Eine letzte Befriedigung des Begehrens (nach Verschmelzung) im Rahmen der erotischen Liebe bleibt hingegen, wie Bataille in *Das Unmögliche* aufzeigt, in jedem Fall aus: „Schade, daß ich nicht gestorben bin, als ich B's feuchten Mund betrachtete und ihr dabei ins Innerste des Herzens sah. Ist die rasende Lust, das äußerste Wagnis erreicht, so sind Körper, Vernunft und Herz jäh erschöpft, und ein Überleben scheint kaum denkbar. Jedenfalls kein Überleben in Ruhe und Frieden.“ (Bataille, 1987, S. 19.).

<sup>20</sup> Fromm setzt hier naheliegender Weise eine Welt voraus, die zumindest grundsätzlich Möglichkeitsräume zum Wachsen zulässt. Der amerikanische Autor Cormac McCarthy beschreibt in seinem 2006 veröffentlichten Roman *Die Straße*, für den er ein Jahr später den renommierten Pulitzer-Preis erhalten hat, die Liebe eines Vaters zu seinem kleinen Sohn in einer postapokalyptischen Welt. Alleine mit seinem Jungen auf dem Weg nach Süden, durchqueren die beiden eine mit Asche bedeckte Welt, in der nichts mehr wächst, sich die wenigen überlebenden Menschen gegenseitig ausrauben und in der auch Kannibalismus ein Thema ist. Zunehmend kränker und schwächer werdend, weiß der Vater darum, dass er seinen Sohn nicht alleine lassen darf. Er hat ihm das Versprechen gegeben, ihn selbst in den Tod zu begleiten, falls der Junge sterben sollte: „Und dann später, in der Dunkelheit: Darf ich dich mal was fragen? – Ja. Natürlich. – Was würdest du machen, wenn ich sterben würde? – Wenn du sterben würdest, würde ich auch sterben wollen. – Damit du mit mir zusammen sein kannst? – Ja. Damit ich mit dir zusammen sein kann. – Okay.“ (McCarthy, 2009, S. 13 f.). Und dennoch lässt den Vater die entscheidende Frage nicht los, ob er, wenn denn sein eigener Tod unausweichlich bevorstehen sollte, in der Lage sein würde, „rechtzeitig“ sein Kind zu töten: „Bringst du es fertig? Wenn es soweit ist? Bringst du es wirklich fertig?“ (ebd., S. 29). Die bewegende Szene, in welcher der Vater entkräftet am Boden liegt und den Jungen den Revolver mit der letzten verbliebenen Kugel gibt, beschreibt McCarthy wie folgt: „Der Mann ergriff schwer atmend seine Hand. Du musst weitergehen, sagte er. Ich kann nicht mitkommen. Du musst weitergehen. Du weißt nicht, was es weiter die Straße entlang geben könnte. Wir haben immer Glück gehabt. Du wirst wieder Glück haben. Du wirst es sehen. Geh nur. Das ist schon in Ordnung. [...] – Du wirst wieder gesund, Papa, Du musst. – Nein, das werde ich nicht. Trage immer den Revolver bei dir. Du musst die Guten finden, aber du darfst keine Risiken eingehen. Keine Risiken. Hörst Du? – Ich möchte bei dir bleiben. – Das geht nicht. – Bitte. – Das geht

Liebe, die für sich selbst nichts will, als zu lieben und sich letztlich in diesem Lieben ganz und gar erschöpft.

Exemplarisch für diese Selbstlosigkeit steht für Fromm die Mutterliebe. Hierzu ein längeres Zitat:

"Wegen dieses altruistischen, selbstlosen Charakters gilt die Mutterliebe als die höchste Art der Liebe und als heiligste aller emotionalen Bindungen. Mir scheint jedoch, daß die Mutterliebe nicht in der Liebe zum Säugling, sondern in der Liebe zum heranwachsenden Kind ihre eigentliche Leistung vollbringt. [...] [D]as Kind muß wachsen. Es muß den Mutterleib verlassen, sich von der Mutterbrust lösen; es muß schließlich zu einem völlig unabhängigen menschlichen Wesen werden. Wahre Mutterliebe besteht darin, für das Wachstum des Kindes zu sorgen, und das bedeutet, daß sie selbst wünscht, daß das Kind von ihr loskommt. Hierin unterscheidet sich diese Liebe grundsätzlich von der erotischen Liebe. [...] *Bei der Mutterliebe trennen sich zwei Menschen voneinander, die eins waren.* Die Mutter muß nicht nur die Loslösung des Kindes dulden, sie muß sie sogar wünschen und fördern. Erst in diesem Stadium wird die Mutterliebe zu einer so schweren Aufgabe, die Selbstlosigkeit verlangt und die Fähigkeit fordert, alles geben zu können und nichts zu wollen als das Glück des geliebten Kindes. Auf dieser Stufe kommt es auch häufig vor, daß Mütter bei der Aufgabe, die ihnen ihre mütterliche Liebe stellt, versagen. Einer narzißtischen, herrschsüchtigen, auf Besitz bedachten Frau kann es zwar gelingen, eine ‚liebende‘ Mutter zu sein, solange ihr Kind noch klein ist. Aber nur die wahrhaft liebende Frau, die Frau, die im Geben glücklicher ist als im Nehmen und die in ihrer eigenen Existenz fest verwurzelt ist, kann auch dann noch eine liebende Mutter sein, wenn das Kind sich im Prozeß der Trennung von ihr befindet.“ (Fromm, 2003, S. 61 ff.; Hervorh. v. T. D.).

Die Herausforderung, die mit der selbstlosen Liebe einhergeht, klingt an in folgendem Gedicht von Erich Maria Rilke:

„Ich ließ meinen Engel lange nicht los,  
und er verarmte in meinen Armen  
und wurde klein, und ich wurde groß:  
und auf einmal war ich das Erbarmen,  
und er eine zitternde Bitte bloß.

Da hab ich ihm seinen Himmel gegeben,  
– und er ließ mir das Nahe, daraus er entschwand;  
er lernte das Schweben, ich lernte das Leben,  
und wir haben langsam einander erkannt...

Seit mich mein Engel nicht mehr bewacht,  
kann er frei seine Flügel entfalten  
und die Stille der Sterne durchspalten,  
– denn er muß in meine einsame Nacht

---

nicht. Du musst das Feuer bewahren. – Ich weiß nicht, wie. – Doch, das weißt du. – Ist es echt? Das Feuer? – Ja, es ist echt. – Wo ist es? Ich weiß nicht, wo es ist. – Doch, das weißt du. Es ist in dir. Es war immer da. Ich kann es sehen. – Nimm mich einfach mit. Bitte. – Ich kann nicht. Ich kann meinen Sohn nicht tot in den Armen halten. Ich dachte, ich könnte es, aber ich kann nicht. – Du hast gesagt, du würdest mich nie verlassen. – Ich weiß. Es tut mir leid. Mein ganzes Herz gehört dir. Das war schon immer so. Du bist der Beste. Das warst du schon immer. Wenn ich nicht mehr da bin, kannst du immer noch mit mir reden. Du wirst sehen. – Kann ich dich dann hören? – Ja, das kannst du. Du musst es einfach so machen, dass du dir das Reden vorstellst. Dann wirst du mich hören. Du musst üben. Gib bloß nicht auf. Okay?“ (ebd., S. 245 f.).

nicht mehr die ängstlichen Hände halten  
– seit mich mein Engel nicht mehr bewacht.“<sup>21</sup>

Wenn eine moralisch-geistige Haltung, genauer: wenn Moralität mit selbstloser Liebe und Verantwortung einhergeht, wenn es um den je einzelnen Menschen als Zweck an sich geht, dann kann sich die moralische Haltung des Lehrers nicht in der Vermittlung eines fixen Wertekanons erschöpfen. Sie bedeutet vielmehr, sich auf sein Gegenüber einzulassen, sich hinaus zu wagen in die Offenheit, sich als Mensch dem anderen zu öffnen und mit ihm gemeinsam an der Entfaltung einer pädagogischen Atmosphäre zu arbeiten.

Das Wagnis, von dem hier die Rede ist, darf als das Gegenteil dessen verstanden werden, wofür eine instrumentell-gemütliche Haltung steht. Im Wagnis verlässt man den sicheren Hafen. Für den Pädagogen Otto Friedrich Bollnow ist ein Wagnis dann gegeben, wenn ein Mensch sich *in seiner ganzen Person* für etwas einsetzt (vgl. Bollnow, 1962a, S. 137). Stellen wir uns einen Lehrer vor, der seinem Schüler etwas zutraut. Dieses Zutrauen ist nicht gleichzusetzen mit der Gewissheit, dass der Schüler das Zugetraute auch tatsächlich schaffen wird. Wer um etwas weiß, muss nicht darauf vertrauen. Vertrauen geht immer mit der Möglichkeit des Scheiterns einher. Nun könnte man anführen, dass es ja der Schüler sei, der scheitert, wohingegen dessen Scheitern den Lehrer selbst gar nicht beträfe. Wenn dem aber so wäre, dann könnte man hier nicht von einem Sich-in-seiner-ganzen-Person-einsetzen sprechen. Wagnis hat also etwas mit diesem Sich-einsetzen zu tun.

Um was es im Falle des Wagnisses geht, wird verständlich, wenn wir eine Unterscheidung einführen, auf die Bollnow in seiner Arbeit zur *Existenzphilosophie und Pädagogik* hinweist (vgl. ebd., S. 135 ff.). Er unterscheidet hier die Begriffe *Risiko* und *Wagnis* und betont, dass man im Falle eines Risikos *etwas* riskiert. Das Wagnis hingegen betrifft immer diejenige Person, die *sich* wagt. Der Lehrer, der dem Schüler etwas zutraut, das Scheitern des Schülers erlebt und von diesem Scheitern letztlich kaum berührt wird, geht kein Wagnis ein, sondern ein Risiko. Er riskiert, dass er mit seinem Zutrauen, das ihm äußerlich bleibt und – ähnlich wie bei einem Glückspiel – den Charakter eines Setzens auf eine bestimmte Farbe oder Zahl hat, falsch liegt. Das Falsch-liegen geht ihn aber nicht unter die Haut, sondern er kann es letztlich mit einem *so what* oder einem *Pech gehabt* abhaken.

Dem sich wagenden Lehrer betrifft hingegen das Scheitern desjenigen, dem er vertraut hat, zutiefst. Es tut ihm *um diesen Schüler* leid, aber es fügt ebenso *ihm selbst* Leid zu. Es lässt ihn keinesfalls kalt. Woher kommt dieser Unterschied, worin liegt er begründet? Der Unterschied liegt darin, dass im Falle des Wagnisses die Sittlichkeit, d. h. die Moralität eine Rolle spielt. Denken Sie an Saint-Exupéry's kleinen Prinzen und seine Rose. Sie ist für ihn einzigartig, weil er sie umsorgt, sich um sie kümmert, weil er will, dass sie wächst, dass es ihr gut geht. Der kleine Prinz liebt seine Rose, er schenkt ihr Zeit und fühlt sich für sie verantwortlich.

„Wo ich etwas wage“, so formuliert es Bollnow, „da setze ich mich zugleich immer mit meiner ganzen Person ein. Mochte darum das Risiko sittlich indifferent und oft sogar

---

<sup>21</sup> Es geht beim Zur-Freiheit-führen letztlich auch darum, als Pädagoge das Ergreifen der Freiheit und damit das eigenständige Leben, Denken und Handeln einzufordern. Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) bringt dieses Einfordern in seinem *Zarathustra* mit scharfen Worten zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Allein gehe ich nun, meine Jünger! Auch ihr geht nun davon und allein! So will ich es. Wahrlich, ich rathe euch: geht fort von mir und wehrt euch gegen Zarathustra! [...] Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt. Und warum wollt ihr nicht an meinem Kranze rupfen?“ (Nietzsche, 1999 [1885], S. 101).

bedenklich sein, so geschieht das echte Wagnis immer aus voller sittlicher Verantwortung. Darum ist das Mißlingen des Wagnisses auch eine ungleich schwerer wiegende Angelegenheit. [...] Wenn [...] ein Wagnis mißlingt, dann ist der Wagende selber im Kern seiner Person dadurch getroffen.“ (ebd.).

Eine moralische Haltung setzt das Wagnis voraus. Dem Pädagogen Bollnow geht es, wenn er von Wagnis spricht, um ein existenzielles Moment, das den Menschen im Inneren betrifft. Hier ist nichts Geringeres als die seelische Dimension angesprochen. Bollnow betont damit eine Dimension, die Kant mit Blick auf eine moralische Haltung ebenfalls im Sinn hat (auch wenn er sie nicht explizit begrifflich fasst) und die er in seiner 1784 publizierten Beantwortung der Frage *Was ist Aufklärung?* mit deutlichen (und nach wie vor aktuellen) Worten zum Ausdruck bringt:

„Faulheit und Feigheit“, so Kant, „sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen [...] gerne zeitlebens unmündig bleiben [sic!]; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann [...] Daß der bei weitem größte Teil der Menschen [...] den Schritt zur Mündigkeit, außer dem[,] daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperreten, wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einige mal Fallen wohl endlich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern und schreckt gemeiniglich von allen ferneren Versuchen ab.“ (Kant, 2004 [1784], S. 5).

Aufgeklärt zu sein heißt bei Kant, das Wagnis einzugehen, selbst zu denken und dementsprechend zu handeln, kurzum: sich in seiner ganzen Person für das Sittliche einzusetzen, d. h. das zu wagen, was richtig ist.

Bei Bollnow indessen klingt noch ein weiteres Moment an, das sich insbesondere im Rahmen pädagogischer Kontexte durch eine besondere Relevanz auszeichnet. Dieses Moment deutet auf die zwischenmenschliche Beziehung hin. Das Wagnis des Vertrauens, auf das sich der Lehrer gegenüber seinem Schüler im Rahmen einer moralischen Haltung einlässt, hat die Kraft, etwas hervorzurufen. Es handelt sich um etwas, das nicht ist, aber sein kann, indem es wird. Aber es wird nicht ohne Weiteres, es muss geweckt, muss angesprochen werden. Hier klingt ein magisches Moment an, ganz im Sinne des Romantiker Joseph v. Eichendorff (1788-1857):

„Schläft ein Lied in allen Dingen,  
Die da träumen fort und fort,  
Und die Welt hebt an zu singen,  
Triffst du nur das Zauberwort.“

Aber auch Assoziationen zu dem Propheten Jesaja aus dem 8. Jahrhundert v. Chr. werden wach. So können wir im *Alten Testament* nachlesen: „Fürchte dich nicht, denn ich habe dich ausgelöst, / *ich habe dich beim Namen gerufen* [...]! [...] Weil du in meinen Augen teuer und wertvoll bist / und weil ich dich liebe [...]. Fürchte Dich nicht, denn ich bin mit dir!“ (Jesaja, 43, 1-5;



Hervorh. v. T. D.).<sup>22</sup> Es geht hier um Evokation (Hervorrufung) und Vertrauen. Und es ist das vertrauensvolle Wort, das, einem Zauber nicht unähnlich, Verborgenes im Schüler zu entbergen vermag.

Man darf dies jedoch nicht romantisierend verklären, denn: der Zauber wirkt sowohl in die eine als auch in die andere Richtung. Mit Bollnow gesprochen: „Jedes Mißtrauen, das ich einem andern Menschen entgegenbringe, verändert diesen Menschen. Es macht ihn eben so faul und dumm und hinterhältig, wie ich es in meinem Mißtrauen von ihm erwartet habe. Und umgekehrt: Jedes Vertrauen verwandelt ihn im positiven Sinn in den besseren Menschen, den das Vertrauen in ihm vorausgesetzt hat.“ (Bollnow, 1962a, S. 143).

Das Hervorrufen geht allerdings über das ausgesprochene Wort in einer vertrauensvollen Atmosphäre hinaus. Das Wort scheint daher unter bestimmten Umständen wie Magie, ist aber keine.

„Das Wort ‚Magie‘“, so lehrt uns der Psychologe Lutz Müller in seinem *Tiefenpsychologischen Zugang zu den Geheimwissenschaften* „ist sprachlich wurzelverwandt mit *ver-mögen* und *Macht*. Hinter jeder Freude [...] daran, daß wir etwas, was wir uns ausgedacht haben, mit unseren eigenen Händen gestalten und verwirklichen können, steckt also etwas von dieser Freude und Begeisterung an der wundervollen ‚magischen‘ Fähigkeit der schöpferischen Tat.<sup>23</sup> [...] Es liegt nun sehr nahe, daß der Mensch diese ungeheure Erfahrung der Beeinflussung des Körpers durch seine Gedanken auch auf den Umgang mit der Außenwelt übertrug [...]. Natürlich merkte er auch, daß er damit nur teilweise Erfolg hatte, denn die Mitmenschen und die Außenwelt gehorchten seinen Gedanken und Vorstellung nicht beliebig.“ (Müller, 1989, S. 112; Hervorh. v. T. D.).

Die hervorrufende Macht des Lehrers stößt auf den freien Willen seines Schülers. Will er diesen Willen nicht brechen, so liegt in eben dieser Willensfreiheit der Grund, warum das Wagnis keine Gewissheit sein kann und stets mit dem Risiko des Scheiterns einhergeht:

„Vertrauen heißt immer wieder: sich rückhaltlos an etwas auszuliefern, was nicht beweisbar und nicht erzwingbar ist, weil es von dem grundsätzlich nicht voraussehbaren freien Willen eines andern Menschen abhängt. Darum muß der Vertrauende sich immer wieder exponieren, sich mit seiner ganzen menschlichen Kraft einsetzen und eben dadurch auch dem möglichen Mißerfolg aussetzen.“ (Bollnow, 1962a, S. 145).

Das Sich-immer-wieder-exponieren, d. h. sich ungeschützt der Situation aussetzen, ist Teil des Wagnisses, Teil der moralischen Haltung und entspricht einer spezifischen Form der Kommunikation, die der Philosoph Karl Jaspers als eine *existenzielle* bezeichnet. Er meint damit eine Kommunikation, in welcher der Mensch ganz offen als der, der er ist, auftritt und somit dem anderen die Gelegenheit bietet, sich ebenfalls in diesen nun geöffneten, unverstellten

---

<sup>22</sup> Die Passage ist zitiert nach *Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe*, herausgegeben 2017 von der Katholischen Bibelanstalt GmbH u. nachzulesen auf S. 873.

<sup>23</sup> Aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive weitergedacht betrifft die hier beschriebene magische Fähigkeit der schöpferischen Tat jede Bewegung, die der Mensch willentlich ausführt. Selbst das Eingeben dieser Zeilen mithilfe der Tastatur meines Computers ist Ausdruck des Geistes, der sich in den Bewegungen meiner Finger manifestiert. In *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* gibt Steiner diesbezüglich zu bedenken an: „Es muß der Wille, ein rein Geistiges, eingreifen in die physische Aktivität. Das sind magische Wirkungen. Wenn Sie gehen, wirkt der innere Magier [...]. Wir dürfen nicht auf den physischen Körper schauen beim Herumgehen des Menschen sondern auf seinen Willen, auf das Hervorrufen von räumlichen Bewegungen auf rein magische Weise.“ (Steiner, 1993 [1923], S. 135 ff.).

Raum einzulassen. Sich nicht gegenseitig bekämpfend, nicht den Anderen mit einem zur Waffe umfunktionierten Mehr-Wissen oder einem besonderen Habitus in die Knie zwingen, um sich selbst zu profilieren, ist die existenzielle Kommunikation eine einmalige, einzigartige, in der weder etwas vor- noch etwas nachgemacht wird. In ihr fühlt sich das Selbst getroffen; es geht also um den Lehrer als Mensch und um den Schüler in seiner Individualität: „[I]n ihr ist das Selbst für das *Selbst in gegenseitiger Schöpfung*.“ (Jaspers, 1948, S. 345; Hervorh. im Original).

Für den Lehrer, der diese Haltung ernst nimmt, der sie tatsächlich lebt, ist damit eine ungemeine Herausforderung verbunden, die Bollnow als entscheidenden Punkt deutlich markiert und in aller Schärfe und Klarheit zu Papier bringt. Es handelt sich um einen Punkt, der zugleich den Bogen schlägt zum zweiten Moment der von Steiner geforderten Haltung. Es handelt sich hierbei um den *geistigen* Aspekt:

„Der Lehrer muß sich immer für die von ihm zu vermittelnden geistigen Gehalte einsetzen und darf dabei auch den innersten Bereich seiner Gefühle und Überzeugungen nicht ausnehmen, den der Mensch sonst als den verletzlichsten Kern seiner Seele scheu zu verbergen pflegt. Er muß also sozusagen die Intimsphäre seiner Seele für den noch unreifen andern Menschen öffnen, weil dies der einzige Weg ist, ihn selber in diesen Bereich hineinzuführen. Für jeden andern Menschen gibt es das Recht, den Bereich der ihn am tiefsten berührenden Dinge vor dem Blick des andern Menschen abzuschirmen. Er hat sozusagen das Recht zu einer Maske, hinter der er sein Heiligstes verbirgt, und nur in seltener Stunde enthüllt er dies vor dem vertrauten andern Menschen. Nur der Lehrer ist gezwungen, sich immer wieder hinzustellen und von den heiligsten und zerbrechlichsten Dingen vor Menschen zu sprechen, von denen er nicht weiß, wie sie diese aufnehmen.“ (Bollnow, 1962a, S. 147).

Die konsequente Offenheit, die Bollnow hier anspricht und als dringend erforderlich, mehr noch: als den einzigen Weg erachtet, den Schüler in die seelische Dimension („die Intimsphäre seiner Seele“) einzuführen, ist für den Lehrer Wagnis und Chance zugleich. Wer sich in dieser Weise schutzlos in den offenen Raum hineinwagt, schafft die Bedingungen für einen lebendigen Kontakt zu seinen Schülern und vermag in der Begegnung mit ihnen zu wachsen. Im Unterschied zur intellektuell-gemütlichen Haltung und deren weiter oben skizzierten Machtdimensionen deutet der hier beschriebene lebendige Kontakt auf einen Machtverzicht hin. Genauer: Der Lehrer verzichtet im Sich-öffnen auf einen Teil seiner Macht, die er seinen Schülern übergibt, verbunden mit der Hoffnung, dass diese Macht nicht gegen ihn verwendet wird.

Wenn Bollnow feststellt, dass jeder andere Mensch das Recht hat, sich hinter einer Maske zu verstecken und dass dieses Recht für jenen Lehrer, der die seelisch-geistige Dimension aufschließen und in diese Dimension hineinführen will, nicht gilt, so ist damit ebenso eine für den Lehrer einzigartige Wachstumschance verbunden. Diese Chance gilt es im Folgenden zunächst kontrastierend an einem Negativbeispiel vorsichtig anzudeuten.

Sartre legt 1953 sein Theaterstück *Kean* vor. Der Protagonist Kean ist ein populärer Schauspieler des frühen 19. Jahrhunderts, der auf der Bühne großen Erfolg hat und aufgrund dessen Zugang zu den höchsten gesellschaftlichen Kreisen erhält.<sup>24</sup> Allerdings ist er sich durchaus darüber im Klaren, dass er die soziale Anerkennung ausschließlich aufgrund seiner Rollen erhält. Kean *als Mensch* interessiert niemanden; er bleibt ungesehen, unerkannt, und er

---

<sup>24</sup> Die literarische Figur Kean basiert auf den englischen Schauspieler Edmund Kean (1787-1833).

verzweifelt angesichts dieser Gewissheit. Dann, im Rahmen einer Othello-Aufführung, lässt er die Maske fallen und tritt als Kean aus der Dunkelheit ins Licht:

„Nun, hier ist er, Ihr Kean! *Er zieht ein Taschentuch heraus und wischt sich übers Gesicht. Fahle Spuren werden sichtbar.* Ja, hier ist der Mensch. Sehen Sie ihn an. Sie applaudieren nicht? *Pfiffe.* Das ist allerdings merkwürdig: Sie lieben nur, was unecht ist. [...] Meine Damen und Herren, gute Nacht. Romeo, Lear und Macbeth bitten, sie in guter Erinnerung zu behalten. Ich geselle mich zu ihnen und werde sie herzlich von ihnen grüßen. Ich kehre ins Imaginäre zurück, wo meine grandiose Wut meiner wartet. Heute nacht [sic!], meine Damen und Herren, werde ich zu Hause, unter Ausschluß der Öffentlichkeit, Orthello sein und wirklich töten. Natürlich, wenn Sie mich geliebt hätten... Aber man darf nicht zuviel verlangen, nicht wahr? Übrigens hatte ich eben unrecht, Kean zu erwähnen. Kean ist im Kindesalter gestorben. *Gelächter.* Schweigt doch, ihr Mörder. I h r habt ihn getötet! Ihr habt ein Kind genommen und ein Monstrum daraus gemacht! *Das Publikum schweigt erschrocken.* Endlich! So ist's recht: Ruhe, Totenstille. Warum solltet ihr pfeifen? Es ist niemand auf der Bühne. Niemand. Oder vielleicht ein Schauspieler, der gerade Kean in der Rolle des Othello spielt. Warten Sie, ich will Ihnen ein Geständnis machen: Ich existiere nicht wirklich, ich tue nur so. Ihnen zu Gefallen, meine Damen und Herren, Ihnen zu Gefallen. Und ich... *Er stockt, und dann mit einer resignierten Handbewegung: ...das ist alles.*“ (Sartre, 1993 [1953], S. 122 f.; Hervorh. im Original).

Auf die spätere Frage, warum er das getan habe, antwortet Kean:

„Hast du denn nie Lust gehabt, alles kaputtzuschlagen? [...] [U]m zu sehen, was passiert. Nimm an, dein Leben wäre nur ein Traum. Du kneifst dich und wachst auf: gestern abend [sic!] habe ich mich gekniffen. Ein hübscher Selbstmord, nicht? Der Ruhm und die Liebe waren Schwindel“ (ebd., S. 134).

Kean musste sich in die Offenheit begeben, um das, was er in einem kognitiven, verstandesmäßigen Sinne längst schon wusste, in eine Gewissheit zu überführen. Gewissheit in diesem Sinne meint in Abgrenzung zum verstandesmäßigen Wissen eine das Innere betreffende Evidenzerfahrung. Bezeichnend für eine solche Evidenzerfahrung ist die Besonderheit, in unterschiedlicher Weise auftreten zu können, je nachdem, ob sie eher das Wollen, das Fühlen oder das Denken betrifft (vgl. Loebell, 2011, S. 158). Ohne Maske dem Publikum zu begegnen und zu fühlen, was ihm in dieser Offenheit widerfährt, war für Kean entscheidend. Aber warum dieses Wagnis? Weil der Mensch Kean nicht wachsen kann, wenn er nur als Maske (als Person) Anerkennung erhält. Diese Anerkennung ist bloßer Schein, d. h. das Scheinbare wird scheinbar anerkannt. Als Mensch hingegen kann er nur sein, wenn er alles auf eine Karte setzt und dabei in Kauf nimmt, im Zuge dieses Sich-setzens zugrunde zu gehen.

Der Existenzialist Sartre würde bemerken, dass nicht *alles* zu Schutt und Asche wird. Was bleibt, wenn jeder Halt verloren ist, ist die bloße Existenz, die dem Wesen vorausgeht. In *Der Existenzialismus ist ein Humanismus* hält Sartre fest: „[D]er Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht. Das ist das erste Prinzip des Existenzialismus.“ (Sartre, 1994 [1945], S. 120 f.). Kean hat sich zu einem hervorragenden Schauspieler gemacht, und genau dafür erhält er Anerkennung. Schauspieler konnte er nur sein, indem er sich als Mensch hinter der Maske des Schauspielers verborgen hält. Sein Bedürfnis, als Mensch Anerkennung zu erlangen, musste in dieser „Situation der Blöße“ scheitern. Dieses Scheitern, so darf man vermuten, stellt eine notwendige Bedingung dar, um sich zukünftig als Mensch entwickeln zu können – was allerdings nicht impliziert, dass diese Entwicklung aus der Notwendigkeit heraus zwangsläufig

folgt. Der Mensch „wird zuerst das sein, was er zu sein entworfen haben wird. Nicht, was er sein will“ (ebd., S. 121).

Warum aber wird er nicht das sein, was er sein will? Hierzu noch einmal Sartre:

„[W]as wir gewöhnlich unter wollen verstehen in eine bewußte Entscheidung, die bei den meisten von uns erst später gefällt wird, von demjenigen, zu dem sie sich selbst gemacht haben. Ich kann Mitglied einer Partei werden, ein Buch schreiben, heiraten wollen, das alles ist nur Ausdruck einer ursprünglicheren, spontaneren Wahl als einer, die man willentlich nennt.“ (ebd.).

Sartre stellt hier klar, dass das, was gemeinhin Wille genannt wird, kein Wille ist, sondern etwas im Nachhinein Gesetztes, d. h. etwas, zu dem man sich verhalten kann, kurzum: eine Vorstellung. Die ursprünglichere, spontanere Wahl – Sartre bezeichnet sie an anderer Stelle als präreflexiv<sup>25</sup> – ist der tatsächliche Wille.

Damit ist Sartre nicht allzu weit entfernt von dem, was Steiner im zweiten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* aufzeigt:

„Denn wenn Sie bei den Psychologen nachsehen, welchen Inhalt sie dem Willen verleihen, dann werden Sie immer finden: solcher Inhalt rührt vom Vorstellen her. Für sich selber hat der Wille zunächst einen eigentlichen Inhalt nicht. [...] Was ist er aber eigentlich? Er ist nichts anderes, als schon der Keim in uns für [...] späteres. [...] [E]in Keim ist etwas Überreales, [...] ein Keim wird später erst zu einem Realen, trägt also der Anlage nach das spätere Reale in sich, so daß der Wille in der Tat sehr geistiger Natur ist.“ (Steiner, 2018 [1919], S. 40).<sup>26</sup>

In der Feststellung, dass ich etwas will, hat bereits der Wille gewirkt. Mein Wollen ist nicht der Anfang, sondern stets bereits Ausdruck des wirkenden Willens.

Der sich in die Offenheit wagende Lehrer, der seinen Schüler den Weg in die seelisch-geistigen Dimensionen aufzeigen will, indem er in seiner Pädagogik diese Dimensionen berücksichtigt, ist wirkender Wille, ein von Menschlichkeit getragener Lehrer zu sein und nicht die Rolle eines professionellen Pädagogen zu spielen. Es ist eben dieser wirkende Wille, der es dem Lehrer wiederum ermöglicht, in der Begegnung mit seinen Schülern als Mensch wachsen zu können. Und: Es ist dabei gerade diese Fähigkeit, sich durch andere selbst entwickeln zu können, welche zur pädagogischen Wirksamkeit beiträgt.

„Ein Lehrer“, so fassen es Albert Schmelzer und Jan Deschepper pointiert zusammen „der sich auf den Lorbeeren guter Examina ausruht, wirkt schnell verstaubt und abgestanden; völlig anders wirkt, wer als Lehrender und zugleich Lernender den Unterricht im lebendigen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern als soziales Kunstwerk jeweils neu zu gestalten sucht.“ (Schmelzer & Deschepper, 2019, S. 19).

Ein solches als Kunst begriffenes Gestalten schafft die Möglichkeitsbedingungen des individuellen Wachstums.

---

<sup>25</sup> Vgl. hierzu Sartre, [1943] 2007, S. 22; an anderen Stellen spricht Sartre auch von einem nicht-setzenden (non positionnelle) bzw. einem nicht-thetischen (non-thétique) Bewusstsein (vgl. Blech, 2001, S. 42).

<sup>26</sup> Trotz aller Nähe gibt es dennoch einen deutlichen Unterschied zwischen Sartres Präreflexion und Steiners Überlegungen zu Wille und Vorstellung. Das Präreflexive ist für Sartre Bewusstsein und nicht Wille. Es hat zudem nichts mit einer nachtodlichen Dimension zu tun, ebenso wenig, wie die Vorstellung auf das Vorgeburtliche verweist: „Wäre mein Bewußtsein nicht Bewußtsein, Bewußtsein von Tisch zu sein, so wäre es ja Bewußtsein von diesem Tisch, ohne Bewußtsein davon zu haben, daß es das ist oder, wenn man so will, ein Bewußtsein, das von sich selbst nichts wüßte, ein unbewußtes Bewußtsein – was absurd ist.“ (Sartre [1943] 2007, 20).

Wenn die Rede davon ist, dass sich dem Lehrer im Zuge des sich Wagens in die Offenheit und in der Gestaltung des Unterrichts als soziales Kunstwerk eine Wachstumsmöglichkeit eröffnet, dann betrifft diese dessen geistige Dimension. Anders formuliert: Der Lehrer selbst entwickelt sich in der Begegnung mit seinen Schülern. Dass er selbst aus seiner Perspektive ein Ich ist, leuchtet unmittelbar ein. Das Ich(Gefühl), so merkt Steiner in *Die Geheimwissenschaft im Umriss* an, dämmert auf „[m]it dem Gewahrwerden eines Dauernden, Bleibenden im Wechsel der inneren Erlebnisse“ (Steiner, 1977 [1910], S. 61). Es ist von allen äußeren Dingen unabhängig und erscheint als geistige Dimensionen im Menschen.

Was hier Geist bzw. geistige Dimension genannt wird, hat nichts mit intellektuellen bzw. kognitiven Leistungen zu tun. Eine solche Identifikation wäre gewissermaßen eine materialistische Interpretation, jedoch aus anthroposophisch-geisteswissenschaftlicher Perspektive ein Fehlschluss.<sup>27</sup> Geist darf als eine Kraft verstanden werden, die überall wirkt, sich aber erst im Ich, das sich selbst gewahr wird, *als Ich* offenbart.<sup>28</sup> Mit anderen Worten: Im

---

<sup>27</sup> Aus materialistischer Perspektive sind Denken und Bewusstsein kognitive Prozesse, die Ausdruck der Funktionalität des komplexen (menschlichen) Gehirns sind. Man spricht in diesem Zusammenhang in der Neuropsychologie, aber auch in der Philosophie des Geistes, vom Funktionalismus (Blackmore, 2014, S. 20; Ravenscroft, 2008, S. 97 ff.) bzw. von *emergenten* Phänomenen (vgl. Bunge & Mahner, 2004, S. 147) und meint damit eine unerwartete, plötzlich auftretende Eigenschaft eines Systems. Eine emergentistisch-materialistische Position wird beispielsweise von Mario Bunge und Martin Mahner vertreten. In *Über die Natur der Dinge* halten die Autoren fest: „Alle so genannten geistigen Zustände, Ereignisse und Prozesse sind Zustände von oder Ereignisse und Prozesse in den Gehirnen bestimmter Lebewesen. Die mentalen Eigenschaften [...] sind emergent in Relation zu den zellulären Komponenten des Gehirns: Es handelt sich um Systemeigenschaften komplexer neuronaler Systeme.“ (ebd.). Folgt man einer solchen Position, begegnet man jedoch dem Phänomen, dass das im Zuge der Emergenz auftauchende Bewusstsein etwas gänzlich Neues ist (vgl. Nagel, 2019, S. 85). Emergenz ist daher – trotz der materialistischen Konnotation – genau genommen kein Ausdruck eines rationalistisch-reduktionistischen bzw. mechanistischen Wissenschaftsverständnisses (wie es für den Materialismus üblich ist), wohl aber weckt es Erinnerungen an das, was Paracelsus (1493-1541) in *De natura rerum* als Übergang von einem Wesen in ein anderes charakterisiert hat (vgl. Paracelsus, 2010, S. 56 ff.). Goethe hat in der Homunculus-Szene im zweiten Teil seiner Faust-Tragödie dieses alchemistische Moment des Wesensübergangs aufgegriffen, indem er die entscheidende chemische Reaktion, die den Wissenschaftler Wagner dazu befähigt, den künstlichen Menschen hervorzubringen, just in dem Augenblick hat stattfinden lassen, in dem Mephistopheles das Laboratorium betritt (vgl. Goethe, 2000 [1832], S. 65 f.).

<sup>28</sup> Wichtig ist an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass der Mensch, der sich im Denken das sich ihm erschließende Geistige erfährt, selbst wiederum Ausdruck des alles durchdringenden, alles bewirkende Geistes ist. Der Mensch kann daher im Denken den Geist nicht gänzlich erschließen. Denken erscheint vielmehr, um ein Bild der Philosophin Jeanne Hersch aufzugreifen, wie das Licht, das die dunkle Tiefe eines Brunnens aufzeigt (vgl. Hersch, 1990, S. 34). Der so verstandene Geist ist damit Ausdruck eines monistisch-pantheistischen Weltbildes. Hier „verbindet sich die Idee des Geistigen mit der des Materiellen. Alles ist materiell, sogar die allerfeinste ‚geistige‘ Ebene, und alles ist gleichzeitig geistig, weil es für alles Manifestierte eine Verbindung zur höchsten und damit feinsten Ebene gibt.“ (Winkler, 2018, S. 41). Der monistische Pantheismus drückt sich aus im auch für die Theosophie bzw. Anthroposophie relevanten „Gedanken der All-Einheit, das *hen to pan* („Eins ist Alles“) der alten Philosophen [...]; Gott selbst ist das Ewigwährende und All-Eine, das mit allem von ihm Hervorgebrachten nicht bloß verbunden, sondern eins und identisch ist.“ (Ehmer, 2017, S. 12; Hervorh. im Original), so der Philosoph Manfred Ehmer in *Prisma der Theosophie*. Wenn Ehmer jedoch ergänzt, dass „[j]ede Art von Vielheit, von Stufen, Graden, Abstufungen [...] sich nur einem beschränkten Bewusstsein [offenbart], das aus der göttlichen All-Einheit herausgetreten ist“ (ebd.), vernachlässigt diese Bemerkung, dass auch dieses Bewusstsein Teil des All-Einen, d. h. des Geistes bleiben muss. Ein Hinaustreten ist daher nicht möglich. Es geht auch und gerade für das Bewusstsein nicht um Innen oder Außen, sondern, wie Edwin Hübner in *Menschlicher Geist und Künstliche Intelligenz* mit Blick auf die Phänomenologie von Maurice Merleau-Ponty herausarbeitet, um Verborgenheit und Entborgenheit: „Das Wesen des Menschen, sein aktiver, schöpferischer, geistiger Kern, ist dem menschlichen Bewusstsein selbst verborgen – es schafft unerkannt in allem, was der Mensch leiblich, seelisch und geistig tut. Diese schaffende Instanz, das ‚wirkende‘ Ich, wirkt zwar durch den Leib, aber es greift weit darüber hinaus. Das wirkende Ich des Menschen lebt im Umkreis, es ist Welt und Leib zugleich. Erst am Leib und durch den Leib wird es sich seiner

Denken wirkt der Geist und wird sich selbst offenbar, und zwar als entbergende Kraft, die das Verborgene in die Unverborgenheit hebt. Das Denken des Ich erscheint auf diese Weise als Ermöglichung des Wahrheitsereignisses: „Die Kraft, welche [...] das Ich offenbar macht, [...] tritt [...] nicht unmittelbar hervor, sondern offenbart sich stufenweise in ihren Wirkungen. Die unterste Offenbarung ist diejenige durch den physischen Leib; dann geht es stufenweise hinauf“ (ebd., S. 69 f.). Der denkende, sich seiner selbst bewusste Mensch kann diese Kraft erkennen, die „wie ein Tropfen aus dem Meere der alles durchdringenden Geistigkeit“ (ebd.) verstanden werden kann. „Was da wie ein Tropfen“ (ebd.) ins Bewusstsein hineindringt, ist der Geist. Dieser Geist offenbart, so Steiner weiter, das Verborgene, aber das Offenbaren geschieht nicht von sich aus, sondern bedarf einer Tätigkeit des Ichs, kurzum: der Mensch muss denken, um sich die geistige Welt zu erschließen.

Das Denken ist dabei nicht nur Erkenntnisgeschehen, sondern geht über diese epistemologische Dimension hinaus und erweist sich als Akt der Befreiung. Ähnlich wie Platon in seiner *Politeia* Bildung als ein Hintersichlassen von Scheinwahrheiten und ein allmähliches Emporsteigen zur geistigen Anschauung dessen, was ist, versteht, ist auch das Denken des Ichs und die damit einhergehende Offenbarung des Geistes die Möglichkeit des Menschen, zur Wahrheit zu gelangen (vgl. Platon, 2008 [4. Jh. v. Chr.], S. 420 ff.). In Anlehnung an Schmelzer & Deschepper<sup>29</sup> könnte ich, als Autor dieser Zeiten, mich fragen: Sind das alles meine eigenen Gedanken oder ist es nur ein Zusammentragen der Überlegungen derjenigen, auf die ich mich beziehe? Ist das Gefühl der Freude, das ich erlebe, während ich aus dem kleinen Fenster hinausschaue, um ein Stück des blauen Himmels zu erkennen, wirklich meine Freude – oder freue ich mich, weil *man* sich eben freut, wenn die Sonne scheint? Sich derlei Fragen zu stellen, ist bereits Ausdruck des tätigen Ichs. Bringt mich das Denken aber tatsächlich zur Wahrheit?

Das dritte Kapitel seiner *Philosophie der Freiheit* überschreibt Steiner mit *Das Denken im Dienste der Weltauffassung*. Die Welt aufzufassen bedeutet, sie zu erkennen. Die Erkenntnis soll mithilfe des Denkens vonstatten gehen, wobei das Denken als Tätigkeit des Ichs verstanden wird (vgl. Steiner, 1987 [1894], S. 42 f.). Wenn wir uns denkend der Welt zuwenden und sie auf diese Weise zu erkennen versuchen, begegnen uns zunächst einmal Gegenstände, die wir mithilfe unserer Sinne wahrnehmen können. Die reine Wahrnehmung bedeutet allerdings noch nicht, dass das Wahrgenommene auch zugleich erkannt wurde. Der klinische Neuropsychologe Paul Broks gibt in seinem Buch *Into the Silent Land. Travels in Neuropsychology* das Beispiel von Mrs. O’Grady, einer Frau, die an einer spezifischen Form der Epilepsie leidet. Infolge ihrer neurologischen Erkrankung schaltet sich zuweilen ihr Bewusstsein ab. Das Bemerkenswerte: Nichtsdestotrotz führt sie, sozusagen bewusstlos, nach wie vor alltägliche Handlungen aus. Während die Patientin zusammen mit dem Neuropsychologen ein Fotoalbum anschaut, steht sie plötzlich auf, um einen Tee aufzusetzen. Von jetzt auf gleich, verändert sich ihr Gesichtsausdruck:

„Sie starrt mich an, tritt vor und wieder zurück. Sie kommt nicht dahinter, wer ich bin. Ihre Gesichtsmuskeln formen Besorgnis, die sich in Angst steigert. Dann wird ihre Miene ausdruckslos. Sie die Lippen leckend und an ihrem Kragen zupfend, durchquert sie den Raum. Ich folge ihr in die Küche, wo sie am Herd steht und in der Nase bohrt.

---

selbst bewusst. Der Leib ist daher wie eine Art Spiegel für das wirkende Ich; was sich dort spiegelt, das ist dasjenige, was ich als Ich-Erlebnis bewusst wahrnehme.“ (Hübner, 2020, S. 198).

<sup>29</sup> Ich beziehe mich hier auf Schmelzer & Deschepper, 2020, S. 19 f.

Dann füllt sie den Wasserkessel, stellt ihn jedoch nicht an. [...] Von Zeit zu Zeit scheint sie sich bewußt zu sein, daß noch jemand anderes im Raum ist. Sie sieht mich an, aber ich bin ein zu großes Rätsel. Ich fühle mich fast schon durchsichtig. Ich spreche, aber da ist keine Reaktion. Bin ich wirklich anwesend? [...] Mrs. O'Grady nimmt gelegentlich eine kurze Auszeit vom Bewußtsein. Man nennt das Automatismus [...]. Das Bewußtsein schaltet ab, aber der physische Apparat macht auf eine mehr oder weniger zielgerichtete Weise weiter – füttert die Katze, geht im Supermarkt umher, besteigt einen Bus. Hätte sie nach einem Brotmesser gelangt und es mir ins Herz gestoßen, würde sie wohl kaum wegen Mordes verurteilt werden. Automatismen finden im Strafrecht Berücksichtigung. Als ich Mrs. O'Grady vom Bewußtsein verlassenen Körper umherlaufen sah, kam sie mir wie ein Zombie vor. Erforscher des Bewußtseins mögen Zombies. [...] Diese Wesen sehen aus und handeln wie gewöhnliche Menschen. [...] Sie sind also in jeder Hinsicht genauso wie wir – mit einer Ausnahme: Es fehlt ihnen das Bewußtsein. Ihr Gehirn reguliert die inneren Zustände des Körpers und kontrolliert das äußere Verhalten, aber das ist auch alles. [...] [S]ind Gehirnaktivität und Bewußtsein ein und dasselbe [...] (Broks, 2004, S. 20 f.).<sup>30</sup>

Zum Erkennen dessen, was sinnlich wahrgenommen wird, bedarf es der Denktätigkeit. Denkend, so könnte man es formulieren, wird das Wahrgenommene aus der bedeutungslosen Gleichgültigkeit hervorgehoben. Erkenntnis wird daher von Steiner als ein Akt verstanden, der zwei Aspekte miteinander vereint. Die Dinge in der Welt, der Welt- bzw. *Denkinhalt*, ist der eine Aspekt, der für sich genommen unvollständig ist. Der zweite Aspekt ist die *Denktätigkeit*, die den Denkinhalt nicht erzeugt, wohl aber zur Erscheinung bringt (vgl. Heusser, 2016, S. 38 f.). In *Wahrheit und Wissenschaft* unterstreicht Steiner:

„Das Erkennen beruht also darauf, daß uns der Weltinhalt ursprünglich in einer Form gegeben ist, die unvollständig ist, die ihn nicht ganz enthält, sondern die außer dem, was sie unmittelbar darbietet, noch eine zweite wesentliche Seite hat. Diese zweite, ursprünglich nicht gegebene Seite des Weltinhaltes wird durch die Erkenntnis enthüllt. [...] *Erst die durch die Erkenntnis gewonnene Gestalt des Weltinhaltes, in der beide aufgezeigte Seiten desselben vereinigt sind, kann Wirklichkeit genannt werden.*“ (Steiner, 2015 [1892], S. 75; Hervorh. im Original).

Wirklichkeit wird demzufolge als Prozessualität verstanden (vgl. Clement, 2016, S. LXXXVI.).

Die hier beschriebene Wirklichkeit, die denkend hervorgebracht, d. h. entborgen wurde und die in diesem Sinne als Wahrheit verstanden werden kann, ist keineswegs eine willkürlich konstruierte. Wir haben es im Zuge des von Steiner beschriebenen Erkenntnisvorgangs vielmehr mit dem zu tun, was der Mediziner und Anthropologe Peter Heusser in *Anthroposophie und Wissenschaft* als „objektiver Realismus“ bzw. „Universalienrealismus“ charakterisiert (vgl. Heusser, 2016, S. 40). Als Beispiel kann hier ein mathematischer Beweis dienen. Dieser kann erkannt und anschließend zu Papier gebracht werden. Ein anderer, der den Beweis selbst wieder durchdenken will, wird zu denselben Schlüssen kommen.<sup>31</sup>

Es gibt also auch auf dieser abstrakten Ebene der *διάνοια*, sprich: der reinen Verstandeserkenntnis eine erkennbare objektive Wahrheit, die intersubjektiv geteilt werden kann. Denken, so beschreibt es Heusser in anschaulicher Weise, kann verglichen werden mit der

---

<sup>30</sup> Das Zitat ist der deutschen Übersetzung des Buches entnommen, erschienen 2004 im Verlag C. H. Beck mit dem Titel *Ich denke also bin ich tot. Reisen in die Welt des Wahnsinns*.

<sup>31</sup> Das Beispiel habe ich in leicht abgewandelter Form entnommen aus Hübner, 2020, S. 175.

„sinnlichen Wahrnehmung beim Betasten einer Felswand aus Granit: Wie man bei dieser alle Ecken und Krümmungen so entgegennehmen muss, wie sie an sich selbst gestaltet sind und ineinander übergehen, so muss man sich auch mit der Denktätigkeit den Denkinhalten so entlang bewegen, wie sie an sich selber sind und unter sich objektiv zusammenhängen. Jeder Versuch etwa, eine Primzahl durch eine andere Zahl als sich selbst oder Eins so zu teilen, dass ein ganzzahliges Resultat entsteht, wird misslingen. Man bemerkt, dass der ideelle Inhalt diesem Versuch *geistig* auf analoge Weise einen passiven Widerstand entgegengesetzt, wie das die Felswand auf sinnenfällige Weise tut: Sie lässt sich nur so erfahren, wie sie an sich selber ist, und nicht so, wie wir sie haben wollen.“ (ebd., S. 39; Hervorh. im Original).

In diesem Sinne ist das Denken ein empirisches Vorgehen. Erfahren wird die Widerständigkeit der Denkinhalte. Denken ist daher als *Einsicht* in die Denkinhalte zu verstehen; die Einsicht wiederum ist dabei das Vereinen der Denktätigkeit mit den Denkinhalten.<sup>32</sup>

In denkender Einsicht, so kann resümiert werden, kann das tätige Ich tatsächlich Zugang zur Wirklichkeit bzw. Wahrheit erhalten. Mehr noch, wenn Denken als Ausdruck des sich selbst bewusst werdenden Geistes verstanden werden kann, dann ist eine moralisch-geistige Haltung in letzter Konsequenz eine, die auf einen an der Wahrheit orientierten Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist. Pädagogisch gewendet: Treue zu sich selbst kann nur derjenige Mensch entwickeln, der Zugang zu seiner Wahrheit erlangt hat. Hierzu einen wesentlichen Beitrag zu leisten, ist Aufgabe einer moralisch-geistigen Haltung im Rahmen der Pädagogik.

## Teil 2

### Technologisches Bildungsverständnis

Vor über einem Jahrhundert hat Steiner in seinen Stuttgarter Vorträgen von einer großen Aufgabe gesprochen: Lehrer sollen nicht nur Pädagogen, sondern Kulturmenschen im höchsten Grade sein (vgl. Steiner, 2018 [1919], S. 20). Als Kulturmensch gilt es, ein „lebendiges Interesse [zu] haben für alles, was in der Welt vorgeht“ (ebd.), denn, so könnte man ergänzen, auf eben diese Welt gilt es die nachwachsenden Generationen vorzubereiten.

---

<sup>32</sup> Der französische Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty lässt dieses Vereinen bereits in der bloßen Beobachtung bzw. im Anschauen einer Malerei anklingen. Schauen wir hierzu in *Das Auge und der Geist*: „Die auf die Felswand von Lascaux gemalte Tiere sind nicht in der Weise dort wie die Risse und Wölbungen des Kalksteins, sie sind aber ebensowenig *anderswo*. Ein wenig davor oder dahinter, von seiner Masse getragen, derer sie sich geschickt bedienen, strahlen sie von ihr aus, ohne jemals ihr ungreifbares Anhaften zu verlieren. Es würde mir wahrlich Mühe machen, zu sagen, *wo* sich das Bild befindet, das ich betrachte. Denn ich betrachte es nicht, wie man ein Ding betrachtet, ich fixiere es nicht an seinem Ort, mein Blick ergeht sich in ihm wie im Heiligenscheine des Seins, ich sehe eher dem Bilde gemäß oder mit ihm, als daß ich sähe.“ (Merleau-Ponty, 1967, S. 18; Hervorh. im Original). Was hier offensichtlich wird, ist eine in der Beobachtung bzw. Wahrnehmung (die gleichsam nicht ohne das Denken auskommt) aufscheinende Überwindung der Subjekt – Objekt – Trennung. Denkend wahrnehmend bin ich bei den Dingen, die ich wahrnehmend denke. Dabei sind die Dinge nicht an diesem oder jenem Ort, sondern im Reich des Geistes und der Gedanken. „Im Gegensatz zum Wahrnehmungsinhalte“, so Steiner in der *Philosophie der Freiheit*, „der uns von außen gegeben ist, erscheint der Gedankeninhalt im Innern. Die Form, in der er zunächst auftritt, wollen wir als *Intuition* bezeichnen. Sie ist für das Denken, was *Beobachtung* für die Wahrnehmung ist. Intuition und Beobachtung sind die Quellen unserer Erkenntnis. Wir stehen einem beobachteten Dinge der Welt so lange fremd gegenüber, so lange wir in unserem Innern nicht die entsprechende Intuition haben, die uns das in der Wahrnehmung fehlende Stück der Wirklichkeit ergänzt.“ (Steiner, 1987 [1894], S. 95; Hervorh. im Original).



Die institutionelle Pädagogik, wie sie nach der Einführung und Etablierung der PISA-Tests und der Bologna-Reform stattfindet, ist Ausdruck eines *technologischen* Bildungsverständnisses. Man kann diese Entwicklung als Zuspitzung einer Tendenz verstehen, die freilich auch vorher schon vorhanden und wirksam war, nun aber mit einer bemerkenswerten Dominanz auftritt. In Schulen (und Hochschulen) geht es nun vor allem um die Generierung quantifizierbarer Leistungen. „Wie diese Leistung zustande kommt“, so merken Jochen Krautz und Jost Schieren an, „und welche Rolle die am pädagogischen Geschehen beteiligten Personen dabei spielen, bleibt jedoch weitgehend ausgeklammert“ (Krautz & Schieren, 2013, S. 17).

Das technologische Bildungsverständnis wird seit den Einschränkungen im Zuge der Corona-Maßnahmen, d. h. seit 2020, durch den zunehmenden Einsatz von Computertechnologie unübersehbar. Die durch die Corona-Situation losgetretenen Veränderungen leiten einen überfälligen Epochenwechsel ein, so zumindest ist es in der Pressemitteilung *Bitkom zur Digitalisierung der Schulen nach Corona* vom 06. Mai 2020 nachzulesen. Und weiter heißt es:

„Das Rad dürfen wir nicht einfach zurückdrehen. Es wäre falsch, jetzt überhastet wieder in den alten Unterrichtsmodus zurückzukehren. Anstatt Schüler und Lehrer unter extrem erschwerten Bedingungen immer wieder für kurze Zeit in kleinen Gruppen in die Schulräume zu beordern, sollte noch konsequenter auf hochwertige und für alle zugängliche digitale Bildungsangebote gesetzt werden.“ (Bitkom, 2020, o. S.).

Das Akronym Bitkom steht für *Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien* und gehört neben der Gesellschaft für Informatik, dem Bundesverband Künstliche Intelligenz, dem Bundesverband IT-Mittelstand, dem Deutschen Lehrerverband und dem Deutschen Philologenverband zu den Unterzeichnern der *Offensive Digitale Schultransformation*. Einige Ziele der Offensive werden in einer sieben Punkte umfassenden Handlungsempfehlung wie folgt formuliert:

„Unterrichtsausfall aufgrund fehlender Lehrkräfte und Räume kann auch nach der Pandemie durch zeitweisen digitalen Fernunterricht abgemildert werden. Klassischer Unterricht und digitale Lern- und Arbeitsformen ergänzen und stärken sich so gegenseitig. [...] Zukünftig gilt es, digitale Lern- und Lehrmittel unter dem Primat der Pädagogik verstärkt in den Schulen zu nutzen und die Möglichkeiten digitaler Unterrichtstechnologien aktiv zu gestalten und gewinnbringend in den Schulalltag zu integrieren. In der Unterrichtsgestaltung muss Schule dabei die Anforderungen und die Standards einer zunehmend automatisierten, vernetzten und digitalen Lebens- und Arbeitswelt reflektieren.“ (Offensive Digitale Schultransformation, 2021, S. 2).

Nimmt man diese Zielsetzungen ernst, geht es (zumindest auch) um den Versuch, den Lehrermangel durch digitale Technologie zu kompensieren. Wie auf diese Weise sich klassischer Unterricht und digitale Lern- und Arbeitsformen gegenseitig „ergänzen und stärken“ sollen, bleibt der Phantasie des Lesers überlassen. Die „Möglichkeiten digitale[...] Unterrichtstechnologien aktiv zu gestalten und gewinnbringend in den Schulalltag zu integrieren“, und das alles auch noch unter dem „Primat der Pädagogik“ wird kaum zu Widerspruch einladen. Doch spätestens, wenn es im anschließenden Satz heißt, die Schule müsse „die Anforderungen und die Standards einer zunehmend automatisierten, vernetzten und digitalen Lebens- und Arbeitswelt reflektieren“ (ebd.), stellt sich die Frage, ob es bei alledem tatsächlich um Reflexion oder doch vielmehr um Anpassung an die besagten Standards geht. Denn, wie der Lehrer und Medienwissenschaftler Roberto Simanowski treffend bemerkt: „Die Reflexion des Digitalen setzt [...] keine Digitalisierung des Unterrichts voraus“ (Simanowski,

2021, S. 12), die Kompensation – bzw. treffender formuliert: die Surrogatisierung – von Unterrichtsausfällen und Lehrermangel hingegen schon.

Es scheint sich bei dem, was in der *Offensive Digitale Schultransformation* anklingt, in der Tat vor allem um das weiter oben angeführte Rad zu handeln, das nicht einfach zurückgedreht werden darf. Mit dem Bild vom Rad ist eine Dynamik angesprochen, die es lohnt genauer in den Blick zu nehmen. Einfach formuliert: Wohin soll das Rad denn rollen, wohin geht die Reise? Die Spur jedenfalls steht fest. Sie lautet Bildung 4.0 – in Analogie zur Industrie 4.0, von welcher der Gründer des *World Economic Forum* (WEF) Klaus Schwab schreibt, es handele sich um

„grundlegende Veränderungen, die sich auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik auswirken [...]. Die Frage für ausnahmslos alle Branchen und Unternehmen lautet nicht länger ‚Werde ich von Disruption betroffen sein?‘, sondern ‚Wann werde ich von einer disruptiven Innovation betroffen sein, welche Form wird sie annehmen, und wie wird sie sich auf mich und meine Organisation auswirken?‘“ (Schwab, 2016, S. 27).

Die Disruption, mit der sich das institutionelle Bildungswesen seit den Corona-Maßnahmen mehr denn befassen muss, lautet Digitalisierung. Klaus Schwab und Thierry Malleret sehen in diesem *Muss* eine Chance:

„Ebenso könnte sich die Pandemie als ein Segen für das Online-Bildungsangebot erweisen. In Asien war die Verlagerung hin zur Online-Bildung besonders bemerkenswert. So konnte ein starker Anstieg der digitalen Einschreibungen von Studenten, eine viel höhere Bewertung für Online-Bildungseinrichtungen und mehr verfügbares Kapital für ‚EdTech‘- Startup-Unternehmen verzeichnet werden. Die Kehrseite dieser speziellen Medaille wird zunehmender Druck auf Institutionen mit einem traditionelleren Bildungsangebot sein, ihren Wert zu überprüfen“ (Schwab & Malleret, 2020, S. 210).

Sichtbar wird, dass Bildung hier ausschließlich unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet wird. Des pädagogischen Primats wird sich hier konsequenterweise nicht einmal mehr als rhetorische Floskel bedient. Zugleich wird die erwartete Entwicklung hin zu einem deutlich verstärkten Online-Unterricht auch in der Post-Corona-Zeit sehr klar formuliert: „Im Sommer 2020 scheint die Richtung des Trends klar erkennbar: Die Welt des Bildungswesens wird, wie so viele andere Branchen auch, teilweise virtuell werden.“ (ebd., S. 240). Ein Weg zurück in die alte Normalität des Präsenzunterrichts, in dem es zusätzlich auch hybride Formate oder Online-Veranstaltungen gibt, wird nicht diskutiert. Die Hybridisierung des Unterrichts und damit die zunehmende und dauerhafte Digitalisierung von Lehr-Lernformaten wird als Fortschritt verstanden, alles andere entspräche aus einer solchen Perspektive dem Zurückdrehen des Rades. So betont Schwab insbesondere mit Blick auf Digitalisierung: „Grundlegende technologische Innovationen stehen kurz davor, in globalem Maßstab weitreichende Veränderungen herbeizuführen – und zwar unweigerlich.“ (Schwab, 2016, S. 21).

Die Existenz einer Technologie führt allerdings nur dann zu weitreichenden Veränderungen, wenn Menschen die Entscheidung treffen, diese einzusetzen, genauer: sie in bestimmten Kontexten und in bestimmter Weise zu verwenden. Die Möglichkeit, teilweise oder gar in erster Linie digitale Lehre anbieten zu *können*, heißt nicht notwendigerweise, dies auch tun zu müssen. Es geht hier allerdings weniger um eine reflektierte Entscheidung nach

vernunftorientierten Maßstäben, sondern um die Wirksamkeit massenpsychologischer Phänomene.

## Massenpsychologie

Edward Bernays schreibt 1928 in *Propaganda. Die Kunst der Public Relations* von notwendigen Steuerungsprozessen, um die „mentalen Abläufe und gesellschaftlichen Dynamiken von Massen“ (Bernays, 2009 [1928], S. 11) zu gestalten. Dies sei insbesondere für demokratische Gesellschaften notwendig, denn hier werde, um Entscheidungen treffen zu können, eine Komplexitätsreduktion benötigt.

„Weil dem so ist“, so Bernays weiter, „haben wir uns freiwillig darauf geeinigt, dass unsichtbare Gremien sämtliche Daten filtern, uns nur noch die wesentlichen Themen präsentieren und damit die Wahlmöglichkeiten auf ein verdauliches Maß reduzieren. Von den Meinungsführern und den Medien, über die sie sich an die Öffentlichkeit wenden, übernehmen wir die Beweisführung und die diversen Positionen zu den Themen, die gerade diskutiert werden“ (ebd., S. 12).

Um dies zu realisieren, werden verschiedene Manipulations- bzw. Propagandatechniken eingesetzt, die Gustave Le Bon in seiner 1895 publizierten *Psychologie der Massen* herausgearbeitet hat. Hierzu zählen die *Behauptung*, die in bestimmter Form vorgetragen, nicht aber begründet werden muss, die *Wiederholung*, die sich möglichst derselben Ausdrücke bedient, bis das Behauptete als selbstverständliche Wahrheit angesehen wird und zuletzt die *Übertragung*, indem beispielsweise technische Gadgets wie Smartwatches oder Fitnessarmbänder in Mode kommen, nach außen gut sichtbar getragen werden und andere sich durch dieses Zur-Schau-stellen beeinflussen lassen (vgl. Le Bon, 1982 [1895], S. 88f.).<sup>33</sup>

Die weitreichenden Veränderungen durch die Digitalisierung, von denen der prominente Ökonom Schwab spricht und die „sämtliche Lebensbereiche revolutionieren“ werden, sind Ausdruck der Manipulationstechniken, die Le Bon, Bernays und andere dargestellt haben. Deren Wirkung ist selbst im wissenschaftlichen pädagogischen Kontext unschwer zu erkennen. Exemplarisch sei hier der Beitrag von Miriam Mulders und Sophia Kraus zum Thema *Digitales Lernen während der Covid-19-Pandemie aus Sicht von Studierenden der Erziehungswissenschaften* erwähnt, veröffentlicht 2021 in der Zeitschrift *MedienPädagogik*.

---

<sup>33</sup> Adolf Hitler stellt Mitte der 1920er Jahre in *Mein Kampf* deutlich erkennbar Bezüge zu den von Le Bon herausgestellten Propagandatechniken her, wobei nach Thymian Bussemer in der Hitler-Forschung unklar ist, ob Hitler Le Bon, Bernays u. a. tatsächlich gelesen oder die Inhalte indirekt über die zur damaligen Zeit zahlreich vorhandenen Arbeiten zur Massenpsychologie aufgegriffen hat (Bussemer, 2005, S. 176). Exemplarisch sei hier auf das Kapitel 6 („Kriegspropaganda“) verwiesen, dort schreibt Hitler: „Die Aufgabe der Propaganda liegt [...] in einem Hinweisen der Masse auf bestimmte Tatsachen, Vorgänge, Notwendigkeiten usw., deren Bedeutung dadurch erst in den Gesichtskreis der Masse gerückt werden soll. Die Kunst liegt nun ausschließlich darin, dies in so vorzüglicher Weise zu tun, daß eine allgemeine Überzeugung von der Wirklichkeit einer Tatsache, der Notwendigkeit eines Vorganges, der Richtigkeit von etwas Notwendigem usw. entsteht. Da sie aber nicht Notwendigkeit an sich ist [...], so muß ihr Wirken auch immer mehr auf das Gefühl gerichtet sein und nur sehr bedingt auf den sogenannten Verstand. [...] Die Aufnahmefähigkeit der großen Masse ist nur sehr beschränkt, das Verständnis klein, dafür jedoch die Vergeßlichkeit groß. Aus diesen Tatsachen heraus hat sich jede wirkungsvolle Propaganda auf nur sehr wenige Punkte zu beschränken und diese schlagwortartig so lange zu verwerten, bis auch bestimmt der Letzte unter einem solchen Worte das Gewollte sich vorzustellen vermag.“ (Hitler, 1943 [1925], S. 196 ff.).

*Theorie und Praxis der Medienbildung.* Handwerklich gelungen präsentieren die beiden Autorinnen die Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie mit Bachelorstudenten des Fachs Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, die im Sommersemester 2020 durchgeführt wurde.

Bemerkenswert für die hier angestellten Überlegungen ist das abschließende Fazit. Dort heißt es, im digitalen Sommersemester „entstand wohl für viele Studierende eine hohe kognitive Arbeitsbelastung, indem Lernprozesse durch fremde und teilweise lernunfreundliche Prozesse, Strukturen, Abläufe und Materialien erschwert wurden.“ (Mulders & Krahs, 2021, S. 39). Der Lösungsvorschlag der beiden Autoren lautet: „Die extrinsische Belastung könnte in Folgesemestern beispielsweise durch die Optimierung von Lernmaterialien [...] oder durch klar strukturierte Prozessabläufe und verbesserte Kommunikationsstrukturen, verringert werden. [...] Darüber hinaus scheint indiziert, dass Studierende in Zukunft besser auf digitale Lehr- und Lernszenarien vorbereitet werden sollten.“ (ebd.). Auffallend ist, dass eine sicherlich didaktisch und methodisch fundierte, aber letztlich doch technische Möglichkeit der Prozessoptimierung empfohlen wird. Zugleich wird der Blick auf zukünftige digitale Lehr-Lernszenarien gelegt (die Rede ist explizit von „Folgesemestern“).

Auch die soziale Ebene wird von den Autoren berücksichtigt. Dem mangenden Austausch der Studenten sowohl untereinander als auch mit den Dozenten wird wie folgt begegnet:

„In Folgesemestern, die ausschliesslich digitales Lernen erfordern könnten oder in denen digitale Elemente im Lehrangebot einen höheren Anteil einnehmen, sind Lehrende dazu aufgefordert, mehr Anstöße zur Diskussion und Zusammenarbeit zu schaffen. Diesbezüglich müssten auch Lehrende gefördert werden, indem ihnen einerseits geeignete digitale Methoden und Werkzeuge nahegebracht werden, andererseits Ängste und Vorbehalte genommen und Partizipations- und Innovationsbereitschaft gesteigert werden [...]. Studierenden scheint eine solche Gewöhnung an fremde digitale Formate gut zu gelingen.“ (ebd., S. 39 f.).

Die Fokus liegt auch hier auf technische Möglichkeiten, um den Kommunikationsmangel zu beheben und das soziale Miteinander zu optimieren. Der Hintergrund, der solche Optimierungsmöglichkeiten erfordert, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht in den Blick genommen. Vielmehr wird die naheliegende Problematik, dass die Corona-Maßnahmen den Präsenzunterricht kaum möglich machen, als Ausgangspunkt der Befragung verwendet. Dass aber diese Maßnahmen letztlich nur das beschleunigende Moment einer Entwicklung sind, die, ähnlich wie eine naturgesetzliche Notwendigkeit über uns zu kommen *scheint*, bleibt unberücksichtigt.

Nun handelt es sich hierbei weniger um ein Versäumnis der Autoren; vielmehr kann als naheliegend angenommen werden, dass hier jene Steuerungsmomente ihre Wirkung entfalten, die Bernays u. a. vor rund einem Jahrhundert ausformuliert haben. Wir können in einer Demokratie frei entscheiden, so bringt es der Journalist und Publizist Walter Lippmann 1922 in *Die öffentliche Meinung* auf den Punkt, aber wir entscheiden immer, indem wir uns an Bilder orientieren, die unseren Denkhorizont markieren und damit das Undenkbare ausschließen. Die Kunst der Manipulation der öffentlichen Meinung bestehe in der Gestaltung dieser Bilder (vgl. Lippmann, 2018 [1922], S. 77 & Chomsky, 2017, S. 107 ff.). Die Möglichkeit, das Rad *nicht* weiter zu drehen, d. h. die als Fortschritt verstandene Digitalisierung im Bildungskontext usw.

nicht in der von Bitcom etc. angeführten Weise zu forcieren, erscheint demgemäß als keine ernsthafte Denkooption.<sup>34</sup>

Durchaus denkbar sind hingegen technische Optimierungsprozesse, die durch digitale Lehr-Lernformate in den Bereich des Möglichen rücken und die, ganz nach bildungstechnischer Manier, das zahlenmäßige Erfassen und Auswerten, beispielsweise von Lernverhalten, betreffen. Dazu zählen adaptive, technologie-gestützte Lernsysteme. Über deren Einsatzmöglichkeiten schreibt Jasmin Leber in *Zwischen standardisierten Lehrzielen und individuellen Lernvoraussetzungen* zunächst allgemein: „Technologie-gestützte Lernsysteme ermöglichen [...] Lehr-Lern-Situationen, in denen intendierte Lernziele auf individualisierten Lernwegen erreicht werden können. Mit Hilfe der Erfassung von Lernendenvariablen kann ein Lernermodell erstellt werden, auf dessen Basis eine individualisierte computerbasierte Lernumgebung dargeboten wird.“ (Leber, 2017, S. 5), um anschließend folgende Erwartung an Lehrer zu formulieren. Diese lautet: „Bei der Ausgestaltung der Lernumgebung sollte ein Lehrender im Sinne des Constructive Alignment<sup>35</sup> eine gute Abstimmung zwischen der Materialgestaltung sowie den gegebenen Lernzielen und der vorgesehenen Prüfungsform anstreben, um einen effizienten Lernprozess zu ermöglichen.“ (ebd.). Der Lehrer soll dementsprechend ausgehend von der computergenerierten individuellen Lernumgebung diese mit Blick auf Materialien, Lernzielen und Prüfungsformen ausgestalten. Dies scheint offenbar deswegen erforderlich zu sein, weil der Computer diese Ausgestaltung (noch) nicht selbst vornehmen kann. Noch ist also der Computer, der das Lernverhalten des betreffenden Lerner eruiert hat, auf das Instrument Mensch angewiesen.

An dieser Stelle könnte man anführen, das Bild vom Menschen als Instrument der Maschine sei überspitzt, denn schließlich bediene sich der Mensch des adaptiven Lernsystems, das gewissermaßen in dessen Auftrag das Modell für die Lernumgebung entwirft. Tatsächlich ist es aber so, dass der Mensch, der in dieser Weise die Maschine einsetzt, einen wesentlichen Aspekt seines Menschseins an die Maschine abgibt: seine Urteilsfähigkeit.<sup>36</sup> Dieses Abgeben erweist sich jedoch als durchaus konsequent, denn der Computer wird in der Tat schneller und genauer auf Basis hinreichend vieler Daten ein entsprechendes Lernumgebungsmodell errechnen können. Problematisch ist vielmehr die Vorstellung, das Lernen eines Menschen könne zahlenmäßig adäquat abgebildet, d. h. auf ein quantitativ Erfassbares reduziert werden. Hier liegt eine Vorstellung von Lernen zugrunde, die ausgesprochen nahe am Behaviorismus nach John B. Watson bzw. der programmierten Unterweisung nach Burrhus Frederic Skinner zu verorten ist.<sup>37</sup> Dass Lernen aus pädagogischer Perspektive hingegen mimetische, leibliche,

---

<sup>34</sup> Denn, so konstatieren die beiden Ökonomen Meffert und Meffert in ihrem Beitrag *Digital verändert unsere Welt – schnell und unwiderruflich*: „Wer vor der Digitalisierung die Augen verschließt [wer also nicht mitmacht, Anm. v. T. D.], überlebt nicht“ (Meffert & Meffert, 2017, S. 33).

<sup>35</sup> Es handelt sich hierbei um ein vom australischen Psychologen John Burville Biggs entwickeltes, am Konstruktivismus orientiertes didaktisches Modell, das auf eine Abstimmung von Lehr- und Lernmethoden und Prüfungsformen mit angestrebten Lernzielen geht.

<sup>36</sup> Das Urteilsvermögen ist, wie Kant in der Vorrede zur ersten Auflage seiner *Kritik der Urteilskraft* anmerkt, ein zwischen Verstand und Vernunft anzusiedelndes menschliches Erkenntnisvermögen (vgl. Kant, 1974 [1790], S. 74).

<sup>37</sup> An dieser Stelle sei insbesondere auf die Aufsätze *Psychology as the Behaviorist Views it* (Watson, 1913), *Die Technologie des Lehrens* (Skinner, 1965) und auf die Monografie *Behaviorism* (Watson, 1924) verwiesen.

ästhetische und biographische Momente umfasst (um nur einige wenige zu nennen), gerät hier nicht in den Blick.<sup>38</sup>

Adaptive, technologie-gestützte Lernsysteme machen also durchaus Sinn, wenn man von einem reduzierten menschlichen Lernverständnis – und damit einem gleichsam reduzierten Menschenbild – ausgeht. Zum Ausdruck kommt hier das, was Hübner in Anlehnung an Steiner als *Glaube an die Zahl* bezeichnet, womit die Überzeugung gemeint ist, die Welt könne durch Berechnung früher oder später vollständig erfasst und verstanden werden. (vgl. Hübner, 2020, S. 354).<sup>39</sup> Der Computer *versteht* allerdings *nicht* das Lernverhalten, das er berechnet, und er weiß ebensowenig, was die Lernumgebung bedeutet, die er modelliert. Der seine Urteilkraft an die Maschine delegierende Mensch geht anschließend, indem er die Lernumgebung ausgestaltet, auf Basis dessen vor, was der Computer, nicht aber er selbst, festgestellt hat. So wird mit dem Fixen, Abstrakten, Unlebendigen – entsprechend einer gemütlich-intellektuellen Haltung – gearbeitet. Die Frage, was menschliches Lernen ist und was das spezielle Lernen eines besonderen Menschen auszeichnet, welche Rolle die Beziehung zum Pädagogen und welche die pädagogische Atmosphäre spielt, all das gerät aus dem Denkhorizont, wird zum Nicht-Denkwürdigen, zum Wertlosen.<sup>40</sup>

Lernen ist vor allem im schulischen Kontext ein entscheidendes pädagogisches Moment. Es in einem nicht unwesentlichen Maße der Technik zu überantworten, rückt die Rolle des Pädagogen erneut ins Zentrum. Ist er, der er sich in dem Maße zum Instrument macht, in welchem er seine Schüler instrumentalisiert, indem er sie ganz im Sinne von Heideggers *Die Technik und die Kehre* in die Maschine stellt, die wiederum dessen Lernverhalten feststellt, auf

---

<sup>38</sup> Zu genuin pädagogischen Lerntheorien vergleiche die Arbeiten von Loebell (2004 & 2011), Rumpf (2010) und Göhlich, Wilf & Zirfas (2014).

<sup>39</sup> Der Gedanke erinnert an das, was Chris Anderson 2013 in *Das Ende der Theorie* mit der lapidaren Aussage fasst, dass die Zahlen für sich sprechen, wenn man nur genug Daten hat (vgl. Anderson, 2013, S. 126). Allerdings geht es Anderson nicht um ein Verstehen, d. h. nicht um die Frage nach dem *Warum*, sondern lediglich um die Feststellung, *dass* etwas ist, wie es ist: „Wer weiß schon, warum Menschen sich so verhalten, wie sie sich gerade verhalten? Der springende Punkt ist, dass sie sich so verhalten und dass wir ihr Verhalten mit einer nie gekannten Genauigkeit nachverfolgen und messen können.“ (ebd.).

<sup>40</sup> Die Abstraktion vom Lebendigen ist dabei nicht die Folge computergestützter Lernsysteme, vielmehr können diese als konsequente Weiterführung einer Ent-Vitalisierung des Lernens als Folge einer entsprechenden pädagogischen Haltung verstanden werden. Horst Rumpf verweist in einer 2010 veröffentlichten Publikation auf einen im Handel nicht mehr erhältlichen autobiographischen Roman des Schweizer Hans Reutimann (*Bericht von der unteren Wiese oder Die Äpfel der Kindheit*. Schaffhausen, 1993). Folgende Passage beschreibt die Erfahrung eines Jungen während seiner ersten Schuljahre: „Manchmal durften wir von der Fülle, aus der wir kamen, erzählen. [...] Ich berichtete von Prinz, unseren Hund; kein Kind im Dorf hätte ihn mit einem andern Hund verwechselt. Ich erzählt von Hektor, unserm alternden Pferd, das wir liebten und für etwas Besonderes hielten; es gab kein zweites solches Pferd. [...] Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd [...] besaß, wußte er von ihnen allen etwas, das offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden [...] vor allem aber *den* Hund, *das* Pferd [...] zu kennen; er wusste Allgemeines, auf das es offenbar ankam und das für alle ein wenig und für keines ganz galt. [...] Er verwaltete es sozusagen. Dabei hatte er es gar nicht verstanden; er hatte es nicht wirklich zu sich eingelassen.“ (Reutimann zit. in Rumpf, 2010, S. 107 f.). Die in der pädagogischen Haltung wurzelnde Abstraktion von den Inhalten geht einher mit einer Ausrichtung des Unterrichtsstoffs an eine zeitliche Gleichmäßigkeit, die spätestens im 19. Jahrhundert wirksam wurde. Nicht mehr am Inhalt orientiert sich die Unterrichtsdauer, sondern der von Fach zu Fach und von Tag zu Tag in seiner Qualität und Bedeutung unterschiedliche Inhalt wird in ein jeweils einheitliches Zeitmaß gefasst (vgl. Rumpf, 1988, S. 153 f.). Die Abstraktion und Formalisierung im Kontext computergestützter digitaler Lernsysteme steht demnach in der Tradition einer mittlerweile Jahrhunderten andauernden Entsinlichung im institutionellen Bildungswesen.

dem Wege, sich selbst abzuschaffen (vgl. Heidegger 1982 [1962])? Kann tatsächlich von einer Antiquiertheit des Lehrers gesprochen werden?

Um dieser Frage nachzugehen, gilt es den Blick vom Phänomen der zunehmenden Digitalisierung im Rahmen von Lehr-Lernkontexten auf die dem Phänomen zugrundeliegenden Strukturen zu richten. Mit den oben angeführten Passagen aus Schwabs *Die Vierte Industrielle Revolution* (2016) und Schwabs & Mallerets *Covid-19: Der grosse Umbruch* (im Original: *The Great Reset*) (2020) wurden bereits erste Hinweise auf vorherrschende gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse gegeben. Dass Schwab den Bildungsbereich ausschließlich und damit verkürzt unter ökonomischen Gesichtspunkten beleuchtet und die *Offensive Digitale Schultransformation* den Primat in der Ökonomie sieht und sich anschicken, auf diese zunehmend von Digitalisierung geprägte Welt eher affirmativ als kritisch vorzubereiten, ist symptomatisch für diese vorherrschenden Strukturen.

### Struktureller Zwang

Der Medienpädagoge Horst Niesyto arbeitet in seinem Beitrag *Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus* vier kapitalistische Strukturprinzip heraus. Neben dem Prinzip der *Kapitalakkumulation auf Basis von Privateigentum* spricht Niesyto vom Prinzip der *Monopolbildung*, dem Prinzip der *Reduktion von Kosten für menschliche Arbeitskräfte durch Einsatz neuer Technologien* und dem Prinzip der *Ökonomisierung möglichst vieler Bereiche* (vgl. Niesyto, 2017, S. 17). Legt man diese Prinzipien zugrunde, so erscheint eine möglichst umfassende Digitalisierung im Bildungsbereich als strukturbedingte Notwendigkeit. Das, was zahlen- und datenmäßig erfasst wird, kann monetarisiert werden, und was sich monetär nicht auszahlt, gilt es zu ersetzen. Präsenzunterricht ist für eine Bildungsinstitution mit Kosten verbunden; Räume müssen gemietet und instandgehalten, Heizkosten müssen gezahlt werden, und Lehrkräfte gehen mit Lohnkosten einher. Arbeiten Pädagogen nicht hinreichend effizient, gilt es nach Möglichkeiten zu suchen, diese so weit wie möglich zu ersetzen. Exemplarisch hierfür steht eine Passage aus *Die digitale Bildungsrevolution* der Autoren Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt:

„Denn die Lehrer sind in der neuen Welt des Lernens alles andere als überflüssig. Auch wenn sie einen Schüler gerade nicht persönlich unterrichten, haben sie seinen Lernfortschritt im Blick. Auf ihren Bildschirmen sieht man eine große farbige Tabelle mit allen Schülernamen, dazu ein Ampelsystem mit grünen, orangen und roten Punkten. Kommt einer ihrer Schützlinge mit seinem Lernprogramm nicht weiter, springt die Ampel von grün auf orange oder gar rot. Der Lehrer überprüft dann, woran es hapert, guckt über die Schulter, versucht zu helfen.“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2015, S. 65).

Der Lehrer wird das Beschriebene nach den von Niesyto skizzierten Strukturprinzipien genau so lange tun, wie es sich finanziell lohnt. Ob sich etwas lohnt oder nicht, liegt dabei nicht allein in der Entscheidung einer Person oder einer Institution, sondern bemisst sich in erster Linie an den vorherrschenden Bedingungen:

„In der Zeit vor der Pandemie boten die meisten Universitäten einige Kurse online an, verzichteten aber immer darauf, sich vollständig für die Online-Bildung zu öffnen. [...] In der Post-Pandemie-Ära wird sich das ändern. Die meisten Universitäten [...] werden ihr Geschäftsmodell ändern müssen oder in den wirtschaftlichen Konkurs gehen, weil Covid-19 das alte Modell hinfällig gemacht hat. [...] Darüber hinaus würden viele potenzielle Studenten in Frage stellen, ob es in einer von hoher Arbeitslosigkeit

geprägten Welt sinnvoll ist, horrenden Kosten für die Hochschulbildung zu bezahlen.“  
(Schwab & Malleret, 2020, S. 239 f.).

Wenn sich die (Hoch-)Schulbildung (finanziell) lohnen soll, müssen, gemäß dieser Überlegungen, die Kosten gesenkt werden. Mehr Online-Lehre ist *eine* Möglichkeit, eine weitere besteht in der Reduktion von Ausgaben für menschliche Arbeitskräfte durch den Einsatz neuer Technologien.

Was hier anklingt, hat Ted Kaczynski<sup>41</sup> im Jahr 1995 in *Die industrielle Gesellschaft und ihre Feinde*<sup>42</sup> prognostiziert. Er entwirft in dieser auch als *Unabomber-Manifest* bekannten Abhandlung ein Szenario, demzufolge Menschen aufgrund von Zusammenhängen, die zunehmend an Komplexität gewinnen, verstärkt dazu übergehen werden, Entscheidungen an Maschinen zu delegieren. Dadurch begeben sie sich in deren Abhängigkeit, denn die Entscheidungen, welche die ebenfalls komplexer werdenden Maschinen nach und nach übernehmen, werden für Menschen immer weniger nachvollziehbar sein. Auch können die Maschinen nicht einfach abgeschaltet werden, da dies den Kollaps des Systems, sprich: den sozioökonomischen Suizid bedeuten würde (vgl. Kaczynski, 2010 [2003], S. 158 f.). Mit einfachen Worten: Kaczynski befürchtet eine systembedingte (bzw. strukturbedingte) Dynamik, die früher oder später zur Herrschaft der Maschinen über den Menschen führen wird.

Die hier projizierte umfassende globale Dystopie findet sich in unterschiedlichen medientheoretischen Überlegungen in ähnlicher Form wieder. Der amerikanische Computerwissenschaftler und Mitbegründer des Unternehmens *Sun Microsystems* Bill Joy nimmt in seinem in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) abgedruckten Beitrag *Warum die Zukunft uns nicht braucht* explizit Bezug sowohl auf Kaczynskis Manifest als auch auf Hans Moravcs 1998 erschienenen Buch *Robot. Mere Machine to Transcendent Mind*. Angesichts der Leistungsfähigkeit neuer Technologien, zu denen er die Roboter-, die Gen- und auch die Nanotechnologie zählt, gibt Joy zu bedenken:

„Die Verbindung dieser Computerleistung mit den manipulativen Fortschritten der Physik und dem vertieften genetischen Wissen wird gewaltige Veränderungen ermöglichen. Wir werden die Welt vollkommen neu gestalten können, im Guten wie im Schlechten. Replikations- und Schöpfungsprozesse, die bisher der Natur vorbehalten waren, geraten in den Einflussbereich des Menschen.“ (Joy, 2000, S. 49-51).

Die Konsequenz, für die Joy plädiert, besteht darin, auf die Weiterentwicklung solcher Technologie zu verzichten.

Ähnlich wie Joy nimmt auch der Transhumanist und Google-Chefingenieur Ray Kurzweil auf Kaczynskis Ausführungen Bezug, zieht jedoch eine andere Schlussfolgerung. Nicht der Verzicht auf die Weiterentwicklung neuer Technologien, sondern das Forcieren dieser Entwicklung ist aus seiner Sicht Aufgabe des Menschen. Während wir derzeit beispielsweise *mit* und *über* Computer kommunizieren, so Kurzweil im Jahr 2000, werden sie in den

---

<sup>41</sup> Kaczynski, auch bekannt als *Unabomber*, gilt als hochbegabter Mathematiker und radikaler Technikkritiker. 1969 beendete er seine Karriere als Assistenzprofessor an der Universität Berkeley und lebte bis zu seiner Inhaftierung (wegen zahlreicher Briefbombenanschläge mit Todesfolge) im Jahre 1995 abgeschieden in einer einfachen Hütte in der Natur. Sein Manifest *Industrial Society and Its Future* wurde kurz vor seiner Festnahme von der *New York Times* und *The Washington Post* abgedruckt.

<sup>42</sup> Ich beziehe mich hier auf die von Kaczynski im Jahr 2003 überarbeitete Fassung seines Manifests, das 2010 von Lutz Dambeck in *Das Netz – Die Konstruktion des Unabomers* vollständig abgedruckt wurde.



kommenden Jahren näher *an* uns und anschließend *in* uns wandern (vgl. Kurzweil, 2000, S. 51 f.). Und in der Tat existiert seit 2007 in den USA und mittlerweile in zahlreichen Ländern weltweit die Quantified Self-Bewegung, deren Ziel darin besteht, mithilfe von Selftracking-Armbändern, Smartwatches etc. Körperdaten und Verhaltensweisen zu messen, um sich auf Grundlage dieser quantitativen Form der Selbsterkenntnis in unterschiedlicher Weise zu optimieren (vgl. Damberger & Iske, 2017, S. 17 ff.).

Bereits Ende der 1990er Jahre sorgte der britische Kybernetiker Kevin Warwick für Aufmerksamkeit, nachdem er sich im Rahmen eines Selbstversuchs einen Siliziumchip-Transponder chirurgisch in den linken Oberarm hat implantieren lassen, mit dessen Hilfe ihn der Computer seiner Hochschule überwachen konnte. Je nachdem, wo sich Warwick aufhielt, wurde das Licht aktiviert, wurden Türen entriegelt u. v. m. (vgl. Warwick, 2003, S. 17). Der Bodyhacker und Unternehmer Tim Canon hat sich 2013 ein technisches Gerät namens *Circadia* in den Unterarm implantieren lassen, um Körperdaten subkutan unmittelbar zu erfassen und weiterleiten zu können: „Die Idee ist“, sagt Tim, „dass *Circadia* den Besuch beim Arzt überflüssig macht, zumindest, wenn es nur um Routine-Checks geht: Blutdruck, Herzrhythmus und so weiter. *Circadia* überträgt diese Daten direkt über das Internet an den Arzt, und so habe ich immer volle Kontrolle über meine Gesundheit.“ (Krützfeldt, 2015, S. 99; Hervorh. im Original).<sup>43</sup> Zukünftig, so Kurzweil weiter, werden Chips in etlichen Gegenständen unseres alltäglichen Lebens verarbeitet sein, auch in unserer Kleidung<sup>44</sup>, und binnen der kommenden 30 Jahre werden Nanobots in unserem Gehirn ihre Aktivitäten entfalten. Sie werden dort Signale weiterleiten, die *scheinbar* von unseren Augen, Ohren etc. ausgehen, tatsächlich aber direkt vom Computer an das Gehirn gesendet werden (vgl. Kurzweil, a. a. O.).

Dass es zu einer solchen technologischen Entwicklung, die auf eine Mensch-Maschine-Verschmelzung abzielt, kommen wird, steht für Kurzweil fest: „Ich sage [...] nicht, dass wir uns entscheiden können, ob diese Technologien entstehen. Ich sage: Diese Technologien

---

<sup>43</sup> Das direkte Erfassen von Körperdaten und anschließende Weiterleiten an den Arzt stellt im wahrsten Sinne des Wortes ein Anschließen an das Gesundheitssystem dar. Dies ist zwar eine technische Möglichkeit, aber weder im Falle der Bodyhacker noch der Quantified Self-Bewegung das primäre Ziel. So betont Canon in der angeführten Passage nicht zufällig ausdrücklich den Aspekt der (Selbst-)Kontrolle. Dies deckt sich mit der Einschätzung des Soziologen Stefan Selke, der in seiner Arbeit über das Phänomen der digitalen Selbstvermessung unterstreicht, dass die „Vertiefung der Selbsterkenntnis durch digitale Selbstvermessung [...] als Emanzipation betrachtet [wird]. Es ist schließlich nur fair, wenn Bürger genauso viel über sich selbst wissen wie Facebook oder Google. Darüber hinaus wollen sich die Mitglieder von Quantified Self mit ihrer elektronischen Krankenkarte aus der Abhängigkeitsfalle von der Schulmedizin befreien. Jede neue Erkenntnis wird als Demokratisierung der Medizin gefeiert.“ (Selke, 2014, S. 19 f.). Die hier beschriebene Demokratisierung der Medizin steht allerdings in dem Augenblick in Gefahr, in dem Bodyhacking und Selftracking kommerzialisiert wird. Dann nämlich landen die erfassten Daten auf den Servern von Unternehmen; was mit diesen Daten geschieht, entzieht sich sowohl der Kenntnis als auch der Kontrolle der Nutzer (vgl. hierzu Zuboff, 2018, S. 291).

<sup>44</sup> Der Computer- und Kommunikationswissenschaftler Marc Weiser hat Anfang der 1990er Jahre diese Entwicklung prognostiziert und mit dem Begriff *ubiquitous computing* versehen (vgl. Weiser, 1995 [1991]). Mittlerweile hat sich hierfür der Begriff *Internet der Dinge* (*Internet of Things*) etabliert, der nach eigenen Angaben vom Kevin Ashton, einem britischen RFID-Spezialisten im Jahr 1999 während einer Präsentation geprägt wurde (vgl. Sprenger & Engemann, 2015, S. 7). Die Informatikerin Heidi Schelhowe sieht in dieser Entwicklung die Eröffnung eines neuen Raums und betont: „Indem Computer heute nicht mehr in den Büros und hinter den Bildschirmen eingesperrt sind, sondern die Welt durchstreifen, als Waschmaschinen oder Roboter, in der Kleidung vernäht, im 3D-Druck oder in der sog. Industrie 4.0, wird offensichtlich, dass im Zwischenraum zwischen Zeichen und Stofflichkeit, zwischen Geist und Körper, zwischen Virtualität und Realität etwas Neues entstanden ist.“ (Schelhowe, 2016, S. 46).

werden mit Sicherheit noch zu unseren Lebzeiten entstanden sein.“ (ebd.). In dieser Aussage wird, wie an früherer Stelle bereits ausgeführt, die propagierte Alternativlosigkeit der Entwicklung deutlich. Und gemäß der von Niesyto herausgearbeiteten kapitalistischen Strukturprinzipien liegen Kurzweil, Schwab, Bitcom etc. durchaus richtig.

Welche Konsequenzen resultieren aus dieser Entwicklung für pädagogische Kontexte? Im Falle der von Kurzweil prognostizierten Entwicklung wird eine Unterscheidung von Mensch und Maschine früher oder später nicht mehr möglich sein. Die direkte wechselseitige Verbindung, die durch das Schließen der Lücke zwischen Mensch und Maschine möglich wird, führt zu dem, was der polnische Schriftsteller und Mediziner Stanislaw Lem 1964 in *Summa technologiae* als *Phantomatik* beschreibt (Lem, 1964, S. 327 ff.). Im Rahmen der Phantomatik kann der Mensch alles erleben, „er kann sterben und von den Toten wiederauferstehen, und das viele, viele Male“ (ebd., S. 329).

Die phantomatische Welt kann als eine beschrieben werden, in der Realität und Simulation, Wahrheit und Schein nicht mehr voneinander unterschieden werden können. Ausgänge in die reale Welt, so Lem, gibt es hier nicht mehr (ebd., S. 328), womit der Mensch sich durch Technik in eine durchaus vergleichbare (aber nicht in dieselbe) Situation gebracht hat, von der Platon vor rund 2400 Jahren in seinem Höhlengleichnis zu berichten wusste.

Wenn es tatsächlich entsprechend der Überlegungen von Kurzweil und Joy zum Einsatz von Nanobots im menschlichen Gehirn kommen wird und damit faktisch zu einem Anschließen des Menschen an eine umfassende, tendenziell alles physische durchdringende Maschine, folgen daraus erkenntnistheoretische und pädagogische Fragestellungen. Aus ontologischer und epistemologischer Perspektive ist die Frage nach der Unterscheidung von Wahrheit und Schein naheliegend, viel existenzieller wird jedoch die Frage sein, was die Maschine mit dem Schüler im Rahmen jener Strukturen, die nach diesem Szenario zur Macht der Maschine über den Menschen führen werden, anstellt. Wenn gemäß des Prinzips *Reduktion von Kosten für menschliche Arbeitskräfte durch Einsatz neuer Technologien* Lehrer ersetzt werden, stellt sich unweigerlich auch die Frage nach dem Wert des jeweiligen Schülers für das System. Der israelische Historiker Yuval Noah Harari fragt in *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*: „Die wichtigste ökonomische Frage des 21. Jahrhunderts dürfte sein, was wir mit all den überflüssigen Menschen anfangen. Was sollen bewusste Menschen tun, sobald wir über hochintelligente nicht-bewusste Algorithmen verfügen, die fast alles besser können?“ (Harari, 2019, S. 488). Die Frage ist berechtigt, geht aber von der Prämisse aus, dass es auch zukünftig immer noch Menschen sein werden, die „über hochintelligente [...] Algorithmen verfügen“. Wenn allerdings system- bzw. strukturbedingt diese Macht übergegangen ist, tritt das ein, vor dem Ted Kaczynski, Bill Joy, Hans Moravec u. v. m. warnen.

Die Maschine kann aufgrund der biologischen und verhaltensbezogenen Daten des Schülers und in Abgleich mit den Erfordernissen des Systems diesen für bestimmte Zwecke einsetzen. Diese Zwecke müssen nichts mit den individuellen Bedürfnissen, dem eigen Sinn des Schülers zu tun haben, und doch kann es sein, dass aufgrund der maschinellen Manipulation der Schüler genau das zu wollen meint, was die Maschine von ihm haben will, denn auch hier herrscht das kybernetische System der Homöostase, was bedeutet, dass die Funktionalität des Menschen im Zentrum steht. Die freie, scheinbar selbstbestimmte Entscheidung des Schülers wäre dann nichts anderes als internalisierte Fremdbestimmung. Die Maschine könnte aber auch lediglich

diejenigen Schüler am Leben lassen, die sich aufgrund der eruierten Daten als wahrscheinlich erfolgversprechend für gegenwärtige oder zukünftige Aufgaben erweisen. Mit Kaczynski gesprochen: „Wenn Maschinen ihre eigenen Entscheidungen treffen, kann man über die Folgen keine Mutmaßungen anstellen, weil es unmöglich ist einzuschätzen, wie sich Maschinen verhalten werden. Wir können nur feststellen, dass das Schicksal der Menschheit dann von der Gnade der Maschinen abhinge.“ (Kaczynski, 2010 [2003], S. 159).<sup>45</sup>

## Empathie

Bleiben wir näher an der Gegenwart. Derzeit erleben wir, wie technologie-gestützte adaptive Lernsysteme mehr und mehr Daten von Schülern, aber auch von Lehrern erfassen. Im Sinne des Strukturprinzips der Monopolisierung werden die Daten von großen Tech-Konzernen gesammelt und mit weiteren Daten, die beispielsweise via Smartphones, Smartwatches, smarte Haushaltsgeräte, Smarte Kleidung usw. erfasst werden, gekoppelt. Von immer leistungsfähigeren Algorithmen ausgewertet, können auf Basis dieser Daten fotorealistische virtuelle Tutoren, also digitale Lehrkräfte generiert werden, die zunächst auf dem Bildschirm erscheinen oder mithilfe einer Virtual Reality-Brille vernommen werden können. Im Falle dieser Generation von digitalen Lehrern, die zunächst voraussichtlich vor allem den Unterrichtsausfall kompensieren wird, wäre es durchaus möglich, entsprechend der individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Launen des jeweiligen Schülers vorzugehen. Die Stimme des virtuellen Lehrers könnte sich der Stimmung des Schülers anpassen, auch kann dieser Lehrer auf sämtliche methodische und didaktische Arrangements zurückgreifen, die in der Cloud des Tech-Konzerns hinterlegt sind und die permanent aktualisiert und ggf. modifiziert werden können.<sup>46</sup> Er vermag darüber hinaus optional auch das Aussehen, das Geschlecht, das Temperament, den Humor etc. anzunehmen, der den Präferenzen des Schülers entspricht.

Der naheliegende Einwand, dass es sich hierbei lediglich um eine Simulation handelt und der Schüler um diesen Simulationscharakter weiß, mag berechtigt sein. Allerdings muss sich dieses Wissen mit Blick auf das Lernverhalten nicht zwangsläufig als problematisch erweisen, denn

---

<sup>45</sup> Ähnlich argumentiert auch der Philosoph Nick Bostrom, der in einem vergleichbaren Kontext von einer maschinellen Superintelligenz spricht und 2014 resümiert, dass vieles dafür spricht, „dass die erste Superintelligenz über das Schicksal des auf der Erde entstandenen Lebens entscheidet, dass sie sehr leicht nichtmenschliche Endziele haben könnte [...]. [...] [D]ann wird klar, dass all dies zusammen durchaus zur raschen Vernichtung der Menschen führen kann.“ (Bostrom, 2014, S. 165).

<sup>46</sup> Harari gibt diesbezüglich zu bedenken: „Unternehmen wie Mindojo entwickeln interaktive Algorithmen, die mir nicht nur Mathematik, Physik und Geschichte beibringen, sondern mich gleichzeitig auch eingehend studieren und in Erfahrung bringen, wer genau ich bin. Digitale Lehrer werden jede Antwort, die ich gebe, genau überprüfen und festhalten, wie lange ich brauchte, um die Antwort zu geben. Im Laufe der Zeit werden sie meine spezifischen Schwächen genauso kennen wie meine Stärken. Sie werden wissen, was mich in Erregung versetzt und bei welchen Dingen mir die Augen zufallen. Sie könnten mir Thermodynamik oder Geometrie so beibringen, dass das Lernen genau auf meinen Persönlichkeitstyp zugeschnitten ist, auch wenn diese spezifische Methode für 99 Prozent der anderen Schüler nicht in Frage kommt. Und diese digitalen Lehrer werden nie die Geduld verlieren, mich nie anbrüllen und nie streiken“ (Harari, 2019, S. 482), um dann konsequenterweise zu fragen: „Fragt sich nur, wozu um Himmels willen ich noch etwas über Thermodynamik oder Geometrie wissen muss in einer Welt, die über solch intelligente Computerprogramme verfügt.“ (ebd.).

sowohl Lern- als auch Empathieerfahrungen sind, wie phänomenologische Untersuchungen nahelegen, mithilfe eines simulierten Lehrers keineswegs ausgeschlossen. So arbeitet beispielsweise der Psychiater und Philosoph Thomas Fuchs in *Verteidigung des Menschen: Grundfragen einer verkörperten Anthropologie* drei Stufen der Empathie heraus: die primäre, die fiktionale und die erweiterte (vgl. Fuchs, 2020, S. 123 ff.). Im Falle der *primären* Empathie sind die persönliche Begegnung und eine damit einhergehende zwischenleibliche Interaktion von zentraler Bedeutung. Der Schüler hat beispielsweise in der Begegnung mit einem Lehrer einen Eindruck, d. h. er nimmt unmittelbar ein Gefühl wahr, dass in ihm eine leibliche Resonanz erzeugt. Das beklemmende Gefühl in der Magengegend aufgrund des strengen Gesichtsausdrucks des Lehrers stellt eine solche Resonanz dar. Dieser sich leiblich ausdrückende Eindruck wirkt wiederum auf den Lehrer zurück.

Die primäre Empathie bildet die Grundlage für die *erweiterte* Empathie. Auf Basis der wechselseitigen leiblichen Resonanz erfährt der Schüler für den Lehrer prinzipiell die Möglichkeit, sich die Situation des Schülers zu vergegenwärtigen, vielleicht wird er sich sogar in dessen Situation hineinversetzen können. Fuchs spricht im Falle des Hineinversetzens vom Übersteigen der unmittelbaren leiblichen Ebene, in dessen Zuge ein Als-ob-Bewusstsein entsteht (vgl. ebd., S. 125).

Von besonderem Interesse für die im vorliegenden Beitrag angestellten Ausführungen ist die dritte Form der Empathie, die Fuchs als *fiktionale* beschreibt, deren entscheidendes Charakteristikum im Ausdehnen der Empathie auf erfundene, auch auf virtuelle Personen bzw. Entitäten besteht. Wie ist es möglich, dass ein Mensch Goethes *Erlkönig* liest und dabei *mit dem Vater fühlt*, der seinen fiebernden Sohn zu retten versucht, ihm gut zuredet und ihn am Ende trotz allem tot in den Armen halten muss? Wie kann man selbst mit Viktor Franksteins aus Leichenteilen geschaffene Kreatur mitleiden, wenn diese verzweifelt die Bitte äußert: „Oh, du mein Schöpfer – stille mein Verlangen! Erfüll mein Herz mit Dankbarkeit um dieser einen Wohltat willen! Mach, dass ein einziges Geschöpf mich wohlgefällig ansieht! Schlag sie mir nicht ab: *Gewähr* mir diese Bitte!“ (Shelley, 2000 [1818], S. 201; Hervorh. im Original)? Fuchs erklärt dies mit der Bezeichnung „doppelte Buchführung“ (Fuchs, 2020, S. 127), bei der einerseits das Wissen um die Fiktionalität dessen, was man vernimmt, vorherrscht und andererseits sich der Rezipient dem erzeugten Schein hingibt.

Eine ontologische Täuschung liegt hier in der Regel nicht vor, d. h. der Leser eines Romans weiß, dass die Romanfigur nicht wirklich existiert, allerdings ist es so, dass auch ein fiktionales bzw. virtuelles Gegenüber eine leibliche Resonanz hervorrufen kann. In dem 2013 erschienenen Science-Fiction Film *Her* (Drehbuch und Regie: Spike Jonze) wird die Resonanz, in deren Folge es fast zu einer Auflösung der ontologischen Unterscheidung zwischen Wahrheit und Schein kommt, am Beispiel des Protagonisten Theodore Twombly aufgegriffen, der sich nach und nach in ein hochentwickeltes virtuelles Sprachsystem namens Samatha verliebt.

Die britische Science-Fiction-Serie *Black Mirror* greift im selben Jahr in der Episode *Be Right Back* (Staffel 2, Episode 1) das Phänomen des *Mind Cloning* auf, eine Technik, die tatsächlich im Rahmen der transhumanistischen *Terasem Movement Foundation* eingesetzt wird und 2010

erstmal der Öffentlichkeit präsentiert wurde.<sup>47</sup> Beim Mind Cloning werden möglichst vielen Daten einer Person in eine *mindfile* übertragen, mit der anschließend eine spezifische Software, die sogenannten *mindware* arbeitet. Das Resultat ist ein virtueller Doppelgänger. Mit den Worten von Martine Rothblatt, der Mitbegründerin von Terasem:

„Mindclones are mindfiles used and updated by mindware that has been set be a functionally equivalent replica of one’s mind. A mindclone is created from the thoughts, recollections, feelings, beliefs, attitudes, preferences, and values you have put into it. Mindclones will experience reality from the standpoint of whatever machine their mindware is run to.” (Rothblatt, 2014, S. 10).

Mindclones, so Rothblatt an anderer Stelle, werden unser Mind-Set teilen, sie werden überzeugt sein, einen menschlichen Verstand zu haben und daher unweigerlich den gleichen Platz in der Gesellschaft verlangen wie Menschen, die mit einem fleischlichem Körper (*flesh humans*) ausgestattet sind (vgl. ebd., S. 6).

Der hier formulierte Gedanke basiert auf der Prämisse, dass menschliches Denken und Fühlen in hinreichendem Maße simuliert werden kann, indem man die Funktionsweise des menschlichen Gehirns im Sinne eines *reverse engineering*<sup>48</sup> nachbaut. Er geht einher mit der Überzeugung, dass eine simulierte Realität mit der realen Realität gleichgesetzt werden kann, wenn zwischen beiden kein Unterschied erkennbar ist.<sup>49</sup> Und nicht zuletzt erweist er sich nicht nur als Ausdruck eines musterbasierten bzw. struktur-identitären Menschenbildes<sup>50</sup>, sondern

---

<sup>47</sup> Im Rahmen der Black Mirror-Episode kommt ein junger Mann namens Ash, Mathas Lebensgefährte, bei einem Autounfall ums Leben. Ein Tech-Unternehmen bieten die Dienstleistung an, auf Basis der im Netz vorhandenen Daten eine virtuelle Kopie des Verstorbenen zu erstellen, mit der zunächst gechattet, später dann telefoniert werden kann. In einem dritten Schritt erhält Martha die Möglichkeit, Ashs Daten in einen ihm nachempfundenen künstlichen Körper zu transferieren, um auf diese Weise mit dem Doppelgänger-Ash weiterzuleben.

<sup>48</sup> Hierbei wird aus einem fertigen Objekt auf den zugrundeliegenden Konstruktionsplan rückgeschlossen. Dem reverse engineering liegt eine Überlegung zugrunde, die von den beiden Informatikern Andreas Dripke und Horst Walther mit Blick auf den Zusammenhang von KI-Forschung und menschliches Denken folgendermaßen auf den Punkt gebracht wird „Die KI-Forschung hilft [...], das menschliche Denken besser zu verstehen. Schließlich hat man etwas nur dann vollständig verstanden, wenn man es auch nachbauen kann.“ (Dripke & Walther, 2021, S. 66). Dem Zusammenhang zwischen reverse engineering und dem menschlichen Gehirns widmen sich u. a. Michio Kaku (2014, S. 362 ff.) und Ray Kurzweil (2016, S. 197 ff.).

<sup>49</sup> Der Physiker Bernd Vowinkel verweist diesbezüglich in seiner Analyse *Maschinen mit Bewusstsein – Wohin führt die künstliche Intelligenz?* auf den naturwissenschaftlichen Grundsatz, „dass zwei Dinge, die experimentell ununterscheidbar sind, als identisch zu betrachten sind“ (Vowinkel 2006, S. 199). Er schlussfolgert aus dieser Betrachtung, dass es „demnach für unser eigenes Alltagsleben keine Rolle [spielt], ob wir real oder virtuell existieren. In der Praxis nutzt es uns zum Beispiel wenig, wenn wir uns klarmachen, dass unsere Zahnschmerzen nur virtuell sind. Um sie loszuwerden, müssen wir zu einem Zahnarzt gehen. Wenn er es schafft, uns von unseren Schmerzen zu befreien, wird es uns sicher vergleichsweise egal sein, ob es sich vielleicht nur um einen virtuellen Zahnarzt gehandelt hat.“ (ebd.).

<sup>50</sup> Es handelt sich beim musterbasierten bzw. struktur-identitären Menschenbild um eine Ableitung aus dem materialistischen Menschenbild, die von dem Transhumanismus nahestehenden Akteuren im Zusammenhang mit einer als möglich angenommenen vollständigen Gehirnemulation d. h. einer perfekten Simulation des Gehirns, diskutiert wird. Kurzweil entwickelte hierzu 2012 in *How to Create a Mind* eine Mustererkennungstheorie des Geistes (im Original: pattern recognition theory of mind) (Kurzweil, 2013, S. 34 ff.). Hans Moravec, auf den Kurzweil sich ausdrücklich bezieht, legte 1988 in *Mind Children* hierfür die Grundlage. Er spricht, in Abgrenzung zur Körper-Identität, von einer Struktur-Identität (im Original pattern identity) und erläutert: „Körper-Identität setzt voraus, daß ein Mensch durch die Substanzen definiert ist, aus denen sein Körper besteht. Nur wenn wir die Kontinuität dieser Körpersubstanzen bewahren, vermögen wir unseren Fortbestand als Individuen zu sichern. Dagegen definiert die Struktur-Identität das Wesen einer Person [...] durch die *Struktur* und den *Prozeß*, die in meinem Kopf und Körper vorkommen, aber nicht durch das Substrat, in dem sich dieser Prozeß manifestiert. Bleibt der Prozeß erhalten, so bleibe auch ich erhalten; der Rest ist Sülze.“ (Moravec, 1990, S. 162 f.; Hervorh. im

stellt durchaus auch die Grundlage für eine gelingende Ausdehnung der Empathie in den fiktionalen Bereich dar, denn: den Mindclones wird die Fähigkeit, menschenähnlich zu denken und zu fühlen, zugestanden (vgl. ebd., S. 201 ff.).

Im Falle des Verhältnisses eines Schülers zu seinem virtuellen Lehrer besteht daher tatsächlich die Möglichkeit, dass die von Fuchs apostrophierte doppelte Buchführung zur Geltung gelangt. Der Schüler würde dann keiner Illusion zum Opfer fallen, wenn er beispielsweise Sympathie, vielleicht auch Begeisterung oder gar Ehrfurcht für seinen Lehrer entwickelt, sondern sich vielmehr wohlweislich in hinreichendem Maße dem Schein überlassen, den es bedarf, um die Illusion aufrecht zu erhalten *ohne sich an sie zu verlieren* (vgl. Fuchs, 2020, S. 128).<sup>51</sup> Offen ist jedoch, wie lange und unter welchen Bedingungen die Illusion tatsächlich aufrechterhalten werden kann. Genauer: Das Verhältnis von Lehrer und Schüler ist nicht nur durch Lehren und Lernen geprägt, sondern stellt zugleich immer auch ein pädagogisches Verhältnis dar, das deutlich über die Vermittlung und die Rezeption von Unterrichtsstoff hinausweist.

### Einsamkeit

Bollnow der in seinem *Versuch über unstetige Formen der Erziehung* über die Krise in pädagogischen Kontexten nachgedacht hat, stellt zum einen fest, dass Krisen keine Störungen sondern vielmehr eine Möglichkeit der Bewährung darstellen und damit nicht nur Wahrheitscharakter (im Sinne des Hervorbringens von Möglichkeiten in das Unverborgene der Wirklichkeit) haben, sondern ihnen zugleich ein Bildungscharakter innewohnt (vgl. Bollnow, 1962a, S. 26 ff.). Für den Pädagogen geht mit der Krise eine besondere Aufgabe einher, die vor allem in der Begleitung, im Beistehen und im Versuch zu *verstehen* besteht:

„Jede Krise bleibt Schicksal. Der Erzieher kann sie nicht [...] beherrschen, er kann nur helfend dabei sein, wenn schicksalsmäßig ein solches Ereignis den Menschen trifft, er kann zu helfen versuchen, die Krise in ihrem Sinn klar zu begreifen und bis ans Ende durchzuhalten. Und oft wird ein verständnisvolles Nahesein, auch ohne daß er irgend etwas Besonderes tut, das Beste sein, was er zu leisten vermag.“ (ebd., S. 37 f.).

---

Original). Mit der von Moravec angeführten Unterscheidung zwischen Körper- und Struktur-Identität ist eine Differenz eingeführt worden, die gegenwärtig im Transhumanismus vorherrscht und die Stefan Lorenz Sorgner mit den Begriffen *kohlenstoffbasierter Transhumanismus* und *siliziumbasierter Transhumanismus* fasst: „In contrast to carbon-based transhumanism, silicon-based transhumanism particularly focuses on the technology of downloading ones personality to a computer, such that it can be multiplied, be reintegrated into a new organism or continue living in cyberspace. This procedure is being referred to as mind uploading or whole brain emulation.“ (Sorgner, 2014, S. 31).

<sup>51</sup> Dass diese doppelte Buchführung, die Fuchs als Oszillieren zwischen Wissen *um* den Schein und Hingabe an *den* Schein charakterisiert, eine anspruchsvolle kognitive Leistung und bei alledem eine Errungenschaft aus der frühen Kindheit ist, wird vom Autor deutlich unterstrichen (vgl. ebd., S. 128 f.). Die Bedeutung und den Wert dieser Errungenschaft wird von Befürwortern einer zunehmenden kaum gewürdigt. So verweisen Dripke & Horst im Rahmen ihrer 2021 erschienenen Publikation unter der Überschrift *Kinder und KI*: „Untersuchungen gelangen zu dem Schluss, dass Kinder zwischen drei und sieben Jahren bei einem Roboter nicht gut unterscheiden können, ob es sich um ein Lebewesen oder eine Maschine handelt. [...] Ab etwa sieben Jahren wird den Heranwachsenden klar, dass ein Gerät selbst dann tot ist, wenn es spricht, läuft und vermeintlich Gefühle zeigt.“ (Dripke & Walther, 2021, S. 73). Sie schließen aus dieser Feststellung: „[J]e früher Kinder mit künstlichen Persönlichkeiten, gleichgültig, ob Sprachdialogsysteme wie Alexa, menschenähnlichen Robotern oder tierähnlichen Spielzeugen aufwachsen, desto mehr werden sie sich daran gewöhnen. Dabei kommt es Untersuchungen zufolge entscheidend darauf an, wie sich die Erwachsenen auf die KI-Systeme einlassen.“ (ebd., S. 73 f.).

Für einen virtuellen Lehrer wird die Simulation dieser Haltung vermutlich ein unlösbares Problem darstellen, denn er ist, um den Ausdruck an dieser Stelle einmal zu gebrauchen, *seinem Wesen nach* ein kybernetisches System. Die Aufgaben eines solches Systems bestehen darin, durch Kontrolle (z. B. mithilfe von Sensoren) Informationen bezüglich des Systemzustandes einzuholen, um anschließend auf Basis dieser Informationen steuernd auf das System einzuwirken. Sinn und Zweck von Steuerung und Kontrolle ist die Herstellung eines Zustands, in dem der tatsächliche Ist-Wert mit dem zu erreichenden Soll-Wert übereinstimmt. Mit anderen Worten: Es geht im Falle des kybernetischen Systems um die Generierung eines Gleichgewichtszustandes (Homöostase), der von außen gesetzt wird, d. h. sich nicht an den Bedürfnissen des jeweiligen Menschen bemisst.

Der Schüler, der sich in einer Krise befindet, bedarf, so Bollnow, allerdings keiner Problemlösung, sondern des Beistands, um durch die Krise hindurchgehen zu können. Mehr noch: Das Lösen des krisenhaften Problems wäre mit Blick auf die in der Krise liegende Bewährungsmöglichkeit sogar kontraproduktiv.<sup>52</sup> Die Reaktion des Schülers im Verlauf der Krise (die mangelnde Konzentrationsfähigkeit, die Leistungsverweigerung etc.) wird vom kybernetischen System registriert. Diese nun gerade *nicht* als Störung einzuordnen, sondern als Möglichkeit zum Gelingen, aber auch zum Scheitern, liegt jenseits dessen, was ein solches System fassen kann. Hier nämlich scheint eine Dimension auf, die Bollnow im angeführten Zitat mit dem Begriff *Schicksal* angedeutet hat. Das, was im Zuge der Krise geschieht, ist nicht berechenbar und kann daher mithilfe einer Rechenmaschine nicht abgebildet werden. Mit der Krise stoßen wir in die seelisch-geistige Dimension vor, und weder der Pädagoge noch der Computer als dessen Instrument kann das, was in dieser Dimension wirksam wird, beherrschen:

„Niemals aber wird ein verantwortungsbewußter Erzieher es wagen dürfen, selber Schicksal spielen zu wollen. Je mehr sich die Pädagogik überhaupt von einer Technologie des erzieherischen Handelns zu einer deutenden Erforschung der Erziehungswirklichkeit entwickelt, um so mehr muß sie auch Vorgänge in den Umkreis ihrer Betrachtung einbeziehen, die innerhalb der menschlichen Entwicklung wirksam sind und damit auch innerhalb des Erziehungsvorgangs berücksichtigt werden müssen, ohne daß sie darum zum Gegenstand eines bewußten erzieherischen Planens gemacht werden können. Die pädagogische Theorie umfaßt vielmehr viele Vorgänge, die der Erzieher im menschlichen Leben verstehen und berücksichtigen muß, ohne daß er sie von sich aus beherrschen könnte.“ (ebd., S. 38).

Die seelisch-geistige Dimension, von der hier die Rede ist und in die kein virtueller Lehrer hervorstoßen kann, unabhängig von der Komplexität und des Entwicklungsstandes der ihm zugrundeliegenden Technologie, ist letztlich auch dem menschlichen Lehrer verschlossen. Es ist wohl möglich, sich über die Objektivationen des Geistes, z. B. über einen vom Schüler verfassten Text auszutauschen, aber was seelisch in ihm beim Schreiben der Zeilen vorgegangen ist, bleibt in seiner Tiefe verborgen, und zwar sowohl für den Lehrer als auch für

---

<sup>52</sup> Das Wort *wäre* ist hier zu unterstreichen, denn tatsächlich kann eine solche Krise von außen nicht gelöst werden. Die dänische Autorin Janne Teller greift das existenzielle Moment einer Krise in ihrem Jugendbuch *Nichts. Was im Leben wichtig ist* am Beispiel von Pierre Anthon, einem Schüler der 7. Klasse, auf. Der Junge hat für sich erkannt, dass alles ohne Sinn und ohne Bedeutung ist. Er entschließt sich, auf einen Baum zu klettern und fortan nicht mehr am Leben teilzunehmen: „Alles ist egal“, schrie er eines Tages.“ (Teller, 2010, Kap. 2); „In wenigen Jahren seid ihr tot und vergessen und nichts“ (ebd.), und: „Menschsein ist überhaupt nichts Besonderes! [...] Es gibt sechs Milliarden Menschen auf der Erde. Das sind zu viele, denn im Jahr 2025 werden es achteinhalb Milliarden sein. Das Beste, was wir für die Zukunft der Erde tun können, ist sterben.“ (ebd., Kap. 13). Alle Versuche, die Krise von außen zu lösen, scheitern, so dass am Ende Pierre Anthon sein Leben verliert.

den Schüler selbst. Es gibt in der Tiefe der Seele ein nicht-kommunizierbares Moment. Bollnow umschreibt dieses Moment an anderer Stelle als den „eigentlich religiösen Kern des Menschen“ (Bollnow, 1962b, S. 190), der nicht zum Ausdruck gebracht werden kann, der also immerzu und gänzlich innerlich bleiben muss. Bestenfalls stammelnd kann hier der Versuch gewagt werden, auf das Unsagbare aufmerksam zu machen (vgl. ebd.).

Um es auf den Punkt zu bringen: Der Mensch befindet sich in einer existenziellen Einsamkeit, auf die er insbesondere in Krisensituationen gestoßen wird. Was nicht ausdrückbar (und daher auch nicht erfass-, geschweige denn berechenbar) ist, kann daher auch nicht technologisch bearbeitet werden: „Was sich hier an Kämpfen und Entscheidungen vollzieht, was hier an Nöten und Schmerzen ausgehalten werden muß, was hier in bitterster Verzweiflung den Menschen bedrängt, das liegt jenseits der Möglichkeit wärmenden und auch nur vergewissernden Verstanden-werdens. Hier steht der Mensch wirklich ganz allein.“ (ebd., S. 191). Eben darin liegt der Grund für die Aufgabe des Pädagogen, begleitend, nicht einspringend-beherrschend und auch nicht vorspringend-befreiend, mit dem Schüler ein Stück seines Weges zu gehen, dabei immer den Versuch unternehmend, dessen Hinweise, ob Aggression, Verweigerung oder auch Schweigen als Ausdruck zu begreifen, der dazu einlädt, die inneren Erfahrungen des Schülers nachzuvollziehen.

Wenn es existenziell wird, wenn die Sinnfrage, die von Bildung nicht getrennt werden kann, anklingt, muss die fiktionale Empathie, die doppelte Buchführung (d. h. Wissen *um* den Schein bei gleichzeitigem Sich-hingeben *an* den Schein) scheitern. Wenn der Pädagoge, wie Bollnow schreibt, „ein verständnisvolles Nahesein“ an den Tag legt, „auch ohne daß er irgend etwas Besonderes tut“ (Bollnow, a. a. O.), ist das Schweigen angesprochen. Der aus der Schweiz stammende Kulturphilosoph Max Picard hat sich diesem Phänomen 1948 ausführlich gewidmet und unterscheidet in seinen Ausführungen das *Wort* vom *Wortgeräusch*. Während das Wort, so Picard, aus einem Akt des Geistes entsteht und sich durch eine Verwobenheit mit dem  $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$  (logos) auszeichnet, ist das Wortgeräusch lediglich akustisch vorhanden (vgl. Picard, 1988 [1948], S. 178 ff.). Auf diese Weise vermag das Wortgeräusch jedoch nicht auszusagen, was ist, d. h. es liegt keine Verbindung zwischen Sein ( $\acute{o}\nu\tau\alpha$ ) und Wort ( $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$ ) vor. Möglich kann eine solche Verbindung nur dann werden, wenn das Wort aus der Mitte des Schweigens erwächst, um anschließend wieder in dieses Schweigen zurückzukehren. Das Gesagte und Gehörte wird in das Schweigen hineingenommen, so dass im Schweigen etwas (mit einem) geschieht, was anschließend in Worte gefasst nach außen getragen werden kann.<sup>53</sup>

Sowohl im Gespräch als auch in dem Lehrer und Schüler umfassenden Schweigen, kann zwar die jeweilige Einsamkeit nicht aufgelöst werden, wohl aber vermag aus der Tiefe des Schweigens und der Nähe zu dem, was ist, ein gemeinsamer Raum eröffnet werden, in dem Schweigen und Worte einander berühren und aufeinander antworten. Damit ist der Raum, die pädagogische Atmosphäre, eine von Verantwortlichkeit geprägte. „[D]ie Aktion“, so Picard, „die der Mensch unternimmt, entspringt [...] nicht unmittelbar bei dem Wort, sondern sie kommt von einer größeren Tiefe her, von dem Ort, wo das Wort aus dem Logos entsprang.“

---

<sup>53</sup> Hier klingt jene Bewegung an, die an den vielfach thematisierten Pendelschwung von Wachen und Schlafen, Leben und Tod erinnert, der in der anthroposophischen Geisteswissenschaft eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. Steiner 1977 [1910], S. 88 u. S. 121).



Daher ist die Aktion nicht nur am Wort festgemacht, sondern noch tiefer, am Logos.“ (ebd., S. 188).

Ein virtueller Lehrer als radikale Konsequenz, die aus der intellektuell-gemütlichen Haltung resultieren kann, hat diesen Zugang zum Sein nicht. Er kann nicht sagen, was ist, verbleibt in einer Eindimensionalität, und muss als das erscheinen, was Picard die „Apparatur der Verantwortungslosigkeit“ (ebd., S. 186; im Original kursiv) nennt. Ohne von sprechenden Computern wissen zu können, bringen Picards Worte das auf den Punkt, was Schülern angesichts virtueller Lehrer begegnen wird: „Das also ist die Welt, die sich selbst bewegt mit Wortgeräusch und Aktionen, sie erscheint wie eine Welt der Magie, alles vollzieht sich in ihr ohne die Entscheidung des Menschen, wie von selber, und gerade durch diesen Anschein der Magie verführt sie den Menschen.“ (ebd., S. 188).

Der virtuelle Lehrer, der sich anschickt, in pädagogischen Gefilden zu wildern, unternimmt daher das Gegenteil dessen, was die Aufgabe eines Pädagogen wäre: zu führen und zu begleiten. Denn: Er führt den Schüler nicht zu sich selbst, indem er ihn sich an der Welt umfassend, d. h. in seiner physischen, seelischen und geistigen Dimension, erfahren lässt. Im Gegenteil: Die intellektuell-gemütliche Haltung, in deren Konsequenz der virtuelle Lehrer möglich und schließlich wirksam werden kann, verführt den Schüler in die Funktionalität, macht ihn zum Mittel für Zwecke, die nicht seine eigenen sind. Virtuelle Lehrer sind in diesem Sinne unsittlich. Es ist daher in Zeiten einer rapide zunehmenden Digitalisierung im Bildungsbereich dringend erforderlich, aus einer moralisch-geistigen Haltung heraus diesem Phänomen zu begegnen. Das heißt vor allen Dingen, nicht affirmativ vorzugehen und sich nicht der diktierten Alternativlosigkeit der Digitalisierung zu fügen, sondern entsprechend der mit einer solche Haltung einhergehenden Herausforderungen (pädagogische Liebe, Verantwortung, Eröffnung der seelisch-geistigen Dimension des Menschseins) die Möglichkeiten der Digitalisierung mit Blick auf eben diese Herausforderungen ergebnisoffen zu bedenken.

#### Literatur

- Adorno, T. W. (1971). Erziehung – wozu? (1966). In: Kadelbach, G. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969 (S. 105-119). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Anderson, C. (2013). Das Ende der Theorie. In H. Geiselberger & T. Moorstedt (Hrsg.), Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit (S. 124-130). Berlin: Suhrkamp.
- Anter, A. (2012). Theorien der Macht zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Badiou, A., Žižek A. (2005). Aktualität und Philosophie. Ein Streitgespräch zwischen Badiou und Zizek. Wien: Passagen.
- Bataille, G. (1998). Das obszöne Werk. Hamburg: Rowohlt.
- Bataille, G. (1987). Das Unmögliche. München: Carl Hanser.
- Bitkom zur Digitalisierung der Schulen nach Corona vom 06. Mai 2020. Online unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Bitkom-zur-Digitalisierung-der-Schulen-nach-Corona> (Zugriff am: 28.09.2021).
- Blackmore, S. (2014). Bewusstsein. Eine sehr kurze Einführung. Bern: Hans Huber.
- Blech, T. (2001): Bildung als Ereignis des Fremden. Freiheit und Geschichtlichkeit bei Jean-Paul Sartre. Marburg: Tectum.
- Bollnow, O. F. (1962a). Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1962b). Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bostrom, N. (2014). Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution. Berlin: Suhrkamp.

- Broks, P. (2004). *Ich denke, also bin ich tot. Reisen in die Welt des Wahnsinns*. München: C. H. Beck.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.
- Bunge, M., & Mahner, M. (2004). *Über die Natur der Dinge. Materialismus und Wissenschaft*. Stuttgart, Leipzig: S. Hirzel Verlag.
- Bussemer, T. (2005). *Propaganda. Konzepte und Theorien*. Wiesbaden: Springer.
- Chomsky, N. (2017). Der Mythos der freien Presse. In J. Wernicke (Hrsg.), *Lügen die Medien? Propaganda, Rudeljournalismus und der Kampf um die öffentliche Meinung* (S. 107-122). Frankfurt am Main: Westend.
- Clement, C. (2016). *Rudolf Steiner. Schriften – Kritische Ausgabe. Band 2.* (hrsg. u. kommentiert v. C. Clement). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Damberger, T., & Iske, S. (2017). Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz: Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 17-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Derbolav, J. (1980). „Pädagogische Anthropologie“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In E. König & H. Ramsenthaler (Hrsg.), *Diskussion Pädagogische Anthropologie* (S. 55-69). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Dostojewski, F. (1981). *Die Brüder Karamasov* (1879). Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.
- Dräger, J., & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dripke, A., & Walther, H. (2021). *2045. Das Jahr, in dem die Künstliche Intelligenz schlauer wird als der Mensch*. Wiesbaden: Diplomatic Council Publishing.
- Ehmer, M. (2017). *Prisma der Theosophie. Uralte Weisheit – neu entdeckt*. Wroclaw: Create Space.
- Eichendorff, J. v. (1841). *Gedichte*. Berlin: Simion
- Fromm, E. (2003). *Die Kunst des Liebens*. München: Ullstein.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens* (2 Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Goethe, J. W. (2020). *Faust. Der Tragödie Zweiter Teil* (1832). Stuttgart: Philipp Reclam.
- Gruschka, A., & Pollmanns, M. (2018). *Schulpädagogik*. In A. Bernhard, L. Rothermel, & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 431-451). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hamann, B. (2005). *Pädagogische Anthropologie. Theorien-Modelle-Strukturen* (4. überarbeitete & ergänzte Aufl.). Frankfurt, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Harari, Y. N. (2019). *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen* (8 Auf.). München: C.H. Beck.
- Heidegger, M. (2013). *Vom Wesen der Wahrheit* (1930). In: Heidegger, Martin. (Hrsg.): *Wegmarken* (S. 177-202). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1982). *Die Technik und die Kehre* (1962) (5 Aufl.). Pfullingen: Günther Neske.
- Hersch, J. (1990). *Karl Jaspers. Eine Einführung in sein Werk* (4 Aufl.). München: Piper und Co.
- Heusser, P. (2016). *Anthroposophie und Wissenschaft. Eine Einführung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Heydorn, H.-J. (2004). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (1972). In: Heydorn, I; Kappner H. & Koneffke, G. u. a. (Hrsg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hitler, A. (1943). *Mein Kampf* (1925) (Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe). München: Zentralverlag der NSDAP.
- Hübner, E. (2020). *Menschlicher Geist und Künstliche Intelligenz. Die Entwicklung des Humanen inmitten einer digitalen Welt*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jaspers, K. (1967). *Im Kampf mit dem Totalitarismus* (1954). In ders. *Philosophische Aufsätze* (S. 29-42). Frankfurt am Main, Hamburg: Fischer.
- Jaspers, K. (1948). *Philosophie*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer.

- Joy, B. (2000): Warum die Zukunft uns nicht braucht. Die mächtigsten Technologien des 21. Jahrhunderts – Robotik, Gentechnik und Nanotechnologie – machen den Menschen zur gefährdeten Art. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6. Juni 2000, S. 49-51.
- Katholische Bibelanstalt GmbH (Hrsg.) (2017). Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Krützfeldt, A. (2015). Wir sind Cyborgs. Wie uns die Technik unter die Haut geht. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Kaczynski, Theodore (2010): Die industrielle Gesellschaft und ihre Feinde (2003). In: Dammbeck, L. Das Netz - Die Konstruktion des Unabomers: Die industrielle Gesellschaft und ihre Zukunft (S. 79-195). Hamburg: Edition Nautilus.
- Kaku, M. (2014). Die Physik des Bewusstseins. Über die Zukunft des Geistes. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1974). Kritik der Urteilskraft (1790). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (2004). Was ist Aufklärung (1784). UTOPIE kreativ, H. 159 (Januar 2004), S. 5-10
- Kant, I. (2000). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785) (2 Aufl.). Stuttgart: Philipp Reclam.
- Klafki, W. (1971): Didaktik und Methodik. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Didaktik. 1 – 16. Frankfurt/M
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koneffke, G. (1969). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. Das Argument, 54, 11. Jg, 389-430.
- Krautz, J. (2017). Neoliberale Bildungsreformen als Herrschaftsinstrument. In: Mies, U. & Wernicke, J. (Hrsg.): Fassaden-Demokratie und tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter (S. 79-94). Wien: Promedia.
- Krautz, J., & Schieren, J. (2013). Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung. In J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.), Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik (S. 7-28). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krautz, J. (2012). Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs.
- Kurzweil, R. (2016). Die Intelligenz der Evolution. Wenn Menschen und Computer verschmelzen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kurzweil, R. (2013). How to Create a Mind. The Secret of Human Thought Revealed. London: Duckworth Overlook.
- Kurzweil, R. (2000). Die Maschinen werden uns davon überzeugen, dass sie Menschen sind. (R. Kurzweil im Interview mit J. Mejias). In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. 7. 2000.
- Leber, J. (2017). Zwischen standardisierten Lehrzielen und individuellen Lernvoraussetzungen. Möglichkeiten adaptiver, technologie-gestützter Lernsysteme. MedienPädagogik, 28, 1-6. <https://doi.org/10.21240/mpaed/28/2017.02.20.X> (Zugriff am: 28.09.2021).
- Lippmann, W. (2018). Die öffentliche Meinung (1922). Wie sie entsteht und manipuliert wird. Frankfurt am Main: Westend.
- Loebell, P. (2011). Individuelles Lernen. In: Loebell, P. (Hrsg.): Waldorfschule heute – Eine Einführung (S. 129-168). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Loebell, P. (2004). Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- McCarthy, C. (2009). Die Straße. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meffert, J. & Meffert, H. (2017). Digital verändert unsere Welt – schnell und unwiderruflich. In J. Meffert & H. Meffert (Hrsg.), Eins oder null. Wie Sie ihr Unternehmen mit Digital@Scale in die Zukunft führen (S. 17-37). Berlin: Ullstein.
- Merleau-Ponty, M. (1967). Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Moravec, H. (1990). Mind Children. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Mulders, M., & Krahl, S. (2021). Digitales Lernen während der Covid-19-Pandemie aus Sicht von Studierenden der Erziehungswissenschaften. Handlungsempfehlungen für die Digitalisierung von Hochschullehre. MedienPädagogik, 40, 25-44. doi:<https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.01.29.X> (Zugriff am: 28.09.2021).

- Müller, L. (1989). *Magie. Tiefenpsychologischer Zugang zu den Geheimwissenschaften*. Stuttgart: Kreuz.
- Nagel, T. (2019). *Geist und Kosmos. Warum die materialistische neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist* (3 Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Netzer, H. (Hrsg.) (1983). *Die Strafe in der Erziehung* (1959). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nietzsche, F. (1999). *Also sprach Zarathustra* (1885). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Niesyto, H. (2017). Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, 1-29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>
- Offensive Digitale Schultransformation (2021): 7 Handlungsempfehlungen. Online unter: [https://offensive-digitale-schultransformation.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Text\\_OdigS.pdf](https://offensive-digitale-schultransformation.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Text_OdigS.pdf) (Zugriff am: 28.09.2021).
- Paracelsus. (2010). *Werke. Band V. Pansophische, magische und gabalische Schriften*. Muttentz/Basel: Schwabe.
- Pechriggl, A. (2009). *Eros*. Wien: Facultas.
- Picard, M. (1988). *Die Welt des Schweigens* (1948). München, Zürich: Piper.
- Platon. (2008). *Politeia* (4. Jh. v. Chr.). In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke Band 2* (32 Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht* (stark erweiterte 2 Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ravenscroft, I. (2008). *Philosophie des Geistes. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Ribolits., E. (2006). Flexibilität. In: Dzierzbicka, A. & Schirbauer, A. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 120-127). Wien: Erhard Löcker.
- Rothblatt, M. (2014). *Virtually Human. The Promise - And the Peril - of Digital Immortality*. New York: St. Martin's Press.
- Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter und die Kammer des Schreckens*. Hamburg: Carlsen.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim, München: Juventa.
- Rumpf, H. (1988). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Saint-Exupéry, A. de (1980). *Der kleine Prinz* (1943). Düsseldorf: Karl Rauch.
- Sartre, J.-P. (2007). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie* (1943). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1994). *Der Existenzialismus ist ein Humanismus* (1946). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1993). *Kean* (1954). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2015). Leistung - eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 7-36). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schalansky, J. (2013). *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* (3 Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schelhowe, H. (2016). <Through the Interface>. *Medienbildung in der digitalisierten Kultur. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 25, 40-48. [doi:0.21240/mpaed/25/2016.10.27.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.27.X).
- Schmelzer, A. & Deschepper, J. (2019). *Menschenkunde verstehen. Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Schneider, B. (2006). Bildungsstandards. In: Dzierzbicka, A. & Schirbauer, A. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 31-38). Wien: Erhard Löcker.
- Schönecker, D. & Wood, A. W. (2007). *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“*. Ein einführender Kommentar. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schwab, K. (2016). *Die Vierte Industrielle Revolution*. München: Pantheon.
- Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *Covid-19: Der grosse Umbruch*. Cologne/Genf: Weltwirtschaftsforum.
- Selke, S. (2014). *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ.
- Sesink, W. (1990). *Vom Eigensinn des Lernens. Die Dialektik der menschlichen Natur und ihr Bildungsschicksal in Familie, Schule, Arbeit und Staat*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sesink, W. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. Münster, Hamburg, Berlin u. a.: Lit.
- Shelley, M. W. (2000). *Frankenstein* (1818). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Simanowski, R. (2021). *Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Skinner, B. F. (1971). *Die Technologie des Lehrens (1965).* In B. F. Skinner (Hrsg.), *Erziehung als Verhaltensformung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens.* München-Neubiberg: Keimer.
- Sorgner, S. L. (2014). *Presigrees.* In R. Ranisch & S. L. Sorgner (Hrsg.), *Post- and Transhumanism. An Introduction (S. 29-48).* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sprenger, F., & Engemann, C. (2015). *Im Netz der Dinge.* In F. Sprenger & C. Engemann (Hrsg.), *Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt (S. 7-58).* Bielefeld: Transcript.
- Steiner, R. (2018). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (10 Aufl.).* Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2015). *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“ (1892). (6 Aufl.).* Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (1923) (4. Aufl.).* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die Philosophie der Freiheit.* Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, R. (1977). *Die Geheimwissenschaft im Umriß (1910).* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Teller, J. (2010). *Nichts. Was im Leben wichtig ist. (E-Book-Version).* München: Hanser.
- Terhart, E. (2012). *Didaktik. Eine Einführung.* Stuttgart: Reclam.
- Voßkühler, F. (2012). *Etwas fehlt! Bildung zwischen persönliche Sinnsuche und sozialer Emanzipation.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Voßkühler, F. (2015). *Begehren - Lieben - Denken. Ein philosophisch-literarischer Nährungsversuch an das Weibliche anhand von Bildern.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vowinkel, B. (2006). *Maschinen mit Bewusstsein. Wohin führt die künstliche Intelligenz?* Weinheim: WILEY-VCH.
- Waibel, E. M. (2011). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik.* Augsburg: Brigg.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism.* New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views it.* *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Warwick, Kevin (2003). *A Study in Cyborgs.* In: *Ingenia, Journal of the Royal Academy of Engineering.* 2003, S. 15-22.
- Weiser, M. (1995). *The Computer for the 21st Century (1991).* In R. M. Baecker, J. Crudin, W. A. S. Buxton, & S. Greenberg (Hrsg.), *Human-Computer Interaction: Toward the Year 2000 (2. Aufl., S. 933-940).* San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Winkler, W. (2018). *Der Seelenbeweis. Das Wissen über die Seele in Philosophie und Wissenschaft.* Amerang: Crotona.
- Zuboff, S. (2018). *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus.* Frankfurt, New York: Campus.