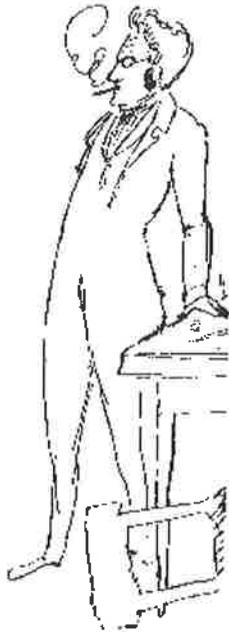


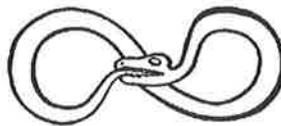
Mir geht nichts über Mich! - Ich hab' Mein' Sach' auf Nichts gestellt!

DER EINZIGE

Vierteljahresschrift des Max-Stirner-Archivs Leipzig



Max Stirner und die Pädagogik



INHALT

STIRNERIANA

<i>Tanguy L'Aminot</i> : Stirner und Rousseau über die Erziehung. (Übertragung und deutsche Bearbeitung von Anja Schliemann / Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald)	3
<i>Hans Nowicki</i> : Antipädagogik bei Max Stirner.	7
<i>Hans Nowicki</i> : Rezension von „Was ist antipädagogische Aufklärung?“ von Ekkehard von Braummühl	13
<i>Ulrich Klemm</i> : Max Stirners Freiheitspädagogik. <i>Versuch einer Standortbestimmung</i>	14

ENGERTIANA

<i>Rolf Engert</i> : Johann Caspar Schmidt's Gymnasiallehrer Flamin Klöter	18
--	----

MAX-STIRNER-ARCHIV

<i>Paul Menzer</i> : Stirners und Nietzsches Erziehungsideal	22
<i>H. W. Keller</i> : Max Stirner. Das unwahre Prinzip unserer Erziehung	27

EDITORIAL

Das letzte Heft hat einiges positives Echo verursacht. Das freut mich sehr. Mit dem heutigen Thema versuche ich, diese „Erfolgsstory“ fortzusetzen.

Max Stirner und die Pädagogik. Zu diesem Thema habe ich einige Beiträge zusammengetragen können, wobei einige von ihnen eigens für dieses Heft geschrieben wurden. Erstmals kann ich auch einen ausländischen Freund, Tanguy L'Aminot, als Autor vorstellen.

War Max Stirner ein Pädagoge? War er gar ein Anti-Pädagoge? Stirner maß dem, was damals wie heute „Pädagogik“ hieß und heißt, große Bedeutung zu.

Die Autoren dieses Heftes beantworteten und beantworten diese Fragen auf ihre Weise. So unterschiedlich ihre Ausgangspunkte und Schlußfolgerungen sind, gemeinsam ist ihr Bestreben, die **permanente Aktualität** der Stirnerschen Konzeption von „Pädagogik“ aufzuzeigen.

Es würde mich freuen, wenn diese Beiträge auf positive Resonanz stoßen und zum Widerspruch reizen würden.

Auf einige Schreibfehler im letzten Heft 1 (5) möchte ich noch hinweisen:

Auf der Seite 2 (Inhalt) schrieb ich *Uwe* statt *Hans* Timm.

In dem Engert-Text „Meine Beziehungen zu Silvio Gesell“ usw. schrieb ich *Knüpfel* statt *Klüpfel* [p. 20].

STIRNERIANA

Stirner und Rousseau über die Erziehung

In *Der Einzige und sein Eigentum* ist Jean-Jacques Rousseau nur ein einziges Mal erwähnt – und dies im Zusammenhang mit dem Thema Erziehung: „Rousseau, die Philanthropen und Andere feindeten die Bildung und Intelligenz an, aber sie übersahen, daß diese in allen Christenmenschen stecke, und zogen nur gegen die gelehrte und verfeinerte Bildung los.“¹ Man findet jedoch in seinem Buch Passagen, die denken lassen, daß Stirner mit den Ideen Rousseaus vertraut war und er dessen *Emile*, eine Abhandlung über die Erziehung, gelesen hatte. Annabel Herzog schreibt in einem kürzlich erschienenen und zum großen Teil Stirner gewidmeten Werk, daß in *Der Einzige* zahlreiche Bezugnahmen auf Rousseau zu finden seien und zitiert zwei Auszüge, die ohne jeden Zweifel ein Wiederhall des *Contrat social* und des *Emile* sind.² „Wir sind freigebohrne Menschen, und wohin wir blicken, sehen wir uns zu Dienern von Egoisten gemacht.“³ und „Von dem Augenblicke an, wo er das Licht der Welt erblickt, sucht der Mensch aus ihrem Wirrwarr, in welchem auch er mit allem anderen bunt durcheinander herumgewürfelt wird, sich herauszufinden und sich zu gewinnen.“⁴

Dennoch kann man nicht gerade von einer Beeinflussung Stirners durch Rousseau sprechen. Die Auffassungen der beiden erscheinen völlig gegensätzlich. Stirner verurteilt entschlossen die Aufklärung, die er beschuldigt, den Kult des Menschen, einer für alle gleichsam gültigen Moral und des Rechts eingeführt zu haben. Seine Auffassung von der französischen Revolution als Verwirklichung bürgerlicher Ideen ist zweifellos ebenso Ausdruck seiner Ablehnung Rousseaus, der um 1845 von der Gesamtheit der Philosophen und Politiker im guten wie im schlechten als Verantwortlicher für die Ereignisse von 1789 betrachtet wird. Die gesamte Zeit vor dem Erscheinen seines Werkes *Der Einzige* wird zudem von Stirner als Zeitalter des Christen-

tums bezeichnet und völlig negativ bewertet.

Macht es dann Sinn, die Standpunkte Rousseaus und Stirners hinsichtlich der Erziehung miteinander zu vergleichen?

Beide Philosophen streben danach, das Individuum von stupiden Vorurteilen, überholten Traditionen und verschiedensten Arten von Unterdrückung, die Gang und Gabe sind, zu befreien. Beide schlagen bewußt ein neues System vor, das alles verwarf, was bisher gültig war. Beide rechnen radikal mit der sie umgebenden Welt ab. Für Rousseau bedeutet diese nur noch Zerrüttung und Dekadenz: Es gibt weder Vaterland, noch Staat, keine Familie, keine Erziehung. Für Stirner gilt es, den Staat, die Kirche und die menschliche Gesellschaft samt ihren Dogmen schonungslos zu zerstören. Beide sind auf der Suche nach neuen Fundamenten, auf denen sie ihre Ideen ausarbeiten können. Für Rousseau ist es vor allem die Natur und für Stirner die Eigenliebe, mit deren Hilfe sie die Welt zu erfassen suchen.

Es geht hier nicht um ein systematisches und vergleichendes Studium des Schaffens der beiden Denker, das Thema Erziehung scheint mir allerdings ein lohnendes Feld für eine Annäherung beider Positionen zu sein. Rousseau bezeichnet *Emile ou de l'éducation*, 1762 erschienen, als „das letzte, das nutzbringendste und bedeutendste“⁵ seiner Werke, Endergebnis und Schlußstein seines Schaffens. Das Buch ist wahrhaftig ebenso als Bericht einer Erziehung zu lesen, wie auch als ein philosophisches System oder eine anthropologische Abhandlung. Es geht Rousseau darum, zu zeigen, wie ein neuer Mensch geboren werden könne: Man müsse ihn nur ein wenig anders erziehen und ihm angebrachteres und intelligenteres Werkzeug mit auf den Weg geben, als bisher üblich, damit er sich im Leben und in der Welt besser zurecht finden könne. Auf einigen hundert Seiten beschreibt Rousseau den Säugling, dann

das kleine Kind und den allmählich Form annehmenden jungen Mann. Ein Hauslehrer begleitet ihn von Geburt an bis zu seinem 25. Lebensjahr und seiner Heirat mit Sophie, einer ihm würdigen jungen Frau. Es ist eine vollkommene Erziehung, die ebenso Fragen der Hygiene behandelt, wie solche der körperlichen Ertüchtigung und handwerklicher Arbeiten, das Erlernen einer richtigen Lektüre, die Entdeckung der Sexualität oder der Welt der Politik.

Diese Art Erziehung ist eine Erziehung zur Freiheit. Sie ist für ein einziges Individuum gedacht, und nirgendwo spricht Rousseau davon, daß sie in Schulklassen als Modell dienen soll. Es waren die Pädagogen der Revolution und des Endes des 19. Jahrhunderts, die es wagten, den *Emile* in den Programmen zur nationalen Bildung zu nutzen, selbst auf die Gefahr hin, somit die Idee des Genfer Philosophen völlig zu verfälschen. Rousseau ist sich sehr wohl der Einmaligkeit seines Schülers bewußt und schreibt, „der natürliche Mensch ist ganz für sich allein: er ist numerische Einheit und unabhängiges Ganzes, das nur mit sich selbst oder Seinesgleichen in Beziehung steht.“⁶ Er bewegt sich indessen zwischen einem Erkennen der Eigenliebe und dem Willen, diese zu ändern bzw. anzupassen, um „das Ich zu einem Teil der Gemeinschaft zu machen.“⁷ Rousseau wendet sich energisch gegen solche Väter, die die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes einschränken, in dem sie ihm von frühester Jugend an eine Laufbahn als Anwalt, Arzt oder Offizier vorschreiben. Er verwirft im *Emile* auch die Frage einer nationalen Allgemeinbildung, da man einen Menschen nicht für sich selbst und für andere erziehen könne: „Man muß sich zwischen der Erziehung eines Menschen oder der eines Bürgers entscheiden, beides gleichzeitig ist nicht möglich.“⁸ Für Rousseau ist die Wahl eindeutig: Es geht um die Erziehung eines vollkommenen und dieses Namen würdigen Individuums. Während die traditionelle Bildung auf Zwang und Nötigung beruht, läßt Rousseau *Emile* eine sehr

freiheitliche Erziehung angedeihen. Sein Erzieher ist mehr ein Freund als ein barscher Lehrer. Bis zu seinem 15. Lebensjahr ist *Emile* den Prinzipien der sogenannten 'negativen Erziehung'⁹ unterworfen, die vor allem darauf abzielt, die Stärken, Bedürfnisse und Wünsche des Kindes im Gleichgewicht zu halten. Für das Kind zählt nur das Hier und Jetzt, es lebt stets in der Gegenwart und kann sich nur dann im höchsten Maße entfalten, wenn der Lehrer sich ständig der Gegenwärtigkeit seines Handelns bewußt ist. Grenzen werden nur gesetzt, wo es notwendig ist.

Diese Freiheit wiederum kennt ihre Regeln und unterscheidet sich dadurch grundsätzlich von jener, die Stirner im Jahre 1842 in *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung* dem Kind bietet. Rousseau betont wiederholt, wie sehr es auf die Geschicklichkeit des Erziehers ankommt, denn er muß das Kind in die von ihm gewählte Bahn lenken, ohne das dieses sich dessen bewußt wird. Dies hat aber nichts mit Zwang im eigentlichen Sinne zu tun, denn das Kind ist nur zu seinem Wohlergehen vom Erwachsenen abhängig. Rousseau erinnert immer wieder daran, daß einzig und allein das Glück und die Entfaltung des Zöglings von Bedeutung sind, er erkennt aber auch, daß der Erzieher *Emile*, je mehr dieser heranwächst, stets neue Fesseln anlegt: „Vernunft, Freundschaft, Anerkennung, tausendfache Zuneigung sprechen in einem Ton zu ihm, den er nicht verkennen kann.“¹⁰ Ebenso erkennt Rousseau die Macht der Eigenliebe und plädiert für eine sich völlig nach dem Kind richtende Erziehung: Für Dinge, die es langweilt oder die es nicht versteht, soll es auch kein Interesse bekunden oder sie sogar lernen müssen. Es soll an allem, was es tut, Gefallen finden. Das Problem der Eigenliebe hatte Rousseau in den Jahren der Entstehung des *Emile* stark beschäftigt. Die erste Version des *Contrat social* und ein im Jahre 1761 an Herrn d'Offreville gerichteter Brief zeigen, daß sich der Philosoph der Wichtigkeit dieses Themas wohl bewußt ist.¹¹ Der Autor des *Emile* ist jedoch der Ansicht, daß das Indivi-

duum nicht immer nur auf sich selbst bedacht sein kann, und daß es manchmal sogar um der Eigenliebe willen gesellig und umgänglich sein muß: „Wo ist der Mensch, der, einem Bären in der Gesellschaft gleich, sich stets und ständig um nichts weiter kümmert, als seine Begierden und Sehnsüchte zu stillen, ohne Rücksicht auf das Wohlergehen oder die Ruhe der anderen zu nehmen; Könnte man so überhaupt glücklich sein?“^{12c} hatte er bereits in seinem *Mémoire à M. de Mably* geschrieben.

In diese Richtung geht auch, was Stirner in den *Rezensenten* sagen wird, allerdings ist seine Einstellung weit radikaler als die Rousseaus. Während Emiles Hauslehrer einen jungen Mann „im edlen Gefühl der Wertschätzung, nur von seinem eigenen Wohle sprechend“¹³ erzieht und ihm so einen Gemeinschaftssinn lehrt, stellt Stirner die Beziehung des Kindes zur Welt und die des Schülers zum Lehrer als ein bereits von Grund auf konfliktträchtiges Verhältnis dar. Sicher, Rousseau bezeichnet Emile als „einen Wilden, zum Leben in den Städten erzogen“,¹⁴ Stirner jedoch macht aus dem ‘Einzigem’ ein Individuum, welches sich allen anderen entgegenstellt. So geht man vom Unterschied und Anderssein zur Absonderung, ja Trennung über. Rousseau mißt dem keine Bedeutung bei, daß das, was Emile lernt, ihm zunächst fremd ist und demzufolge droht, seine Einmaligkeit und seine Persönlichkeit zu korrumpieren. Stirner dagegen unterscheidet die angeborenen Gefühle von denen, die anerzogen worden sind. Rousseau will Emile vor dem Verderben bewahren, und bittet die „zärtliche und vorausschauende Mutter“,¹⁵ der sein Buch gewidmet ist, „zur rechten Zeit einen Schutzwall um die Seele“¹⁶ ihres Kindes zu bilden. Für ihn spielt die Moral eine fundamentale Rolle sowohl in der Erziehung, als auch im Leben überhaupt, während sie für Stirner ein Zeichen der Herrschaft des Menschen über das Einzigartige ist. In dem mit *Profession de foi du vicaire savoyard* betitelten Teil des *Emile* legt Rousseau seine Ge-

danken zu Gott und der Stellung des Menschen im Universum dar. Die Ablehnung des ‘Einzigem’, anzunehmen, es gäbe über ihm ein höheres Wesen, steht ebenfalls im Gegensatz zum rousseauistischen Denken.

Rousseau sucht nicht – so wie Stirner – die Persönlichkeit des Kindes in dem Maße aufzuwerten, daß es aufsässig wird. Sein Ziel ist es, das Individuum dahin zu führen, daß es seinen Platz in der Gesellschaft findet, sich dort ohne Leid zu halten vermag und in dieser glücklich wird, soweit es ihm die Bedingungen erlauben. Stirner definiert im Gegensatz dazu jede Tat des ‘Einzigem’ in der Gesellschaft als ständig neue Errungenschaft und als eine Ablehnung jeglicher Autorität. Die Erziehung ist seiner Meinung nach an erster Stelle eine Art Drill und er lobt die Auflehnung des Kindes gegen die Schulbildung. Rousseau will nicht die Sehnsüchte oder den Willen seines Schülers unterdrücken, sondern er versucht vielmehr, diese in eine gemeinschaftsfähige Richtung zu lenken. So behandelt er im *Emile* den Fall eines rücksichtslosen und gewalttätigen Kindes und gibt Anweisungen, wie man es dazu bringen könne, die ihn umgebenden Gegenstände und Lebewesen zu achten.

In der Tat, der Gegensatz zwischen Stirner und Rousseau bezüglich ihrer Ansichten zur Erziehung wird um so deutlicher, als ihr Ziel und ihre Methode sich enorm voneinander unterscheiden. Rousseau schneidet die Frage nach der Erziehung im Rahmen seiner gesamten Philosophie an und widmet ihr viel Raum, weil er sie als ein wichtiges, grundlegendes Thema ansieht. Stirner antwortet 1842 auf das Essay von Theodor Heinsius mit einem Artikel und nimmt später die Erziehungsfrage in *Der Einzige* wieder auf, allerdings weniger tiefgreifend als Rousseau. Der Genfer Philosoph will einen neuen Menschen schaffen und zögert nicht, sich auf die Eigenliebe des Einzelnen zu berufen. Stirner hingegen will den ‘Einzigem’ schaffen und muß dazu die Moral, die Religion und alle Werte, die im Menschen Gestalt annehmen, radikal verwerfen.

Ist die Kluft zwischen den zwei Philosophen auch unüberbrückbar, so scheint mir, handeln doch beide im Sinne eines besseren Erkennens und einer größeren Wertschätzung des kindlichen Wesens. Rousseau erinnert in *Emile* und *La nouvelle Héloïse* daran, wie schnell dieses Alter vergeht und daß man es dem Kind ermöglichen müsse, diese Zeit ungetrübt zu erleben, ohne es mit Pflichten und Zukunftsplänen zu belasten. Die Kindheit ist die Zeit der Spiele, Jauchzer und wundersamen Entdeckung der Welt: „Laßt die Kindlichkeit in den Kindern reifen!“¹⁷ schreibt er in einer wundervollen Formulierung. Rousseau setzt in einem sehr anschaulichen Bild ein nach seinen Prinzipien erzogenes Kind von zehn oder zwölf Jahren, „gesund, kräftig, für sein Alter gut ausgebildet (...), hitzig, aufgeweckt, lebhaft, ohne quälende Sorgen und unangemessene Zukunftsangst, ganz in der Gegenwart lebend und eine Lebensfülle genießend, die sich noch über ihn hinaus auszubreiten scheint“¹⁸ einem anderen gegenüber, welches von einem „griesgrämigen, verstimmten Mann“¹⁹ bei der Hand genommen und an seinen von Büchern umzäunten Schreibtisch

geführt wird. Diese letzte Andeutung wirkt im Zeitalter der allgemeinen Schulpflicht noch weitaus dramatischer, da es sich nicht mehr um nur ein Kind, sondern um dreißig und manchmal noch mehr handelt, die der Lehrer zum Gehorsam erziehen soll. Stirner trifft ohne Zweifel Rousseaus Tonart, wenn er schreibt: „Ihr armen Wesen, die Ihr so glücklich leben könntet, wenn Ihr nach eurem Sinne Sprünge machen dürftet, ihr sollt nach der Pfeife der Schulmeister und Bärenführer tanzen, um Kunststücke zu machen, zu denen Ihr selbst Euch nimmermehr gebrauchen würdet.“²⁰ Dem Kind die Lebensfreude, die Lust am lachen und sich tummeln bewahren – vielleicht ist dies der Weg zur Herausbildung des ‘Einzigens’, der, so Stirner, jubelt, Freuden-sprünge macht und lacht, wenn er sich selbst wahrnimmt und entdeckt, was ihm eigen ist.²¹ Und hier weisen die Positionen von Stirner und Rousseau schließlich in die gleiche Richtung. *Tanguy L’Aminot* (CNRS, Paris IV, Sorbonne)
(Übertragung und deutsche Bearbeitung von Anja Schliemann, Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald)

¹ M. Stirner, *Der Einzige und sein Eigentum*, (Reclam) Stuttgart 1991, p. 80 [Fußnote] [FF]. – ² Annabel Herzog, *Penser autrement la politique. Éléments pour une critique de la philosophie politique*, Paris, Kimé, 1997, S. 125. – ³ *Ibid.*, S. 114. „Der Mensch wird frei geboren und überall liegt er in Ketten“. Rousseau, *Der Gesellschaftsvertrag*, Leipzig, Reclam, 1981, S. 39. – ⁴ M. Stirner, *Der Einzige...*, S. 11. – ⁵ „Je dernier, le plus utile et le plus considérable“ – ⁶ „L’homme naturel est tout pour lui: il est l’unité numérique, l’entier absolu, qui n’a de rapport qu’à lui-même ou à son semblable“. – ⁷ „transporter le moi dans l’unité commune“ – ⁸ „Il faut opter entre faire un homme ou un citoyen, car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre“ – ⁹ Die „éducation négative“ wäre im Deutschen vergleichbar mit der „antiautoritären Erziehung“. – ¹⁰ „La raison, l’amitié, la reconnaissance, mille affections lui parlent d’un ton qu’il ne peut méconnaître“ – ¹¹ Im Gegensatz zu Stirner versucht Rousseau jedoch herauszufinden, in wie fern sich das Gemeinwohl auf das persönliche Interesse berufen kann. Er schreibt an Herrn d’Offreville: „Sicher ist, Gutes und des Guten Willen zu tun, ist, es für uns selbst, in unserem eigenen Interesse zu tun, da es der Seele eine innere Genugtuung verleiht, ohne die es kein wahres Glück gäbe.“ („Il est certain que faire le bien pour le bien, c’est le faire pour soi, pour notre propre intérêt, puisqu’il donne à l’âme une satisfaction intérieure sans laquelle il n’y a point de vrai bonheur.“) Im Jahre 1764 nimmt ein Brief an den Abbé de Carondelet das Thema noch einmal auf und zeigt, daß Rousseau die Frage noch nicht beantwortet konnte: „Die Selbstliebe ist das stärkste und meiner Meinung nach das einzige Motiv, das die Menschen zum Handeln veranlaßt. Aber wie kann die Tugend, etwas absolutes und metaphysisches, auf dieser Art Liebe basieren? Das ist es, was ich nicht verstehe.“ („L’amour de soi-même est le plus puissant et, selon moi, le seul motif qui fasse agir les hommes. Mais comment la vertu, prise absolument et comme un être métaphysique, se fonde-t-elle sur cet amour-là? C’est ce qui me passe.“) – ¹² „Où est l’homme qui, semblable à un ours dans la société, ne voudrait s’occuper continuellement qu’à satisfaire ses désirs sans égards pour les bienséances ni pour le repos d’autrui: serait-on heureux avec de pareils sentiments?“ – ¹³ „au noble sen-

timent de la reconnaissance en ne lui parlant que de son intérêt" –¹⁴ „un sauvage, fait pour habiter les villes" –¹⁵ „tendre et prévoyante mère" –¹⁶ „de bonne heure une enceinte autour de l'âme" –¹⁷ „Laissez mûrir l'enfance dans les enfants!" –¹⁸ „sain, vigoureux, bien formé pour son âge (...), bouillant, vif, animé, sans souci rongé, sans longue et pénible prévoyance, tout entier à son être actuel, et jouissant d'une plénitude de vie qui semble s'étendre hors de lui" –¹⁹ „homme sévère et fâché" –²⁰ EE, 365. –²¹ „Stirner hat S. 197 [EE 164] für eben diese Unbedenklichkeit Ausdrücke gebraucht, wie 'Ruck, Aufspringen, aufjauchzendes Juchhe' und sagt: 'Die ungeheure Bedeutung des gedankenlosen Jauchzens konnte in der langen Nacht des Denkens und Glaubens nicht erkannt werden'. Er hat damit nichts geringeres bezeichnet als erstlich den verborgenen, egoistischen Grund aller und jeder Kritik eines Heiligen, selbst der blindesten und bevestensten, fürs Zweite aber die einfache Form der egoistischen Kritik, die er mittelst seiner Denkkraft (seiner bloßen Virtuosität) durchzuführen den Versuch machte", *Rezensionen Stirners* in: M. Stirner, *Parerga, Kritiken, Repliken*. Hrsg. von Bernd A. Laska, (ISR-Verlag) Nürnberg, 1986, pp. 169/170..

Antipädagogik bei Max Stirner

Aus Stirners heftiger Kritik an Staat, Herrschaft und Hierarchie, deren Existenz seiner Meinung nach nur dadurch ermöglicht werden, weil der Mensch durch Dressur, sprich Erziehung, auf sie fixiert wird, zieht er den Schluß, daß der Frage der Erziehung allerhöchste Bedeutung zugemessen werden muß.

„Bildet man unsere Anlage, Schöpfer zu werden, gewissenhaft aus, oder behandelt man uns als Geschöpfe, deren Natur bloß eine Dressur zulässt? Die Frage ist so wichtig, als es eine unserer sozialen nur irgend sein kann, ja sie ist die wichtigste, weil jene auf dieser letzten Basis ruhen.“¹

Hier stellt Stirner die für ihn so charakteristische Frage. Bedarf der Mensch der Erziehung, der Dressur? Oder soll lediglich die im Menschen vorhandene Anlage, sein Leben selbst zu gestalten, „Schöpfer seiner selbst zu werden“, ausgebildet werden?

Im folgenden beschäftigt sich Stirner mit den beiden Bildungsrichtungen des Humanismus und des Realismus. Als Ausgangspunkt bedient er sich einer kleinen Schrift von Theodor Heinsius², worin dieser den Versuch unternimmt, die beiden zerstrittenen Richtungen miteinander zu versöhnen.

Die klassische humanistische Bildung bezieht sich auf die Antike, die alten Philosophen, die Geschichte sowie aufs Lateinische und Griechische. In der klassischen Bildung wird der Versuch unternommen, „das Vergangene zu fassen“.³ Sie beruht „fast allein

auf dem Verständnis der alten *Klassiker*.“⁴ Daneben gibt es noch eine andere Bildung, die ihren Schwerpunkt auf die Kenntnis der Bibel legt. Die klassische Bildung ist eine exklusive Bildung, denn sie kommt nur wenigen zugute, die sich damit über die Masse des Volkes erheben. Sie verleiht somit Macht und Autorität über den Ungebildeten. Die klassische Bildung ist eine Erscheinung der „Unterthänigkeitsperiode“.⁵ In ihr manifestiert sich das Verhältnis „zwischen Mündigen und Unmündigen, zwischen Herrschenden und Dienenden, Gewaltigen und Machtlosen.“⁶ Dabei ist sie eine formelle Bildung, da sie vom „längst begrabenen Alterthum“⁷ nur die Form bewahrt. Formell ist sie aber auch deshalb, weil formelle Überlegenheit zu Herrschaft über Menschen führt. Der geistig gewandte, gebildete Mensch hat Macht über den Ungewandten.

Mit dem Zeitalter der Aufklärung entsteht als Gegenpol die Bildung des Realismus. Die Forderung nach allgemeinen Menschenrechten brachte auch die Forderung nach „einer Alle umfassenden, einer menschlichen Bildung“⁸ hervor. Die Schule sollte fortan Vorbereitung auf das Leben für alle sein. Die breite, auf das Leben bezogene Volksbildung für alle enthebt den Humanisten aus seinem exklusiven Gelehrtenstande. Der Respekt vor der „Autoritäts-Herrschaft“⁹ wird zurückgedrängt.

Heinsius wollte beide Richtungen zusam-

menbringen, indem vom Realismus her für alle nur Nützlichendes unterrichtet werden sollte, vom Humanismus das Formierende, das Verallgemeinernde, das Darstellende übernommen werden sollte. Das letzte Ziel sollte dann die Geschmacksbildung sein.

Stirner lehnt sowohl den Humanismus als auch den Realismus ab. Beide Bildungsprinzipien produzieren für ihn nur unterwürfige Menschen.

„Nur ein formelles und materielles Abrichten wird bezweckt, und nur Gelehrte gehen aus den Menagerien der Humanisten, nur 'brauchbare Bürger' aus denen der Realisten hervor, die doch beide nichts als *unterwürfige Menschen* sind.“¹⁰

An diesem Punkt offenbart sich wieder Stirners Kritik am Staat, der mit seinen Bildungseinrichtungen brauchbare Bürger, willige Untertanen heranzieht. In der Schule wird nur Wissen antrainiert, das den Menschen „als ein Haben und Besitz beschwert.“¹¹

Die Zeit der Aufklärung ist für Stirner die Periode der Denkfreiheit. Dieser will er als das Prinzip einer neuen Epoche die *Willensfreiheit*¹² entgegengestellt sehen. Die Ausbildung der Willens, des Eigenwillens ist das höchste Ziel dieses Prinzips, „der *persönliche oder freie Mensch*“¹³

Wissenserwerb ist für Stirner zweitrangig gegenüber der Ausbildung des eigenen Willens, der sich von allem Fremden befreit und alle Autorität abschüttelt. Im Prinzip der Willensfreiheit schafft sich der Mensch aus sich heraus selbst und findet so zur Natürlichkeit, gewinnt die Naivität wieder.

„Die Wahrheit selbst besteht in nichts Anderem, als in dem Offenbaren seiner selbst, und dazu gehört das Auffinden seiner selbst, die Befreiung von allem Fremden, die äusserste Abstraktion oder Entledigung von aller Autorität, die wiedergewonnene Naivität.“¹⁴

Im Gegensatz dazu bringt die herkömmliche Schule selbstsüchtige Menschen hervor, die, getrieben von Gewinnsucht oder Ämtergier, nicht zu sich selbst gefunden haben, sondern als Opfer ihrer Sucht einem aufgepfropften

fremden Willen nacheifern.

„Jede Art entsprechender Eitelkeit und jede Art der Gewinnsucht, Ämtergier, mechanischer und serviler Dienstbeflissenheit, Achselträgererei u. s. w. verbindet sich sowohl mit dem ausgebreiteten Wissen, als mit der eleganten, klassischen Bildung.“¹⁵

Die Schule mit ihrer autoritären Praxis, die auf den freien Willen keinen Wert legt, ja ihn als schädlich für das Schulsystem und somit letztendlich als schädlich für das staatliche System, bekämpfen muß, produziert unfreie Menschen. Daran ändert auch der auf das Leben ausgerichtete Realismus nichts.

„Die meisten Seminaristen sind ein lebendiger Beleg dieser traurigen Wendung. Zugestutzt aufs Trefflichste stützen sie wieder zu, dressirt dressiren sie wieder.“¹⁶

Damit beschreibt Stirner treffend den Charakter von Erziehung. Der dressierte Mensch ist in den Bahnen von Autorität verfangen, weiß sich nicht aus ihnen zu lösen und gibt die aufgenommenen Werte an die nächste Generation weiter. Der Kreis schließt sich. Im Wiederholungszwang werden die Normen der Gesellschaft kritiklos von Generation zu Generation gewissermaßen vererbt. Deshalb bezeichnet Stirner die Erzieher, die „Pfaffen, Eltern und guten Menschen ... als die wahren Jugendverführer und Jugendverderber, die ... die jungen Herzen verschlammten und die jungen Köpfe verdummen.“¹⁷

Allerdings funktioniert keine Erziehung als in sich geschlossenes System mit garantierbarem Erfolg. Über diesen Tatbestand ist sich auch Stirner im klaren. Entläßt die Schule einmal nicht einen dressierten, selbstsüchtigen Menschen, dann geschieht dies nicht wegen, sondern „*trotz der Schule*.“¹⁸

Stirner betrachtet den gesamten Erziehungsprozeß als einen Krieg zwischen den Generationen, in dem jede Seite versucht, die Überlegene zu sein. So schreibt er im „Einzigen“: „Aber *Feinde* bleiben beide und liegen immer auf der Lauer: sie lauern einer auf die *schwache* des anderen, Kinder auf die der Eltern, und Eltern auf die der Kinder (z. B. ihre

Furcht), der Stock überwindet entweder den Menschen oder der Mensch überwindet den Stock.“¹⁹

Wie alle anderen Institutionen, so benötigt auch die Schule angepaßte Menschen, die die Autorität der Institution nicht in Frage stellen oder gar opponieren und damit das System gefährden. Der Staat und seine Einrichtungen brauchen für einen reibungslosen Ablauf angepaßte und unterwürfige Menschen. Freie, zur Opposition fähige Menschen stellen für ihn eine Bedrohung dar.

„Wie in gewissen anderen Sphären, so läßt man auch in der pädagogischen die Freiheit nicht zum Durchbruch, die Kraft der *Opposition* nicht zu Worte kommen: man will *Unterwürfigkeit*.“²⁰

Die herkömmliche Schule ist für Stirner somit nichts anderes als eine Dressuranstalt, die dem Erhalt und der Sicherung des Staates dient.²¹ Stirner sieht als höchste Aufgabe einer zukünftigen Schule die Förderung des Eigenwillens und des Oppositionsgeistes.

Wie aber stellt er sich den Unterricht in einer solchen Schule vor? Schulen, an denen die Wissensbildung zweitrangig und an denen die Willensbildung im Vordergrund steht, könnten ja allzuleicht nach einem *Laissez-faire*-Unterrichtsstil geführt werden, den Mietzel folgendermaßen beschreibt:

„Der *Laissez-faire*-Leiter hielt sich dagegen gänzlich zurück und gewährte den Teilnehmern völlige Freiheit in allen Entscheidungen. Der Erwachsene beteiligte sich in keiner Weise an den Aktivitäten der Jungen. Nur bei ausdrücklicher Nachfrage äußerte er sich betont zurückhaltend zu einer Leistung.“²²

Der so beschriebene *Laissez-faire*-Unterrichtsstil entspricht Stirners Vorstellungen nicht. Er wünscht sich den Lehrer vielmehr als Mitarbeiter²³ des Kindes, ganz im Sinne des antipädagogischen Prinzips „unterstützen statt erziehen“. Der Lehrer fungiert so nicht als Autoritätsperson, sondern als Partner des Schülers. Er bietet dem Kind sein Wissen an, stellt es ihm zur Verfügung. Bei einer solchen Unterrichtsform wird dem Schüler nicht mit

Gewalt Wissen eingedrillt, was ohnehin nur begrenzt möglich ist, da Lernleistungen von jedem einzelnen selbst erbracht werden müssen. Stirner stützt sich auf die „kindliche Wissbegierde“²⁴, die ihre Befriedigung in einem partnerschaftlichen Lehrer findet, der dem Kind eine Hilfe und Stütze bei der selbst zu erbringenden Lernleistung ist.

In Stirners Konzept verliert der Lehrer seine Machtposition. Hier verwirklicht sich das antipädagogische Prinzip des „unterstützen statt erziehen“.

Stirners Bildungsprinzip stellt aber bei alledem die Willensbildung und die Freiheit, die Selbstoffenbarung der Person auf eine höhere Stufe als die Wissensbildung.²⁵

Kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit sind für Stirner genauso berechnete Eigenschaften wie die Wißbegierde. Die Hauptsache sei, daß das Kind sich fühlen lerne.²⁶

In seinem Konzept stehen sich Erwachsene und Kinder, Lehrer und Schüler als gleichberechtigte, freie Partner gegenüber. Erwachsene und Lehrer sind keine Autoritätspersonen mehr, die Gehorsam fordern. Das Kind ist vielmehr ein genauso freier Mensch wie der Erwachsene, das in seinem Sosein akzeptiert wird. Gleichberechtigung bedeutet dann auch, daß Stirner dem Kind nicht mehr Rechte einräumt, als er sich selbst zugesteht. Gewalt von seiten des Kindes gegenüber dem Erwachsenen braucht sich niemand gefallen zu lassen. Der Erwachsene wehrt sich in diesem Fall gegen den Übergriff des Kindes so, wie er sich gegen jeden Übergriff irgendeiner anderen Person wehren würde.

„Gegen seinen Uebermuth bleibt meine eigene Freiheit immer gesichert. Denn artet der Stolz in Trotz aus, so will das Kind mir Gewalt anthun: das brauche ich mir, der ich ja selbst so gut als das Kind ein Freier bin, nicht gefallen zu lassen. Muss ich mich aber durch die bequeme Schutzwehr der Autorität dagegen vertheidigen? Nein, ich halte die Härte meiner eigenen Freiheit entgegen, so wird der Trotz der Kleinen von selbst zerspringen. Wer ein ganzer Mensch ist, braucht keine –

Autorität zu sein.²⁷

In diesem Konzept des Sich-Wehrens-gegen-Übergriffe manifestiert sich das antipädagogische Notwehrprinzip. An- und Übergriffe auf die eigene Person werden als Einmischung betrachtet und zurückgewiesen. Das hat nichts mit Bestrafen oder pädagogischen Absichten zu tun, sondern dient lediglich dem Schutz der eigenen Person. Autoritäres Verhalten in Form von Befehlen, Verboten oder gar körperlicher Züchtigung kommt dabei nicht ins Spiel, denn es wird ja lediglich die eigene Freiheit verteidigt. Der freie Mensch verhält sich authentisch. Er braucht sich nicht hinter der „bequemen Schutzwehr der Autorität“ zu verstecken. Von Braunmühl bezeichnet Gewalt gegen Kinder als „unfair und feige“²⁸ und benutzt für Menschen mit autoritärem Verhalten den Begriff „Ohrfeiglinge“.²⁹ Stirner hält es ebenso für Schwachheit, „wenn man die Autorität zu Hilfe rufen muss“.³⁰ Die Anwendung von Autorität mache die Kinder furchtsam, was nach seiner Ansicht veraltete Methoden sind.³¹ Menschliches Verhalten, das von Furcht und Respekt geleitet ist, ist fremdbestimmtes Verhalten, was den Stirnerschen Vorstellungen von Eigenwilligkeit diametral entgegensteht. Er faßt sein Konzept noch einmal kurz zusammen: „Mit Einem Worte, nicht das Wissen soll angebildet werden, sondern die Person soll zur Entfaltung ihrer selbst kommen; nicht vom Civilisiren darf die Pädagogik ferner ausgehen, sondern von der Ausbildung freier Personen, souverainer Charaktere; und darum darf der Wille, der bisher so gewalthätig unterdrückte, nicht länger geschwächt werden. Schwächt man ja doch auch den Wissenstrieb nicht, warum denn den Willenstrieb? Pfllegt man jenen, so pflege man auch diesen. Die kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit hat so gut ihr Recht als die kindliche Wissbegierde. Die letztere regt man geflissentlich an; so rufe man auch die natürliche Kraft des Willens hervor, die *Opposition*. ... Man erdrücke seinen Stolz nicht, seinen Freimuth.“³² Für Stirner ist der bloß gebildete Mensch,

der aber fremdbestimmt handelt, ein gemachter Mensch. Bildung ist in diesem Fall tote Bildung. Deshalb auch sein vehementes Insistieren auf die Ausbildung des Eigenwillens, denn das eigenwillige Individuum kann sein Wissen und seine Bildung zur Selbstgestaltung seines Lebens gezielt benutzen. Stirner ist daher auch kein Feind der Bildung, aber sie ist für ihn von untergeordneter Bedeutung: „Ich nehme mit Dank auf, was die Jahrhunderte der Bildung mir erworben haben; nichts will ich wegwerfen und aufgeben; *Ich* habe nicht umsonst gelebt. Die Erfahrung, daß ich *Gewalt* über meine Natur habe und nicht der Sklave meiner Begierden zu sein brauche, soll mir nicht verloren gehen; die Erfahrung, daß ich durch Bildungsmittel die Welt bezwingen kann, ist zu teuer erkaufte, als daß ich sie vergessen könnte. Aber ich will noch mehr.“³³

Das Individuum steht im Mittelpunkt von Stirners Bildungskonzept. Er verwirft das Einprägen von Gesinnungen³⁴ und betont die Ausbildung der selbstbestimmten, freien Persönlichkeit, die sich aus sich selbst heraus täglich neu schafft. Das muß Anfang und Ziel der Pädagogik sein.

„Ist nun die Idee und der Trieb der neuen Zeit die *Willensfreiheit*, so muss der Pädagogik als Anfang und Ziel die Ausbildung der *frei an Persönlichkeit* vorschweben.“³⁵

Erwachsene und Kinder treffen als gleichberechtigte, gleichermaßen freie Personen aufeinander, bestimmen ihr Leben selbst und respektieren die Freiheit der anderen. In der Freiheit wird die Gleichheit verwirklicht.

„In dieser darum universellen Bildung, weil in ihr der Niedrigste mit dem Höchsten zusammentrifft, begegnen wir erst der wahren Gleichheit Aller, der *Gleichheit freier* Personen; nur die Freiheit ist Gleichheit.“³⁶

Unter diesen Bedingungen kann Schule nicht nach herkömmlichem Muster funktionieren. Wenn gleichberechtigte Individuen Beziehungen miteinander knüpfen, kann die Schule nicht so ausgerichtet sein, daß alles auf den Unterricht bezogen ist, der Lehrplan im Mit-

telpunkt steht, effizientes Lernen gefordert ist. Wie und ob überhaupt Stirner sich die Schule der Zukunft vorgestellt hat, diese Antwort bleibt er schuldig. Vermutlich wollte er auch in diesem Punkt kein Patentrezept anbieten, sondern die Lösung dieser Frage dem freien Spiel der Kräfte überlassen.

Auch in der Beziehung, wie man dieses neue Prinzip von Bildung zu benennen habe, tut sich Stirner schwer. Fast zögerlich äußert er sich dazu: „Will man diejenigen, welche diesem Principe folgen, wieder – isten nennen, so nenne man sie meinetwegen *Personalisten*.“³⁷

Auch im „Einzigem“ beschäftigt sich Stirner mit der Frage der Erziehung. Für ihn macht es einen wesentlichen Unterschied, ob Gefühle und Meinungen im Kind angeregt oder eingepägt werden. Die Erwachsenenwelt hat bestimmte Vorstellungen davon, wie ein Kind sein soll. An diesem Punkt setzt die Erziehung ein. Mit allen Mitteln wird nun versucht, dem Kind gewünschte Verhaltensweisen und Grundsätze beizubringen.

„Ja, ja die Kinder müssen beizeiten zur Frömmigkeit, Gottseligkeit und Ehrbarkeit *angehalten* werden; ein Mensch von guter Erziehung ist einer, dem 'gute Grundsätze' *beigebracht* und *eingepägt*, eingetrichtert, eingebläut und eingepredigt worden sind.“³⁸

Kinder, die einer solchen Erziehung unterliegen, werden nach den Normen und Wertvorstellungen anderer geformt, sie werden fremdbestimmt, mit einem Wort: erzogen. Ganz anders hingegen, wenn Gefühle und Gedanken angeregt werden. Ein Kind, dessen Bezugspersonen zum Beispiel häufig musizieren, wird wahrscheinlich ein gutes musikalisches Gehör entwickeln und irgendwann selbst ein Instrument erlernen wollen. In diesem Falle ist das Gespür für die Musik durch die natürliche Umgebung des Kindes lediglich angeregt worden. Ganz anders wäre es hingegen, wenn das gleiche Kind gezwungen würde, ein Instrument zu erlernen. Anregung könnte auch verstanden werden als das Anbieten von Hilfe, Werten usw., aber immer

ohne Zwang. Stirner unterscheidet deutlich zwischen authentischem Umgang miteinander und erzieherischen Eingriffen. Jemanden vor einer Gefahr zu warnen oder einem Kind zu sagen, daß es hungern muß, wenn es sein Essen nicht aufißt, bedeutet keinen Eingriff in das Leben eines anderen, denn er wird zu keinem bestimmten Verhalten gezwungen. Im Gegensatz dazu bedeutet das Aufdrängen und Aufzwingen von zum Beispiel moralischen Werten sehr wohl, daß ein erzieherischer Eingriff stattfindet.

„Wenn ich jemand zurufe, bei Sprengung eines Felsens aus dessen Nähe zu gehen, so übe ich keinen moralischen Einfluß durch diese Zumutung; wenn ich dem Kinde sage, du wirst hungern, willst du nicht essen, was aufgetischt wird, so ist dies kein moralischer Einfluß. Sage ich ihm aber: du wirst beten, die Eltern ehren, das Kreuzifix respektieren, die Wahrheit reden usw., denn dies gehört zum Menschen und ist der Beruf des Menschen, oder gar, dies ist Gottes Wille, so ist der moralische Einfluß fertig: ein Mensch soll sich da beugen vor dem *Beruf* des Menschen, soll folgsam sein, demütig werden, soll seinen Willen aufgeben gegen einen fremden, der als Regel und Gesetz aufgestellt wird. er soll sich *erniedrigen* vor einem *Höheren*: Selbsterniedrigung.“³⁹

Von außen eingepägte und eingebläute Gefühle und Gedanken bedeuten für Stirner Fremdbestimmung, die seiner Vorstellung von Eigenheit und Selbstbestimmung (Selbstenwurf des Lebens) diametral gegenüberstehen. Erziehung ist für ihn somit Fremdbestimmung.

„Der Unterschied ist also der, ob mir Gefühle eingegeben oder nur angeregt sind. Die letzteren sind eigene, egoistische, weil sie mir nicht als *Gefühle* eingepägt, vorgesagt und aufgedrungen wurden; zu den ersteren aber spreize ich mich auf, liege sie in mir wie ein Erbteil, kultiviere sie und bin von ihnen *bessessen*. Wer hätte es niemals, bewußter oder unbewußter gemerkt, daß unsere ganze Erziehung darauf ausgeht, *Gefühle* in uns zu er-

zeugen. d. h. sie uns einzugeben, statt die Erzeugung derselben uns zu überlassen, wie sie auch ausfallen mögen.“⁴⁰

Selbstbestimmung genießt bei Stirner einen so hohen Stellenwert, daß es ihm wichtiger erscheint, selbstbestimmt nur sehr wenig darzustellen, als fremdbestimmt eventuell von großer Bedeutung zu sein. Er zieht die Authentizität des selbstschöpferischen Menschen der Unrechtheit des „gemachten“ Menschen vor.

„Möglich, daß ich aus mir sehr wenig machen kann; dies wenige ist aber alles und ist besser, als was ich aus mir machen lasse durch die Gewalt anderer, durch die Dressur der Sitte, der Religion, der Gesetze, des Staates usw. Besser – wenn einmal von besser die Rede sein soll – besser ein ungezogenes, als ein altkluges Kind, besser ein widerwilliger als ein zu allem williger Mensch.“⁴¹

Der frei aufgewachsene, unerzogene Mensch ist nicht so leicht manipulierbar und wehrt sich gegen Einflußnahme von außen.⁴² Da Staat und Gesellschaft zu ihrem Erhalt Bürger benötigen, die unhinterfragt Normen und Gesetze befolgen, zieht sich die ganze Erziehung durch Kindheit und Jugend, bis das Individuum Normen und Werte aufgenommen

hat und für mündig erklärt werden kann. Daher rührt Stirners Kritik nicht nur an der Erziehung im Elternhaus, sondern auch am Drill in der Schule.

„Mündig sind die Jungen dann, wenn sie zwitschern wie die Alten; man hetzt sie durch die Schule, damit sie die alte Leier lernen, und haben sie diese inne, so erklärt man sie für mündig.“⁴³

Zusammenfassend läßt sich sagen: Stirners Terminologie verbleibt zwar in Begriffen wie Erziehung, Pädagogik oder Ausbildung, das aber wohl eher in Ermangelung alternativer Begriffe. Seine Ablehnung jeglicher Fremdbestimmung, auch und gerade von Kindern und Jugendlichen, spricht Erziehung, rückt ihn in die Nähe der Antipädagogik. Sein Verständnis vom Umgang mit *allen* Menschen besteht darin, als freies Individuum mit anderen ebenso freien Individuen zu verkehren und zu kommunizieren. Deshalb kann sein Umgang mit Kindern auch nur in Gleichberechtigung bestehen. Konsequenterweise bedeutet das für ihn in bezug auf den Bildungsbereich „unterstützen statt erziehen“. Unter diesen Gesichtspunkten darf angenommen werden, daß Stirner, lebte er heute, ein Vertreter der Antipädagogik wäre. *Hans Nowicki*

¹ Max Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung. in: Max Stirner: *Farerga, Krüken, Repükken. Täsug.* v. Bernd A. Laska. (LSR-Verlag) Nürnberg 1986, p. 75. [PKR] – ² Theodor Heinius: Konkordat zwischen Schule und Leben oder Vermittlung des Humanismus und Realismus, aus nationalem Standpunkte betrachtet, Berlin 1842 – ³ PKR, p. 81 – ⁴ Ebd., p. 78 – ⁵ Ebd., p. 77 – ⁶ Ebd. – ⁷ Ebd., p. 79 – ⁸ Ebd. – ⁹ Ebd., p. 80 – ¹⁰ Ebd., p. 90 – ¹¹ Ebd., p. 88 – ¹² „... so kann auch das letzte Ziel der Erziehung nicht mehr das Wissen sein, sondern das aus dem Wissen geborene *Wollen* ...“ Ebd. – ¹³ Ebd. – ¹⁴ Ebd., Schreibweise wie im Original – ¹⁵ Ebd. S. 89. Stirner beschreibt an dieser Stelle schon die „Besessenheit“ (Sucht-Ich und Wahn-Ich), deren Natur er im zwei Jahre späteren erschienenen „Einzigem“ ja ausführlich darlegt. – ¹⁶ Ebd., pp. 93/94 – ¹⁷ Max Stirner: *Der Einzige und sein Eigentum.* (Reclam) Stuttgart 1991, p. 179. [EE] – ¹⁸ 1976, p. 89 – ¹⁹ EE, p. 9 – ²⁰ 1976, p. 90 – ²¹ Die Dressur beginnt aber auch schon in der Erziehung von Kindesbeinen an und findet in der Schule ihre konsequente Fortsetzung: „Wie wir uns in der Kindheit in Alles zu finden gewöhnten, was uns aufgegeben wurde, so finden und schicken wir uns später ins positive Leben, schicken uns in die Zeit, werden ihre Knechte und sogenannte gute Bürger.“ Ebd. – ²² Gerd Mietzel: *Pädagogische Psychologie. Einführung für Pädagogen und Psychologie.* Göttingen 1973, p. 390 – ²³ ... wo verwandelt sich der Lehrer in den Mitarbeiter ...? PKR, p. 90 – ²⁴ Ebd., p. 94 – ²⁵ ... sondern die Schule sei Leben, und dort, wie ausser ihr, sei die Selbststoffbarung der Person die Aufgabe. Die universelle Bildung der Schule sei Bildung zur Freiheit, nicht zur Unterwürfigkeit: Freisein, das ist das wahre *Leben*.“ Ebd. p. 95 – ²⁶ „Wenn das Kind sich nicht fühlen lernt, so lernt es gerade die Hauptsache nicht.“ Ebd. p. 94 – ²⁷ Ebd. – ²⁸ Ekkehard von Braunmühl: *Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik.* Reinbek bei Hamburg 1986, p. 58. – ²⁹ Ebd., p. 57. – ³⁰ PKR, p. 95 – ³¹ „Furcht und Respekt fordern, das sind Dinge, die mit der heimgegangenen Periode dem Roccoco-Styl angehören.“

Ebd. – ³² Ebd. – ³³ EE, p. 374 – ³⁴ „... wir brauchen fortan eine persönliche Erziehung (nicht Einprägung einer Gesinnung).“ PKR, p. 97 – ³⁵ Ebd., p. 96 – ³⁶ Ebd. – ³⁷ Ebd., p. 97 – ³⁸ EE, p. 88. – ³⁹ Ebd. – ⁴⁰ Ebd., p. 70. – ⁴¹ EE, p. 200. – ⁴² „Die frechen Buben werden sich von euch nichts mehr einschwatzen und vorgehren lassen und kein Mitgefühl für all die Torheiten haben. für welche ihr seit Menschengedenken schwärmt und faselt“ Ebd., p. 89. – ⁴³ Ebd., pp. 70/71.

Aus: Von Max Stirner zur gegenwärtigen antipädagogischen Diskussion. (Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Dortmund) 1995, pp. 64-75.

REZENSION

1997 veröffentlichte Ekkehard von Braunnühl das Buch „Was ist antipädagogische Aufklärung?“¹ In diesem rechnet er mit seinem langjährigen vermeintlichen Mitstreiter Hubertus von Schoenebeck ab. Dieser hatte 1978 den „Freundschaft mit Kindern-Förderkreis e. V. Münster“ (FMK) gegründet, um den antipädagogischen Gedanken zu verbreiten und um eine Kinderrechtsbewegung ähnlich der in den USA zu gründen. Von den ursprünglichen Zielen ist der FMK jedoch längst abgerückt, was sich in den vom FMK unter der Regie von Schoenebecks verbreiteten Thesen manifestiert. Diese erscheinen teilweise abenteuerlich bis grotesk. Da werden Kinder zunächst als selbstverantwortlich von Geburt an bezeichnet, es gäbe keine Fehler und es gäbe keine Gewalt. Von Schoenebeck verdreht antipädagogische Gedankengänge dermaßen, daß er letztendlich „im Namen der Antipädagogik Gewalt gegen Kinder predigt“².

Im Laufe der Jahre entwickelte der FMK umfangreiche Aktivitäten. Von Schoenebeck veröffentlichte mehrere Bücher und veranstaltete Seminare sowie Feriencamps. Kritische Rückfragen zu den immer absurder erscheinenden Thesen des „mittlerweile offensichtlich unzurechnungsfähigen Guru[s]“³ wurden dann schon mal mit den Worten abgebugelt: „Ich bin Hubertus von Schoenebeck und dort ist die Tür.“ Allzu hartnäckige Kritiker sollen auch schon mit polizeilicher Gewalt aus dem Camp entfernt worden sein, freilich erst, nachdem sie den nicht unerheblichen finanziellen Beitrag geleistet hatten. So lautet denn auch einer der Vorwürfe, die „FMK-Sekte“⁴ bereichere sich an ihren Mitgliedern, von denen im übrigen unkritisches

„Jüngern“ erwartet wird.

Zum „Gedankensalat“⁵ und zu den „Tollheiten“⁶ des Hubertus von Schoenebeck ließe sich problemlos noch seitenlang referieren, soll an diesem Ort aber nicht geschehen, denn das hat von Braunnühl in seinem Buch schon ausführlich erledigt. Festzuhalten bleibt hier lediglich noch, daß der FMK unter der Führung seines „Gurus“ auch und gerade wegen seines Verhaltens anderen Menschen gegenüber der antipädagogischen Aufklärung einen bisher noch gar nicht abzuschätzenden Schaden zugefügt hat.

Dies könnte bis hierher unkommentiert so stehen bleiben, bezichtigte von Braunnühl den „Guru“ nicht der „Subjektivität“⁷, einer „Denkstörung“⁸, deren „bekanntes Opfer“⁹ seiner Meinung nach Max Stirner war, „als dessen saftloser Wiedergänger Dr. v. S. agitiert“¹⁰. Dem muß an dieser Stelle widersprochen werden, denn ich kann auch beim besten Willen nicht erkennen, daß Stirner Gewalt gegen Kinder gepredigt hätte.

Das ganze abstruse Thesengebilde des Hubertus von Schoenebeck läßt verschiedene mögliche Schlüsse zu: Entweder ist er ganz einfach machtbesessen und hat es als „Guru“ in seinem Verein geschafft, dieser „fixen Idee“ hemmungslos zu frönen, oder er ist tatsächlich „offensichtlich unzurechnungsfähig“. Die dritte Möglichkeit besteht darin, daß der „Guru“ den Verein als finanzielle Einnahmequelle betrachtet.

Ich denke, daß von allem etwas im Verhalten und der Person des Hubertus von Schoenebeck zu finden ist.

Im Fall der Unzurechnungsfähigkeit könnte man ihn getrost vernachlässigen. Geht es ihm jedoch um die Ausübung von Macht über an-

dere, dann ist er nach Stirner ganz einfach ein „machtgeiler“¹¹ „Besessener“. Wenn er es dagegen schafft, mit Tricks und einem unglaublichen Lügengebilde den Leuten das Geld aus der Tasche zu ziehen, die gutgläubig auf seine Scharlatanerien hereinfallen, dann ist er ein Betrüger, der auf Kosten anderer ein angenehmes Leben führt. Dem läßt sich mit Stirner – da wo er tatsächlich einmal wertend wird – nur eines entgegenhalten: „Es ist verächtlich, ein Vertrauen, das Wir freiwillig hervorrufen, zu täuschen“.¹² Unzutreffend ist auch die Behauptung, Stirner propagiere das Faustrecht, was auf von Schoenebeck durchaus zutrifft. Vielmehr stützt sich

Stirners Konzept des Vereins auf Gegenseitigkeit.

Diese Rezension wurde auf die Schnelle und in aller Kürze geschrieben, wodurch der Eindruck entstehen könnte, von Braunnühls Kritik an Stirner sei flach oder oberflächlich. Das ist nicht der Fall und bedarf noch einer eingehenden Analyse, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Trotz der meiner Meinung nach nicht zutreffenden Kritik an Stirner kann Braunnühls Buch aber jedem, der sich für Antipädagogik und daran, wie man sie entstellen und verdrehen kann, interessiert, als Lektüre empfohlen werden.

Hans Nowicki.

¹ von Braunnühl, Ekkehard: Was ist antipädagogische Aufklärung? Mißverständnisse, Mißbräuche, Mißerfolge der radikalen Erziehungskritik, Bonn 1997. – ² Ebd. S. 87. – ³ Ebd. S. 16. – ⁴ Ebd. – ⁵ Ebd. S. 74. – ⁶ Ebd. S. 82. – ⁷ Ebd. S. 52. ^{8,9} Ebd. – ¹⁰ Ebd. S. 69. – ¹¹ Ebd. S. 48. – ¹² Max Stirner: Der Einzige und sein Eigentum. (Reclam) Stuttgart 1991, S. 337. – Es wäre zu wünschen, wenn H. N. sich die Zeit nimmt, eine eingehendere Analyse der Braunnühlschen Stirner-Kritik vorzunehmen, um die ewig währenden Vorurteile in Sachen Stirner abzubauen zu helfen. *D. Red.*

Max Stirners Freiheitspädagogik. *Versuch einer Standortbestimmung.*

Unklare Rezeptionslage

Ogleich Stirners Anschlußfähigkeit an die pädagogische Diskussion sowohl in der aktuellen Anarchismusforschung (z. B. Laska 1988, 1991; Nowicki 1995; Klemm 1995, 1997) als auch in der Erziehungswissenschaft (Oelkers 2. Aufl. 1992; Oelkers/Lehmann 2. Aufl. 1990) immer wieder Erwähnung findet, ist sein Verhältnis zu Bildung und Erziehung derzeit eher unklar und gibt mehr Fragen auf als Antworten.

In diesem Zusammenhang wird Stirner z. B. von Oelkers (1992) als radikaler philosophischer Reformpädagoge vor der Phase der bürgerlichen Reformpädagogik diskutiert, von Nowicki (1995) wird er in den antipädagogischen Kontext gesetzt und Laska (1991) sieht in Stirner einen „pädagogischen“ „Anarchisten“, wobei sowohl das „pädagogische“ als auch der „Anarchist“ in Anführungszeichen zu setzen sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß die

pädagogische Stirnerrezeption, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts mehr oder weniger zaghaft und unsystematisch erfolgt (vgl. hierzu Laska 1988) – bis Ende des 19. Jahrhunderts erfuhr sowohl seine Philosophie als auch seine pädagogischen Implikationen keinerlei Resonanz – eher eine Marginale darstellt und einer Klärung bedarf.

Vor diesem Hintergrund soll hier auch weniger erneut nach seiner Rolle im Kontext einer pädagogischen Richtung – sei sie reform- oder antipädagogisch – gefragt werden, sondern vielmehr nach seiner systematischen Verortung in der pädagogischen Ideengeschichte der Neuzeit. Stirner bricht, so die These, in grundsätzlicher Art und Weise mit der Pädagogiktradition der Neuzeit und diskutiert das Generationenverhältnis neu im Geiste seiner Theorie des Egoismus.

„Wille statt Wissen“ – Stirners philosophische Theorieofferte an die Pädagogik

Beiträge und Ansichten zur Pädagogik finden sich bei Stirner lediglich in seinen Randschriften. Neben einigen Passagen in seinem Hauptwerk „Der Einzige und sein Eigentum“ (erstmalig 1845, hier 1972) äußert er sich in zwei eigenständigen kleineren Arbeiten zu Fragen der Bildung und Erziehung. Als seine früheste Studie überhaupt entstand 1834 eine Examensarbeit mit dem Titel „Über Schulgesetze“ (hier 1920). Von größerem pädagogischen Interesse ist jedoch sein 1842 in vier Folgen in den Beiblättern zur „Rheinischen Zeitung“ erscheinender Beitrag „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, oder: Humanismus und Realismus“ (hier 1914), der gleichsam eine pädagogische Prolegomena seines drei Jahre später publizierten Hauptwerkes, „Der Einzige und sein Eigentum“, darstellt, hierzu bereits im Vorfeld wichtige Einsichten komprimiert und ideengeschichtlich im Kontext mit diesem Werk zu sehen ist.

Bei der Lektüre Stirners wird deutlich, daß die Frage nach Bildung und Erziehung als ein nicht unwesentlicher Bestandteil seiner politischen Philosophie zu verstehen ist. Er schreibt: „die Schulfrage ist eine Lebensfrage“ (M. Stirner 1914, S. 238). Besonders in der „Rheinischen Zeitung“, aber auch in seinem Hauptwerk wird der Versuch deutlich, Bildung und Erziehung anschlussfähig an seine allgemeine Theorie zu machen. Ansatz- und Ausgangspunkt seiner pädagogischen Vorstellungen ist die Kritik am damals vorherrschenden pädagogischen System. Er wendet sich gegen den *Humanismus und Realismus als Zeitgeist und Trend* in der Theorie und Praxis und spricht ihnen die Möglichkeit ab, einen freien Menschen hervorzubringen. Stirner stellt fest: „Indess das Vergangene zu fassen, wie der Humanismus lehrt, und das Gegenwärtige zu ergreifen, worauf es der Realismus absieht, führt beides nur zur Macht über das *Zettliche*. Ewig ist nur der Geist, welcher *sich* erfasst“ (1914, S. 242)

Eine zentrale Einsicht ist für ihn die Annah-

me, daß Bildung und Erziehung im Sinne des Humanismus und Realismus lediglich „Wissen“ für den Menschen hervorbringen kann, jedoch keine individuelle Freiheit und Befreiung: „Das Wissen selbst muss sterben, um im Tode wieder aufzublühen als *Wille*; die Denk-, Glaubens- und Gewissensfreiheit, diese herrliche Blume dreier Jahrhunderte, werden in den Mutterschooss der Erde zurücksinken, damit eine neue Freiheit, die des Willens, von ihren edelsten Säften sich nähre“ (ebd., S. 247). Mit seiner Philosophie und Pädagogik geht es ihm um einen Weg zur Verwirklichung von *Willensfreiheit* – und nicht, wie es eine gängige sozial- und reformdemokratische Formel des 19. Jahrhunderts versprach, um „Wissen als Macht“. In diesem Kontext erhält Stirner Pädagogik einen nicht unwesentlichen, jedoch damals wie heute völlig untypischen und nicht dem gesellschaftlichen Konsens entsprechenden Stellenwert: „Ist es der Drang unserer Zeit, nachdem die *Denkfreiheit* errungen, diese bis zu jener Vollenendung zu verfolgen, durch welche sie in die *Willensfreiheit* unschlägt, um die letztere als das Princip einer neuen Epoche zu verwirklichen, so kann auch das letzte Ziel der Erziehung nicht mehr das Wissen sein, sondern das aus dem Wissen geborene *Wollen*, und der sprechende Ausdruck dessen, was sie zu erstreben hat, ist: der *persönliche* oder *freie Mensch*“ (ebd., S. 249).

Die Verwirklichung dieser Idee ist für Stirner eine Frage der Bildung und Erziehung. Allerdings ist für ihn das „Wissen“, sei es humanistisch oder rationalistisch angelegt, zu wenig. Er stellt fest: „nicht das Wissen soll ausgebildet werden, sondern die Person soll zur Entfaltung ihrer selbst kommen; nicht vom Civilisiren darf die Pädagogik ferner ausgehen, sondern von der Ausbildung freier Personen, souverainer Charaktere; und darum darf der Wille, der bisher so gewaltthätig unterdrückte, nicht länger geschwächt werden“ (ebd., S. 254). Stirners Ziel des freien Menschen – nicht der freien Gesellschaft! – ist gekoppelt an eine Pädagogik, die Willensfrei-

heit ermöglicht und garantiert. Die moderne Pädagogik in Gestalt einer humanistischen und realistischen Bildung und Erziehung bewirkt zwar Denkfreiheit bzw. „freie Denker“, jedoch keine Willensfreiheit bzw. „freie Persönlichkeiten“: „das Wissen muss sterben, um als *Wille* wieder aufzuerstehen, und als freie *Person* sich täglich neu zu schaffen“ (ebd., S. 257).

Er bricht mit dem traditionellen Autoritätsdenken und stellt den „pädagogischen Bezug“, also das Lehrer-Schüler-Verhältnis, in den Dienst einer Subjektwerdung, die sich ausschließlich am „Ich“, am Individuum, am „Einzigem“ orientiert und auf eine Enkulturation und Sozialisation weitgehend verzichtet.

Stirners Bruch mit der Pädagogiktradition der Neuzeit

Stirners Vorstellung, Bildung und Erziehung radikal vom „Ich“ aus zu erklären, also die Individualität zum Ausgangspunkt für Pädagogik zu machen, bedeutet ein grundsätzliches Umdenken, das für die Pädagogik einem Paradigmenwechsel gleichkommt. Aus der Sicht seines Ansatzes sind nicht nur die mit Erziehung und Bildung verbundenen Moral- und Wertvorstellungen schädlich, sondern auch alle diesbezüglichen Institutionen, die diese benötigen. Diese Absage an eine Wert-erziehung und an Erziehungs- und Bildungsinstitutionen stellt einen signifikanten Bruch mit der neuzeitlichen Pädagogik dar. Stirners Vorstellung von Freiheit und Persönlichkeit bricht damit in grundsätzlicher Weise mit der Idee einer aufgeklärten Bildung und Erziehung.

Das Freiheitsproblem in der Pädagogik

Freiheit wird in der Neuzeit zum zentralen „Hoffnungsträger“ für den modernen Menschen – persönlich, politisch, wirtschaftlich und philosophisch. Der Bruch im Zivilisationsprozess, der dieses neue Verständnis von Freiheit auslöst, muß mit der Auflösung der mittelalterlichen Ordnung und dem Beginn der Neuzeit im 14. und 15. Jahrhundert gese-

hen werden. Mit dieser „Entdeckung“ der Freiheit entfremdet sich der Mensch ideengeschichtlich und psychologisch von der Sicherheit transzendentaler Bindung und Orientierung und unterbricht die mittelalterliche Einheit von Gott und Mensch und einer Gesellschaftsordnung, die nicht auf der Gleichheit, Freiheit und Individualität der Menschen basiert.

Dieser neue Bindungsrelativismus wird zum zentralen geistesgeschichtlichen Problem der Neuzeit. Die Selbst-Entlassung des Menschen in die Subjektivität, in die Individualität und autonome Identität, impliziert gerade für die Pädagogik der Neuzeit eine neue Legitimation und kommt einer Kulturrevolution gleich. Freiheit als *Voraussetzung* menschlichen Seins – dies ist die zentrale Formel der Neuzeit. Pädagogisch gesehen schließt daran ein grundlegendes Problem an: Wenn es zutrifft, daß Freiheit in der Neuzeit einerseits als *Voraussetzung* menschlichen Tuns gedacht wird, dann wird damit gleichzeitig eine intentionale Erziehungsabsicht in Frage gestellt. Erziehung kann dann nicht länger von dritter Seite zielgerichtet vorgegeben werden, da die Freiheit des Educanden Priorität vor Zielen und Absichten Dritter hat. Andererseits stößt die Freiheit beim Erziehungsprozess aber auch ständig an die Determiniertheit menschlicher Existenz – oder, wie Jean-Jacques Rousseau es ausdrückte: Der Mensch ist frei geboren und liegt überall in Ketten (erst-mals 1762; hier 1978). Eine „selbstbestimmte Erziehung“ stößt durch die Determiniertheit empirischer Existenz an Grenzen. Neben dieser Diskussion, die die *Voraussetzungen* menschlichen Handelns definieren soll, wird Freiheit in der Philosophie auch als das *Ziel* menschlichen Handelns diskutiert, wahrgenommen und geht von der These aus, „daß der Mensch mehr kann, als er von Natur aus ist“ (A. Pieper 1990, S. 55). Es geht um die Lösung des Widerspruchs von Willensfreiheit und existentiellern Zwang, der sich in der Spannung von Individuum und Umwelt bzw. von Freiheit und Kausalität zeigt. Da der

Mensch zum Maß aller Dinge geworden ist, stellt sich für die Philosophie, Politik und Pädagogik die Frage, ob der Mensch überhaupt in der Lage sei, frei zu sein.

Analog zur pädagogischen Problematik von Freiheit als *Voraussetzung*, wird ebenso bei der Annahme von Freiheit als zentralem pädagogischen *Ziel* eine Antinomie deutlich. Auch als pädagogisches Ziel stößt Freiheit beim Menschen ständig an die Determiniertheit kausaler Zusammenhänge. Die zentrale pädagogische Fragestellung der Neuzeit ist die, wie sie Kant in seiner Schrift „Über Pädagogik“ formulierte: Wie kann die Freiheit bei dem Zwange kultiviert werden? (erstmal 1803; hier 1983, Bd. 10, S. 711).

Dieses Freiheitsproblem stellt sich für die Pädagogik der Neuzeit auf zwei Ebenen:

1.) Wenn Freiheit als existenzielle *Voraussetzung* für den Menschen postuliert wird, dann kann es keine intentionale, d. h. beabsichtigte Erziehung, geben, denn dann ist jedes Individuum – auch Kinder und Jugendliche – selbstbestimmt und darf keiner pädagogischen Bevormundung ausgesetzt werden.

2.) Wenn Freiheit als *Ziel* proklamiert wird, dann stellt sich die Frage, wie der Mensch, wenn er nach Rousseau überall in Ketten liegt, frei werden kann, d. h. kann man den Menschen zur Freiheit erziehen?

Zur Lösung dieser Fragen entwickelte die Pädagogik der Neuzeit die bis heute dominante Annahme von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen.

Der anthropologische Optimismus Stirners als Philosophie einer Anti-Pädagogik

Stirner wählt einen anderen Zugang zur Lösung dieses zentralen pädagogischen Problems. Freiheit ist kein Erziehungsproblem, im Gegenteil, Freiheit kann dem Menschen weder über humanistische noch realistische Erziehung gegeben werden. Ich-Entwicklung oder Freiheit ist in letzter Konsequenz ein erziehungsresistenter Vorgang. Jeder Mensch, jedes Individuum, jeder „Egoist“ trägt einen eigenen Fahrplan zur Freiheit in sich, den es

gilt, zur Entwicklung zu bringen. Nicht Wissen oder Erziehung ist hierbei gefragt, sondern Wille. Stirner rückt hier in eine gewisse Nähe zu der Reformpädagogin Maria Montessori (1870-1952), die die Individualität und die Freiheit anthropologisch absolut setzt und sich dabei ebenfalls signifikant von anderen pädagogischen Konzepten abhebt – letztlich aber doch wieder zu klassischen pädagogischen Annahmen wie die von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und zu pädagogischen Kategorien zurückkehrt.

Stirner rückt mit seinen Vorstellungen von Bildung und Erziehung in die Nähe eines biologistischen Ansatzes, der von einer natürlichen Entwicklung des Menschen ausgeht, wenn sie denn zugelassen wird, d. h. wenn sich der „freie Wille“ jenseits von moralischer oder institutioneller Bevormundung ausprägen kann. Stirner entwickelt wohl doch eine Art Anti-Pädagogik, d. h. er verläßt den pädagogischen Weg zur Lösung der Freiheitsfrage. Hier liegt Stirners Bruch mit der Pädagogik der Neuzeit. Die radikale Zuwendung zum Ich, zum Individuum, wird in keinem anderen pädagogischen Ansatz so rigoros absolut gesetzt wie hier. In diesem Sinne verweisen Oelkers/Lehmann (1990) zu recht auf die Nähe zur Antipädagogik, wenn sie schreiben: „Die Reduktion aller Erfahrung auf das Ich als letzten Referenzpunkt prägt die antipädagogische Stimmung nachhaltig, die ja selbst immer darauf verweist, daß es keine allgemeingültigen Werte mehr gibt und infolgedessen nur noch eins sicher ist, nämlich das eigene Ich“ (Oelkers/Lehmann 1990, S.12).

Stirner unternimmt damit den Versuch, das Problem der Freiheit pädagogisch neu zu denken. Er hat das Dilemma, in dem sich die Pädagogik seit der Neuzeit befindet – „wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“? – neu angedacht und hat einen Zugang entwickelt, der Erziehung und Bildung relativiert. Stirner bleibt allerdings in der Erkenntnistheorie stecken. Er ist kein pädagogischer oder anti-pädagogischer Denker und gelangt

auch nicht zu einer anti-pädagogischen Theorie. Er hat vielmehr eine neue Brille für das Generationenverhältnis und für die Entwicklung von Kindern angeboten – allerdings nicht aus der Sicht einer Pädagogik oder eines Pädagogen. Er wendet sich gegen eine Pädagogisierung und Institutionalisierung. Stirner unterscheidet sich dabei deutlich von reformpädagogischen oder sogenannten alternativen Ansätzen, die „vom Kinde aus“ denken wollen und eine Pädagogisierung der Kindheit

vornehmen. Er hat nicht primär die Lebensphase der Kindheit im Blick. Er setzt bei einer abstrakten „freien Persönlichkeit“ an.

Stirners Überlegungen sind derzeit vor allem als der philosophische Humus für eine noch zu entwickelnde anti-pädagogische Anthropologie der freien Persönlichkeit zu sehen, die es wert sind, anschlussfähig an aktuelle Diskussionen gemacht zu werden.

Ulrich Klemm

Literatur: Kant, I.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. W. Weischedel. Darmstadt 1983. – Klemm, U.: *Libertäre Pädagogik. Die pädagogische Rezeption des modernen Anarchismus und das Problem der Freiheit.* Hamburg 1995. – Klemm, U.: „Das Wissen muß sterben, um als Wille wieder aufzuerstehen, und als freie Person sich täglich neu zu schaffen“. In: T. Würndl-Voggenhuber (Hg.): *Wissen ... oder Gewissen? Jahrbuch Kinder-Recht und Jugendpolitik 1997.* Ulm 1997, S. 51-57. – Laska, B. A.: *Max Stirner – eine anarchistischer Pädagoge? Ein bibliographischer Kurzsessay.* In: U. Klemm (Hg.): *Anarchismus & Bildung. Schriften zur libertären Pädagogik, Heft 2.* Ulm 1988, S. 18-30. – Laska, B. A.: *Max Stirner als „pädagogischer“ „Anarchist“.* In: U. Klemm (Hg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition.* Frankfurt/M. 1991, S. 33-44. – Nowicki, H.: *Von Max Stirner zur gegenwärtigen antipädagogischen Diskussion.* Dortmund 1995. – Oelkers, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte.* München 2. Aufl. 1992. – Oelkers, J./Lehmann, Th.: *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik.* Weinheim u. Basel 2., erweiterte Aufl. 1990. – Picper, A.: *Freiheit als philosophisches Problem.* In: R. Barney/J. Rauchfleisch (Hg.): *Menschliche Autonomie.* Göttingen 1990, S. 52-64. – Rousseau, J.-J.: *Der Gesellschaftsvertrag.* Frankfurt/M. 1978. – Stirner, M.: *Das unwahre Princip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus.* In: M. Stirner: *Parerga-Kritiken-Repliken.* Hrsg. von B. A. Laska. Nürnberg 1986, S. 75-97. – Stirner, M.: *Über Schulgesetze (1834).* Neue Beiträge zur Stirnerforschung. Erstes Heft, hrsg. von R. Engert. Mit einer Einführung von R. Engert. Dresden 1920; Neuauflage mit einer Einführung von H. P. Lhug Berlin 1987. – Stirner, M.: *Der Einzige und sein Eigentum.* Mit einem Nachwort herausgegeben von A. Meyer. Stuttgart 1972.

ENGERTIANA

Johann Caspar Schmidt's Gymnasiallehrer Flamin Klöter

„Ego, Joannes Casparus Schmidt, evangelicae confessioni addictus, Baruthi, quod Borussiae olim oppidum nunc Bavariae attributum est, die XXV. Mensis Octobris anni MDCCCVI natus“. –

Mit diesen Worten beginnt das 'Curriculum Vitae', das Johann Caspar Schmidt, wohnhaft zu Berlin, Neuer Markt N^o 2/2 Treppen/ am 2^{ten} Juni 1834 mit seinem Gesuch um Zulassung zum höheren Schulamts-Examen „Einer Königl. Hochverordneten Prüfungs-Kommission“ übersandte und das uns in seiner Handschrift im Original erhalten ist (faksimiliert in den „Stirner-Dokumenten“, Ver-

lag des dritten Reiches, Dresden).

„Ego“, „Ich“ steht – groß geschrieben – am Anfange dieses – wie eines jeden – Lebenslaufes, mit dem ein „Egoweden“, ein „Einziges“ in die Sphäre des irdisch-menschlichen Daseins – sich in ihr verkörpernd und damit selbst setzend – eintritt, um sie – sich entwickelnd, gestaltend, verzehrend – zu durchlaufen.

„Ego“, „Ich“ ist der Name, mit dem er sich selbst nennt. Nur von sich selbst kann er „Ich“ sagen – von keinem anderen sonst, – nur sich selbst kann er damit meinen.

Aber ein Jeder kann so sich selbst „Ich“ nen-

nen, -- ein Jeder, dem „Ichheit“ eignet. So ist die letzte Ausschließlichkeit des Einzelnen gerade das Gemeinsame, das, was einem Jeden und damit Allen zukommt. Schon hier erfüllt sich Stirners eigenes Wort: „Mit der letzten Separation endigt die Separation selbst und schlägt in Vereinigung um“ („Der Einzige“ S. 269).

FORM FÜR LIBERTÄRE INFORMATIONEN

FLI  **AUSTAUSSCHUß BELEGEN**

Neue Folge Nr. 8
Vom 2.-6.6.99 in
Bebra (südlich Kassel)

KONTAKT:  **LADEN**
Rathaus Str. 23
10559 Berlin

TEL 030-3996767 FAX 1878

KUNST- UND INFORMATIONSDIENSTLEBEN

So ist auch Stirner am 25. Oktober 1806 nicht nur Mensch unter Menschen, er ist damit zugleich Ich unter Ichern geworden und ist und bleibt sich selber, „als ... dieser Ich“ (S. 325) dabei doch „das alleinige Ich“ (S. 423).

J. H. Mackay sagt 1898 in der 1. Auflage seiner Stirnerbiographie (S. 33) von Bayreuth, diese „Stadt Richard Wagners sei noch so ganz die Stadt Jean Pauls geblieben“. [III, 27] Als Stirner seine Jugend da verbrachte – und zwar zunächst die ersten vier Jahre (1806-1810) und dann wiederum seine Gymnasialjahre (1818-1826) war Bayreuth jedenfalls durchaus die Stadt Jean Pauls, der zwei Jahre vor Stirners Geburt 1804 dahin übersiedelt war und bis zu seinem 1825 daselbst erfolgenden Tode dort lebte. Aus den letzten 20 Jahren seiner Lebensgeschichte – die die ersten 20 Jahre der Lebensgeschichte Max Stirners bilden – und zwar aus seinen Briefen

und den mit ihm und seinem dortigen Leben zusammenhängenden Erinnerungen ist jedenfalls ein Bild des damaligen Bayreuth am lebendigsten zu gewinnen.

An vierter Stelle macht Stirner unter seinen Lehrern auf dem Gymnasium in seinem ‘Curriculum Vitae’ einen gewissen ‘Kloeterum’ namhaft. Er war – wie aus Mackays Stirnerbiographie (III, 30) hervorgeht – 1823-1824 sein Klassenlehrer in der Untermittelgymnasialklasse, in der Stirner den 4. Platz unter 15 Schülern einnahm.

Flamin Klöter leitete gerade in diesen Jahren (1822-1824) nach den Angaben von Karl Fries (Gesch. d. Studien-Anstalt in Bayreuth, Bayreuth 1864, S. 69) diese Klasse, nachdem er vorher (1821-1822) Klassenlehrer der Untergymnasialklasse gewesen war und in den nächsten Jahren (1824-1835) als Klassenlehrer die Obermittelgymnasialklasse (bis 1824 als Obergymnasialklasse und 1824 bis 1829 als V. Gymnasialklasse bezeichnet) leitete.

Von diesem Manne gewinnen wir ein lebendiges Bild, das indirekt auch Stirners Gymnasialzeit ein wenig zu erhellen vermag, aus seiner Schilderung, die einer seiner früheren Schüler in späteren Jahren gegeben und die Karl Fries als Anm. 1 zu S. 57 abgedruckt hat. Bezieht sie sich auch auf eine Zeit – nämlich die Jahre 1835-1848 –, da Stirner das Gymnasium lange hinter sich hatte, so ist doch gerade bei einem solchen Typ, wie ihn die folgenden Worte zeichnen, kaum anzunehmen, daß er sich so sonderlich sollte verwandelt haben, da er sich ja auch im Ablauf der angegebenen Jahre, wie ausdrücklich betont wird, weder äußerlich noch innerlich veränderte.

„Welchem Schüler des Bayreuther Gymnasiums aus den Jahren 1835-1848“, heißt es da, „stellt sich nicht das Bild des Lehrers Klöter lebhaft vor die Seele, wenn er auf die Zeit seines Schulbesuchs zurückblickt? War doch dieser Mann durch und durch ein Original, das sich nicht allein scharf abhob aus der Reihe seiner Kollegen, sondern das auch in andern Berufskreisen wohl schwerlich seines

Gleichen hatte. Das zeigte sich zunächst schon in seiner äußern Erscheinung, im Kostüm. Dieses war, so weit wir uns auch zurückerinnern, beständig dasselbe. Es richtete sich niemals weder nach den wechselnden Bedürfnissen der Jahreszeit, noch viel weniger nach den Launen der Mode. Eine schwarze Tuchkappe, ein weißes Halstuch, ein dunkelblauer Tuchrock, ditto Beinkleider, eine schwarze Tuchweste und derbe, jedenfalls nicht mit Glanzwichse überzogene Stiefel umschlossen im Sommer wie im Winter eine gedrungene Gestalt mit hochliegender Stirne, mit mehr keilförmig gebildetem Kopf, mit hellblauen Augen und mit völlig bartlosem in viele feine Falten gelegten Antlitz.

Klöter führte ein ganz abgeschlossenes Leben innerhalb seiner Familie (er war verheiratet und hatte 3 Söhne) und kam mit niemand in gesellige Berührung. Alle die verschiedenen kleinen Lebensgenüsse, wie sie der Menschen Herz erfreuen, verschmähte er grundsätzlich. Seinem Berufe und den ihm hiezu nothwendig scheinenden Studien obliegen, einen Spazierlauf machen, ein kaltes Bad bis mitten in den Winter hinein nehmen, das war seine Arbeit und seine Erholung. Dem entsprechend war natürlich auch seine Lebensweise, was die Auswahl der Speisen und Getränke betraf, die allereinfachste und nüchternste. Wenn man hiernach unserm *Klöter* unter die Reihe jener Deutschthümer und Naturmenschen setzen wollte, deren Gestalten typische Figuren geworden sind, so würde man sehr irren. Er war frei von deren Phantastereien. Nüchtern bis zum Innersten seines Herzens verrieth ja auch sein Aeußeres mehr den rechtschaffenen Schulmeister als den überschwenglichen, sich eine Mission beilegenden Gesundheitsapostel. Dazu hat er sich unseres Wissens niemals mit der Politik eingelassen und nie darnach getrachtet, sich irgendwie nach außen hin bemerkbar zu machen.

Als Lehrer war *Klöter* tüchtig, treu und gewissenhaft. Allein der enge Kreis und die engen Anschauungen, in welchen er sich beweg-

te, der eigenthümliche Maßstab, nach dem er seine Schüler maß, die nüchterne, kalte Weise, mit der er alle Lehrgegenstände betrieb, schmälerten die Erfolge seiner Berufsthätigkeit und machten, daß er als Lehrer weniger beliebt war, als dies nach seinem tadellosen Charakter und nach seiner Berufstreue hätte der Fall sein müssen. Eigenthümlich war, wie gesagt, der Maßstab, nach welchem er seine Schüler beurtheilte und qualifizierte. Er faßte nicht die guten und die schlechten Eigenschaften und den innern Gehalt des jungen Menschen zusammen in's Auge und wog darnach seinen Wert, sondern er hielt sich mehr an äußere Erscheinungen und Vorkommnisse, die ihm in die Augen fielen, und taxierte jenen hiernach. So war ihm z. B. der Umstand, daß ein Schüler seiner Klasse Tabak rauchte und sein Heft darnach roch, maßgebend für die Beurtheilung seines Fleißes wie seines Wohlverhaltens. Ein großer Feind des Tabakrauchens verdamnte er es nicht deswegen, weil es für die Gesundheit der jungen Leute schädlich sein kann, sie zu unnöthigen Ausgaben und zum Kneipen verleitet, sondern deshalb, weil derjenige, welcher rauche, etwas treibe, was einer wirklichen Thätigkeit ähnlich und doch nichts weniger als eine solche sei. Daß man rauchen und dabei doch tüchtig arbeiten könne, das scheint er nicht für möglich gehalten zu haben. So verging kaum ein Tag, an welchem er nicht das Tabakrauchen zur Sprache brachte und verdamnte. Selbst als Thema für freie Vorträge, welche er seine Schüler vom Katheder herab halten ließ, gab er einmal auf „über das Tabakrauchen“. Allein als einer derselben, von dem Lehrer wie Mitschüler wußten, daß er von der verbotenen Frucht in reichem Maße genoß, bei dieser Gelegenheit, um die Sache in's Lächerliche zu ziehen, ein ganzes Dutzend der eigenthümlichen Gründe aufzählte, weshalb das Tabakrauchen verwerflich sei, und damit die Heiterkeit der Schüler in einem solchen Grade erregte, daß ihn der Professor vom Katheder herabjagen mußte, da verschwand dieses Kapitel wenigstens eine Zeit

lang aus der Reihe der von den Schülern zu behandelnden Themata. Uebrigens machte Klöter bei letzteren wenig Glück mit seiner rücksichtslosen Proskribierung des Tabakrauchens. Wußten sie doch, daß ein anderer Lehrer der Anstalt, der an wissenschaftlicher Bedeutung und Leistung, wie an pädagogischen Erfolgen unsern Klöter weit überragte, ein eifriger Raucher war und noch ist.

Eine zweite Aeußerlichkeit, deren Wahrnehmung ihm ungünstig gegen einen Schüler stimmte, war das Stecken der Hände in die Hosentaschen. Wer dies that, mußte ein unsittlicher, geheimen Sünden fröhnender Mensch sein, wenn auch sonst nichts weiter dafür sprach. (Klöter selbst barg mit Vorliebe seine Hände in den hintern Rocktaschen und spreizte diese weit vom Körper weg). So mußte es kommen, daß er sehr häufig Schüler unrichtig beurtheilte und beim besten Willen gerecht zu sein, und obgleich er frei war von Launen und Einflüssen aus persönlichen Rücksichten und namentlich von allen Bevorzugungen, doch nicht selten geradezu ungerrecht gegen einzelne wurde.

Nicht weniger eigenthümlich war die Weise seiner Verwerthung der alten Klassiker beim Unterricht. Er wußte hier seine Schüler mehr auf den äußern Aufbau und Zusammenhang der einzelnen Werke als auf deren innere Schönheit hinzuweisen und das eigentlich Poetische gieng ihm über dem nüchternen Moralischen vollständig verloren. Eine Liebhaberei von ihm war dabei nachzuweisen, daß jedes selbständige Gedicht und jede Rede, daß eine Ode von Horaz wie eine Tragödie von Sophokles, daß eine Rede von Cicero oder von Demosthenes immer aus einer objektiven und aus einer subjektiven Hälfte bestehen müsse und daß man sich das Suchen nach der Grenze des Objektiven und Subjektiven erleichtern könne, wenn man die einzelnen Verse des Gedichts oder die einzelnen Zeilen der Rede abzähle und die Summe mit zwei dividire.

Die so erhaltene Zahl zeige mehr oder weniger genau auch den Vers oder die Zeile an,

wo der Wendepunkt der Rede oder des Gedichtes sei. Unter den deutschen Schriftstellern scheint er sich fast ausschließlich mit Schiller, Herder, Hamann, Claudius und Hebel befreundet zu haben. Das Nibelunglied benutzte er gerne beim Unterricht in der deutschen Sprache, ohne sich dabei mit vergleichender Sprachforschung abzugeben. Das Gedicht von Schiller „die Künstler“ war für ihn eine Fundgrube aller Weisheit. Er hat ein eigenes Programm über dasselbe geschrieben. Die geistige Produktionskraft seiner Schüler, wie sich dieselbe im Abfassen deutscher Aufsätze, Gedichte etc. kundgab, identifizierte er mit dem Begriffe des Selbstbewußtseins, das sie erreicht. Nur der Schüler war gerecht vor seinen Augen, den er als im Besitze des Selbstbewußtseins, nach *seinem* Begriffe des Wortes, befindlich erachtete.

Außer seinen Berufsgeschäften als Klassenlehrer hatte Klöter auch dem Unterricht im Turnen unter sich und ließ im Winter Voltigierübungen an einem Schwingpferde vornehmen. Doch wurden unter ihm alle diese Körperübungen mehr wie ein gegebenes Pensum abgeleiert. Er verstand es nicht, Geist und Leben in sie zu bringen, so verdienstlich es von seiner Seite auch war, daß er dieselben unermüdet viele Jahre lang an der Anstalt leitete und überwachte. An den Sonnabenden pflegte er größere Spaziergänge zu machen, wobei sich manchmal einige seiner Schüler ihm anschlossen. Einen recht weiten Marsch zu machen, mochte das Wetter sein, wie es wollte, dazwischen einigemale zu traben, dann an einer Quelle auszuruhen und Wasser und schwarzes Brod zu genießen, war der eigentliche Zweck dieser Spaziergänge. Begreiflicherweise begnügten sich nur wenige junge Leute mit den Annehmlichkeiten solcher Lustfahrten und die meisten dieser Dauerläufe machte unser guter Klöter allein mit seinen Söhnen, von welchen er gewöhnlich den jüngsten mit der einen Hand nach sich herzog, während die andere in der Rocktasche stak oder dazu verwendet wurde, die Kopfbedeckung zu tragen.

Klöter erreichte trotz aller Abhärtung seines Körpers nur ein sehr mäßiges Alter und starb

gerade an den Folgen eines solchen forcierten Spazierganges 1848¹ Dr. Rolf Engert

¹ Karl Fries: Geschichte der Studien-Anstalt in Bayreuth. Einladungs-Schrift zur 200jährigen Stiftungsfeier des kgl. Gymnasiums und zu den Schlußfeierlichkeiten des Jahres 1863/64. Bayreuth 1864, pp. 57-59.

Aus: Beiträge zur Lebensgeschichte Max Stirners und der „Freien“. (Unveröffentlichtes Manuskript)

MAX-STIRNER-ARCHIV

Stirners und Nietzsches Erziehungsideal.

Wohl selten ist die Menschheit mit Problemen, die ihr die eigene Zeit bot, so beschäftigt gewesen wie heute. Es hat zwar stets und für jedes Zeitalter Probleme gegeben, aber selten konnten diese sich an Zahl und Bedeutung mit den uns heute beschäftigenden messen. Naturwissenschaften wie Geisteswissenschaften zeigen in gleicher Weise eine Fülle neuer, ihrer Tragweite nach noch nicht ausgenutzter Gesichtspunkte und in unserem modernen wirtschaftlichen und politischen Leben sind neue Gewalten zur Geltung gelangt, deren Vorhandensein vor wenigen Jahrzehnten Niemand ahnte, die aber vielleicht berufen sind, die Welt umzugestalten und zum Theil es schon gethan haben. So ist der moderne Mensch intensiv mit der Gegenwart und Zukunft beschäftigt und es ist natürlich, daß er der Vergangenheit gegenüber die Frage erhebt, was sie ihm nütze. Die Aufgabe des Einzelnen ist, im Getriebe des modernen Lebens seine Stellung zu erringen und die Werthe der Vergangenheit deshalb danach zu prüfen, ob sie zur Lösung dieser Aufgabe beitragen oder nicht. Je nach Beantwortung dieser Frage, wird die Vergangenheit ihre Bedeutung für uns behalten oder verlieren. Diese Frage haben zwei heute viel zusammen genannte Philosophen, Stirner und Nietzsche, sich gestellt, und es hat wohl einiges Interesse, die Antworten, die sie geben, zu vergleichen und die merkwürdige Übereinstimmung derselben zu constatiren.

Stirner hat kürzlich seinen Biographen gefunden in dem bekannten Dichter John Mackay, welcher wohl der begeistertste Anhänger des lange Zeit ziemlich vergessenen Philoso-

phen ist. Mit einem Enthusiasmus, wie ihn nur unbedingter Glaube an die einzige Größe des Meisters geben kann, hat er uns Stirner zu schildern versucht. Leider war das Material zu lückenhaft, um ein wirklich lebensvolles Bild des merkwürdigen Mannes gewinnen zu können. Ferner hat Mackay kleinere Schriften Stirners in einem Buche veröffentlicht und unter diesen ist es der Aufsatz: „Das unwahre Princip unserer Erziehung“, welcher wegen mancher interessanten Übereinstimmung mit einer Jugendschrift Nietzsche's: „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ wohl eine eingehendere Beleuchtung verdient.

Stirner geht aus von dem Gegensatz der seine Zeit beherrschenden Prinzipien der Erziehung, von denen das eine das Vergangene erfassen, das andere das Gegenwärtige ergreifen will. Humanismus und Realismus sind die einander entgegenstehenden Bildungsideale. Unter Humanismus versteht Stirner diejenige Bildung, welche uns die Beschäftigung mit dem classischen Alterthume giebt: sie ist nur eine formelle und elegante, die nur Wenigen, aber dadurch der Menge Überlegenen zukommen kann und sich so in Gegensatz stellt zu der im Anschluß an die Ideen der Revolution gebildeten Forderung einer allgemeinen Bildung. Diese will nun der Realismus geben, von welchem Stirner in historischer Betrachtung sagt: „Fortan sollte alles Wissen Leben, das Wissen gelebt werden, denn erst die Realität des Wissens ist seine Vollendung. Gelingt es, den Stoff des Lebens in die Schule einzuführen, durch ihn etwas Allen Brauchbares zu bieten, und eben darum Alle für die-

se Vorbereitung aufs Leben zu gewinnen und der Schule zuzuwenden, so beneidete man die gelehrten *Herren* nicht mehr um ihr *absonderliches* Wissen, und das Volk beneidete seinen *Laienstand*. Den Priesterstand der Gelehrten und den Laienstand des Volkes aufzuheben, ist das Streben des Realismus, und darum muß er den Humanismus überflügeln.“¹ Trotzdem ist der Realismus ebenfalls einseitig, er sieht seine Aufgabe darin, „praktische Menschen“ zu bilden, so aber bildet er nicht wahrhaft freie Geister. Er macht die Menschen unterwürfig in den positiven Aufgaben des Lebens, er paßt sie ihnen an: Dinge und Gegebenes zu verstehen, dabei hat es sein Bewenden. So trifft beide Principien der gleiche Vorwurf: sie bilden nicht die Persönlichkeit des Schülers aus, sie geben beide nur ein Wissen, aber nicht ein Willen, das zur Triebfeder des Willens wird: der Humanismus nicht, weil er nur eine formelle, der Realismus, weil er nur eine einseitig praktische Bildung giebt, die erstere unterwirft die Menschheit der Autorität, der zweite der Materialität. Die Gefahr beider besteht aber darin, daß der Mensch nicht zu sich kommt, nicht seine Persönlichkeit ausbildet. Dieses Ziel ist nur dadurch zu erreichen, daß das Wissen zum Willen wird: „Nicht der Wille ist von Haus aus das Rechte, wie uns die Praktischen gerne versichern möchten, nicht überspringen darf man das Wissenwollen, um gleich im Willen zu stehen, sondern das Wissen vollendet sich selbst zum Willen, wenn es sich entsinnlicht und als Geist, 'der sich den Körper baut', sich selbst erschafft. . . Ein Wissen, welches sich nicht so läutert und concentrirt, daß es zum Wollen fortreißt, oder mit anderen Worten, ein Wissen, welches mich nur als ein Haben und Besitz beschwert, statt ganz und gar mit mir zusammengegangen zu sein, so daß das frei bewegliche Ich, von keiner nachschleppenden Habe genürt, frischen Sinnes die Welt durchzieht, ein Wissen also, das nicht *persönlich* geworden, giebt eine ärmliche Vorbereitung aufs Leben ab.“² Nur so entstehen Charactere, die Stirner ewige nennt,

in welchen die Festigkeit nur in den unablässigen Fluthen ihrer stündlichen Selbstschöpfung besteht, und die darum ewig sind, weil sie sich in jedem Augenblicke selbst wenden, weil sie die Zeitlichkeit ihrer jedesmaligen Erscheinung aus der nie welkenden und alternden Frische und Schöpfungsthätigkeit ihres ewigen Geistes setzen.“ So klingt diese Pädagogik Stirners aus in dem Ruf nach Characterbildung, diese muß das Ziel aller Erziehung sein. Nur andeutungsweise giebt er uns an, wie diese Erziehung practisch eingerichtet werden muß. Nicht allein der Wissenstrieb, sondern auch der Willenstrieb des Kindes soll gepflegt werden. Was Stirner hierüber sagt, ist sehr bedeutend und enthält in prägnanter Kürze wahrhaft tiefe pädagogische Einsichten: „Die kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit hat so gut ihr Recht, als die kindliche Wißbegierde. Die letztere regt man geflissentlich an; so rufe man auch die natürliche Kraft des Willens hervor, die *Opposition*. Wenn das Kind sich nicht fühlen lernt, so lernt es gerade die Hauptsache nicht. Man erdrücke seinen Stolz nicht, seinen Freimuth. Gegen seinen Übermuth bleibt meine eigene Freiheit immer gesichert. Denn artet der Stolz in Trotz aus, und will das Kind mir Gewalt anthun; das brauche ich mir, der ich ja selbst so gut als das Kind ein Freier bin, nicht gelassen zu lassen. Muß ich mich aber durch die bequeme Schutzwehr der Autorität dagegen vertheidigen? Nein, ich halte die Härte meiner eigenen Freiheit entgegen, so wird der Trotz der Kleinen von selbst zerspringen. Wer ein ganzer Mensch ist, braucht keine – Autorität zu sein. Und bricht der Freimuth als Frechheit aus, so verliert diese ihre Kraft an der sanften Gewalt eines ächten Weibes, an ihrer Mütterlichkeit, oder an der Festigkeit des Mannes; man ist sehr schwach, wenn man die Autorität zu Hülfe rufen muß, und sündigt, wenn man glaubt, den Frechen zu bessern, sobald man aus ihm einen Furchtsamen macht. Furcht und Respect fordern, das sind Dinge, die mit der heimgegangenen Periode dem Roccocostil angehören.“³

Nietzsche stellt an die Spitze seiner Ausführungen die Worte Goethes: „Übrigens ist mir Alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.“ Unter demselben Gesichtspunkte wie Stirner prüft er aber den Werth des Wissens für den Menschen. Das Wissen seiner Zeit aber ist ein historisches und es entsteht so die Frage „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. Bedeutet die Geschichte etwas für den handelnden Menschen? Sie kann es thun. Beispiele großer Männer rufen große Thaten hervor. Diese Geschichtsbetrachtung ist die monumentalische. Eine andere ist die antiquarische, sie giebt dem Menschen, der sich mit der Vergangenheit seines Landes und seines Volkes beschäftigt, eine Art Heimatsgefühl. Das Wohlgefühl des Baumes an seinen Wurzeln, das Glück sich nicht ganz willkürlich und zufällig zu wissen, sondern aus einer Vergangenheit als Erde, Blüthe und Frucht herauszuwachsen und dadurch in seiner Existenz entschuldigt ja gerechtfertigt zu werden – dies ist es, was man jetzt mit Vorliebe als den eigentlich historischen Sinn bezeichnet. Doch dieser Sinn kann ausarten, es entsteht so „blinde Sammelwuth und ein rastloses Zusammenscharren alles einmal Dagewesenen.“ Hiervor kann nur eine kritische Geschichtsbetrachtung schützen, die das Werthlose von dem Werthvollen sondert, dieses erhält, jenes aber über Bord wirft und so dem Leben freien Raum schafft.

Wie steht es nun mit den Deutschen der Gegenwart? Sie leiden unter einem Übermaß von geschichtlicher Bildung. „Das historische Wissen strömt aus unversieglischen Quellen immer von Neuem hinzu und hinein, das Fremde und Zusammenhanglose drängt sich, das Gedächtniß öffnet alle seine Thore und ist doch nicht weit genug geöffnet, die Natur bemüht sich auf's Höchste, diese fremden Gäste zu empfangen und zu ehren, diese selbst aber sind im Kampfe mit einander, und es scheint nöthig, sie alle zu bezwingen und zu bewältigen, um nicht selbst an ihrem

Kampfe zu Grunde zu gehen.“

So werden die Menschen zu wandelnden Encyclopädien und wie diese nur Thatsachen geben sollen, so interessiren sie nur diese an sich, aber nicht ihr Werth und ihre Bedeutung für das Leben. Es entsteht in diesem Zusammenhang die Forderung der Objectivität des Historikers, der historisch gebildete Mensch nimmt für sich in Anspruch, der gerechte zu sein. Aber diese Gerechtigkeit hat zur Kehrseite die Auslöschung jeder Persönlichkeit in einem so historisch gebildeten Menschen. Entsteht so der leider zu häufige Typus des Gelehrten, der überall und nirgends zu Hause ist, weil er einen inneren Beruf zu seinen Arbeiten niemals fühlt. Aber große Persönlichkeiten – und diese interessiren uns nach Nietzsches Ansicht doch nur in der Geschichte – kann nur verstehen, wer Großes in sich erlebt hat. Der Historiker muß sich in geschichtliche Persönlichkeiten zu versenken, daß er sie aus sich selbst neu erschafft, d. h. er muß Künstler sein, dann ist er wahrhaft objectiv. „Dazu gehört aber vor Allem eine große künstlerische Potenz, ein schaffendes Darüberschweben, ein liebendes Versenktsein in die empirischen Data, ein Weiterdichten an gegebenen Typen – dazu gehört allerdings Objectivität, aber als positive Eigenschaft.“

Und welche Lehre zieht der historische Mensch aus der Geschichte für die Gegenwart? Die, daß wir Epigonen sind, daß das Große und Schöne einmal war, aber nicht mehr ist und daß für uns nichts übrig bleibt das Vergangene anbetend zu bewundern, ohne daß es für uns Motiv eines – ja doch nutzlosen – Strebens würde. So studieren wir die Griechen, wir ehren in ihnen die Jugend der Menschheit und wollen griesgrämig und allzu früh alt an unsere eigen Jugend nicht mehr glauben – die moderne Menschheit ist ja die alternde, sie gehorcht damit nur dem historischen Gesetz. Aber sind wir nicht jung, die wir uns doch jung fühlen und uns zur Jugend rechnen? Soll das in uns emporstrebende Leben ersterbend hinweisen vor dem Gedanken, daß wir zur alternden Menschheit gehören?

An dem Tempel zu Delphi standen die Worte: Erkenne dich selbst. Das Recht so zu fragen, können uns die Griechen lehren, nicht wozu die Menschheit, wozu der Einzelne da ist, ist die Frage: Wozu die „Welt“ da ist, wozu die „Menschheit“ da ist, soll uns einstweilen gar nicht kümmern, aber wozu du Einzelner da bist, das frage dich, und wenn es Dir Keiner sagen kann, so versuche es nur einmal den Sinn deines Daseins gleichsam a posteriori zu rechtfertigen dadurch, daß du dir selber einen Zweck, ein Ziel, ein Dazu vorsetzt, ein hohes und edles „Dazu“. Gehe nur an ihm zu Grunde – ich weiß keinen besseren Lebenszweck als am Großen und Unmöglichen zu Grunde zu gehen.“ Wir müssen es wagen, unhistorisch zu sein, um leben zu können. Das Leben ist das Erste, das Erkennen steht nur in seinem Dienst. Wir müssen das Chaos des Wissens in den Dienst unserer eigenen Vervollkommenung stellen, wir müssen es organisiren, wir müssen es bewertben nach der Bedeutung, die es hat für die Erreichung dieses unseres letzten Zwecks. So werden wir zu einer wahrhaft nationalen Cul-tur, welche Vereinigung von Leben und Erkennen ist, gelangen.

So verkünden zwei Denker in ihren drei Jahrzehnte auseinanderliegenden Schriften dasselbe pädagogische Ideal. Ausbildung der Persönlichkeit des Einzelnen soll das Endziel der Erziehung sein, an die Stelle der zur Zeit nur formal gebildeten Menschen sollen lebensvolle, handelnde Individuen treten. Neben dieser Übereinstimmung sind die Verschiedenheiten ihrer Ansichten nur verschwindend geringe und lassen sich aus der Zeit, in welcher beide Denker lebten, erklären. Stirner steht mehr als Nietzsche auf dem einseitig individuellen Standpunkt, ihm fehlt der Gedanke, daß die Erziehung des Einzelnen auch eine Erziehung für die Gesamtheit sein müsse, während Nietzsche ausdrücklich eine nationale Cultur anstrebt. Er steht damit unter dem Eindruck des großen Krieges, er will die neu geschaffene politische Einheit durch eine geistige ergänzen, wobei er, wie

nebenbei erwähnt sein mag, diese neue wahrhaft nationale Bildung werde durch Richard Wagners Kunst geschaffen werden. Stirner fehlt dieser Gedanke an eine nationale Bildung in diesem Sinne, er denkt vielmehr an eine allgemeine Bildung, wie sie die französische Revolution gefordert hatte. Dabei ist aber nicht der Gedanke an die Gesellschaft oder die Nation das Erste, sondern der, daß das Individuum ein Recht auf Bildung habe. Stirner leitet aus dem von der Aufklärung nach Rousseau geschaffenen abstracten Begriff des Individuums seine Forderungen ab. Er will das Individuum sich durchsetzen lehren. Nietzsche will es zugleich fähig machen, an der Erschaffung einer nationalen Cultur mitzuwirken.

Außer dieser Abweichung ist aber dann die Bildung, welche beide Denker für das Individuum fordern, kaum verschieden. Es ist das Lebensideal unserer classischen Dichter, wie wir es in Goethe verkörpert sehen, das wohl beiden Denkmern vorschwebte. Nietzsche bezeugt dies ausdrücklich und auch bei der Lectüre Stirners drängt sich der Gedanke an Goethe trotz der späteren Ablehnung auf.

Werfen wir endlich noch einen Blick auf die weitere Entwicklung beider Denker, so zeigt sich bei aller Verschiedenheit derselben und der endgültigen Ausgestaltung ihrer Lehren, doch auch eine gewisse Gleichförmigkeit. Beide gelangen von dem soeben skizzirten Standpunkte zu ihrem letzten durch eine stärkere und darum einseitigere Ausbildung ihres Individualismus. Stirners Einziger, Nietzsches Uebermensch sind das Ergebnis ihres Denkens. In überraschend kurzer Zeit gelangt Stirner unter Fortbildung der Lehren Feuerbachs und Bruno Bauers zur Lehre seines Hauptwerkes: „Der Einzige und sein Eigenthum,“ welche hier kurz mit seinen eigenen Sätzen characterisirt sein möge: „Ich leite alles Recht und alle Berechtigung aus Mir her; Ich bin zu Allem berechtigt, dessen Ich mächtig bin.“ Wer sich durch die Consequenz dieses Standpunktes blenden läßt, wird leicht zur Ueberschätzung Stirners gelangen, wie es

etwa Mackay thut, wer aber einmal ernstlich überlegt, ob dies Ideal des Einzigsten ohne jede Modification zur Weltanschauung werden könnte, der wird finden, daß es öde werden wird in seinem Herzen, daß es innerlich erfrieren müßte in der Kälte dieses Egoismus und daß das menschliche Zusammenleben herabsinken würde zu einem thierischen. Ebenso nun weist das Bildungsideal der genannten Schrift Nietzsches auf den späteren Übermenschen hin. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, den verschlungenen Pfaden seines Denkens zu folgen, es mag genügen, auf dies Ideal und die oben erwähnte Anschauung, daß in der Geschichte nur die großen Persönlichkeiten interessiren, hinzuweisen, um den Zusammenhang mit der Lehre, daß die Erschaffung des Übermenschlichen Zweck der Natur sei, zu kennzeichnen, aus welcher Einsicht sich dann leicht die weiteren Consequenzen auf ethischem Gebiet ziehen lassen.

Doch kehren wir zu den anfangs characterisirten Schriften Stirners und Nietzsches zurück und fragen wir uns, ob die von ihnen gestellte Frage und die darauf gegebene Antwort auch heute noch für uns Geltung haben. Dies wird man im Ganzen bejahen können. Auch heute kommt es darauf an, die Jugend zu Persönlichkeiten im gekennzeichneten Sinne heranzubilden. Dabei werden wir uns aber mehr als mit Stirner mit Nietzsche sinnverwandt fühlen, wenn er fordert, daß unsere Bildung eine nationale sei. Vielleicht werden wir jedoch den Gedanken, daß die Erziehung des Einzelnen nothwendig zugleich eine solche für die Gesamtheit sein müsse, mehr hervorheben und damit den stärkeren socialen Instincten der modernen Menschheit Rechnung tragen. Sind so die Anforderungen an eine moderne Erziehung mit der erwähnten Modification heute noch dieselben wie beide Denker sie stellten, so entsteht die letzte Frage, ob unsere moderne Jugenderziehung, dies leiste, ob uns die Schule nur ein Wissen überliefere, das zum Willen werden kann oder ob wir etwa Kenntnisse, die, die wir todte nen-

nen müssen, mit uns herumschleppen. Diese Frage stellen wir nun gegenüber einem unsere höheren Schulen, aus denen die geistigen Führer der Nation hervorgehen sollen, noch beherrschenden Bildungsideal, dem classischen. Es ist nicht allzu lange her, daß die Möglichkeit einer „wahrhaften höheren Bildung“ ohne die Beschäftigung mit der Antike durchaus gelugnet wurde, aber trotzdem hat die Schulreform vom Jahre 1892 einer anderen Anschauung mindestens insofern Concessionen gemacht, daß die Beschäftigung mit der Antike sich eine gewisse Einschränkung gefallen lassen mußte – eine Thatsache, die nothwendig auf eine Änderung des Werthurtheils in dieser Frage hinweist. Darnit ist aber das Problem nicht gelöst worden, ja es ist vielmehr nur noch akuter geworden. Selbst Vertreter der classischen Bildung geben zu, daß die Beschäftigung mit der Antike auf unseren heutigen Gymnasien keineswegs genügt, um dem Schüler auch nur ein nothdürftiges Verständniß für den Geist des Alterthums zu geben. Eine Folge davon ist aber die, daß die Universität in Zukunft schwerlich wird Lehrer bilden können, die so diesen Geist in sich aufgenommen haben, daß sie ihn ihren Schülern werden mittheilen können. Es ist gewiß: wir stehen heute vor einem für unsere höhere Erziehung überaus wichtigen Problem. Niemand wird ernstlich bezweifeln, daß die Antike einen wahren und hohen Lebensgehalt geben kann; daß sie es heute und in der Zukunft thut und thun wird, ist zu bezweifeln. Ja, die Generation, welche vor der erwähnten Reform die Schule verließ, wird nur allzu oft in Rückerinnerung an eigene Erfahrung sich gestehen müssen, daß die Beschäftigung mit dem Alterthum für sie nicht mehr das war, was sie sein sollte. Aber dann trifft mindestens die Art, wie wir uns heute mit ihm beschäftigen oder vielmehr wie wir beschäftigt werden, das Verdammungsurtheil, daß sie uns ein todttes Wissen überliefert, das nicht zum Lebensgehalt wird. Da aber ein erneutes intensiveres Studium der Antike auf der Schule zur Unmöglichkeit geworden ist,

so bleibt nur übrig, die unmittelbare Beschäftigung mit derselben immer mehr einzuschränken, ja vielleicht einmal überhaupt aufzugeben. Diese Fragen hat die Schulreform in Angriff genommen, sie hat sie aber nicht gelöst, sondern nur einen Compromiß geschlossen, der den einander gegenüberstehenden Parteien nicht genügt. Seitdem weicht man dem unbequemen Problem gern aus, aus der Welt läßt es sich aber so nicht schaffen, Stir-

ners und Nietzsches Forderungen bleiben bestehen. Zur Zeit kann nur der Wunsch ausgesprochen werden, daß die zukünftigen Schöpfer eines neuen Bildungsideales und einer darnach einzurichtenden Schulbildung sich die Worte Goethes als Leitstern dienen lassen möchten: „Uebrigens ist mir Alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.“
Paul Menzer

¹ In: Max Stirner: Parerga, Kritiken, Repliken. Hrsg. v. Bernd A. Laska. (LSR-Verlag Nürnberg 1986, pp. 79/80. – ² Ebenda, p. 88. – ³ Ebenda, pp. 94/95. [Die von Paul Menzer gebrauchte Schreibweise der Zitate wurde beibehalten.]

Aus: Hamburger Nachrichten. Nr. 4, 1899.

Max Stirner

Das unwahre Prinzip unserer Erziehung

Stirner, der Schüler der deutschen Idealisten, nimmt um die Mitte des vorigen Jahrhunderts das Bewusstsein voraus, das um die Wende des Jahrhunderts bereits in vielen jungen Menschen lebt oder als solches geahnt wird. Wenn man Stirner dieses moderne Bewusstsein zuschreibt, so ergibt es sich von selbst, dass er zu seiner Zeit im schärfsten Gegensatz stehen musste. Und doch war dies eine Zeit – der hier besprochene Aufsatz wurde 1842 geschrieben – wo noch in vielen Menschen etwas von dem Geiste lebte, der den deutschen Idealismus durchströmt hatte. Es ist kaum auszudenken, wie Stirner im letzten Viertel des Jahrhunderts gesprochen haben würde. Sein Protest ist jedoch bereits deutlich genug, um uns darüber nachdenklich zu stimmen, wie wenig Widerhall er gefunden hat.

Der Grund dafür liegt vielleicht in der Eigenart der Kritik. Es war keine jener Kritiken, die alles Bestehende niederreissend, eine Leere erzeugten und Tausende von unbeantworteten Fragen aufstellten, die nun, ähnlich einem luftleeren Raum, mehr oder minder kluge, auf jeden Fall jedoch Antworten in sich herein saugten, d. h. das Aufhorchen der Umwelt bewirkten. Stirner stellte an den Platz, wo er ein morsches Gebäude niedergedrückt hatte, ein neues. Alles, was er zerstörte, erstand im gleichen Augenblick neu, in seinem wahren,

strahlenden Kleide. Solche Taten sind Kunstwerke, die nur durch ihre Schönheit und Wahrheit zwingen, und da Schönheit und Wahrheit erkannt und geliebt werden müssen, finden wir hier lauterste Freiheit.

Stirner, dessen ganzes Werk ein einziger, grosser Kampf um die Freiheit des Menschen ist, hat dieses Werk selbst so geformt, dass es wiederum nur in Freiheit aufgenommen werden kann. Damit hatte er die Forderung, die er in diesem Aufsatz aufstellt, dass das Wissen sterben müsse, um im Tode wieder aufzuerblühen als Wille, bereits selber erfüllt, indem er das „was“ in das „wie“ überführt und verwandelt. Dann verstehen wir auch, dass dieses Werk von all denen nicht aufgenommen werden konnte, die Dogmen erwarteten, die gerne etwas glauben wollten, wenn es ihnen nur gehörig bewiesen wurde. Doch ist damit noch nicht gesagt, dass jene Freieren, die nichts über sich anerkannten, weil sie die Unhaltbarkeit gewisser herrschender Strömungen eingesehen hatten, nun erfreut nach einem Werke griffen, wie es Stirner vor mehr als 75 Jahren geschaffen hatte. Das alte Prinzip brachte solche Leiden, solchen Tod, dass darauf zuerst ein unbezähmbarer Zerstörungstrieb antworten musste. So waren auch diese Neueren einer Besessenheit, derjenigen des Zerstörungstriebes, anheimgefallen, und

waren nichts weniger als frei.

Stirner – und nicht nur er – wurde weder von den Alten, dem grossen Haufen seiner Zeitgenossen und ihrer Verwandten bis hinauf zum heutigen Tage, noch von den Jungen, den Zerstörern, verstanden.

Der Aufsatz nimmt seinen Ausgang vom Humanismus und es wird gezeigt, wie dieser privilegierte Stand durch die Postulate der Menschenrechte, den Impulsen der Revolution, erschüttert wurde. Fortan bestand die Forderung auf die allen zugängliche allgemeine Bildung und durch die Verwirklichung des Rechts auf Gleichheit sollte auch dasjenige auf Freiheit herbeigeführt werden. Doch war dies eine Freiheit und eine Gleichheit, die sich nur im Zeitlichen entfaltete. Das Ewige musste dabei in den Hintergrund treten. Die Forderung der Menschenrechte war wohl ein in der ganzen Entwicklung unentbehrlicher, mächtiger Vorstoss eines neuen Willens, eines neuen Bewusstseins, doch gerade weil es ein Vorstoss war, musste alles mehr in die Breite und Ferne gehen, denn in die Tiefe. Stirner schreibt darüber:

„Man konnte wohl andern gleich und von ihrer Autorität emanzipiert werden; von der Gleichheit mit sich selbst, von der Ausgleichung und Versöhnung unseres zeitlichen und ewigen Menschen, von der Verklärung unserer Natürlichkeit zur Geistigkeit, kurz von der Einheit und der Allmacht unseres Ichs, das sich selbst genügt, weil es ausser ihm nichts Fremdes stehen lässt – : Davon liess sich in jenem Prinzip kaum eine Ahnung erkennen. Und die *Freiheit* erschien wohl als Unabhängigkeit von Autoritäten, war aber noch leer an Selbstbestimmung und lieferte noch keine Taten eines *in sich freien* Menschen, Selbstoffenbarungen eines *rücksichtslosen*, d. h. eines aus dem Fluktuieren der Reflexion erreteten Geistes.“¹

Diese Menschenrechte gaben den Boden ab für die Entfaltung des Realismus, der das trockene, erstarrte Wissen des Humanismus dem Leben nahebringen wollte, um es in die „Praxis“ einfliessen zu lassen. Es wurde viel

vom „praktischen“ Leben geredet, im Gegensatz zu dem bloss „formellen“ des Humanismus. Der Stoff des äussern Lebens selbst sollte in den Unterricht aufgenommen werden. Keiner der Gegenstände, mit denen er sich einst zu beschäftigen hatte, sollte dem Schüler fremd bleiben. Das Gegenwärtige sollte ergriffen werden. So verstand man die Erziehung zum praktischen Menschen. Und wiewohl der Realismus da und dort über sich hinausging und das Gute des Humanismus in sich aufnahm, um nicht nur Stoffe anzuhäufen, sondern auch die Formen zu geben, mit denen sie gehandhabt werden sollten – er musste sich doch unfruchtbar zeigen: Der Grund dieser Unfruchtbarkeit liegt für Stirner in der Furcht der Realisten, die sie vor der „Abstraktion und Spekulation“ hegten. Diese Realisten konnten die Realität der Idee nicht ergreifen. Sie waren deshalb ehrliche Feinde der Philosophen.

Stirner glaubt jedoch nicht, dass sich die Philosophen nun besser als Pädagogen eignen würden als ihre Gegner; diejenigen sollen sich vielmehr der Erziehung annehmen, meint er, die mehr sind als Philosophen, aber auch unendlich viel mehr als Humanisten und Realisten. Er gibt den Realisten recht, wenn diese den Untergang der Philosophie voraussagen.

„Die letzteren haben den richtigen Geruch, dass auch die Philosophen untergehen müssen, aber keine Ahnung davon, dass ihrem Untergange eine Auferstehung folgt: sie abstrahieren von der Philosophie, um ohne sie in den Himmel ihrer Zwecke zu gelangen, sie überspringen sie und – fallen in den Abgrund eigner Leerheit, sie sind, gleich dem ewigen Juden, *unsterblich*, nicht *ewig*. Nur die Philosophen können sterben und finden im Tode ihr eigentliches Selbst; mit ihnen stirbt die Reformationsperiode, das Zeitalter des Wissens. Ja, so ist es, das *Wissen* selbst muss sterben, um im Tode wieder aufzublühen als *Wille*“.² –

Und so sieht sich Stirner am Ende eines Zeitalters stehen, im Angesichte eines neuen. Humanismus und Realismus können dort hin-

über keine Brücke schlagen.

Doch: „... Die Denk-, Glaubens- und Gewissensfreiheit, diese herrlichen Blumen dreier Jahrhunderte, werden in den Mutterschoß der Erde zurücksinken, damit eine neue Freiheit, die des Willens, von ihren edelsten Säften sich nähre. Das Wissen und seine Freiheit war das Ideal jener Zeit, das auf der Höhe der Philosophie endlich erreicht worden ist: hier wird der Heros sich selbst den Scheiterhaufen erbauen und sein ewiges Teil in den Olymp retten.“³ – „Wer hinfort das Wissen bewahren will, der wird es verlieren, wer es aber aufgibt, der wird es gewinnen.“⁴

Damit schien er für gewisse Beobachter eigentlich nichts anderes zu fordern, als was die Realisten selber verlangten, die Verteidiger des praktischen, tätigen Lebens, die den Willen ebenfalls priesen. Dem hält er entgegen: „Nicht der Wille ist von Haus aus das Rechte, wie uns die Praktischen gern versichern möchten, nicht überspringen darf man das Wissen wollen, um gleich im Willen zu stehen, sondern das Wissen vollendet sich selbst zum Willen, wenn es sich entsinnlicht und als Geist, ‘der sich den Körper baut’, sich selbst erschafft.“⁵

Wie vollendete sich für Stirner das Wissen zum Wollen? Wie war diese Entsinnlichung verstanden? „Abstraktion und Spekulation“ bedeutete für ihn nicht „Entgeistigung und Intellektualisieren“, sondern aktives, bildhaftes Denken. Er sprach von der selbstbewussten Anschauung im Geiste. Dies war seine Methode, um das Wissen sterben zu lassen.

Der Pädagoge soll instande sein, ein Wissen zu vermitteln, welches den jungen Menschen nicht als einen Besitz beschwert, sondern ihn zum Wollen begeistert. Das kann nur ein Wissen sein, das unmittelbar ist, d. h. schon den ganzen Menschen enthält. Nicht mehr das Wissen kann das Ziel unserer Erziehung sein, fährt Stirner fort, sondern das aus dem Wissen geborene Wollen. Er spricht von letzterem als von einem moralischen Impuls. Er setzt dem Verständigen den Vernünftigen entgegen, nicht Zivilisation, sagt er, sondern

Selbstbetätigung, nicht Unterwürfigkeit der Zöglinge, sondern ihre Opposition. Der „gute Foud an Ungezogenheit“⁶ darf nicht erstickt werden. Sonst entstehen Menschen, wie sie bis heute erzogen wurden, die mit Grundsätzen, Maximen, mit Programmen belastet sind. Es sind keine prinzipiellen Menschen, denn bei solchen wird nichts von aussen, wohl aber alles von innen bestimmt.

„Der sogenannte gesunde Charakter ist auch im besten Falle nur ein starrer; soll er ein vollendeter sein, so muss er zugleich ein *leidender* werden, zuckend und erschauernd in der seligen *Passion* einer unaufhörlichen Verjüngung und Neugeburt.“⁷

Der Aufsatz endigt folgendermassen: „Soll daher am Schlusse mit kurzen Worten ausgedrückt werden, nach welchem Ziel unsere Zeit zu steuern hat, so liesse sich der notwendige Untergang der willenlosen Wissenschaft und der Aufgang des selbstbewussten Willens, welcher sich im Sonnenglanz der freien Person vollendet, etwa folgendermassen fassen: das *Wissen* muss sterben, um als *Wille* wieder aufzuerstehen, und als freie *Person* sich täglich neu zu schaffen.“⁸

Stirners pädagogische Forderungen bedeuten heute für uns eine Selbstverständlichkeit, ja es sind bereits keine Forderungen mehr, denn das, was sie wollten, ist Wirklichkeit geworden durch den Geist, dem Stirner den Weg bereiten wollte und der mehr war als die Philosophen, damit aber auch unendlich mehr als die Humanisten und Realisten.

In vielen jungen Menschen, wurde am Anfang dieser Ausführungen gesagt, ist heute dasjenige lebendig, was Stirner vorauswollte.

Sie sind nach dem Tode der Philosophen geboren. So einsam standen nie Menschen da; um sie breitete sich Tod und Verwesung. In sich jedoch trugen sie das aus den Jahrhunderten in sie hinein gestorbene Wissen. Das lebte in ihnen als Anlage, als Talent und als Takt, mit einem Wort: als Fähigkeit. Fähigkeitsbewusstsein, potentielles Bewusstsein wird es von Willy Storrer in dem begeisterten Vorwort zu Stirners Aufsatz genannt.⁹

Fähigkeitsbewusstsein ist das Bewusstsein des selbstschöpferischen Geistes. Sein Träger findet sich ganz auf sich selbst gestellt. Er ist nicht mehr „genial“, er wird nicht mehr hin- und hergerissen, er ist nicht mehr das Opfer der Inspirationen. Er weiss: das, was er nicht mit aller Kraft aus sich selber macht, wird nie aus ihm gemacht werden. Kein Strom kann ihn mehr mit sich fortreißen und tragen. Nichts geschieht mehr für ihn, nichts mehr wird für ihn getan. Niemand mehr kann für ihn denken. Er ist kein Charakter, er ist nicht mehr „gesinnungstüchtig“. Seine einzige Gesinnung ist vielleicht die, unter keinen Umständen eine solche haben zu wollen. Er ist Weltbürger, nicht weil er die Nationalitäten durch Vermischung, Aussöhnung oder Annäherung überwindet, sondern weil er sich selbst zur Welt weitet. Diese Modernen treffen keine Abmachungen mehr, einander zu achten und zu lieben, denn sie achten und lieben in sich selber die ganze Welt. Für sie gibt es keinen Ausgleich zwischen Theorie und Praxis, zwischen Kopf, Herz und Willen; sie sind weder Kopf-, noch Herz- noch Willensmenschen.

Wir sind einsam geboren inmitten eines Stromes, für den wir kein Interesse aufbrachten, dessen Geboten und Wünschen wir nur widerwillig, nur zum Scheine oder gar nicht nachkamen, und der selber uns nur gegen seinen Willen mit sich zu führen schien. Wir sahen die Vergangenheit tot und starr, uninteressant. Vom Zukünftigen, vom wahren Menschlichen, sprachen wir in verückt verschwommenen Phrasen. Alles andere, das an uns herantrat, schien aus zweiter und dritter Hand zu stammen. Wir stimmten wohl ein in

den Protest, der sich gegen die Zumutung richtete, in einer derartig beschaffenen Welt leben zu müssen. Doch bald lernten wir das Schweigen, da uns die Möglichkeit aufgezeigt wurde, ein Mehreres zu tun. Wir erkannten das Dunkel des Bolschewismus, für den wir uns als Zerstörer begeistert hatten, wir durchbrachen die Mauern der engen Zirkel, der Geheimgesellschaften, Orden und sonstigen Organisationen, in die wir uns vor der Welt geflüchtet hatten, wir durchschauten die Hohlheit der Boheme und entwöhnten uns des Getues. Wir strebten danach, wieder natürliche und ordentliche Menschen zu werden und setzten uns der Gefahr aus, von unsern Kameraden als Spiesser gescholten zu werden. Wir konnten es, denn wir lernten, uns selbst zu genügen. Wir sahen ein: Wir dürfen nicht auf der einsamen Insel bleiben, sondern müssen uns auf den Strom hinausbegeben, er wird uns tragen, wenn wir ihn Schritt für Schritt mit der Kraft des neuen Bewusstseins umwandeln.

Überschätzen wir uns? Nein, denn wir wissen, dass wir ohne die uns zuteil gewordene Hilfe zugrunde gegangen wären. Aber wir wissen wiederum, dass diese Hilfe vergeblich, ja gefährlich wäre, wenn wir sie nicht in der rechten Art entgegennehmen würden. Die Erkenntnis vom Wesen des Menschen, das ohne unser Zutun geschaffene neue Wissen, würde uns nicht minder belasten, als das alte Wissen. Es entstünde eine neue Unfreiheit, die sich jedoch von der früheren darin unterscheiden würde, dass sie nicht unbewusst und nicht ungewollt wäre. *H. W. Keller*

¹ Max Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus. In: Max Stirner: Paere, Kritiken, Repliken. Hrsg. v. Bernd A. Laska (LSR-Verlag) Nürnberg 1986, p. 81. – ² Ebenda, pp. 85/86. – ³ Ebenda, p. 86. – ⁴ Ebenda. – ⁵ Ebenda, p. 87. – ⁶ Ebenda, p. 90. – ⁷ Ebenda, pp. 92/93. – ⁸ Ebenda, p. 97. – ⁹ In: Max Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus (1842 in der Rheinischen Zeitung erschienen). Neu herausgegeben mit einer Einführung von „In memoriam Max Stirner“ von Willy Storrer. (Verlag für freies Geistesleben) Basel 1926, p. 12. Aus: Das Goetheanum. Internationale Wochenschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. V. Jahrgang 1926. No. 15./16; 11./18. April 1926. Dornach (Schweiz), pp. 118/119, 127/128.

**VERLAG MAX-STIRNER-ARCHIV
STIRNERIANA**

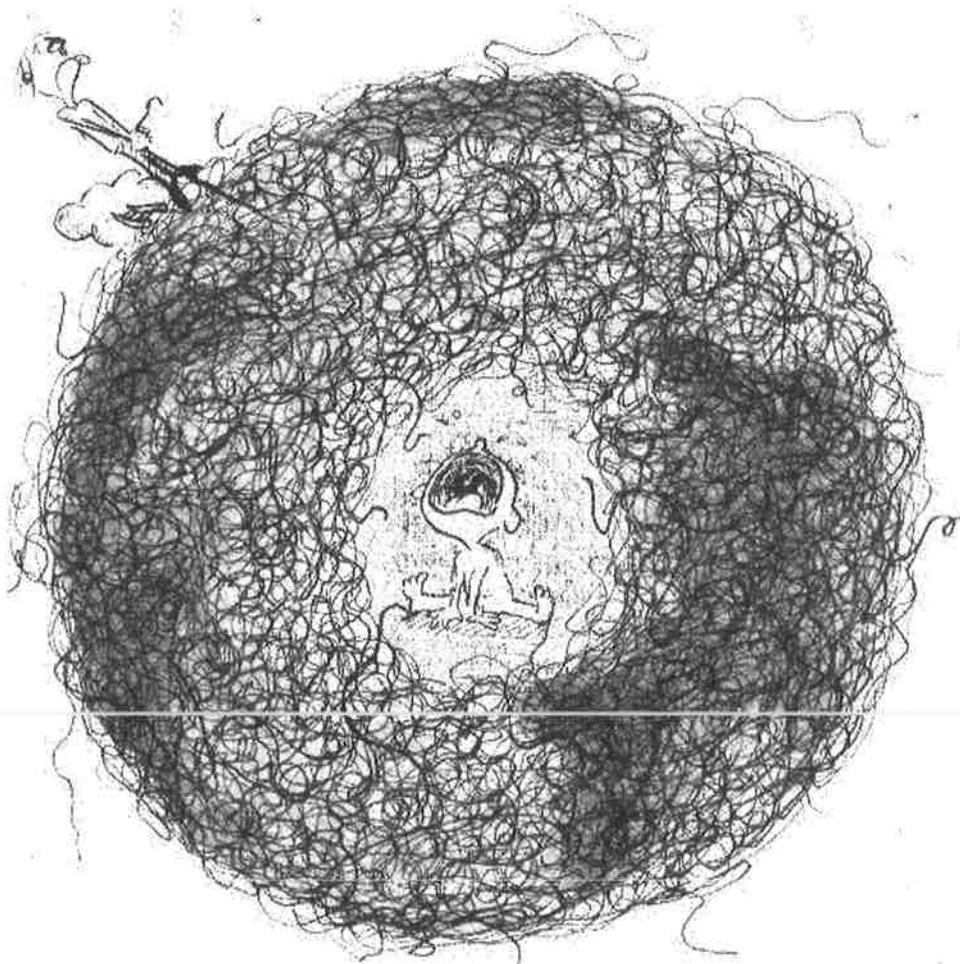
Bisher sind erschienen

- Nr. 1. *Rolf Engert*: Grundbau. Bausteine zum dritten Reich. (1925). DM 12.80
Nr. 2. *Anselm Ruest*: Prolegomena zum Personalismus (1923/1925). DM 3.80
Nr. 3. *Anselm Ruest*: Max Stirner. Vorworte und Artikel (1900-1924). DM 14.80
Nr. 4. *Max Messer*: Max Stirner (1907). 2. neubearb. Auflage. DM 7.80
Nr. 5. *Rolf Engert*: Das dritte Zeitalter (Max Stirner – Henrik Ibsen – Silvio Gesell) (1921). DM 4.00
Nr. 6. *Aurelie Polturak*: Max Stirners Philosophie systematisch dargestellt (1917). DM 13.80
Nr. 7. *Vojmir Jelušić*: Stirners Erbe. Eine kritische Betrachtung über das Verhältnis des „Einzigigen“ zum individualistischen Anarchismus in Deutschland (1911). DM 9.80
Nr. 8. *George Strugurescu*: Max Stirner. Der Einzige und sein Eigentum. (1911). DM 9.50
Nr. 9. *Rolf Engert*: Silvio Gesell und Max Stirner. Eine Erwiderung an Prof. Sveistrup. (1932/33). DM 12.80
Nr. 10. *Rolf Engert*: Die Freiwirtschaft. Ein praktischer Ausdruck der Stirnerschen Philosophie. Vortrag gehalten am 26. Nov. 76 nach Stirners Einzigem auf dem „I. Europäischen Individualisten-Kongreß“ zu Berlin. (1920). Mit einem Anhang: Die neuphysiokratische Bewegung (um 1918/19). DM 6.80
Nr. 11. *Hermann Schultheiß*: STIRNER. GRUNDLAGEN ZUM VERSTÄNDNIS DES WERKES „DER EINZIGE UND SEIN EIGENTUM“ (1905). DM 14.80
Nr. 12. *Saint-René Taillandier*: Max Stirner. Die gegenwärtige Krisis der Hegel'schen Philosophie. (1847) DM 6.50
Nr. 13. *Horst Engert*: Das historische Denken Max Stirners. (1911). DM 6.50
Nr. 14. *Rolf Engert*: Wohlauf Ich! Eine Hinführung zu Stirner und seinem Werk „Der Einzige und sein Eigentum“. (1947). DM 6.50
Nr. 15. *Georg Friedrich Daumer*: Max Stirner. Die Entwicklung der deutschen Philosophie nach Hegel als altadamischer Selbstbejahungs- und Selbstenthüllungsprozeß. (1864) DM 4.00
Nr. 16. *Wilhelm Jordan*: Max Stirner. Demiurgos. Ein Mysterium. Sechstes Buch. (1854) DM 6.00
Nr. 17. *René Simon Taube*: Das Bild Max Stirners in der deutschen Literatur um die Mitte des 19. Jahrhunderts. (1958) DM 14.80

Andere Publikationen

- Rolf Engert*: Iphigenie auf Tauris. Betrachtung und Vergleich der Dramen des Euripides und Goethe. (1943) DM 4.00 – Nikolaus Lenau als Verkünder des dritten Zeitalters. DM 5.50
Ursula Engert: Wilhelm Stekel. Seine Forderung und Methode aktiver Psychoanalyse. Vortrag (1957/58). Mit einem Anhang (Friedrich Nietzsche, Wilhelm Stekel, Max Stirner). 2., überarb. Auflage. DM 9.80
Ret Marut: Die Zerstörung unseres Welt-Systems durch die Markkurve. (1919/1920). DM 6.80

**Max-Stirner-Archiv Leipzig – c/o Kurt W. Fleming
Eisenacher Str. 33, D-04155 Leipzig – Email: kfleming@metronet.de**



Quo vadis ...?
Christian Gutendorf, Leipzig 1987

ISSN 1435-0432