Alfred K. Treml

Über die beiden Formen der Naturrezeption in der pädagogischen Ideengeschichte

1. Vorbemerkungen: Fragestellung, Vorgehensweise

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, wie in der Pädagogik argumentativ auf „Natur" zurückgegriffen wurde. Ich frage also nach der Natur als Argument[1], als Topos, im Rahmen der pädagogischen Ideengeschichte. Es geht nicht um Natur in einem ontologischen Sinne, nicht um die „Natur an sich" (was immer das auch sei), sondern um „Natur" als Kommunikationsinhalt. Es geht mir nicht um die Frage, was Natur eigentlich ist; selbst die Frage, welche Vorstellung mit dem Naturbegriff in der Pädagogik transportiert wird, also welche Definitonen des Begriffes nachweisbar sind, interessiert hier nicht bzw., wenn überhaupt, nur ganz am Rande. Ich versuche vielmehr zu verstehen, wie, wann und warum in der Pädagogik kommunikativ auf „Natur" zurückgegriffen wird.

Ich gehe dabei davon aus, dass auch Argumente, Topoi, Kommunikationsinhalte in den Beobachtungsbereich einer evolutionstheoretisch denkenden Kulturethologie fallen können, und zwar deshalb, weil in der Kulturgeschichte bekanntlich nicht nur materielle, sondern auch ideelle Produkte evolvieren können (vgl. *König, O.* 1970, 17; *Treml, A. K.* 2001). Präziser gesagt: Nicht nur materielle Gegenstände und kulturelle Verhaltensformen (z. B. Sitten und Gebräuche), sondern auch Kommunikationsinhalte, immer wiederkehrende Themen in einem intergenerativen Kommunikationsverlauf (ich nenne sie „Topoi") sind Produkte der Kulturgeschichte und ihre Verlaufsformen können deshalb auf dem Hintergrund einer allgemeinen Evolutionstheorie hinsichtlich ihrer evolutiven Mechanismen (der Varianz, der Selektivität und der Stabilsierungsmechanismen) beobachtet und interpretiert werden.

Ich werde zunächst damit beginnen, dass ich in einem ersten Schritt die kommunikative Rezeption von Natur in der pädagogischen Ideengeschichte auf zwei Grundmuster zurückführe und diese knapp erläutere. Ich transportiere damit nicht die Behauptung, es gäbe nur diese zwei Formen der Naturrezeption in der pädagogischen Ideengeschichte; ich bin jedoch durchaus der Meinung, dass diese die beiden wichtigsten sind, denn sie spiegeln zwei prinzipielle Möglichkeiten des Verhältnisses der Menschen zu

der sie umgebenden Natur (vgl. *Saage, R.* 2000, 8). Es ist eine Frage der begrifflichen Differenzierung und Dehnung und damit letztlich der Fruchtbarkeit begrifflicher Begrenzungen (und nicht der Wahrheit), ob wir weitere Typen unterscheiden oder nicht. In einem zweiten Schritt werde ich diese beiden Typen der argumentativen Naturrezeption der Pädagogik an charakteristischen Zitaten veranschaulichen und vertiefen. Als Drittes will ich schließlich nach möglichen Verlaufsformen dieser spezifischen Kommunikation fragen, also nach den Konjunkturen dieser Muster in der abendländischen Kulturgeschichte Ausschau halten, und, die Frage zu beantworten versuchen, welche allgemeinen evolutionären Funktionen darin wahrscheinlich zum Ausdruck kommen.

Der große Beobachtungszeitraum einerseits und die knappe Vortragszeit andererseits zwingen mich zu einem theoriegeleiteteten Vorgehen. Es ist unmöglich, rein induktiv vorzugehen. Die Beispiele aus fünf Jahrtausenden haben deshalb weniger eine begründende als vielmehr eine veranschaulichende Funktion. Mehr als eine paar plausible Hypothesen lassen sich in der kurzen Zeit nicht entwickeln.

2. Die beiden Topoi

Das erste Argument, in dem typischerweise auf „Natur" zurückgegriffen wird, ist so weit ich es übersehen kann vermutlich auch das älteste; es lautet: Natur ist eine basale Voraussetzung für menschliches Leben[2]; aber sie ist roh und chaotisch und muss deshalb vom Menschen überwunden, veredelt und kultiviert werden. Das notwendige Mittel für dieses Kultivierung der inneren Natur des Menschen ist die Erziehung.

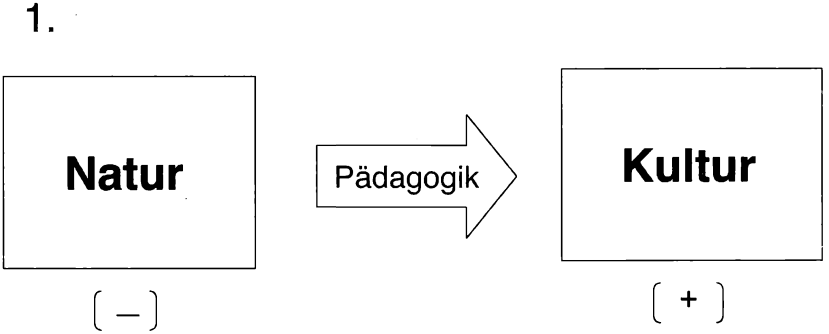

Abb. 1: Topos 1: „Vorwärts zur Kultur!"

Beachten wir, dass diesem Argument eine erkenntnistheoretische und eine erkenntnispraktische (also ethische) Unterscheidung zugrunde liegt. Erkenntnistheoretisch wird der Beobachtungsbereich in zwei Teile eingeteilt, in die „Natur" und etwas Anderes. Es handelt sich also dann, wenn diese beiden Bereiche – wie häufig der Fall – als sich gegenseitig ausschließende Alternativen gebraucht werden, um einen binären (Beobachtungs)Code. Der Gegenbegriff zu Natur erscheint in der Kulturgeschichte unter verschiedenen Namen, meist als „Kultur"[3] Der Einfachheit halber können wir also von der binären Unterscheiung von „Natur" versus „Kultur" sprechen. Gleichzeitig geht meistens zusätzlich zu dieser erkenntnistheoretischen Differenz in dieses Argument eine asymmetrische Bewertung ein, die eine handlungspraktische Bedeutung besitzt: Kultur ist besser als Natur. Es gilt, sich von der Natur abzustoßen und in Richtung Kultur vorwärts zu schreiten. Die Kultur ist das, was nicht nur von der Natur unterscheidbar ist, sondern auch das, was besser als die Natur ist, „höher" als diese liegt, wertvoller ist. Der aufwärts führende Weg zur Kultur, zur Kultivierung, ist mühsam und bedarf deshalb besonderer Anstrengung; Erziehung (i.S. bewusster und reflektivierter pädagogischer Handlungen) ist deshalb unvermeidlich und die Methode, mit der der Mensch vom Naturwesen zum Kulturwesen wird.

Das zweite Argument ist dem ersten entgegengesetzt und lautet: Natur ist Maßstab und Ziel des pädagogischen Denkens und Handelns. Natur gibt uns die Kriterien für ein gelungenes menschliches Leben und deshalb auch für das richtige pädagogische Handeln.

2.

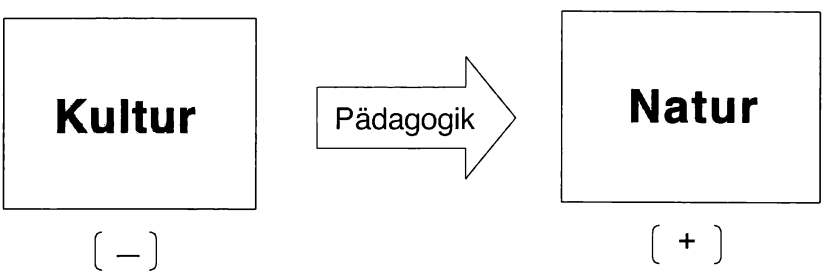

Abb. 2: Topos 2 „Zurück zur Natur!"

Dieses Argument setzt voraus, dass das menschliche Leben und auch die Erziehung selbst entweder durch die Kultur vom rechten – eben „natürlichen Wege" – abgekommen ist, oder aber seine eigene Bestimmung über-

haupt noch nicht erreicht hat und deshalb energisch in Richtung Natur weiterentwickelt werden muss. Auch hier ist das probate, ja unvermeidliche Mittel, um dem Ziel näher zu kommen, die Erziehung bzw. die Bildung. Beide Argumente sind nicht komplementär, sondern stehen konträr zueinander, weil das eine Mal eine Wegbewegung und das andere Mal eine Hinbewegung zur Natur gefordert wird. Geht es einmal um einen energischen Kampf gegen die Natur, so geht es das andere Mal darum, sich für ein Leben mit der Natur zu entscheiden. Das erste Argument kritisiert die Natur im Namen der Kultur und fordert dazu auf, durch Erziehung zur Kultur vorwärts zu schreiten; das zweite kritisiert die Kultur im Namen der Natur und fordert dazu auf, durch Erziehung zur Natur (zur Natürlichkeit) vorwärts zu schreiten. Der Schlachtruf der ersten Position lautet Vorwärts zur Kultur![4], jener der zweiten aber „Zurück zur Natur!"[5].

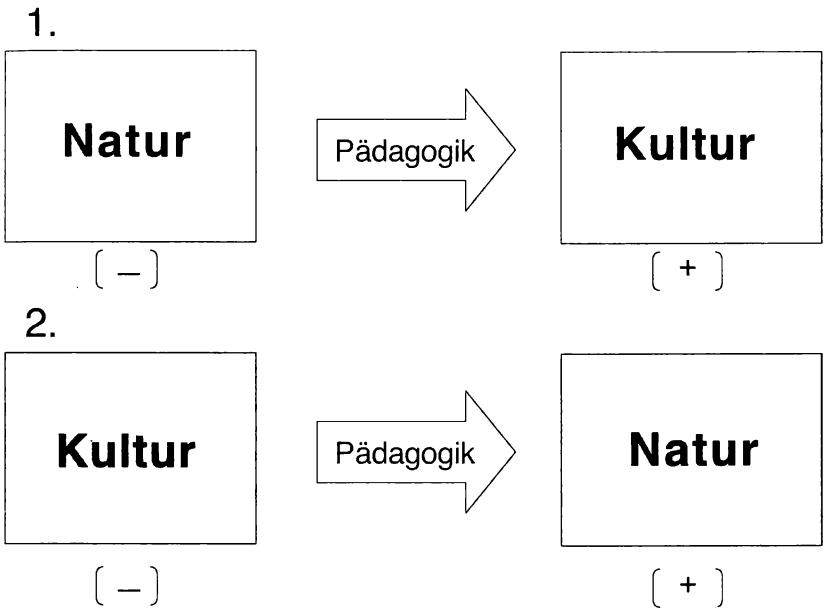

Abb. 3: Die beiden Topoi

Deutlich wird allerdings auch, dass beide unterschiedlichen Argumente in zwei Punkten strukturell analog aufgebaut sind; beide erhalten ihre handlungsleitenden Impulse erst durch die asymmetrische Bewertung der dualistischen Figur von Natur versus Kultur[6]. Es handelt bei unseren beiden Topoi also um mehr als bloß um „Themen" der Kommunikation[7]. Und beide

Argumente erfüllen letzten Endes gleichermaßen die Funktion der Legitimation und Selbstbegründung der Pädagogik – wenngleich auch mit unterschiedlichen Akzenten: Argument 1 legitimiert die Zumutung der positiven Erziehung gegen die natürlichen Neigungen; Argument 2 legitimiert eine „negative Erziehung" dadurch, dass sie erstarrte Formen von Bildung in einer Kultur zu kritisieren erlaubt.

3. Historische Beispiele zu Topos 1

Ich beginne mit ein paar charakteristischen Zitaten, die Topos 1 veranschaulichen. Folgender Dialog zwischen Vater und Sohn stammt wohl aus der zweiten Hälfte der 18. Dynastie der alten ägyptischen Hochkultur (also ca. 1.600 Jahre v. Chr.):

"Da antwortete der Schreiber Chonsuhotep seinem Vater, dem Schreiber Anii: ‚Ach, wäre ich doch ebenso, indem ich wissend wäre wie du! Dann würde ich nach deinen Lehren handeln, dann würde man den Sohn an die Stelle des Vaters setzen. (Aber) jedermann wird nach seinen Naturanlagen erzogen. Du bist ein Mann, ein Meister, erhaben in seinem Streben, dessen Worte alle erlesen sind. Der Sohn dagegen denkt nur mit Mühe und sagt Sprüche aus den Büchern. (...) Mache deine Tugendlehren nicht zu viel ... Ein Knabe handelt noch nicht nach der Erziehungslehre, auch wenn die Bücher auf seiner Zunge sind'. Der Schreiber Anii erwiderte seinem Sohn, dem Schreiber Chonsuhotep,Vertraue nicht auf diese verfehlten Gedanken; hüte dich, was du dir damit selbst bereitest! deine Klagen sind nach meiner Meinung verkehrt, und ich werde dich deshalb zurechtweisen ... Der kämpfende Stier ... überwindet seine Natur und behält das Angelernte unverlierbar; er ist ganz wie ein Mastochse. Der grimmige Löwe legt seine Wut ab und geht scheu an dem Esel vorbei. Das Pferd tritt unter das Joch, gehorsam aufs Feld zu gehen. Der Hund ... hört auf den Befehl und geht hinter seinem Herrn. Der Affe trägt das Krummholz (zum Tanzen), das doch seine Mutter noch nicht trug. Die Gans kehrt vom kühlen Teich zurück, wenn man sie heimholt ... Man lehrt den Neger ägyptisch und den Syrer und jeden Ausländer. Sage du: ich werde wie alle Tiere tun' und sei gehorsam..."

(*Brunner, H.* 1957, 166, sprachlich leicht von mir modernisiert, ohne den Sinn zu verändern).

Dieses fast viertausend Jahre alte Gespräch veranschaulicht eindrucksvoll die erste Form der Naturrezeption im pädagogischen Argument. „Natur" erscheint argumentativ als das in Richtung Kultur zu Überwindende. Erzie-

hung baut wohl auf der Natur, und zwar auf einer Natur, die dem Tier und dem Menschen gleichermaßen eigen ist, zielt jedoch auf deren kulturelle Überformung, ja auf „Überwindung". Die Ansprüche der Natur und die der Kultur werden durch Rollenverteilung gegenübergestellt: Während der Sohn die natürlichen Veranlagungen betont, deren primäre Motivation auf alles Mögliche nur nicht auf „Sprüche aus den Büchern" aus ist, vertritt der Vater die kulturelle Überformungen dieser natürlichen Neigungen – mit drastischen Beispielen aus der Tierdressur.

In einem etwas später enstandenen Textfragment, aus der Lehre des Amenemope, vermutlich 22. Dynastie (ca. 2000 v. Chr.), finden wir die gleiche Argumentation – dieses Mal in der Gegenüberstellung des „Heißen" (als Produkt einer missglückten Erziehung) und des „Rechten Schweigers" (das Erziehungsideal des alten Ägypters schlechtin):

„Der Heiße im Tempel, er ist wie ein Baum, der im Freien (d. h. wild) wächst. In einem Augenblick verliert er seine Blätter, und er findet sein Ende in der Schiffswerft; oder er wird weithin von seinem Platze geflößt und die Flamme ist sein Leichentuch. Aber der Rechte Schweiger hält sich ferne davon. Er ist wie ein Baum, der im Garten wächst; er gedeiht und verdoppelt seine Frucht; er steht vor seinem Herrn, seine Frucht ist süß, sein Schatten angenehm, und sein (natürliches) Ende erreicht er im Garten"

(*Brunner, H.* 1957, 182)

Hier finden wir die alte Bedeutung von Kultur – von lat. „colere": das Land bebauen, pflegen – sinnbildlich dargestellt. Der „Heiße" ist der Heißsporn, der wild aufwächst, gewissermaßen nur Natur ist. Es bedarf seiner educativen Pflege, damit er zu einem Kulturwesen, und damit erst zu einem wirklichen Menschen wird; dann erst vermag er im Garten der Kultur zu leben, selber kulturell fruchtbar zu sein. Die innere Natur des Menschen wird hier als eine chaotische Größe angesehen, gegen deren Widerstand sich erst der kulturell wertvolle Mensch entwickeln kann. Diese Gartenmetaphorik findet sich in pädagogischen Ideengeschichten durchgehend bis heute (vgl. *Treml, A. K.* 2000, 164 ff.).

Schon den alten Ägyptern war also bekannt, dass die Erziehung einerseits wohl der natürlichen Voraussetzungen bedarf, gleichwohl aber gegen dessen Neigungsstrukturen mühsam durchgesetzt werden müsse. Der sinnliche Eingang, durch den die Kultur in die Natur des Menschen bis zu seinem „Herzen" eindringt, ist deshalb bei den Ägyptern in erster Linie der Rücken. Wörter für Erziehen wurden mit „schlagendem Mann" oder dem „schlagendem Arm" dargestellt. Die hervorstechendste Methode der Erzie-

hung war für die Ägypter die Prügel, also die „sekundäre Motivation" (vgl. *Brunner, H.* 1957, 56 ff.). Neben Prügel gab es schon damals eine Reihe weiterer eindrucksvoller Methoden der Erziehung: Freiheitsstrafen, Drohungen, Ermahnungen und Appelle; Wettbewerb, Lockungen mit einer glücklichen Zukunft, Lob und Vorbild (vgl. *Brunner, H.* 1957, Kap. II).

Das Ziel, der „Rechte Schweiger", war der in der „Maat" ruhende weise und verständige Mensch. Für den Schreibkundigen lautete der educative Imperativ: „Du sollst ein Schreibkundiger werden und im Lebenshaus umhergehen: werde eine Bücherkiste!', (Neues Reich, vgl. *Brunner, H.* 1957, 179). Die Weisheit kommt wohlgemerkt nicht von der Natur, sondern von den „Vorfahren", den „Vätern", als Summe der schriftlich niedergelegten Erfahrungen einer Kultur. Diese Weisheit wurde geradezu evolutionär interpretiert: sie kumuliert im Laufe der Zeit und wird gleichzeitig immer (positiv und negativ) selektiert, so dass sie am Ende schließlich als ein als brauchbar getestetes und bewertetes Bildungsgut beim Educanden ankommt: „Die Weisheit kommt ja zu ihm (dem Weisen), von allen Schlacken gereinigt (wörtlich: durchseiht wie der zum Bierbrauen verwendete Brotteig)" (aus der 10. Dynastie, vgl. *Brunner, H.* 1957, 127).

Die Wertschätzung einer geglückten Erziehung geht im alten Ägypten so weit, dass diese im Zweifelsfalle der missglückten Erziehung des eigenen Sohnes vorgezogen wird: „Wenn du ein reifer Mann geworden bist, dann schaffe dir einen 'Sohn', um Gott gnädig zu stimmen. Wenn er gerade ist und sich zu deiner Art wendet und sich um dein Gut in der gehörigen Weise kümmert, so erweise ihm alles Gute: dann ist er dein Sohn, dann gehört er zu den Zeugungen deines Ka; dann sollst du dein Herz nicht von ihm scheiden. Der Same aber, wenn der Zwietracht stiftet, wenn er in die Irre geht und Weisungen übertritt und sich allem widersetzt, was ihm gesagt wird, und sein Mund geht mit elenden Reden, so verstoße ihn, er ist nicht dein Sohn" (aus der Lehre des Ptahhotep, verm. Altes Reich, nach *Brunner, H.* 1957, 155 f.).
Die natürliche Abstammung – mit „Same" bezeichnet – tritt also, wenn sie misslingt, zurück vor der Kulturleistung einer geglückten Erziehung. Der Begriff des Sohnes wird also erst durch die Erziehung und nicht schon durch die Natur einer genetischen Abstammung bestimmt.

Wir finden diese Abwertung der Natur auf Kosten einer Aufwertung der Kulturleistung einer gelingenden Erziehung durch die ganze pädagogische Ideengeschichte hindurch, wenngleich auch mit durchaus unterschiedlichen Konjunkturen. In den Mittelpunkt rückt es z. B. bei den Humanisten – mit einem bemerkenswerten Variation:

Pico della Mirandola (1463–94) erzählt in einer Parabel, dass Gott, nachdem er die Welt mit allen Geschöpfen geschaffen hatte, gewissermaßen als Krönung des Ganzen noch ein Wesen wünschte, das die Vernunft, Schönheit und Größe der Schöpfung selbst bewundern könne; aber Gott hatte alle Gaben und Fähigkeiten schon vergeben und verteilt:

„Daher beschloß denn der höchste Künstler, daß derjenige, dem etwas Eigenes nicht mehr gegeben werden konnte, das als Gemeinbesitz haben sollte, was den Einzelwesen ein Eigenbesitz gewesen war. Daher ließ sich Gott den Menschen gefallen als ein Geschöpf, das kein deutlich unterscheidbares Bild besitzt, stellte ihn in die Mitte der Welt und sprach zu ihm; „Wir haben dir keinen bestimmten Wohnsitz, noch ein eigenes Gesicht, noch irgendeine besondere Gabe verliehen, o Adam, damit du jeden beliebigen Wohnsitz, jedes beliebige Gesicht und alle Gaben, die du dir sicher wünschst, auch nach deinem Willen und nach deiner Meinung haben und besitzen mögest. Den übrigen Wesen ist ihre Natur durch die von uns vorgeschriebenen Gesetze bestimmt und wird dadurch in Schranken gehemmt, sondern du sollst nach deinem eigenen freien Willen, in dessen Hand ich dein Geschick gelegt habe, sogar jene Natur dir selbst vorherbestimmen ..., damit du als dein eigener, vollkommen frei und ehrenhalber schaltender Bildhauer und Dichter dir selbst die Form bestimmst, in der du zu leben wünschst:. Es steht dir frei, in die Unterwelt des Viehes zu entarten. Es steht dir ebenso frei, in die höhere Welt des Göttlichen dich durch den Entschluß deines eigenen Geistes zu erheben»
(Mirandola zit. nach *Ballauff, Th.* 1969, 512 f.).

Die „eigene Form bestimmen", das aber ist ein anderer Ausdruck für „Bildung". In der Bildungsgeschichte des modernen Subjekts entscheidet sich, ob der Mensch zur Bestie oder zu einem zweiten Gott wird. Es ist bemerkenswert, dass Mirandola die Begründung für diese singuläre Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung durch Bildung in der – wie wir heute sagen würden – menschlichen Eyriözie sieht, also in seiner natürlichen Unspezialisiertheit (und nicht mehr in einem göttlichen Auftrag). Im Vorgriff auf Arnold Gehlen wird hier auf eine These der Kyniker zurückgegriffen: Die Natur, so die Kyniker, hat das Tier wie eine Mutter, den Menschen aber nur wie eine Stiefmutter behandelt. Und deshalb ist der Mensch, gewissermaßen in der Not dieses Defizites, erziehungsbedürftig. Denn schließlich ist die Natur das, was man kann, ohne es gelernt zu haben; wer, wie der Mensch nichts oder nur wenig kann, der muss es eben selbst lernen.

Ganz analog zu Mirandola formuliert es Erasmus von Rotterdam (1466 - 1536). Die „Mutter Natur", so Erasmus, hat den Tieren spezielle und über-

treffliche Fähigkeiten gegeben, aber den Menschen gewissermaßen als Spezialisten für das Unspezialisiertsein defizitär geschaffen, so dass er sein eigentliches Menschsein nur durch Bildung bzw. Erziehung erreichen kann:

„Während den übrigen lebenden Wesen die Natur Schnelligkeit, Flügel, Schärfe des Gesichtes, Größe und Stärke des Körpers, Schuppen, Zotten, Haare, Wolle, Hörner, Klauen oder Gift verlieh, womit sie sich schützen, sich mit Nahrung versorgen oder ihre Jungen großziehen können, ließ sie den Menschen allein, zart, nackt, und unbewehrt; aber anstatt dessen gab sie ihm den für allerlei Unterricht empfänglichen Verstand, damit er in einem alles habe, wenn er ihn nur übt (...) was für ein überaus wildes und unnützes Geschöpf wird erst der Mensch, wenn er nicht sorgfältig und beizeiten unterrichtet und gebildet wird! ... Die angeborene Natur tut viel, sie wird aber durch wirksamen Unterricht übertroffen. (...) Bäume wachsen vielleicht von selbst, wenn sie auch steril sind, oder gewöhnliche Früchte tragen; Pferde werden geboren, wenn auch unbrauchbare – aber Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet... (...) Die Natur, indem sie dir einen Sohn gab, übergab dir nichts anderes als eine rohe Masse; es ist deine Sache, der fügsamen und zu allem bildsamen Materie die beste Form zu geben: Wenn du es unterläßt, erhältst du eine Bestie. Wenn du sorgsam bist, erhältst du sozusagen einen Gott."
(Erasmus zit. nach *Ballauff, Th.* 1969, 593f.)

Dieser einflussreiche Gedanke erhält sich durch den Neuhumanismus und findet sich in der Aufklärung wieder. Etwa bei **Kant**, der eine deutliche Zuspitzung vornimmt: Die nicht nur in der neokantianischen und transzendentalphilosophischen Pädagogik wichtig gewordene Vorstellung wird das schon bei den Ägyptern anklingende zweiwertige Menschenbild, das in der Antike zur Dichotomie von „physis" und „logos" und im christlichen Mittelalter zur Gegenüberstellung von „Natur" und „Gnade" verdichtet wurde, schließlich zur rigiden und unversöhnlichen Gegenüber von „Natur" und „Geist", von „Kausalität" und „Freiheit", von „empirischem Subjekt" und „intelligiblen Subjekt"[8]. In seiner Pädagogik-Vorlesung formuliert Kant einen Stufengang der ontogenetischen Entwicklung, der alleine den Zweck hat, die „natürliche Bestialität" des Menschen zu überwinden und über verschiedene Zwischenstufen schließlich zum moralischen Subjekt zu erziehen (vgl. *Kant, I.* 1981, 706 f.):

1. Disziplinierung
2. Kultivierung
3. Zivilisierung
4. Moralisierung

Die Darstellung vernebelt allerdings etwas den qualitativen Sprung von 3 auf 4. Die Moralisierung selbst ist in der immer empirischen, kausalen Welt nicht machbar, ja nicht einmal beobachtbar, aber durch Erziehung vorbereitbar. Ein alter Gedanke: schon die alten Ägypter waren der Meinung, dass das letzte Glücken eines Erziehungsprozesses trotz allen Aufwandes letzten Endes von „Gott" kommt – ganz analog dachte das christliche Mittelalter von Augustinus bis zu Thomas von Aquin – also letztlich unverfügbar ist, weil nur autopoietisch herstellbar (wie wir heute sagen würden).

Kant sollte einen schon lange angelegten religiös geprägten Gedankengang damit folgenreich säkularisieren. Erziehung allein entscheidet darüber, ob der Mensch auf der Stufe des Tieres stehen bleibt oder zu einem Gott wird – eine „bestia secundus" oder ein „deus secundus": „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht" (*Kant, I.* a.a.O., 699). Klar ist allerdings allemal, dass die Natur in einem mühsamen Überformungsprozess durch Erziehung zivilisiert, kultiviert und moralisiert werden muss, damit Kultur auf lange Sicht gelingen kann.

Hegel, der bekanntlich in vielem mit Kant unterschiedlicher Meinung war, sollte, was seine Einschätzung des Verhältnisses von Natur und Geist betrifft, Kant völlig zustimmen:

„Der Mensch ist, was er sein soll, nur durch Bildung, durch Zucht; was er unmittelbar ist, ist nur die Möglichkeit, es zu sein, d. h. vernünftig, frei zu sein, nur die Bestimmung, das Sollen. Das Tier ist bald fertig mit seiner Bildung ... Der Mensch dagegen muß sich selbst zu dem machen, was er sein soll; er muß sich alles erst selbst erwerben, eben weil der Geist ist; er muß das Natürliche abschütteln. Der Geist ist; also sein eigenes Resultat." (*Hegel, G.W.F.* 1970, 58)

4. Historische Beispiele zu TOPOS 2

Kommen wir zur zweiten Variante: Natur als Leitmaxime, als Ziel, das es durch Erziehung zu erreichen gilt. Erste noch undeutliche Spuren dieses Denkens finden wir in der Antike, etwa bei Hesiod („Werke und Tage"), wenngleich als romantische Erinnerung eines Verlustes („Goldenen Zeitalters"). Dominant wurde dann in der **Stoa** der normative Bezug auf die Natur.

Der Gedanke der „physis" ist für die Stoa ein Hauptanliegen, das sich sowohl in ihrem theoretischen Philosophieren als auch in ihrer praktischen

Pädagogik nachweisen lässt (vgl. *Weinkauf, W.* 2001, insb. 105 ff.). Die Natur ist nicht nur Urgrund allen Lebens, sondern auch eine permanent schöpferische Kraft. Die Stoiker denken naturteleologisch, und der Mensch ist oberstes *telos*, höchster Zweck der Natur. Selbstbestimmtes Handeln ist nur insofern möglich, als es gilt, dieses sein Schicksal anzunehmen und sein natürliches und göttliches *telos* zu vollenden.

„Alles außer der Welt ist um eines anderen willen geschaffen, die Pflanzen und die Saatfrüchte, die der Boden erzeugt, um der Tiere, die Tiere um des Menschen willen, die Pferde zum Reiten, die Ochsen zum Pflügen, die Hunde zum Jagen und Wachen, das Schwein zur Ernährung. Der Mensch selbst aber ist: geboren, um die Welt bewundernd zu betrachten und nachzuahmen."
(Chrysipp zit. nach *Ballauff, Th.* 1969, 140).

Es geht also in der Erziehung darum, die Natur zu beobachten, von ihr zu lernen und sich von ihr belehren lassen und sie nachzuahmen. Der Mensch hat wohl eine Sonderstellung im Kosmos, aber sie ist darin begründet, dass er als einziges Wesen die Natur in ihrer Teleologie beobachten und von ihr lernen kann. In der physis kommt der *lógos* alles Seienden zum Ausdruck. Alle Erziehung zielt darauf hin, der Natur gemäß zu leben und sich in ihr in der alltäglichen Lebensführung zu bewähren. Ein erfülltes Leben bedeutet nach Diogenes Laertes „der Natur gemäß leben":

„Zenon erklärte als Erster in dem Buch 'Über die Natur des Menschen', dass das Ziel ein Leben ist, das mit der Natur in Einklang steht, was aber bedeutet, gemäß der Tugend zu leben. Zu diesem führt uns ja die Natur selbst (...) Denn unsere Naturen sind Teile der Natur des Ganzen. Daher stellt sich als Ziel, der Natur gemäß zu leben".
(Diogenes Laertios zit. nach *Weinkauf, W.* 2001, 113).

Die Welt wird als Einheit von *physis* und *lógos* gedacht, und als das Ziel der Erziehung gilt dementsprechend die Einsicht und die aktive Zustimmung in ein Leben in und mit der göttlichen Natur.
Cicero formuliert diesen Grundgedanken so:

„Also lebe ich der Natur gemäß, wenn ich mich ihr ganz hingebe, wenn ich ihr Bewunderer und Verehrer bin. Denn die Natur wollte, daß ich beides betreibe: handeln und auch Zeit haben zu nachdenklicher Betrachtung. Ich befolge beide; denn auch die nachdenkliche Betrachtung ist nicht untätig"
(Cicero zit. nach *Ballauff, Th.* 1969, 144).

Die natürlichen Anlagen im Menschen sind gut, das Schlechte und Böse kommt erst nach seiner Geburt in ihn hinein:

„Die Vernunft wird in ihrem Wesen verdorben teils durch die verführerische Macht der Außendinge, teils durch die schlechte Unterweisung seitens der Mitmenschen. Denn die Natur gibt unverdorbene 'Anlagen' (zit. nach *Ballauff, Th.* 1966, 85 f.).

Erziehung darf also sich nur der Natur als Lenkerin unterordnen, wenn sie nicht misslingen soll.

Dieser Grundgedanke findet sich tausend Jahre später wieder bei Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und schließlich bei den Reformpädagogen des 20. Jh. (z. B. bei Rudolf Steiner)[9] in unterschiedlichen Varianten und je unterschiedlichen Akzentsetzungen.

Interessant ist folgendes Zitat von Comenius:

„Unter ***Natur*** *verstehen wir hier nicht die Verderbtheit, die seit dem Sündenfall allem anhaftet, und derentwegen wir 'von Natur aus Kinder des Zorns, heißen, nicht fähig, etwas Gutes, das wirklich aus uns selbst käme, zu denken. Sondern wir verstehen darunter unsre erste und grundlegende Beschaffenheit, zu der wir als zum Ursprung zurückgeführt werden müssen. (...) Im gleichen Sinne kann verstanden werden, was Seneca schreibt: 'Die Weisheit besteht darin, zur Natur zurückzukehren und dort wieder eingesetzt zu werden, woraus uns der allgemeine Irrtum (des Menschengeschlechts, den die Erstgeschaffenen auf sich luden) vertrieben hat."*
(Comenius zit. nach *Ballauff/Schaller* 1970, 171 f.).

Interessant ist dieses Zitat deshalb, weil es explizit den Umbruch von Variante 1 auf Variante 2 beschreibt, zunächst an das alte Verständnis (Topos 1) erinnert und dieses dann durch ein „argument ad hominem", also durch Zitieren des angesehenen Stoikers Cicero, überwindet und für Topos 2 plädiert. Neben Comenius sollte vor allem **Jean-Jacques Rousseau** für die moderne Pädagogik wichtig werden. Deshalb will ich als zweites Beispiel die bombastischen Sätze zitieren, mit denen sein Werk *Emile oder Über die Erziehung* beginnt:

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt den heimischen Boden, die Erzeugnisse eines Fremden hervorzubringen, einen Baum, die Frucht eines anderen zu tragen. Er vermischt und vermengt Klima, Elemente und Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen

Sklaven; alles bringt er in Verwirrung; alles stürzt er um; er liebt das Mißgestaltete, das Ungeheuerliche; nichts will er so lassen, wie es die Natur geschaffen hat, selbst den Menschen nicht. Es soll eben alles in ähnlicher Weise für ihn abgerichtet werden wie ein zugerittenes Schulpferd, alles zugestutzt werden wie die Bäume seines Gartens."
(Rousseau, zit. nach *Ballauff* 1966, 100f).

Fast wörtlich ist das die Umkehrung der Position des Alten Ägyptens. Die kulturelle Brauchbarmachung der äußeren Natur, der Pflanzen und der Tiere, erscheint nun nur noch als brachiale Gewalt und Dressur. Und auch die Kultivierung der inneren Natur des Menschen durch Erziehung wird als bloße Dressur gebrandmarkt. Die Natur ist gut, der Mensch macht sie mit seiner Kultur schlecht (vgl. *Ballauff, Th.* 1966, 97 ff., *Ballauff, Th.* 1970, S. 326 ff.). Also heißt der Schlachtruf: Zurück zur Natur!"[10] Zum guten Naturzustand des Menschen.

Erziehung ist das Mittel, dieses Ziel zu erreichen – „Was ist denn dieses Ziel? Es ist die Natur selbst ..." (ebd. 110). Aber wie kann das gehen, wenn Erziehung doch immer eine Kulturleistung ist? Die Antwort lautet: negative Erziehung – also: Schutz und Bewahrung vor der Künstlichkeit und Korruptheit der Gesellschaft, damit die Natur sich im Menschen selbst entfalten kann, so dass dieser zu einem „natürlichen Menschen" wird: „Was haben wir zu tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifellos viel, nämlich verhüten, dass etwas getan wird" (ebd. 115). Orientierung können wir dabei nur von der Natur erhalten: „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch vorzeichnet" (ebd. 127).

Diese (zweite) Argumentationsfigur wurde in der Semantik der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende und des beginnenden 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen und zugespitzt. So etwa, wenn Ellen Key definiert: *„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhälbnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung"* (zit. nach *Flitner/Kudritzki* 1966, 52). Und wenn Margarete Streicher damals als „Kern aller Erziehungs- und Unterrichtserneuerung" formuliert. „An die Stelle der Vermittlung von Wissen soll die Übung und Entfaltung der Kräfte treten" (ebd. 159), dann ist klar, dass es um die Entfaltung der Kräfte der Natur auf Kosten der Ansprüche einer Kultur geht. Das kann etwa in der Berthold-Otto-Schule so weit gehen, dass jeglicher Lehrplan verworfen wird (weil er ja die Ansprüche der Kultur repräsentiert), da sich dort der Unterricht auf die Interessenpflege kindlicher Neugier beschränken soll:

„Jedes normale Kind interessiert sich von Natur für seine Umwelt, für den ganzen Kulturkreis, der es umgibt; und wenn man diesem Interesse immer die Nahrung gibt, die es verlangt, dann wächst es normal heran zu einem begrifflich durchaus gut durchgearbeiteten Weltbild, so daß der so aufgewachsene Mensch unzweifelhaft den Gebildeten zuzurechnen ist" (zit. ebd. 188).

Deutlich kommt hier die sehr optimistische Anthropologie zum Ausdruck, die der sehr pessimistischen Anthropologie der Gegenseite (etwa bei Kant) entgegensteht.

5. Verlaufsform

Gibt es so etwas wie eine Art Verlaufsform dieser beiden Argumentationsmuster? Die Frage ist schwer zu beantworten, weil der Zeitraum ein sehr großer ist und dementsprechend das Datenmaterial äußerst umfangreich. Eine evolutionstheoretische Herangehensweise vermag jedoch hier möglicherweise gerade deshalb ihre Leistungsfähigkeit erweisen.

Ich werde hier schon aus Zeitgründen nicht ins Detail gehen können. Der Nachweis einer Verlaufsform dieser spezifischen Kommunikationsofferten und ihre Resonanz in der pädagogischen Ideengeschichte muss einer künftigen Forschung vorbehalten bleiben. Allerdings genügt es in diesem Zusammenhang schon, an einige grobe Entwicklungslinien zu erinnern.

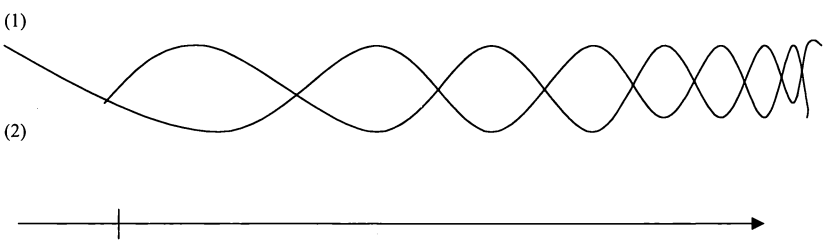

Abb. 4: Vermutete Verlaufsform der jeweils dominanten Topoi

In der pädagogischen Ideengeschichte lässt sich ziemlich eindeutig mit dem Beginn der schriftlichen Überlieferung die Dominanz der ersten Argumentation nachweisen[11]; wie wir gesehen haben, wird dies schon im alten Ägypten immer wieder formuliert. In der Antike beginnt sich das Argument 2 – aus einer Mischung sophistischer Physisdenkens und Aristotelischer Naturteleologie – zu entwickeln, um schließlich zum ersten Mal deutlich in

der Stoa prominent zu werden. Im christlichen Mittelalter dominiert wiederum eindeutig Argument 1 – und zwar deshalb, weil die radikale Transzendierung Gottes die Welt unvermeidlich als ein bloß Sekundäres abwertet, zu einem Gott-Entfremdeten, Gegen-Göttlichen, das der Erlösung durch Gnade ausliefert ist. In den Vordergrund rückt jetzt die Gegenüberstellung von „Natur" und „Gnade", wobei klar ist, wer wen „erlöst". Die Gnostiker etwa verdammten einhellig die Welt und damit die Natur: „Der Kosmos ist in keiner Weise göttlich, sondern Ort der Übel" oder schlicht, aber prägnant formuliert: „Die Natur ist schlecht"; die Natur wird an anderer Stelle als ein „Labyrinth voller Pein" oder als „bitteres Chaos" bezeichnet (vgl. *Ballauff, Th.* 1969, 264). In der christlichen Leibfeindlichkeit und Jenseitsorientierung lässt sich diese Logik noch bis in die Moderne hinein nachweisen. Mit den Humanisten wird sie säkularisiert und schließlich in der Subjektphilosophie der Aufklärer (etwa bei Kant) zugespitzt und vollständig von seiner theologischen Metaphysik befreit[12].

Von Montaigne und Locke wird schließlich wieder Argument 2 aufgegriffen. Mit Rousseau erreicht diese kulturkritische Semantik ihren theoretischen Höhepunkt Mitte des 18. Jh.; ihren praktischen Kulminationspunkt findet es schließlich in der Reformpädagogik des 20. Jh. und der aktuellen Konjunktur einer „natur- " oder „kindgemäßen Pädagogik".

Dieser flüchtige Blick auf die verschiedenen Konjunkturwellen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das jeweils dominierende Motiv das unterlegene nicht vollständig zum Verschwinden bringt, sondern, nachdem es erst einmal da ist, nur in den Hintergrund rückt und überlagert. Theoriekonjunkturen leben vom Vergessen, nicht vom Überwinden der anderen Positionen. Ab dem 18. Jahrhundert finden wir schließlich beide Motive mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander.

Im Übrigen vermute ich, dass eine genauere Analyse eine Reihe von weiteren Verlaufsformen entdecken ließe, die uns aus der Kulturethologie vertraut sind: **Kontrastverschärfungen** (bei den Übergängen), **Luxurierungen** (in Form redundanter Ausschmückung der Argumente), **Reliktbildungen** (etwa durch Tradierung funktionslos gewordener religiöser Semantik), **Höherdifferenzierung** (der Argumente insbesondere in der Philosophie der Neuzeit) und anderes mehr.

6. Funktion

Welche Funktion wird in dieser hier flüchtig skizzierten Verlaufsform wohl bedient? Ich will die Antwort (aus Zeitgründen) abschließend thesenhaft

formulieren: **Der argumentative Rückgriff auf die Natur in der pädagogischen Ideengeschichte legitimiert pädagogisches Handeln und bedient je nach dem, welches der beiden Argumente benutzt wird, die beiden Grundprobleme von Bildung und Erziehung: einerseits die mühsame Überwindung einer in der Natur des Menschen evolutionär angelegten natürlichen Neigungsstruktur (primäre Motivation) zugunsten einer kulturell anschlussfähigen Leistungsbereitschaft und andererseits die Problematisierung jeder zur Erstarrung (und damit zum Funktionsverlust) neigenden kulturellen Problemlösung.**

Was heißt das? Variante 1 legitimiert den unvermeidlichen Triebverzicht, den der Erzieher dem Ecudandus im Namen der Kultur zumutet. Kultur muss durch die pädagogische Zumutung mühsam der Natur abgerungen werden und erscheint deshalb in diesem Zusammenhang als das zu Bändigende, ja das zu Überwindende. Variante 2 ermöglicht die Kritik der kulturellen Stabilisierungen dieser Zumutung im Namen der Natur (des Kindes). Kultur erscheint hier als dasjenige, was als „zweite Natur" durch Latenzbildung der Strukturen zur Erstarrung neigt und durch die argumentative Bezugnahme auf „die Natur" wieder in Bewegung gesetzt werden kann. Dadurch, dass beide Varianten zur Verfügung stehen und bei Bedarf aktualisiert werden können, wird die weitere Evolution educativer Strukturen angeregt, weil damit die Zumutung pädagogischer Behandlung legitimiert, als auch deren strukturelle Erstarrung kritisch begleitet und aufgelöst werden kann. Der argumentative Rückgang auf Natur erreicht diese nie, weil der Naturbezug in der pädagogischen Ideengeschichte ein Mythos ist, der allerdings gerade in seinen beiden sich widersprechenden Varianten eine evolutionäre Funktion erfüllt, indem er einerseits die Bildung pädagogischer Strukturen ermöglicht und andererseits ihre Erstarrung durch Kritik vermeidet.

Am Beginn der organisierten Bildung, die man nach der Erfindung der Schrift in den Hochkulturen am Euphrat und Tigris bzw. am Nil räumlich und zeitlich festmachen kann, wird deshalb zunächst das erste Argument gebraucht. Nach einer langen Stabilisierungsphase wird dann, um die Erstarrung zu vermeiden, in der antiken und römischen Hochkultur zunehmend Argument 2 attraktiv und in der Stoa zum ersten Mal zum Lebensideal stilisiert. Im christlichen Mittelalter dominiert wieder Argument 1, allerdings mit einer Verlagerung des letzten Erziehungszieles ins Jenseits; nicht nur die Natur, sondern das gesamte Leben war eine Vorstufe auf dem Weg zum ewigen Leben. Nach dem Zerfall der staatlichen Bildungssysteme im Mittelalter geht es am Beginn der Frühmoderne wieder darum, Bildung aufzubauen und zu stabilisieren. Die Humanisten vermochten dies nur da-

durch, indem sie einerseits das vertraute (erste) Argument übernahmen und Natur als das zu Überschreitende interpretierten – das war traditionell –, andererseits aber als Ziel den Menschen als zweiten Gott (deus secundus) proklamierten – das war revolutionär. Die Überschreitung der Natur wurde damit, sehr folgenreich, weltimmanent eingefordert.

Solange der sozio-kulturelle Wandel noch relativ langsam vor sich ging, konnte man dieses Bezugsproblem durch Temporalisierung (also: zeitlich hintereinander geschaltetes Abwechseln des jeweils dominanten Arguments) lösen. Die Amplituden der jeweils dominierenden Topoi sind deshalb hier noch relativ lang. Mit der Reformation und der Renaissance, also mit dem allmählichen Beginn der Moderne, werden diese Wellenbewegungen immer schneller bzw. kürzer, und spätestens dann im 18. Jh. ist der kulturelle Wandel so schnell geworden, dass sich die beiden – auf den ersten Blick widersprüchlichen – Rezeptionsfiguren häufig im Werk des gleichen Autors finden lassen (prominente Beispiele hierfür wären etwa Comenius und Rousseau[13]). Durch vergrößerte Varianz (im Bereich der Kommunikationsofferten) wird die Selektion, und damit die Anschlussfähigkeit an weitere Kommunikation, angeregt; man kann jetzt gleichzeitig auf Unterschiedliches zurückgreifen und muss nicht warten, bis sich ein Motiv durchgesetzt hat.

Wie die Natur in der pädagogischen Semantik erscheint, das ist jetzt sicher deutlich geworden, ist nicht wahrheitsfähig; die Verlaufsform ihres Gebrauchs zeigt aber, dass beide Argumente einen evolutionären Selektionsvorteil besitzen – oder anders gesagt: eine wichtige Funktion erfüllen. Dies gilt nicht nur für die praktische, sondern auch für die theoretische Pädagogik, die damit nämlich ein zentrales theorietechnisches Problem löst. Die pädagogische Kommunikation pendelt spätestens seit der Renaissance in immer kürzen Abständen zwischen den beiden Mustern der Naturrezeptionen hin und her und versucht damit ein unlösbares Problem zu lösen, das Problem nämlich, dass sie Erziehung weder als Natur noch als Technik begreifen kann. Weder ist Erziehung Natur – verstanden als dasjenige, was von selbst geschieht, noch ist Erziehung eine Technik – verstanden als das, was nicht von selbst geschieht, was durch Menschen hergestellt wird. Wie ist dann Erziehung aber trotzdem möglich? Nur dadurch dass die pädagogische Semantik den Widerspruch zwischen dem „Zurück zur Natur!" und dem „Vorwärts zur Kultur!" durch Verzeitlichung immer wieder neu entfaltet.

ANMERKUNGEN

[1] Vgl. analog dazu, allerdings begrenzt auf den überschaubaren Zeitraum des 20. Jh., Tenorth, H.-E. 2000, sowie Albrecht:, H. 2001, begrenzt auf Schulbücher des 19. Jh.

[2] Als Grundlage der menschlichen Lebensbedingungen im weitesten Sinne besitzt Natur eine äußere und eine innere Dimension. Mit der Außenseite – die „äußere Natur" – sind z. B. klimatische und geographische Verhältnisses, mit der Innenseite – die „innere Natur" – z. B. emotive und kognitive Fähigkeiten usw. gemeint (vgl. *Saage, R.* 2000, 8, Anm. 26). Es versteht sich von selbst, dass die Pädagogik sich auf die Verbesserung der „inneren Natur" des Menschen spezialisiert hat.

[3] Ich werde im Folgenden am Rande noch zwei weitere Unterscheidungen erwähnen, nämlich „Natur – Gnade" und „Natur – Technik".

[4] So wörtlich in bewusster Absetzung zur Gegenposition von Arnold Gehlen formuliert (*Gehlen, A.* 1983, 132).

[5] Vgl. dazu Anmerkung 7. Zu der Bewegung des „Zurückgehens", die in beiden Alternativen dominiert, vgl. *Treml, A.K.* 2002.

[6] Vermutlich besitzen alle Dualismen in der Alltagssprache diese Asymmetrie. „Es gibt keinen Dualismus ohne Primat" heißt es in einer Notiz bei Friedrich Schlegel (zit. nach *Luhmann, N.* 1995, 12i Anm. 5).

[7] Vgl. zur Funktion von Themen (nämlich, unbestimmbare in bestimmbare Komplexität zu transformieren und dadurch soziale Systeme zu erhalten): *Kleserling, A.* 1999, 179 ff.

[8] Kant hat Topos 1 nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt. Vgl. dazu die schöne Studie von *Böhme/Böhme* 1983.

[9] Die Reformpädagogik ist, weil historisch nahe, am besten dokumentiert und erforscht; vgl. *Koebner, Th.* 1993; *Weclemeyer, B.* 2001; *Treml, A.K.* 2002.

[10] Die Formel „Zurück zur Natur!" stammt nicht von Rousseau selbst, sondern wurde von Voltaire in einem Brief an Rousseau geprägt, in dem es u.a. heißt: „So viel Geist hat man noch nie darauf verwandt, uns zu Tieren machen zu wollen; bei der Lektüre Eures Werkes kommt einem die Lust an, auf allen Vieren zu laufen". Rousseau antwortet ironisch-spitz: „Ihr seht, ich trachte nicht danach, uns wieder in unseren tierischen Zustand zu versetzen, obwohl ich für meinen Teil das Wenige, das ich davon verloren habe, sehr bedauere" (zit. nach *Ballauff/Schaller* 1970, 328).

[11] Wohlgemerkt: „Dominanz". In der Widerspenstigkeit des pädagogisch Behandelten kam immer schon die Natur des Kindes als Gegensatz zur pädagogischen Zumutung einer Kultur zum Ausdruck. Man lese daraufhin den altägyptischen Dialog noch einmal.

[12] Die Radikalität dieser Umkehrung (der Bewertung von „Natur" und „Gnade") wird bei Anton Reiser deutlich, weil sie ironisch noch zugespitzt wird. „So war Anton nun in seinem dreizehnten Jahre, durch die besondere Führung, die ihm die göttliche Gnade, durch ihre auserwählten Werkzeuge hatte angedeihen lassen, ein völliger Hypochondrist geworden, von dem man im eigentlichen Verstande sagen konnte, daß er in jedem Augenblick lebend starb ... Aber der Frühling kam wieder heran, und die Natur, die alles heilet, fing auch hier allmählich an, wiedergutzumachen, was die Gnade verdorben hatte" (*Moritz, K.Ph.* 1972, 90).

[13] Dass diese werkimmanente Widersprüchlichkeit den Erfolg eines Werkes nicht schadet, sondern geradezu dessen Resonanz anregt, zeige ich (für beide genannte Autoren) in *Treml, A.K.* 1997, insb. 88 ff. und *Treml, A.K.* 1999, 8 ff., 77 ff.).

LITERATUR:

ALBRECHT, Hansjörg: Natur der Schule - Schule der Natur. Zur kulturellen Vermittlung von Natur in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. In: BREDNICH et al. 2001, S. 357 - 364.

BALLAUFF, Theodor (1966): Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Verlag Duncker & Humblot. Berlin.

BALLAUFF, Theodor (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1. Von der Antike bis zum Humanismus. Freiburg, München.

BALLAUFF, Theodorf/SCHALLER, Klaus (1970): Pädgogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert.Verlag Alber. Freiburg (u.a.).

BÖHME, Hartmut/BÖHME, Gernot (1983): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalistätsstrukturen am Beispiel Kants. Verlag Suhrkamp. Frankfurt a.M.

BREDNICH, Rolf Wilhelm et al (Hg.) (2001): Natur - Kultur. Volkskundliche Perspektiven auf Mensch und Umwelt. Verlag Waxmann. Münster (u.a.).

BRUNNER, Hellmut (1957): Altägyptische Erziehung. Verlag Harrassowitz. Wiesbaden.

BURRICHTER, Clemens et al (Hg.) (1987): Zum Wandel des Naturverständnisses. Verlag Schöningh. Paderborn.

FLITNER, Wilhelm/KUDRITZKI, Gerhard (Hg.) (1961): Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung. Verlag Küpper. Düsseldorf (u.a.).

GEHLEN, Arnold (1983): Philosophische Anthropologie und Handlungslehre. Verlag Klostermann. Frankfurt a.M.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Band I: Die Vernunft in der Geschichte, hrsg. von Johannes HOFFMEISTER (1970). Verlag Meiner. Hamburg.

KANT, Immanuel: Über Pädagogik. In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Teil (1981). wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, S. 695 - 761.

KIESERLING, Arndt (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Suhrkamp-Verlag. Frankfurt a.M.

KOEBNER, Thomas (1993): Zurück zur Natur. Ideen der Aufklärung und ihre Nachwirkung. Verlag Winter. Heidelberg.

KÖNIG, Otto (1970): Kultur und Verhaltensforschung: Einführung in die Kulturethologie. Deutscher Taschenbuch-Verlag. München.

LIEDTKE, Max: Die vergessene Natur: Zur Aktualität des ethologischen und kulturethologischen Denkens für die Pädagogik. In: LEONHARD, Hans-Walter et al (Hg.) (1995): Pädagogische Erkenntnis. Juventa-Verlag. Weinheim, S. 143 - 168.

LUHMANN, Niklas (1995): Über Natur. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M., S. 9 - 30.

MORITZ, Karl Philipp: Anton Reiser. Hg. von Wolfgang MARTENS (1975). Reclam-Verlag. Stuttgart.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Hg. von Martin RANG. Reclam-Verlag. Stuttgart 1963.

SAAGE, Richard (2000): Die moderne Utopie und ihr Verhältnis zur Antike. Verlag Hirzel. Stuttgart (u.a.). (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-Historische Klasse, Band 137, Heft 2).

TENORTH, Heinz-Elmar: Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. In: BAADER, Meike Sophia et al (Hg.) (2000): Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Beltz-Verlag. Weinheim (u.a.). S. 301 - 356.

TREML, Alfred K. (1992): Natur als ethische Kategorie. In: ders.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Verlag Schöppe und Schwarzenbart. Tübingen (u.a.). S. 164 - 177.

TREML, Alfred K. (1997): Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Band 1: Theorie. Academia-Verlag. St. Augustin.

TREML, Alfred K. (1999): Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Band 2: Einzelstudien. Academia Verlag St. Augustin.

TREML, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

TREML, Alfred K. (2001): Teleologie oder Teleonomie? vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kulturethologie. Manuskript (im Druck).

TREML, Alfred K. (2002): Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel. Manuskript Hamburg (im Erscheinen).

WEDEMEYER, Bernd: "Zurück zur deutschen Natur". Theorie und Praxis der völkischen Lebensreformbewegung im Spannungsfeld von "Natur", "Kultur" und "Zivilisation". In: BREDNICH et al 2001, S. 385 - 394.

WEINKAUF, Wolfgang (Hg.) (2001): Die Philosophie der Stoa. Ausgewählte Texte. Reclam-Verlag. Stuttgart.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg

Jahr/Year: 2003

Band/Volume: 2003a

Autor(en)/Author(s): Treml Alfred K.

Artikel/Article: Über die beiden Formen der Naturrezeption in der pädagogischen Ideengeschichte 168-187