

3. Autoritäre Ökonomien: Zählen und Auslesen

Der Blick auf das, was unter dem Namen der Weimarer Republik firmiert, erfolgt häufig von ihrem Ende her. Unter dieser Perspektive erscheint sie in Gestalt einer beschlossenen Sache, die sich gerade in ihrer Abgeschlossenheit als Gegenstand unseres Fragens anbietet. Statt den Antworten zu lauschen, die in der Korrespondenz mit dem Vergangenen dessen Ende wiederholen und befestigen, wollen wir im Folgenden versuchen, einen Teil jener ›Weimarer Fragen‹ zu rekonstruieren, die noch nicht an ihr Ende gekommen sind und uns als ungleichzeitige Zeitgenossen der Weimarer Republik zu erkennen geben. Dabei konzentriert sich gerade im Kontext des Bildungswesens ein ganzes Bündel von Fragen und Auseinandersetzungen und verwandelt das Reizwort ›Schule‹ in ein Brennglas, unter dem sich die Arbeit der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse exemplarisch studieren lässt. Dieses Interesse am Exemplarischen spitzen wir zu und entwickeln die folgenden Ausführungen an einem so vergessenen wie streitbaren Akteur der Bildungstheorie und Bildungspolitik, Wilhelm Hartnacke (1878-1952). Trotz der Leichtigkeit, mit der sich der ehemalige Dresdner Stadtschulrat aufgrund seiner rigorosen rassenbiologischen Überzeugungen aus der Ahnengalerie der Pädagogik streichen ließe,¹ wenden wir ihm nicht schlichtweg den moralisch gestärkten Rücken der Spätgeborenen zu, sondern folgen der spezifischen Rationalität, die seine Reden, Aufsätze und Bücher als Einsätze innerhalb der pädagogischen Problematik durchzieht. Es besteht der Verdacht, dass gerade der allzu leichte Vorwurf der Unvernunft jene tiefere Form der Rationalität verbirgt, die noch in unserem eigenen Denken fort dauert. Unser Augenmerk gilt dabei

1 Eine Streichung, deren Logik bereits 1934 die NSDAP folgte, als sie Hartnackes gerade ein Jahr bestehende Mitgliedschaft rückwirkend für ungültig erklärte (vgl. Reichel 2016).

vier pädagogischen Elementen: Der Idee der menschlichen Vielfalt, dem Projektcharakter des Volkes, der Spannung zwischen autoritärer Führung und liberaler Regierung sowie der Technologie der Auslese.

Die menschlichen Unterschiede

Das Bekenntnis zur menschlichen Vielfalt gehört heute zur Grundausrüstung der pädagogischen Moral. Nirgendwo findet sie sich besser versinnbildlicht als in jener vielfältig variierten Karikatur, welche das abstrakte Schlagwort der Heterogenität mit dem Bild einer Gruppe unterschiedlicher Tiere einfängt. Es präsentiert dem Betrachter einen Vogel, einen Affen, einen Pinguin, einen Elefanten, einen Fisch im Goldfischglas, einen Seehund sowie einen Hund, die allesamt ordentlich aufgereiht vor dem Tisch des Pädagogen stehen. Der Spott der Karikatur ergibt sich aus der Rolle des Lehrers, der seine Tier-Schüler alle mit derselben Aufgabe konfrontiert – mit der Aufgabe, einen Baum zu besteigen (vgl. Traxler 1983, 25). Im milden Lachen über den Lehrer gestattet die Abbildung ihrem Betrachter die Einsicht in jenes Offensichtliche, das der Lehrer in der Abbildung nicht zu sehen scheint: *Die Schüler sind nicht gleich!* Wer bei diesem aufgeklärten Heureka der Differenz stehen bleibt und daraus die naheliegende Schlussfolgerung zieht, dass die offenbar natürlich gegebenen Unterschiede mit einer jeweils unterschiedlichen Praxis der Bildung zu beantworten seien, dem sei der zynische Hinweis auf den einschlägigen Ort der Parole ›Jedem das Seine‹ nicht vorenthalten: In den modernen Majuskeln des inhaftierten Bauhauskünstlers Franz Ehrlich schmückt sie das Eingangstor des Konzentrationslagers Buchenwald. In dieser Spannung wird die grundlegende Ambivalenz des pädagogischen Verhältnisses zur Vielfalt deutlich und bewahrt uns vor einer kurzschlüssigen Aufwertung des Unterschiedlichen als Wert an sich. »Mensch ist nicht gleich Mensch; schon von Natur nicht« (Hartnacke 1932, 18), lautet Wilhelm Hartnackes Bekenntnis zu den Unterschieden, das er in einem »Bildungswahn – Volkstod!« betitelten Vortrag aus dem Jahr 1932 artikuliert. Bereits auf dem engen Raum dieser Formulierung deutet sich ihre rhetorische Zielrichtung an. Während in ihrer Wortwahl die humanistisch-aufgeklärte Kopplung von ›Mensch‹ und ›Gleichheit‹ anklingt, streicht sie diese schon im Auftakt wieder durch und setzt dabei die ›Natur‹ als Operator dieser Streichung ein. Auf diese Weise können sich am 17. Februar 1932 auch Hartnackes Zuhörer, die Mitglieder der »Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene«, als entschiedene Unterstützer

der These von den menschlichen Unterschieden erkennen. Die zentrale Sorge, die Hartnacke in zahlreichen Schriften (vgl. Hartnacke 1915; Hartnacke 1932; Hartnacke/Wohlfahrt 1934; Hartnacke 1940) zum Ausdruck bringt, besteht dabei in der angemessenen Passung der ›natürlichen‹ Unterschiede mit der Verteilung ihrer Träger im Bildungs- und Gesellschaftssystem. Seiner Einschätzung nach hat das im Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung verankerte Prinzip einer anlagen- und interessenbezogenen Schulzuordnung einen gefährlichen »Bildungs- und Aufstiegswahn« (Hartnacke 1934, 6) entfesselt, der die biologischen Grundlagen der Bildung verkenne und somit eine »Gefahr für die biologische Volkszukunft« (Hartnacke 1932, 75) darstelle. Mit der Kampfvokabel des »Wahns« attackiert Hartnacke jede Pädagogik, welche ihre Arbeit nicht auf der Einsicht in die handfeste Natur der individuellen Unterschiede gründet, sondern einer nicht durch die Natur der Dinge gesicherten Idee der Gleichheit und Gestaltbarkeit nachhängt (vgl. Lentz 1895).² Solche irrationalen Phantasien geraten seiner Befürchtung nach in Konflikt mit den Gesetzen der ›Volksbiologie‹ und führen zu jenem kollektiven Niedergang, den Spengler im *Untergang des Abendlandes* eindrücklich vor Augen führt (vgl. Spengler 1920, 1-73): »Ich bezeichne als Bildungswahn das fruchtlose Bemühen, geistige Form da zu schaffen, wo nicht die entsprechende Bildbarkeit gegeben ist. Und dies übersteigerte Wesen will ich als verderblich erweisen, als den Volkstod bringend.« (Hartnacke 1932, 9)

Mit der Gewissheit der natürlichen Differenzen im Rücken setzt Hartnacke die Praxis der »organischen Auslese« als ein »Urwirken des Lebens« (Lottmann 1942, 129) ins Zentrum gelingender Bildung. Im Rahmen einer Rhetorik der Zwangslage und der daraus resultierenden heroischen Durchsetzung des Unvermeidbaren erfolgt der dramatische Auftritt der Auslesepflicht: »Es bleibt aber nur die Wahl zwischen zwei Übeln, *der Rücksichtslosigkeit der Auslese oder dem Gehenlassen, das zur Katastrophe führt und mehr gefährdet, als Aufstieg und Bildungsrecht des Individuums.*« (Hartnacke 1932, 95)

In der Technologie der Auslese verbinden sich zwei heterogene Elemente. Sie verknüpft die gründliche Erkenntnis der Einzelnen mit der angemessenen

2 Dieser Rekurs auf die Natur entspricht Michel Foucaults Analyse der neuzeitlichen ›Gouvernementalität‹ als eines Dispositivs, »das sich also in gewisser Weise an die anerkannte, akzeptierte, weder aufgewertete noch abgewertete, einfach als Natur anerkannte Wirklichkeit anschließt« (Foucault 2006a, 42). Auf welche Weise dieser ›objektive‹ Wert der Natur mit Interessen kontaminiert ist, zeigt Hartnackes Variante einer ›autoritären Natur-Politik‹ sehr deutlich.

Verteilung der Vielen und koppelt so die Ordnung des Wissens mit der Praxis der Regierung (vgl. Foucault 2006b, 116-127). Dabei steigert für Hartnacke gerade die Forderung der »Rücksichtslosigkeit« die Pflicht zu einer umfassenden und wissenschaftlichen Einschätzung der Auszulesenden. Mancherorts fehle der Wille zur Auslese, weil es an einem verlässlichen Maßstab der Einschätzung und damit der gerechten Vergleichbarkeit mangle; »ein verlässlicher objektiver Vergleichsmaßstab zwischen Schulen, Schulgattungen und Orten und damit der Mut zu scharfer Ausmerze fehlt, weil das Vertrauen zur einheitlichen Gerechtigkeit nicht genügend Boden hat.« (Hartnacke 1932, 94)

Aus diesem Grund forderte Hartnacke bereits zur Zeit des 1. Weltkrieges eine wissenschaftlich fundierte und statistisch informierte Auslesepraxis: »Ich sehe in der richtigen Form der Auslese der Tüchtigen eine der allerdringlichsten Aufgaben, die nach dem Kriege entschlossen anzufassen sind.« (Hartnacke 1915a, 481) Bei aller Bekenntnis zur Härte versteht sich seine Forderung durchaus im Einklang mit einer tradierten Figur der »Ganzheitlichkeit«. Wo ausgelesen werden muss, könne sich der Praktiker nicht allein auf die nackten Daten quantifizierender Tests stützen. Die »exakte, mechanisierte Intelligenzprobe« sei »mit großer Zurückhaltung zu bewerten« und taue vielleicht für die Auslese an den Rändern des Normalen, für die »Schullaufbahn normaler Kinder« (ebd., 491) brauche es jedoch eine weit umfassendere Einschätzung der Person als ganzer. Dieses 1915 formulierte Projekt kann Hartnacke 1933 nach seiner Ernennung zum sächsischen Volksbildungsminister in die Tat umsetzen und zeigt dabei, wie die Idee der ganzheitlichen Prüfung der Einzelnen und ihrer Unterschiede zu verstehen ist (vgl. Wollersheim 2009). In auffallender Ähnlichkeit zur heutigen Verschiebung vom »Wissen« zu den »Kompetenzen« (vgl. Klieme; Hartig 2007) und den daran anschließenden nationalen »Kompetenztests« (vgl. KMK 2005) setzt Hartnacke standardisierte und schulübergreifend koordinierte Prüfungsverfahren durch, um den Lern- und Bildungserfolg verschiedener Schulen und Schulformen zu ermitteln und auf dieser Grundlage den Zugang zu den Universitäten zu quotieren. Im 1934 erschienen Bericht darüber (Hartnacke; Wohlfahrt 1934) betont er das Ziel dieser Tests. Es gehe zwar auch um einen »bescheidenen Grundstock von Tatsachenwissen« bzw. »Schulwissen«, letztlich stehe jedoch die »Fähigkeit zur Verwertung« (ebd., 19) desselben im Vordergrund. Dabei lässt sich die Anwendungsdimension nicht einfach in der schriftlichen Widergabe erfassen – auch wenn »die Bewertung der Prüfungsarbeiten stets im Hinblick auf den hinter jeder einzelnen Äußerung stehenden ganzen Menschen« (ebd., 21) erfolge –, sondern müsse dabei in Beziehung zum alltäglichen Leben und sei-

nen Problemen stehen und damit »die Erfassung des Prüflings von verschiedenen Seiten her« (ebd., 23) ermöglichen. Diese verschiedenen Seiten helfen, den gesamten »Charakter des um Erkenntnis ringenden Menschen« (ebd.) zu erfassen: Die Dimensionen ›Verantwortlichkeit‹, ›Selbstkritik‹, ›Unbestechlichkeit‹, ›Willensantrieb‹, ›Selbstständigkeit‹, ›gesunder Menschenverstand‹, ›Intelligenz‹, ›Vorstellungswelt‹, ›Überzeugungen‹, ›Gefühls- und Wertleben‹ summieren sich in der Beschreibung Hartnackes zu einem vieldimensionalen Modell ›ganzheitlicher‹ Prüfung (vgl. Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 23-24, 100-102). Dabei gehört es zum ausdrücklichen Ziel, die eigentliche Prüfungsleistung nicht als die Summe richtiger Antworten zu verstehen, sondern in dem zu finden, was man heute ›Problemlöseverhalten‹ nennen würde. »Das Hauptgewicht liegt vielmehr auf der Fragestellung: Wie setzt sich der junge Mensch überhaupt mit der vorgelegten Aufgabe auseinander?« (Ebd., 25) Aus diesem Grund gehören zu den in den »sächsischen Sichtungungsverfahren« verwendeten Frageformaten nicht nur klassische Definitions- und Ordnungsaufgaben, sondern auch sehr offene Fragestellungen, die Berufswahlverhalten, volkswirtschaftliche Zusammenhänge und philosophische Argumentationen betreffen, vom Prüfling verlangen, aus dargestellten Inneneinrichtungen »Rückschlüsse [...] auf den Geist der Zeit zu ziehen« (ebd., 32) oder folgendes Gedankenexperiment vorstellen: »Nehmen Sie an, daß das Wasser nur den zehnten Teil seines tatsächlichen Gewichtes hätte. Welche Folgerungen würden sich daraus ergeben?« (Ebd., 35) So zeitgenössisch der Versuch erscheint, eine Vielfalt von Frageformaten zu konstruieren, um der Vielfalt der persönlichen Fähigkeiten gerecht zu werden, so autoritär zeigt sich zuletzt der übergeordnete Rahmen, in dem sich Hartnackes Ausleseprojekt verortet.

Das Volk als autoritäres Projekt

Es gibt heute vielleicht ein einziges Gebiet, auf dem wirklich weniger die Herkunft als vielmehr die eigene angeborene Begabung entscheidet: das der Kunst.

Adolf Hitler: Mein Kampf

Hartnackes vordergründige Aufwertung der ›Gesamtpersönlichkeit‹ fußt weniger auf einem ›Recht der Individualität‹, sondern findet ihre eigentliche

Begründung stets in den Individuen übergeordneten Zusammenhängen. Der Horizont, in dem Hartnacke sein düsteres Panorama entwirft, ist eine Zukunft, deren Subjekt nicht der Einzelne, sondern das Volksganze ist. Die Argumentation seines Vortrags über »Bildungswahn – Volkstod!« operiert mit zwei wesentlichen Verschiebungen: einer sozialen Verschiebung vom Einzelnen zum Kollektiv, sowie einer temporalen von der Gegenwart zur Zukunft. Gleichzeitig erfährt die Aufwertung des Kollektivs eine folgenreiche Ergänzung im Hinblick auf dessen Produktivität – diese hänge weniger von den Vielen ab, sondern von jenen Wenigen, deren Führungskraft das Leben der Vielen organisiere und leite.

Wenn Völker sterben, dann setzt der Tod oben ein, so, daß die vorzugsweise kulturfähigen Teile des Volkes sich der Volkszukunft versagen. Und das tritt ein, wenn sich ihre Sorge allzusehr auf ihr zivilisationsgefesseltes Ich richtet, und wenn sie daher über den Fragen des Daseins der gerade Lebenden versäumen, ihre Lebenslinie über sich hinaus in genügender Stärke fortzusetzen. (Hartnacke 1932, 10)

Die Kritik am Eigensinn des Ich beklagt daher nicht nur seine Verhaftung im Gegenwärtigen, sondern zugleich seine »Opferscheu« (ebd., 100) – seine Abneigung gegenüber jenen »Opfern« für die Zukunft, die als tragende Elemente eines völkischen Präventionsdenkens eingeführt werden. Die Figur der Prävention als Sorge um die Zukunft der Ungeborenen führt dabei zu einer paradoxen Abwertung des Lebens im Namen des Lebens der Kommenden: »Nur losgelöst von der Rücksicht auf die Massengunst und auf das Interesse der gerade Lebenden entsteht der Wille zum Opfer für die Zukunft.« (Ebd., 11) Der »Volkstod« verdichtet sich so zu einer biopolitischen Mahnformel, die den Tod als Folge einer falschen Sorge um das Leben verkündet: »*Ein Volk stirbt, wenn es sich seiner eigenen Zukunft versagt, wenn es nur den Lebenden lebt.*« (Ebd., 14) Im Kontext dieser Logik tritt schließlich der Genuss der Gegenwart als das Feindbild der Pflicht gegenüber der Zukunft auf: »Wir sind so weit, daß bei allzu vielen der gerade Lebenden der Eigennutz die Verantwortung vor der Zukunft erstickt hat. Die Sucht nach dem Genuß der Lebensgüter gönnt dem kommenden Geschlechte nicht Leben und Dasein.« (Ebd., 15)

Das so aufgebaute Katastrophenszenario dient als Rechtfertigung bildungspolitischer Forderungen. In ihrem Zentrum steht die Mahnung, das Bildungswesen entlang seiner »natürlichen« Grundlagen zu organisieren, die in zwei verschiedenen Zusammenhängen entworfen werden. Zum einen als die Naturgrundlage der »Anlagen« und »Begabungen« der Einzelnen, zum

ändern als die Naturgesetze des volksbiologisch konturierten Kollektivs. Im ersten Zusammenhang plädiert Hartnacke für eine erbbiologisch geläuterte Pädagogik, welche die natürlichen Grenzen ihrer Möglichkeiten und die prinzipielle Verschiedenheit der Subjekte anerkennt: »Dieser ist häßlich wie ein Faun, jener schön wie Adonis. Daß solche Unterschiede so gut wie völlig auf Rechnung der Erbanlage gehen, das bezweifelt so leicht niemand.« (Ebd., 18) »Jenseits der Naturgrenzen ist die Erziehung so gut wie völlig wirkungslos. Die Erziehung kann im einzelnen und in der Gesamtheit nur da etwas ausrichten, wo von Natur die Voraussetzung gegeben ist. [...] Gegen Dummheit ist kein Kraut gewachsen.« (Ebd., 21)

Solche Feststellungen binden die pädagogische Arbeit an ihre Unterstützung durch entsprechende Test- und Diagnoseverfahren, welche die jeweiligen Naturgrenzen bestimmen. Zugleich sprechen sie dem Arbeitsfeld Schule Produktivität im engeren Sinne ab, da sich dieses lediglich auf Üben und Lenken der vorhandenen Möglichkeiten beschränke. Diese Zurechtweisung koppelt Hartnacke an eine zentrale volksbiologische Forderung – an die Zurücknahme der Akademisierung zahlreicher Berufsfelder, zu der auch die »falsch überhöhte Erziehungs- und Unterrichtsarbeit« (ebd., 55) zähle, wie etwa die universitäre Ausbildung der Volksschullehrer.³ Das Übel der Akademisierung belegt Hartnacke mit diversen Statistiken, die allesamt eine Korrelation von hohem Bildungsgrad und niedriger Zeugungsbereitschaft unterstreichen. »Unser übersteigertes Vorbildungswesen ist gerade mit seinem Übergreifen auf das weibliche Geschlecht zur schlimmen Gefahr für die biologische Volkszukunft geworden.« (Ebd., 75) »Daß vielzuvielen auf die gehobenen Bildungswege gedrängt werden, führt volksbiologisch auf die Dauer zu Erschöpfung.« (Ebd., 101) Wie die Bildbarkeit des Einzelnen ihre Grenzen in dessen Natur finde, so unterliege auch die Organisation des Volkes

-
- 3 Das hartnäckige Fortdauern dieser Argumentationsfigur der zeugungsunfreudigen Akademiker findet sich kaum variiert in Thilo Sarrazins Essay »Deutschland schafft sich ab« wieder, wo er jedoch Hartnacks Sorge noch zu steigern weiß, indem er den Geburtenverzicht der Akademikerin direkt mit der Geburtensteigerung bei der »Unterschicht« verbindet. Wo Hartnacke die studierte Volksschullehrerin befürchtet, fürchtet Sarrazin die studierte Erzieherin: »Kinderlose bzw. kinderarme akademisch ausgebildete Erzieherinnen verzichten auf eigenen, möglicherweise intelligenten Nachwuchs, um sich der frühkindlichen Erziehung von Kindern aus der deutschen Unterschicht und aus bildungsfernen migrantischen Milieus zu widmen, die im Durchschnitt weder intellektuell noch sozial das Potential mitbringen, das ihre eignen Kinder hätten haben können. Ist das die Zukunft der Bildungsrepublik Deutschland?« (Sarrazin 2010, 245)

natürlichen Gesetzen, gegen die nur auf Kosten der Volksgesundheit verstoßen werden könne.⁴ So reklamiert Hartnacke eine »natürliche Auswahl« der kräftigen Naturen im »Überlebenskampf«, die mit übertriebener staatlicher Fürsorge ausgehebelt worden sei und zu einem Wuchern schwacher Naturen führe: »Heute ist der eigentliche Überlebenskampf praktisch ausgeschaltet, so daß die Minderwertigkeit ins Kraut schießt und Hochwertiges in der Fortpflanzung zurückgehalten wird.« (Ebd., 52f.)

Hartnackes Argumentation gegen den »Wahn« im deutschen Bildungssystem bedient sich insgesamt einer Reihe normalistischer Figuren, um die Grenzen des Normalitätsspektrums zu verhandeln (vgl. Link 2013a). Ein Schwerpunkt fällt dabei auf das Problem des Wachstums. Während im Bild des natürlichen Wachsens eine stetige, konstante Zunahme die Leitlinie des Normalen figuriert, weist Hartnacke mehrfach auf nicht-normale und daher besorgniserregende Wachstumsprozesse einer »katastrophale[n] Steigerung« (Hartnacke 1932, 69) hin. Der markanteste ziert zugleich das Titelbild der Druckfassung: Zwei rote Säulen illustrieren den 500-prozentigen Zuwachs der Abiturienten von 1900 zu 1931 von 8.000 auf 40.000 Personen und werden der im selben Zeitraum halbierten Geburtenzahl zur Seite gestellt. Die Zahl der Studienberechtigten steigt nicht nur, sondern befindet sich in exponentiellen Wachstum. Um dies zu zeigen, greift Hartnacke ins Jahr 1800 aus:

Um das Jahr 1800 hatten wir auf 100 000 Menschen 25 Studierende, im Jahre 1931 waren es rund 200, also im Verhältnis achtmal so viel, absolut genommen ist der Anstieg noch viel gewaltiger. 1840 studierten an deutschen Universitäten 11,5 Tausend, 1931 waren es 99,5 Tausend, wohlgemerkt an den Universitäten! (Ebd.)

4 In diesem Sinne verweist Foucault darauf, wie nicht nur die Natur der regierten Dinge zum Maßstab des biopolitischen Handelns wird, sondern zugleich der Erfolg bzw. Misserfolg dieser »natursensiblen« Regierung die Frage ihrer Legitimität überlagert: »Wenn sie diese Natur durcheinanderbringen sollte, wenn sie sie nicht berücksichtigen oder gegen die Gesetze handeln sollte, die durch jene Natürlichkeit der Gegenstände, die sie manipuliert, festgelegt wurden, wird das unverzüglich negative Auswirkungen für sie selbst haben, anders gesagt es wird Erfolg oder Mißerfolg geben, Erfolg oder Mißerfolg, die nun das Kriterium des Regierungshandelns sind, und nicht mehr Legitimität oder Illegitimität.« (Foucault 2006b, 34)

Diese Zahlen werden schließlich in bildnähere Formulierungen übersetzt, welche die Gruppe der nach höherer Bildung Strebenden als eine unterschiedslose aber dynamischen Masse fassen:

Wenn irgendwo eine Flut anprallt, dann folgt man gewiß für Ableitung, aber zu allererst sorgt man, daß nicht noch mehr zuströmt, man stopft das Loch im Deich, und so muß die Forderung heißen: Verringert den Zustrom. (Ebd., 98) In das schwindende Volk schiebt sich ein lawinenartig angeschwollener akademischer Nachwuchs, viel zu stark für ein normal wachsendes Volk, immer weniger verwendbar in einem schwindenden. (Ebd., 63)

An diese Problematik nicht-normalen, da exponentiellen *Wachstums*, das nach Jürgen Link »von systematischer Bedeutung für die Normalität ist – allerdings als eine der größten Bedrohungen der Normalität« (Link 2013b, 12), schließt sich die einer nicht-normalen *Verteilung* an. Hier greift Hartnacke auf die Verteilungsstruktur in einer zufällig zusammengestellten Gruppe von Elementen zurück, wie sie seit Adolphe Quételet als »Normalverteilung« (vgl. Quételet 1921, 446-462) gilt:

Stellt man sich eine bunt zusammengewürfelte Menge vor, etwa 100 Menschen, wie sie im Adreßbuch hintereinander stehen: Kann man ernsthaft glauben, daß die ganze Breite des Unterschieds geistiger Leistung, die sich in diesen 100 Menschen zeigt, nur Folge unterschiedlicher Erziehung wäre? (Hartnacke 1932, 25)

Während für Hartnacke eine solche Verteilung den Spiegel der natürlichen Gegebenheiten darstellt, zeigt ihm bereits ein kurzer Blick auf die differentielle Geburtenrate, wie diese die übliche Streuung von Spitzen-, Normal-, und Minderleistenden gefährdet. Er verweist auf eine zeitgenössische Statistik aus Bremen, nach der die Eltern höherer Schüler nur halb so viele Kinder hätten, wie die Eltern von sogenannten Hilfsschülern (vgl. Hartnacke 1932, 48). Da sich solche Differenzen erst in der Zukunft in ihrer exponentiellen Durchschlagskraft bemerkbar machen, bietet Hartnacke den Lesern eine statistisch-rassistische Phantasie zur Verdeutlichung:

Man stelle sich vor, daß zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges die Hälfte der Bevölkerung Deutschlands aus Negern und die Hälfte aus Weißen bestanden hätte und die Neger hätten vier Generationen im Jahrhundert, hätten also mit 25 Jahren geheiratet und vier Kinder, die Weißen hätten drei Generationen im Jahrhundert, hätten also mit 33 Jahren geheiratet und drei

Kinder, dann wäre heute das Verhältnis der Bevölkerung nicht mehr 50 : 50, sondern 991 Schwarzen ständen nur 9 Weiße gegenüber. (Hartnacke 1932, 50)

In diesem Beispiel verdichten sich beide Denormalisierungsvarianten: Eine kleine Abweichung der Verteilung führt innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu einem anormalen Zuwachs der einen Bevölkerungshälfte (natürlich nur, wenn – was implizit vorausgesetzt wird – die beiden Hälften sich nicht vermischen ...).

Die Sorgen und Ängste, die im Text über den »Bildungswahn« aufgebaut werden, warnen jedoch nicht nur vor einem Verstoß gegen die Naturgesetze von Volk und Individuum, sondern stützen sich auf deren objektiven Geltungsanspruch, um ihre autoritäre politische Durchsetzung zu legitimieren: »Überragende Führerkenntnis muß das durchsetzen, was die Massen nie begreifen werden, daß das wertvolle Erbgut im Volke nicht ausgerottet werden darf, sondern ihm Boden und Weg bereitet werden muß.« (Ebd., 100) Das vor-individuelle »Erbgut« kann nur in seiner Bewahrung durch einen über-individuellen Führer zur Geltung gebracht werden. Nur wenn ein Volk seine herausragenden Begabungen erkennt und die Führungsqualitäten dieser Begabten fördert, könne es einen Weg beschreiten, für den die Historie kein Beispiel kennt. Anders als die antiken Zivilisationen könnte es sich dem natürlichen Kulturkreislauf entwinden und dem prognostizierten »Untergang des Abendlands« gerade noch von der Schippe springen. Mit Hilfe der Einsicht in seine biologischen Grundlagen und ihre genaue Erfassung am Einzelnen könnte es zum ersten Volk werden, das die Gesetzen der Biologie überwindet – zum ewigen Volk.

Führung des Hausvaters, Regierung des Haushalts

Die Zwiespältigkeit der Figur Wilhelm Hartnackes beruht nicht nur auf ihrer eigentümlichen Spannung zwischen den auslaufenden humanistisch-elitären Bildungsidealen und der sich durchsetzenden bildungsökonomischen Rationalität, sondern auch auf zwei unterschiedlichen Modellen der »Führung«, die sein Denken durchziehen. Das eine lässt sich als Modell des Hausvaters beschreiben. Es imaginiert die Gemeinschaft der Menschen nach dem Modell der Familie und beruht auf der Vorstellung, die gelingende »Ordnung« dieser Gemeinschaft brauche die Autorität von Einzelnen, die aufgrund ihres überle-

genen Wissens und ihrer Tüchtigkeit für ihre Führung bestimmt seien. Diese Rolle des Vaters spricht sich in Hartnackes Arbeiten mehr als deutlich aus. Auf der einen Seite übersetzt sein mahnend-anklagender Ton die Stimmlage väterlicher Sorge ins wissenschaftliche Register und unterfüttert dort ihre Autorität mit dem Hinweis auf die unverbrüchliche Evidenz biologischer und statistischer Realitäten. Neben der eigenen Sprecherposition kehrt das väterliche Moment in Hartnackes Vorstellung politischer Ordnung wieder. In seiner Sichtweise liegt politische Verantwortung nicht auf der Seite der Vielen, sondern bei jenen Wenigen, die durch ihre Einsicht in die Gesetze des Ganzen die Aufgabe auf sich nehmen, der Schwerkraft der »Massengunst« (ebd., 11) zu widerstehen. Damit reiht sich Hartnacke in die zeitgenössische Kritik der Masse (vgl. Le Bon 1982 [1895]) ein, welcher er eine dreifache Ignoranz unterstellt: Sie hänge nur am Eigenen, statt ans Ganze zu denken, sie lebe für den Genuss, statt auf den Ruf der Pflicht zu hören, ihre Aufmerksamkeit beschränke sich auf den kleinen Kreis des Augenblicks, statt ihre Augen dem weiten Horizont der Zukunft zuzuwenden. Damit ist die Masse für die modernen Bedingungen von Komplexität, Konkurrenz und Fortschritt schlecht gerüstet und erkennt in ihrer beinahe kindlichen Naivität nicht die drohenden Zeichen der Zeit, welche ihre Führer in umso deutlicheren Worten erklären müssen: »Wir stehen vor der erschütternden Tatsache, daß das deutsche Volk im Begriff ist, sich selbst auszurotten, zum hämischen Behagen unserer Feinde.« (Hartnacke 1932, 12) Diese Konstellation zwischen der Menge und ihren Experten veranschaulicht ein klassisches Führungsmodell, dessen Recht sich aus der Differenz der Mündigen und Unmündigen speist und dessen Ziel vor allem im Schutz und im Erhalt derer besteht, die der Führung bedürfen. Als ›hausväterlich‹ lässt sich das Modell insofern bezeichnen, als es die Geführten zu einer begrenzten Gruppe zusammenfasst, deren Grenze sowohl den Einflusskreis des Hausvaters bestimmt als auch die fundamentale Innen-Außen-Gliederung markiert, die den Innenraum des Eigenen und Sicherer gegen das unregelmäßige fremde Außen abschirmt.

Auch am Gegenpol des ›Hausvatermodells‹ dominiert das Bild des Hauses, verschiebt sich jedoch von der Ebene der Mitglieder und ihrer Führung auf die unpersönliche Figur des *Haushalts*. Die entscheidende Beziehung im Haushalt ist nicht mehr die zwischen dessen Mitgliedern, sondern die Beziehung der Mitglieder zu den Anteilen und Aufgaben der Haushaltung selbst. Erst hier greift die Referenz auf den griechischen Begriff des *oikos* und der *oikonomia* als der Lehre von der guten Führung des Hauses, deren Übertra-

gung auf das Gebiet der guten Staatsführung eine reiche Tradition kennt.⁵ Neben der autoritären Führung durch den Hausvater bildet diese Rationalität der Ökonomie die zweite konzeptuelle Folie, auf deren Hintergrund in Hartnackes Arbeiten die Ordnung der Gemeinschaft und ihr Erhalt diskutiert werden. Während der Hausvater auf der Ebene wechselseitiger Bindungen und einseitigen Gehorsams operiert und im Register von Pflicht und Verpflichtung spricht, deutet sich die Rede des Ökonomen in der Konjunktur von Zahlen und Verhältnissen an. Dabei stehen die Tätigkeiten des Zählens und Verteilens im Mittelpunkt eines Regierens, das zwischen den objektiven Notwendigkeiten des Haushalts und dem subjektiven Handlungsspielraum seiner Mitglieder verläuft. Das ›Wirtschaften‹ zwischen diese Polen kann sich daher nicht einfach an moralische Ideale ›guter‹ oder ›gerechter Verteilung‹ halten, sondern muss die Natur der wirtschaftlichen Güter berücksichtigen.⁶ In diesem Sinne denkt Hartnacke Bildung und Bildungspolitik als eine Form der »Geistbewirtschaftung«, deren Güter jedoch keineswegs gleich verteilt seien: »Gleiche Bildungsverteilung im Sinne einer gleichen Güterverteilung kann es nicht geben. Güterbewirtschaftung und Geistbewirtschaftung haben andere Gesetze.« (Hartnacke 1932, 71) Die Gesetze des Geistes und seiner Ökonomie müssten vor allem das breite Spektrum seiner Naturen berücksichtigen, das Hartnacke als ein der Temperatur analoges Kontinuum denkt:

Die äußerste Unterschiedsspanne zwischen dem bestbefähigten höheren Schüler und dem schwächsten eben noch hilfsschulfähigen ist etwa wie zwischen 30 Grad Wärme und 30 Grad Kälte. Betrachtet man 100 als den

-
- 5 Aus dieser Überblendung von Haushalts- und Staatsführung speist sich auch die theologische Genealogie des Ökonomie-Begriffs, dessen Gegenstand zum einen das ›Haus der Kirche‹ ist, zum anderen das im engeren Sinne ›ökonomische‹ Dilemma, das sich aus der Konfrontation einer göttlichen Vorhersehung bzw. Regierung mit dem freien Handlungsspielraum der Menschen ergibt. Dass der Begriff der Ökonomie nirgendwo gänzlich von der Idee der Heilsökonomie zu trennen ist, zeigt Giorgio Agamben in seiner eindrücklichen Studie über »Herrschaft und Herrlichkeit. Zur theologischen Genealogie von Regierung und Ökonomie« (Agamben 2010).
- 6 Hartnackes Denken koppelt in eben jener Weise Nationalismus und ökonomische Rationalität, die Michel Foucault im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland pointiert formuliert hat: »Die Geschichte hatte den deutschen Staat verneint. Künftig wird die Wirtschaft in der Lage sein, seine Selbstbehauptung zu ermöglichen. Das kontinuierliche Wirtschaftswachstum wird eine erloschene Geschichte ablösen.« (Foucault 2006b, 126)

Normalpunkt bei Intelligenzprüfungen, so wäre der Beste mit einem sogenannten Intelligenzquotienten von etwa 130, der Schwächste mit 70 einzusetzen. (Ebd., 4)

Diese individuell zugeschriebenen ›Temperaturen‹ dienen jedoch weniger als Grundlage individuell abgestimmter Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, sondern vor allem als Richtgrößen ihrer wirtschaftlichen Indienstnahme. Deutlich zeigt Hartnacke, dass »Geistbewirtschaftung« nicht einfach die öffentliche Förderung von Bildungswegen meint, sondern die Neujustierung der Bildung als volkswirtschaftliche Größe betrifft. »Mehr als eine gewisse Anzahl Höherbezahlter trägt eben die Volkswirtschaft nicht« (ebd., 81) lautet seine Diagnose, die den Zugang zu ›höherer Bildung‹ auch auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden ›höheren Einkommen‹ beschränken will. Dabei verlässt sich Hartnacke nicht darauf, dass wirtschaftliche Mechanismen den ›Bildungsmarkt‹ von selbst regeln, sondern reklamiert die Verantwortung der Bildungspolitik für eine wirtschaftlich ›vernünftige‹ Ordnung der Schule. Als Fürsprecherin des ›Geistes‹ müsse Bildungspolitik dessen Anspruch gegen die blanke Geltungsmacht des Geldes verteidigen, dessen plutokratische Tendenz die Geistes-Aristokratie der Hochbegabten gefährdet: »Oder will man sich darauf verlassen, daß die Wirtschaftsnot eine Einschränkung bringen werde? Die ›Auslese‹ würde dann aber einen stark plutokratischen Einschlag haben!« (Ebd., 96)

Natur und Nation: Die Begabten und der Gabentausch

Die bisherige Rekonstruktion hat deutlich gemacht, dass es sich beim Besitz von Begabungen um den Besitz recht unruhiger Objekte handelt. Sie teilen den Status von Anlagen als »Naturgaben, können also weder erworben, noch verloren werden« (Wörle 1835, 21). Die semantische Dimension des Gegebenseins erinnert zwar einen vorzeitlichen Akt, in dem die Gabe der Begabung ihrem Eigner zuteilgeworden ist, innerhalb der Zeit existiert sie jedoch als untrennbarer Teil dessen, dem sie immer-schon gehört. Gerade der doppelte Ausschluss – man kann sie nicht erwerben und nicht verlieren – markiert auf der einen Seite ihre Zugehörigkeit zur Natur als zweckfreier Gegebenheit, auf der anderen Seite akzentuiert er die individuelle Dimension ihrer Zueignung. Begabungen erscheinen als adressierte Natur, ihr Ort ist der Grenzverlauf zwischen den nicht-menschlichen und den menschlichen Wesen. Jean

Baudrillard hat in seinem Hauptwerk »Der symbolische Tausch und der Tod« eine Form von Machtverhältnissen beschrieben, die an eben dieser Stelle ansetzen. Ihr Grundmanöver bestehe nicht mehr darin, zu nehmen, sondern gerade darin, zu geben und die Möglichkeit zu verschließen, das Erhaltene wieder zurückzugeben (vgl. Baudrillard 2006 [1976]: 74). Diese Konstellation trifft in besonderer Weise auf das Konstrukt der Begabung zu. Für die nähere Betrachtung dieser Begabungs-Gabe lassen sich zunächst einige Anleihen bei Marcel Mauss' klassischer Analyse der Gabe nutzen (Mauss 1968). Vor allem zwei Aspekte dienen dabei als Anknüpfungspunkte: die Totalität des Gabensystems sowie dessen Verschmelzung von Eigennutz und Selbstlosigkeit.

Wie im ersten Teil der Begabungskomplex in seiner Reichweite zwischen natürlichen (Erb-)Anlagen und gesamtgesellschaftlichen Verpflichtungen skizziert wurde, so beschreibt auch Mauss den Gabentausch als ein »total[e]« gesellschaftliche[s] Phänomen« (ebd., 17). Gabe und Gegengabe bilden kein isoliertes Handlungsschema, sondern strukturieren »alles, was das eigentliche gesellschaftliche Leben der Gesellschaft ausmacht« (ebd.). Ihr Band organisiert und verknüpft religiöse, rechtliche, moralische, ökonomische und ästhetische Angelegenheiten und gilt für die Individuen innerhalb der Familien ebenso wie für den Austausch zwischen diesen.⁷ Dabei erstreckt sich diese Totalität nicht nur auf den sozialen Raum, sondern auch auf die Zeit. Mauss erkennt in der Gabenverpflichtung eine »Zusammenziehung ehemals auseinanderliegender Zeitabschnitte« (ebd., 84); sie ordnet das Gewesene mit dem Kommenden und übt in der Gegenwart neben der Rücksicht auf das, was noch nicht ist, auch die Verpflichtung gegenüber dem, was war. Auf den Spuren von Mauss These, dass »ein großer Teil unserer Moral und unseres Lebens [...] noch immer in jener Atmosphäre« (ebd., 157) der Gabenpflicht stehe, lässt sich diese Totalität des Gabenkomplexes auch in der aufkeimenden Begabungsdebatte des frühen 20. Jahrhunderts erkennen. So deutet die moralische Verpflichtung, vorhandene Begabungen zu nutzen, auf die Kontamination mehrerer Ebenen. Sie erscheint sowohl als Pflicht gegenüber dem Selbst, gegenüber der Gesamtheit, wie auch als Pflicht

7 In seiner Anknüpfung an Mauss' Gabenbegriff erläutert Pierre Bourdieu die doppelte Funktionsweise der Gabe – sie funktioniere sowohl auf der individuellen Ebene von »Ehre« und »Moral«, verberge dabei jedoch jene andere Logik, die Bourdieu als Funktionslogik der Ökonomie beschreibt (vgl. Bourdieu 1972, 46–48). Während die eine Ebene das Bewusstsein bestimme, bleibe die zweite den Teilnehmern selbst unbewusst; siehe dazu auch: Celikates (2014).

gegenüber jener entzogenen Dimension des Schöpfers bzw. der Natur, die als apriorischer ›Geber‹ in jeder gegebenen Begabung fort dauert. In diesem Dreieck aus dem Quasi-Objekt der Begabung, dem begabtem Subjekt und der Gemeinschaft strukturiert das Begabungsthema ein ganzes Feld von Handlungsmöglichkeiten und dient als entscheidendes Diskurselement bei der Frage nach der angemessenen Verteilung der gesellschaftlichen Anteile oder der Reform der Schulorganisation (vgl. Drewek 1989).

Ebenso deutlich lässt sich der zweite Aspekt von Mauss' Analyse in seiner historischen Reichweite nachzeichnen, den der Autor als »den sozusagen freiwilligen, anscheinend selbstlosen und spontanen, aber dennoch zwanghaften und eigennützigen Charakter« (Mauss 1968, 18) der Gabenleistungen hervorhebt. Zwar rahmt diese Antinomie von Freiheit und Zwang das pädagogische Denken als solches (vgl. Schäfer 2005, 102-110), im Zentrum des Begabungskomplexes wird sie jedoch auf besondere Weise deutlich. Hier verschiebt sich die Konfrontation von Selbst- und Fremdbestimmung von der äußerlichen Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen und verdichtet sich als unpersönlich-persönliche Gabe im Inneren der Subjekte. Zwar werden die begabten Wesen vom Eigentum ihrer Gabe weder gezwungen, noch stellt sie den Grund ihrer Freiheit dar – und dennoch existiert die Gabe nicht schlichtweg als neutrales inneres Objekt, sondern *insistiert* in der Form eines Sollens, als Versprechen einer Antwort auf die Frage, was der Einzelne mit seiner Freiheit machen soll. In diesem Sinne ist die Begabung ein Medium der Subjektivierung, das zu einer bestimmten Form von Reflexivität einlädt – einer Reflexivität, welche die Frage nach dem Selbst in erster Linie als introspektive Wendung auf die eigene Natur stellt, von der Antwort jedoch Orientierung im gesellschaftlichen Feld erwartet. Der individuelle Blick aufs Konto der Begabungen spiegelt sich schließlich in einer staatlichen Variante der Begabungsfürsorge wider, die sich damit das Attribut des Sozialen verdient: »Erst der soziale Staat, der nicht Güterökonomie, sondern Menschenökonomie zum Wesen hat, wird imstande sein, die Talentaules wissenschaftlich durchzuführen.« (O.A. 1915a, 234)

In der Vokabel dieser staatlich organisierten ›Menschenökonomie‹ verdichten sich mehrere Elemente, die Mauss im Kraftfeld des Gabentauschs analysiert. So deuten die Begriffe der ›Güter-‹ und der ›Menschenökonomie‹ gerade in ihrer Kontrastierung auf ein Gefüge hin, in dem Personen und

Sachen neue Verhältnisse eingehen.⁸ Die Emphase des Menschlichen stützt sich auf dessen Anerkennung als entscheidender ökonomischer Posten. Im Kontext der Pädagogik lässt sich diese zunehmende Bezugnahme auf das ›Wirtschaftsleben‹ auch als Bearbeitung des tradierten Dilemmas von Freiheit und Zwang verstehen. Die Rede von der Wirtschaft versichert den Pädagogen nicht nur die Bewältigung der stets beklagten Kluft von Schule und Leben, sondern eröffnet eine neue Perspektive auf ein altes pädagogisches Rätsel: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant 1977a, 711) In der Begabungsdebatte nimmt diese Freiheit konkrete Konturen an – sie erscheint als die Freiheit des Einzelnen, seinen Lebenslauf auf der Grundlage der ihm zugemessenen Begabungen gestalten zu können. Da die Realisierung der Begabungspotentiale vor allem im Medium produktiver Arbeit erfolgen soll, vollzieht sich die ›pädagogische‹ Organisation dieser Freiheit rund um das Thema der Eignung und der Berufswahl (vgl. Kraepelin 1920; Litt 1918; Neurath 1917; Ruttman 1916; Ruttman 1919; Schulte 1922; Stern 1904; Stern 1916; Stern 1919).

[Die] neue Erziehung hat sich zum Wirklichkeitsstandpunkte der Arbeitspädagogik entwickelt, und die Privat- und Staatswirtschaft beachtet ernstlich den ›Wert‹ des Menschen als ›Arbeitsglied‹. Die philosophische Seite der Arbeit [...] liegt in der praktischen beschlossen. Die Arbeitsleistung, angepaßt der Begabung und erfüllt von dem reinen Tätigkeitsgefühl ist auch ohne künstliche Zucht der Urgrund echter Lebensfreude und damit des Lebensbestandes. (Ruttman 1916, 218)

8 Das Rätsel dieser Transformation steht im Zentrum von Karl Marx' frühen Manuskripten. Für ihn handelt es sich jedoch um eine regelrechte ›Verkehrung‹. Durch die Ver selbständigung des Geldes scheinen Menschen und Dinge ihren Platz zu vertauschen und eine »Verkehrung und Verwechslung aller menschlichen und natürlichen Qualitäten« zu bewirken. »Da das Geld als der existierende und sich betätigende Begriff des Wertes alle Dinge verwechselt, vertauscht, so ist es die allgemeine *Verwechslung und Vertauschung* aller Dinge, also die verkehrte Welt, die Verwechslung und Vertauschung aller natürlichen und menschlichen Qualitäten.« (Marx 1974 [1844], 566) Vor dem Hintergrund eines solchen Platzwechsels von Menschen und Dingen ließe sich der natürlich-gesellschaftliche Status der ›Begabung‹ als eine Gelenkstelle verstehen, um die herum diese Verschiebung vor sich geht – und der Begabungskomplex als Element jener »Versachlichung, durch die soziale Beziehungen als Eigenschaften von Dingen erscheinen und den Status natürlicher Notwendigkeiten erhalten.« (Meißner 2013, 255)

»Lebensfreude« erscheint als Resultat einer gelungenen Ordnung zwischen drei entscheidenden Elementen: »Die Fülle von Angebot und die Fülle von Nachfrage stehen der Fülle von immer mehr zu besonderen Begabungen drängenden Menschentypen gegenüber und alle drei drängen zur Ordnung der zwischen ihnen möglichen Beziehungen.« (Ebd.) Mit der sich lockernden Verbindung zwischen Herkunft und Zukunft taucht nicht nur die Frage nach einem neuen Zuordnungsmodus auf, der die nachgefragte mit der angebotenen Arbeitskraft verbindet, sondern zugleich das Phantom der »Begabung« als einer zentralen Richtgröße dieser Allokationsbemühung. Damit verlässt die Begabungsdiskussion das Erziehungssystem und artikuliert ihre Dringlichkeit im Hinblick auf zwei weitere gesellschaftliche Systeme. Das Wirtschaftssystem brauche Kenntnis von der Psychologie der Begabung um die »wirtschaftlich[e] Gesundung unseres Volkes« (Kraepelin 1920, 855) zu befördern, das Staatssystem müsse im Hinblick darauf die Rahmenbedingungen setzen, um »Auslese, Auswahl, Richtung und Entfaltung der Begabten des Volkes nicht dem Spiel der launischen Willkür und des blinden Zufalls« (Révész 1918, 29) auszuliefern.

Diese doppelte Ablehnung der »launischen Willkür« (ebd.,) und der »künstliche[n] Zucht« (Ruttman 1916, 218) deutet die Attraktivität des ökonomischen Modells für die Pädagogik an. In der Verbindung von psychologisch gründlicher Menschenkenntnis und ökonomisch umsichtiger Handlungsrationalität erstrahlt das Versprechen eines Modus der Menschenführung, der das pädagogische »Handeln unter Kontingenzbedingungen« (Wimmer 2014, 45) bewältigt und jenseits von »Zufall« »Zwang«, »Künstlichkeit« und »Willkür« operiert. Inwiefern bildet vor diesem Hintergrund der Besitz von Begabungen den Ausgangspunkt von sowohl »spontanen« und »freiwilligen« als auch »zwanghaften« und »eigennützigen« Handlungen? Um diese Frage beantworten zu können, lassen sich die disparaten Elemente, die in der Gabe verknüpft werden, hinsichtlich dreier Dimensionen gliedern: Neben die epistemische und ökonomische tritt dabei vor allem eine ethische (vgl. Birnbaum 1914).⁹ Zunächst beruht die Begabungsfrage auf ihrer gelingenden

9 William Stern betont eine solche »Ethik der Begabung«: »Unsere Zeit scheint nun aber daran gehen zu wollen, [...] aus der Begabungstragödie ein gewaltiges Schauspiel mit versöhnendem Ausgang zu machen. *Denn sie strebt, die Begabungen zu ethisieren.* In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung. » (Stern 1916, 282) In seiner erkenntnistheoretischen Analyse des Testparadigmas weist Ernst Hopf (1920) auf die implizite Anerkennungsdimension jeder Anlagenerkenntnis hin: »Kein Erkennen – eine rei-

Übersetzung in die individuelle Dringlichkeit der Frage *Wer bin ich?* bzw. *Was ist meine Begabung?* Solches Fragen gehört zum Repertoire eines ›Willen zum Wissen‹, dessen epistemische Dimension die Subjekte aufs Unbekannte ihrer eigenen Natur verweist. Eine ganze Reihe ›fremder‹ Antworten – zu denen, nach der Auflösung religiöser Verbindlichkeiten, vor allem die psychologischen gehören – tritt in Resonanz mit dieser Frage. In diesem Feld formt sich nicht nur eine stabile Gestalt von Frage und Antwort, die den Einzelnen Gewissheit über sich selbst gewährt, sondern auch die Grundlage für die im engeren Sinne ethische Frage nach dem Umgang mit der eigenen Freiheit. Dabei durchdringen sich die Fragen *Was soll ich tun?* und *Was will ich?* Während die individualistisch-liberale Antwort auf die Frage nach dem Tun – *Tu, was du wirklich willst!* – einen Zirkel in Gang setzt, der in die Frage *Was soll ich wollen?* mündet, bietet die Figur der Begabung einen Ausweg aus dieser Schleife an.¹⁰ Ihre stillschweigende Verheißung lautet: Wer seiner Begabung folgt, tut sowohl was er *will* und was er *kann* – und in dieser lückenlosen Fügung von Wollen, Können und Sollen liege der Schlüssel zum Glück aller und des Einzelnen. Wie Theodor Litt in einem Aufsatz zur Begabungsfrage betont, resultiert aus dieser Vorgabe die staatliche Verantwortung für eine begabungsfundierte Ordnung der Gesamtarbeit – eine zugleich ›unmögliche‹ wie ›notwendige‹ Aufgabe (vgl. Litt 1918). Dabei erläutert er paradigmatisch den Zusammenhang von epistemologischer (›Wer bin ich?‹), ethischer (›Was soll/will ich?‹) und ökonomischer (›Wie umgehen mit den Ressourcen?‹) Dimension. Wie ›von selbst‹ weist das Licht der Begabungsfrage der pädagogischen und psychologischen Reflexion ihre nationalökonomische Mission. Auch dem Intelligenztheoretiker William Stern geht so »eine elementare Forderung der heute unumgänglichen Menschenökonomie« auf: diejenige, »daß in der beruflichen Gliederung unseres Volkes überall ›der rechte Mann an die rechte Stelle‹ komme.« (Stern 1919, 151) Wenn diese Zuweisungsaufgabe scheitere, bedeute dies »nicht nur ein Unglück für das Individuum, sondern auch ein Kraftverlust für die Allgemeinheit« (ebd.)

ne Beziehung des einen auf das andere – sondern ein Anerkennen, ein Bewerten und Beurteilen auf Grund eines vorhandenen Wertmaßstabes liefert die methodologische Grundlage des Anlagenbegriffs.« (Hopf 1920, 41)

- 10 Dieser Zirkel begründet bei Jean-Jacques Rousseau eine pädagogische Version des Freiheitsbegriffs: »Der wahrhaft freie Mann will nur, was er vermag, und handelt nach eigenem Gefallen. Das ist mein Fundamentalgrundsatz. Es handelt sich dabei nur darum, ihn auf die Kindheit anzuwenden, und alle Regeln der Erziehung lassen sich daraus ableiten.« (Rousseau 1991 [1762]: 111f.)

In diesem Sinne markiert Hartnackes Beharren auf der richtigen Auslese die Gelenkstelle zwischen ›hausväterlicher‹ Führung und ökonomischer Rationalität. Auf der einen Seite gibt er sich im Festhalten an den Topoi der Persönlichkeit und der ganzheitlichen Menschenkenntnis – die Grundlage gelungener Auslese seien – als strenge aber gerechte Vaterfigur.¹¹ Auf der anderen Seite kündigt er als Sachwalter der objektiven Notwendigkeiten von der kühlen Autorität der Zahlen – wo nicht der einzelne Mensch gilt, sondern die »absoluten Maßstäb[e]«, die das weiche pädagogische Herz zu korrigieren helfen: »Das gute Herz ist in solchen Fällen aber Sünde.« (Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 7) Diese Brückenstellung der Auslese – zwischen warmer Menschenkenntnis und kühlem Sachzwang – verwandelt sie zu einer zentralen pädagogischen Evidenz. Auch in anderen Publikationen ist viel vom »Kampf um die Schülerauslese« (Schönbeck 1924, 446) die Rede, der weniger den Ausleseimperativ selbst betrifft – »Ausgelesen muß werden!« (ebd.) – als die Verfahren seiner adäquaten Durchführung (vgl. o.A. 1915a; Bechtold 1916; Clostermann 1941, Neurath 1917; Pannwitz 1912; Schulte 1922). Dabei zeigt sich die Technologie der Auslese als direkte Folge der sich durchsetzenden funktionalen Differenzierung und des von Luhmann so benannten »Umbau[s] des Modus der sozialen Integration von Herkunft auf Karrieren, also auf Zukunft« (Luhmann 2002, 70). Wenn für die Zuordnung zu Schulformen und Berufspositionen nicht mehr »wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung« entscheidend sind, sondern gemäß des Textes der Weimarer Reichsverfassung »für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine Anlage und Neigung [...] maßgebend« sein soll, benötigt der Bruch mit der stratifikatorischen Differenzierung die flächendeckende Erfassung und Verteilung eben

11 In diesem Sinne wäre das radikale Gegenbild zur ›herzlichen‹ Führung des Hausvaters jener herzlose Vollstrecker der Auslese, den Adorno in seinen *Minima Moralia* (Adorno 2001 [1951]) als die inhärente Tendenz bzw. das ›Ende‹ der Eignungslogik schildert. Für ihn führt eine direkte Linie von der Leitdifferenz der »Personalpolitik« – geeignet/ungeeignet – zur Leitdifferenz von Ausschwitz: »Arbeitseinsatz oder Liquidation«. »Wer es einmal zu seiner Sache macht, Eignungen zu beurteilen, sieht die Beurteilten aus gewissermaßen technologischer Notwendigkeit als Zugehörige oder Außenseiter, Art-eigene oder Artfremde, Helfershelfer oder Opfer. Der starr prüfende, bannende und gebannte Blick, der allen Führern des Entsetzens eigen ist, hat sein Modell im abschätzenden des Managers, der den Stellenbewerber Platznehmen heißt und sein Gesicht so beleuchtet, daß es ins Helle der Verwendbarkeit und ins dunkle, anrühige des Unqualifizierten erbarmungslos zerfällt. Das Ende ist die medizinische Untersuchung nach der Alternative: Arbeitseinsatz oder Liquidation.« (Ebd., 244f.)

dieser ›Anlagen und Neigungen‹ – damit man »die Talente feststellen und sie an den Platz bringen« kann, »wohin sie gehören« (Friedrichs 1916, 229f.). Daher exekutieren die Techniken der Auslese auch die Sorge um den einzelnen und in seiner Einzelheit besonderen Menschen. Der Wert, der ihm zugewiesen wird, löst sich dabei von seinen individuellen Attributen und resultiert im Profil seiner ›Eignung‹ (vgl. Gelhard 2012; Wollersheim 2014). Wenn es in einer emphatischen Besprechung von Hartnackes Werken heißt, der »erste Wertposten in jeder Wirtschaft sind die Menschen« (o.A. 1939, 303), zeigt sich der Wert des Einzelnen als funktionale Größe. Sein ›menschlicher‹ Wert eignet ihm als einem wirtschaftlichen Posten, als »Träger der wertvollen Arbeit« (ebd.).

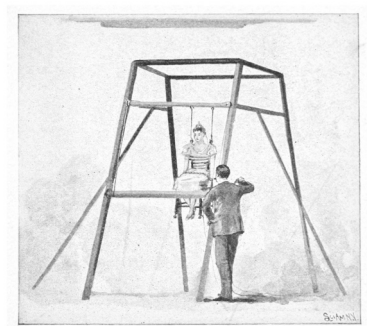
Vor diesem Hintergrund lässt sich Hartnackes pädagogische Positionierung als Beispiel für Slavoj Žižeks (Walter Benjamin zugeschriebene) These über den Faschismus lesen, der zufolge jeder Aufstieg des Faschismus von einer gescheiterten Revolution zeuge (vgl. Žižek 2016). So beinhaltet der Diskurs über die Auslese (vgl. Streckeisen/Hungerbühler/Hänzi 2007) mindestens zwei tradierte Elemente emanzipatorischer Pädagogik: die Betonung der Individualität und den Hinweis auf die grundlegend soziale Dimension dieser Individualität. Die Art und Weise, wie Hartnacke diese Elemente aufnimmt und transformiert, deutet dabei nicht nur auf das historische Scheitern der damit verknüpften Programme hin, sondern auch auf die mehrdeutige Anschlussfähigkeit dieser Elemente. Hartnackes Drift zum Faschismus lässt sich abschließend an drei exemplarischen Verschiebungen innerhalb des Individualitätsparadigmas verdeutlichen. Zunächst verknüpft er die Feststellung individueller Differenzen mit der qualitativen Dimension ihrer Wertigkeit, die nicht nur die spezifischen Heterogenitätsdimensionen, sondern die gesamte Person betrifft.¹² Immer wieder betont er, wie die Menschen an

12 Dieselbe Operation lässt sich exemplarisch an den Arbeiten Hugo Münsterbergs und ihrer Anknüpfung an die differentielle Psychologie studieren. Während Münsterberg auf der erkenntnistheoretischen Differenz zwischen Sein und Sollen beharrt, der zufolge keine gegebene Eigenschaft *an sich* gut oder schlecht sein könne, schließt er diese Erkenntnis an einen allgemeinen Nützlichkeitsimperativ an, der diese Nützlichkeitsindirekt zum eigentlichen ›Wert der Werte‹ erhebt. In diesem Sinne sei auch der am geringsten bemittelte Mensch von ›ewigem Wert‹, solange er seine geringen Mittel mit dem ›richtigen Geist‹ der Arbeit verquickt: »The humblest worker in the mill can do an absolutely ideal work if he is doing it in the right spirit. The whole social fabric of ours is only a gigantic mill and the eternal value of our work does not depend upon

den entgegengesetzten Grenzen des Normalitätsspektrums kaum mehr vergleichbar seien und eigentlich unterschiedlichen ›Welten‹ zugehörten – getrennt durch »die weltenweite Spanne [...], die zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers besteht« (Hartnacke 1932, 85). Zu dieser Einsicht in die Differenz zwischen den ›Guten‹ und ›Schlechten‹ bzw. zwischen den ›Brauchbaren‹ und ›Unbrauchbaren‹ kommt die Aufforderung zu ihrer Verteidigung. Dabei gilt Hartnackes Angst der »Massengunst« (ebd., 11) als dem zentralen »demokratischen« Übel, das die besondere Natur und das besondere Recht der Besten verkenne und dadurch ihre Entfaltung verhindere – zum Nachteil aller. Erneut tritt Goethe als Gewährsmann auf, mitsamt der Warnung, dass eine Ausnahmeperson wie er heutzutage systematisch verhindert werden würde (vgl. Hartnacke 1932, 85) – ein Topos, der sich bereits in Peter Petersens Sammelband über den »Aufstieg der Begabten« findet (vgl. Petersen 1916, 4f.). In diesem Kontext versteht sich Hartnackes Engagement als Kampf für die bedrohte Minderheit der Hervorragenden und trägt Züge eines Klassenkampfes von oben. Wie in der marxistischen Tradition die proletarische Klasse der Anteilslosen als eigentlicher Stellvertreter des Allgemeinen in Erscheinung tritt (vgl. Rancière 2002), so versteht Hartnacke allein die aristokratisch Hervorragenden – die sich in sozialdarwinistischer Manier bereits den Weg nach oben gebahnt hätten – als die Inkarnationen des Gemeinwesens; »je weniger die Führernaturen zu den größten Höhen ihrer individuellen Möglichkeiten sich entwickeln können« (Hartnacke 1932, 86), je schlechter sei es ums Allgemeine bestellt. Schließlich stützt sich diese Verteidigung der Privilegierten auf einen erb-biologischen Überbau »natürlicher« Differenzen. Wo der entscheidende Teil der Individualität in direktem Zusammenhang mit seinen vererbten Grundlagen steht, verlängert sich die schulische Auslese zur Phantasie einer biologischen Auslese, welche die Naturgrenzen über die pädagogische Ohnmacht hinaus zu gestalten verspricht. Wenn »jenseits der Naturgrenzen die Erziehung so gut wie völlig wirkungslos [ist]« (ebd., 21), müsse die Erziehung ihren Idealismus überdenken und »radikal« werden: an die Wurzeln ihres »Materials« gehen. »Man ist um die Natur als Schöpferin der Unterschiede sorgfältig herumgegangen. Gegen sie kann man eben keinen Klassenkampf führen.« (Ebd., 26) Im Windschatten dieser These entfaltet Hartnacke seinen eigenen Kampf: Die Version eines Klassenkampfes von oben, der sich im doppelten

the question of whether the wheel which we have to turn is a small or a large one.«
(Münsterberg 1909b, 69)

Bund mit der biologischen Natur der Dinge und der ökonomischen Rationalität des Staates weiß.



„Das Laboratorium lässt die geschichtliche Welt
hinter uns.“ (Max Frischeisen-Köhler, 1919:
Grenzen der experimentellen Methode)