

# Kants Theorie der Hochbegabung

---

CAROLINE SOMMERFELD-LETHEN

## Einleitung

Christian Heinrich Heineken wurde 1721 in Lübeck geboren, beherrschte zweijährig neben seiner Muttersprache, dem Lübecker Platt, schon Latein und Französisch, verfasste mit drei Jahren eine Geschichte Dänemarks und brillierte außerdem in Mathematik. Im Alter von 10 Monaten sprach er seiner Amme alle Wörter nach, als sie ihm die Bilder auf dem Kachelofen zeigte, „dat is een Perd, dat is een Katt, datt is een Schuurnstien“. Tags darauf konnte er diese Wörter alle noch, kurze Zeit später sprach er in ganzen Sätzen und lernte mehrere Fremdsprachen fließend sprechen, lesen und schreiben. Ein Sprachtalent ohne Gleichen. Wenn er erschöpft war, und das war er oft, verlangte er nach seiner Lateinübung, Bibelübersetzung oder nach der endlosen Aufzählung von Lexikoneinträgen auch mit 4 Jahren noch nach der Brust seiner Amme: „Sophie, geef my de Titte!“ Heineken starb indes schon im Alter von 4½ Jahren als erster historisch dokumentierter Fall an Zöliakie (vgl. Henning 1999).

Dieser Christian Heineken interessiert seit einigen Jahren wieder verstärkt. Das aktuelle Heft von *GEO Wissen* zum Thema „Sprache“ widmet sich ihm ausführlich, und im Katalog des Bonner Museums „Beethoven und andre Wunderkinder“ von 2003 wird Heineken hervorgehoben als das erste so benannte „Wunderkind“. In der *Süddeutschen Zeitung* und der *FAZ* erschienen Rezensionen zu dieser Ausstellung, und beide hängten sich an einer Gestalt auf: Christian Heineken. In einem Gutachten des BMBF über „Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950“ findet Heineken als Beispiel für ein „extrem begabtes“ Kind Erwähnung (Heinbokel 1999: 4; vgl. Schöneich 1779; vgl. außerdem die folgenden Ausgaben: *Plus* 3.6.1981, *Stern* 15.4.1992, *Die Zeit* 22.12.1999).

Abgesehen von Kaspar Hauser gibt es keine Kuriosität, die heute noch oder wieder so fasziniert. Die seit dem Buchdruck grassierende Sucht nach Monstren, Wundern und exotischen Phänomenen wird heute historisierend von der Kulturwissenschaft untersucht. Heineken wird als authentischer Fall genommen, und Kants Bemerkung aus der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, Heineken sei eine „Abschweifung der Natur von ihrer Regel“ wird zustimmend zitiert. Der frühe Tod des Jungen wird heute – ebenso wie im Diskurs des 18. Jahrhunderts – mit Bezug auf Plinius’ Diktum „dass umso schneller hinwelke, was am herrlichsten blüht“ erklärt. Meyers Konversationslexikon behauptet 1888 unter dem Lemma „Frühreife“: „Geistig fröhreife Kinder sind in der Regel einem frühen Tod verfallen“.

Wie kommt es zu dieser weitgehend – nur der kluge Artikel von Ingrid Bodschat im Katalog der Ausstellung „Beethoven und andere Wunderkinder“ (Bodschat 2003: 103ff) bildet hier eine Ausnahme – historisch blinden Einschätzung, zum naiven Aufgreifen eines Falles von extremer Hochbegabung und der Deutung seines Todes, wo man doch heute eigentlich davon ausgehen darf, dass die Begriffe „Wunderkind“ und „Genie“ einem obsoleten Diskurs angehören?

Ich möchte zur Beantwortung der Frage einem Stück Diskursgeschichte philosophisch nachgehen. Den Einsatzpunkt bildet Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, die sich wie ein Ratgeber zum Thema Hochbegabung liest. Wie kommt Kant dazu, seine Schrift, die doch immerhin den empirischen Menschen schlechthin zum Thema hat, diesem scheinbar abseitigen Thema zu verschreiben?

Von Kant ausgehend werde ich meine Kernthese aufstellen, dass Genies per definitionem unverfügbar sind, und deswegen sowohl als Prototyp als auch als Negativabweichung des „Mediums Kind“ seit dem 18. Jahrhundert beobachtet werden. Dazu dient mir Niklas Luhmanns Theorem von der „Unwahrscheinlichkeit der Erziehung“ sowohl als Beobachtungsraster als auch als historischer Endpunkt eines Diskurses der Intransparenz des zu Erziehenden. An der Ausgangsfrage „Wie erziehe ich ein Genie?“ entlang kann ich zwei Bögen von Rousseaus Naturpädagogik über Kant bis hin zum gegenwärtigen Hochbegabungsdiskurs spannen. Der eine Bogen geht von der radikalen Abweichung des Genies vom natürlichen Kind aus, der andere Bogen hält die „Unerforschlichkeit“ seiner Motive für anthropologisch so grundlegend, dass das Genie des 18. und 19. Jahrhunderts im 20. zum „Medium der Erziehung“ generell werden kann. Welche Auswirkungen das auf die Hochbegabtenpädagogik im Augenblick hat, kann ich nicht absehen, aber zum Schluss wenigstens andeuten.

## Kants Hochbegabungstheorie

Warum hat Kant seine, wie ich sie vorauseilend nennen möchte, Theorie der Hochbegabung ins Zentrum seiner Anthropologie gestellt? Dafür gibt es meines Erachtens drei Gründe.

Im Ganzen der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ von 1798 setzt sich Kant zuerst mit dem Erkenntnisvermögen, speziell dem „Beobachten seiner selbst“ auseinander. Wer sich selbst erforscht, mache die Erfahrung, dass er in sich nicht hineinschauen könne: Während man suche, sei das Gesuchte, nämlich der tätige Mensch, abwesend. Das Mittel der Selbstbeobachtung ist das Vermögen der Einbildungskraft. Warum kann der Mensch sich selbst im Gegensatz zu anderen Forschungsobjekten nie in Ruhe beobachten? fragt Kant. Die Antwort liefert er prompt: Die Einbildungskraft unterliegt zahlreichen Gefährdungen und Abweichungen, von körperlicher Sinnlichkeit, Sinnenschein, moralischem Schein bis hin zum Verlust der Einbildungskraft, vom Traum bis zu Schwächen und Krankheiten der Seele, d.h. psychischen Störungen. Der wünschenswerte Normalfall, nämlich die ungestörte Selbstbeobachtung, wird permanent von Abweichungen durchkreuzt. Dies macht Kant sich argumentativ zunutze und baut die Differenz normal/abweichend infolgedessen als Untersuchungsmethode aus. In der Anthropologie sieht man das Allgemeinmenschliche, wenn man es gegen die Abweichung hält.

Den Abschluss des ersten Buches der „Anthropologischen Didaktik“ und damit das Zentralkapitel der Schrift bildet der Teil „Von den Talenten im Erkenntnisvermögen, dem Witze, der Sagazität und der Originalität, oder dem Genie“. Warum ist dieses Thema so wichtig für Kant, dass es den Angelpunkt des Buches bildet?

Die Kommentatoren Brandt und Starke finden dafür mehrere mögliche Ursachen (vgl. Brandt/Starke 1998). Zum einen liegt das Talentekapitel im Zentrum, weil es den Übergang zur „anthropologischen Charakteristik“ bildet, die mit den Naturanlagen beginnt. Kant definiert „Talent“ als „diejenige Vorzüglichkeit, welche nicht von der Unterweisung, sondern der natürlichen Anlage des Subjects abhängt“ (Anth BA153). Ein anderes Motiv halten die Kommentatoren für weniger wahrscheinlich, wenngleich es historisch nahe liegt, nämlich die Behandlung der Talente im Anschluss an die Gemütskrankheiten, weil das Genie häufig mit Wahn und Schwärmerei in Verbindung gebracht werde, bei Kant nun aber in den genannten Paragraphen eben nicht. Entscheidend sei vielmehr, dass Kant im Aufbau der „Anthropologie“ seinen Lehrern Wolff und Baumgarten folgt, die die Abweichungen der Einbildungskraft innerhalb der Kapitel „De dispositionibus naturalibus et habitibus intellectus“ (Wolff) bzw. im Kapitel „Ratio“ (Baumgarten) behandeln, somit Kant vorgegeben haben. Mit der Differenz normal/abweichend wird ohne

Rückgriff auf weitere Kriterien alles geordnet, wobei „normal“ bei Baumgarten und Wolff viel stärker als bei Kant gleichbedeutend mit „rational“ ist.

Mit Hilfe der Differenz normal/abweichend, die historisch nichts Neues ist (vgl. Link 1998), nimmt sich Kant den Begriff des „Genies“ vor. Auch dieser trifft ihn nicht unvorbereitet, kennt er doch aus der Moralistik unter anderem Graciáns „Agudeza y arte de ingenio“ von 1648, in der es um die Kultivierung der Scharfsinnigkeit geht, und die Schrift des andalusischen Arztes Juan Huarte aus dem Jahre 1673 „Examen ingeniorum“, in zeitgenössischer deutscher Übersetzung „Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften, worinne er die verschiedenen Fähigkeiten, die in den Menschen liegen, zeigt“. Diese beiden Texte markieren für Kant auch eine weitere anthropologische Unterscheidung in Bezug auf Begabung, nämlich angeboren/erlernt. Während Gracián das Erlernen eines klugen Umgangs mit dem eigenen „ingenium“ und den Erwerb angemessenen Scharfsinns betont, erforscht Huarte, welche natürlichen Talente Individuen zu verschiedenen Wissenschaften geeignet machen. Kant bezieht sich auf Huartes Text, wenn er am Schluss des Geniekapitels die sein Werk systematisch zusammenhaltenden Fragen stellt: „Was will ich? (fragt der Verstand) Worauf kommt's an? (fragt die Urtheilskraft) Was kommt heraus? (fragt die Vernunft)“ (Anth BA 165). Er stellt fest: „Die Köpfe sind in der Fähigkeit der Beantwortung aller dieser drei Fragen sehr verschieden“ (ebd.). Offensichtlich muss eine pragmatische Anthropologie mit individuellen Begabungen rechnen, bevor sie sich anschickt, Ratschläge zur Klugheit zu geben.

Ich habe bis hierher die Differenzen normal/abweichend und angeboren/erlernt eingeführt. Meine These ist, dass Kant diese anhand des Geniebegriffs so rekombiniert, dass dieser erweitert in den Diskurs des 19. und 20. Jahrhundert entlassen werden kann. Im Spektrum der vier Pole ist es möglich, Genie als abweichend zu beobachten und quer dazu als angeboren oder erlernbar. Weiterhin gibt es die Kombinationsmöglichkeiten, das Genie zu pathologisieren und dann einer Normalisierung zu unterstellen, oder die geniale Abweichung zu feiern. Im Folgenden werde ich Kants Zuordnungen der Reihe nach durchspielen: das Künstlerproblem: Normalisierung der Abweichung; das Erziehungsproblem: ‚Schulwitz‘ und ‚Mutterwitz‘; das Bewertungsproblem: Projektions- und Rejektionswert.

## **Das Künstlerproblem: Normalisierung der Abweichung**

Kant wird seit Cassirer als derjenige geführt, der den Geniebegriff in seinem Bedeutungsspektrum folgenreich eingeengt habe. Der Begriff „ingenium“ bezeichnet ursprünglich eine nicht auf spezielle Bereiche menschlichen Handelns eingeschränkte Scharfsinnigkeit. Mit Kant nun ließe sich nicht von ei-

nem „genialen Wissenschaftler“ reden, schreibt etwa Harald Eggebrecht in seinem ansonsten breit recherchierten Artikel (vgl. Eggebrecht 2007). Für Kant sei das Genie ein künstlerisches Genie. Er bezieht sich dafür sicherlich auf die „Kritik der Urteilskraft“ und auf Kants zentrale Definition aus der „Anthropologie“:

Nun heißt das Talent zum Erfinden das *Genie*. Man legt aber diesen Namen immer nur einem *Künstler* bei, also dem, der etwas zu machen versteht, nicht dem, der bloß vieles kennt und weiß; aber auch nicht einem bloß nachahmenden, sondern einem seine Werke *ursprünglich* hervorzubringen aufgelegten Künstler; endlich auch diesem nur, wenn sein Produkt *musterhaft* ist, d.h. wenn es verdient, als Beispiel (*exemplar*) nachgeahmt zu werden. – Also ist das Genie eines Menschen die „musterhafte Originalität seines Talents“ (in Ansehung von dieser oder jener Art von Kunstprodukten). Man nennt aber auch einen Kopf, der die Anlage dazu hat, ein Genie; da alsdann dieses Wort nicht bloß die Naturgabe einer Person, sondern auch die Person selber bedeuten soll (Anth BA160).

Edgar Zilsel hat mit seiner Kritik der Ästhetisierung des Geniebegriffs meines Erachtens mehr auf Herder, Hamann und die Romantiker gezielt als zu Recht auf Kant. Man kann sagen, dass das Genie ein Künstler sei, aber eben nur dann, wenn man bereit ist, dann den Künstlerbegriff auszudehnen in seiner Bedeutung hin zu „dieser oder jener Art von Kunstprodukten“ (ebd.).

In der „Anthropologie“ können der Erfinder des Schießpulvers, der Arzt, der Politiker gleichfalls „Künstler“ sein. „Beides kann Verdienst sein“: sowohl das Erfinden als auch das Entdecken. Die Anthropologievorlesungsnachschrift von Busolt macht dort nicht Halt, sondern weitet den Begriff noch mehr aus: „Die Bauren haben sehr viel mechanisches genie. Bey der Astronomie und Mechanik stellt sich solch genie sehr früh ein, und wenn eine Anweisung da ist, so kanns sehr weit darin gebracht werden“ (Kant 1998: 95).

Am bildenden Künstler indes nimmt Kant Maß, wenn er die „Musterhaftigkeit seines Talents“ als Kriterium für Genialität ansetzt. Warum muss ein Künstler „musterhaft“ in seinem Schaffen sein? Meines Erachtens ist dies genau der Punkt, an dem Kant die Abweichung des Genies rückbindet an Normalität:

Aber jede Kunst bedarf doch gewisser mechanischer Grundregeln, nämlich der Angemessenheit des Products zur untergelegten Idee, d. i. Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes, der gedacht wird. Das muß nun mit Schulstrengere gelernt werden und ist allerdings eine Wirkung der Nachahmung. Die Einbildungskraft aber auch von diesem Zwange zu befreien und das eigenthümliche Talent, sogar der Natur zu wider, regellos verfahren und schwärmen zu lassen, würde vielleicht originale Tollheit abgeben, die aber freilich nicht musterhaft sein und also auch nicht zum Genie gezählt werden würde (Anth BA160f.).

Die Abweichung des Genies bis zur Tollheit auszudehnen würde bedeuten, das Genie und den Irren nicht mehr unterscheiden zu können. In der Romantik ist man bestrebt, eben diese Grenze absichtlich zu verwischen und die Differenzen Traum/Realität, Kunst/Wahn, Kunst/Leben aufzulösen (vgl. Bohrer 1989; Safranski 2007). Kant tritt hier als unromantischer Grenzgott auf, paradoxerweise um das von den Romantikern so gefeierte wie bedrohte Genie vor ihnen zu retten. Deshalb allein ist der Positivwert der Differenz die „Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes“, die nicht – bei Strafe, dass man „der Natur zuwider“ läuft – verletzt werden darf durch überbordende Originalität. „Natur“ dient hier als Normalisierungsmedium. Das Genie muss sozial rückgebunden werden; „musterhaft“ muss das Talent schon bleiben, um verstanden zu werden. Abweichung/Normalität wird sozusagen verdoppelt: Zuerst einmal muss das Genie abweichen von der Normalität, und das tut vorzugsweise der „seine Werke *ursprünglich* hervorzu bringen aufgelegte Künstler“. Wenn dies nicht der Fall wäre, wäre er bloß ein Nachahmer oder ein Vielwisser, so Kants Eingrenzung des Geniebegriffs. Sodann muss dieses Genie wieder rückversichert werden durch die Normalität des „Musterhaften“ und der naturgemäßen „Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes“, um unterscheidbar zu bleiben. Wer diese Fesseln der „mechanischen Grundregeln“ verschmäht zugunsten regelloser Schwärmerei, erweist dem Genie einen Bärendienst, argumentiert Kant trickreich gegen die Romantiker. Das Genie mit „Schulstrenge“ zu unterweisen und es zur „Nachahmung“ anzuhalten ist für Kant kein Widerspruch, sondern eine Notwendigkeit. Die Notwendigkeit, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, bildet für Kant den Kern der Erziehung des Genies.

### **Das Erziehbarkeitsproblem: „Schulwitz“ und „Mutterwitz“**

Kant erteilt in der „Anthropologie“ dem Teilnehmer geselliger Runden den Rat, er solle doch bitte „von dem, was ihm nahe und gegenwärtig ist, anfangen, und so allmählich auf das Entferntere, so wie es interessieren kann, hineitleiten. [...] Denn etwa von den Nachrichten aus der Türkei, die eben in den Zeitungen stehen, wenn man ins Zimmer tritt, anzufangen, tut der Einbildungskraft anderer Gewalt an, die nicht sehen, was ihn darauf gebracht habe“ (Anth A83).

Sich danach zu richten, was die anderen interessieren kann und ihrer Einbildungskraft keine Gewalt anzutun, ergeht als Ratschlag besonders an das Genie, zeichnet es sich doch in seiner höchsten Form durch „Originalität im Denken“ (Anth BA153) aus. Die anderen Elemente des Genies bergen keine Gefahr kommunikativer Verwirrung, denn „der produktive Witz (ingenium strictus s. materialiter dictum)“ ist die Gabe des technischen Erfinders und die „Sagazität“ oder Nachforschungsgabe adelt den Wissenschaftler (ebd.). Kants

Interesse gilt in der „Anthropologie“ untergründig dem, was er in der Pädagogikvorlesung offenkundig thematisiert: Wie kann man über Ratschläge an begabte Erwachsene, die allenfalls nach „Weltklugheit“ streben, hinaus Genies allererst erziehen? Das Ziel der Erziehung müsste kommunikative Normalisierung der ursprünglichen Originalität sein – ein Widerspruch in sich!

Dazu muss er klären, ob Genie Naturgabe oder Produkt überhaupt erzieherischer Einwirkung sein kann. Kant definiert das „Genie“ mit Hilfe der dazugehörigen Begriffe „Urteilskraft“, „Ingenium“, „Talent“ und „Witz“. Dabei ist Genie – Kant schlägt vor, diesen Begriff besser mit „Geist“ einzudeutschen (Anth BA161) – der Oberbegriff, der Urteilskraft und Witz unter sich hat. Witz ist der deutsche Ausdruck für Ingenium. Das Talent seinerseits wird an manchen Stellen allgemein als Naturgabe definiert, die jeder Mensch irgendwie ausfüllt, und an anderer Stelle als höchste Begabung, die Witz, Genie und Nachforschungsgabe (Sagazität) zusammenfasst. „Unter *Talent* (Naturgabe)<sup>1</sup> versteht man diejenige Vorzüglichkeit des Erkenntnisvermögens, welche nicht von der Unterweisung, sondern der natürlichen Anlage des Subjekts abhängt“ (Anth BA153).

Er unterscheidet also zwischen angeborenem Talent und veränderbarem Witz bzw. Ingenium. Der moralistischen Prägung des Ingeniumbegriffs verdankt er die hier grundlegende Frage, ob ein Genie eigentlich erziehbar ist. Wenn aus einem statischen Naturbegriff dort ein variabler Begriff der Perfektibilität wird, dann finden Pädagogen darin einen Platz: Sie müssen ihn als ein Medium nehmen, in das man gute Absichten einpflanzen kann (Luhmann 2003: 36). Kants Position in der „Anthropologie“ nimmt seine Formel aus der Vorlesung „Über Pädagogik“ zum Ausgangspunkt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Die Differenz Nachahmung/Originalität ist der Platzhalter für dieses Problem in der „Anthropologie“: „Der Mechanismus der Unterweisung, weil diese jederzeit den Schüler zur Nachahmung nötigt, ist dem Aufkeimen eines Genies, nämlich was seine Originalität betrifft zwar allerdings nachtheilig“ (Anth BA160), konstatiert er. Dies nimmt er aus der Renaissance-Tradition der Kritik an bloßer Büchergelerhsamkeit (*eruditio*), die zeitgleich Herder noch einmal auflegt. Doch Kant geht weiter, indem er mit der Unterscheidung „Schulwitz“ und „Mutterwitz“ operiert.

Der Witz kann durch Erziehung von der guten Naturveranlagung („Mutterwitz“) zu einer anerzogenen Eigenschaft („Schulwitz“) gebracht werden. Er schränkt die Unterweisung des Genies ein, weil es generell unsicherer sei, „sich nach studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (dem Schulwitz) umzusehen“, wenn man stattdessen doch auf die „allgemeinen und angebor-

---

1 Siehe auch den Verweis in der Fußnote: „Wenn unter dem Wort Ingenium wie es nach dem Buchstaben genommen werden möchte das angeborene Talent überhaupt verstanden wird [...]“

nen Regeln des Verstandes (deren Besitz Mutterwitz genannt wird)“ zurückgreifen kann (Anth BA23/24).

Ein Genie kann erzogen werden, aber nicht irgendjemand *zum* Genie. Vielmehr kann das betroffene Individuum ausgehend von seinem natürlichen Talent nur durch regelhafte, vollkommen „ungeniale“ Nachahmung geschult werden, um dahin zu kommen, dass seine Leistungen auch „musterhaft“, d.h. als Vorbild für andere tauglich sind. Wie wendet Kant diese theoretische Differenz jetzt auf konkrete hochbegabte Personen an?

Seine Beispielkinder sind Christophorus Clavius, Blaise Pascal und Christian Heineken. Die „Anthropologie“ weiß:

[D]em es an Witz mangelt, ist der *stumpfe* Kopf (obtusum caput). Er kann übrigens, wo es auf Verstand und Vernunft ankommt, ein sehr guter Kopf sein; nur muß man ihm nicht zumuten, den Poeten zu spielen: wie dem Clavius, den sein Schulmeister schon beim Grobschmied in die Lehre geben wollte, weil er keine Verse machen konnte, der aber, als er ein mathematisches Buch in die Hände bekam, ein großer Mathematiker ward (Anth BA127).

In Kants frühem Text über die Krankheiten des Kopfes wird klar, warum Clavius' Hochbegabung zuerst nicht erkannt wurde. – Man hatte den falschen Intelligenztest angewendet:

Der berühmte Jesuit Clavius wurde als unfähig aus den Schulen gejagt (denn nach der Verstandesprobe der Orbile ist ein Knabe zu gar nichts nütze, wenn er weder Verse noch Schulchrien machen kann), er geriet nachher zufälliger Weise auf die Mathematik, das Spiel änderte sich und seine vormaligen Lehrer waren gegen ihn nur Dummköpfe (Kant 1998<sup>1</sup>: A15).

An Clavius sieht man, dass Schulmeisterei nicht alles vermag, sondern das jeweilige angeborene Talent, heute würde man sagen: die jeweilige Teilbegabung, sich unter günstigen Test- und Lebensbedingungen von selbst zeigt.

Ein weiteres bis heute gültiges Kriterium der kindlichen Hochbegabung, die frühzeitige Leistung auf Erwachsenenniveau, entwickelt Kant anhand seiner Unterscheidung zwischen den von ihm so genannten „bloßen Naturalisten des Kopfs (élèves de la nature, Autodidacti)“ und den durch schulische Erziehung belehrten Kindern. Er gesteht nämlich zu, dass die Autodidakten „in manchen Fällen auch für Genies gelten (können), weil sie, ob sie zwar manches, was sie wissen, von anderen hätten lernen können, für sich selbst ausgedacht haben und in dem, was an sich keine Sache des Genies ist, doch Genies sind“ (Anth BA164). Blaise Pascal sei so ein Autodidakt gewesen, „der verschiedene Sätze des Euklid erfand und ihnen eigene Namen gab“. Kant zitiert in der Fußnote einen Auszug aus der von Pascals Schwester verfassten Biographie:

Dies war ihm genug, um für sich selbst geometrische Figuren zu erfinden. Allein auf einem Saal, wo er seine Erholungsstunden zubrachte, versuchte er mit Kohlen allerhand, z.B. einen vollkommen runden Zirkel, Dreiecke mit gleichen Seiten und Winkel, und d.g. herauszufinden. Er gab ihnen Namen und machte sich selbst Definitionen (Kant 1998<sup>2</sup>: 66, 1315).

### **Das Bewertungsproblem: Projektions- und Rejektionswert**

Wie verhält es sich nun mit Christian Heineken? Kant nennt ihn „ein frühkluges Wunderkind (ingenium praecox)“. Auch den gleich alten Jean-Philippe Baratier aus Halle, der ebenfalls als Wunderkind Furore machte und als 14-jähriger promovierte, hält er für Erscheinungen „von ephemerischer Existenz (und) Abschweifungen der Natur von ihrer Regel, Raritäten fürs Naturalien-cabinet, (sie) lassen ihre überfrühe Zeitigung zwar bewundern, aber oft auch von denen, die sie beförderten, im Grund bereuen“ (Anth BA165).

Welche Bewertungen legt Kant bei seiner Fallbeobachtung zugrunde? Anhand von Heineken kann man gut erkennen, dass er mitten im zeitgenössischen Diskurs steckt, gleichzeitig aber etwas zur Sprache bringt, was an der Oberfläche des Diskurses nicht sagbar ist. Er ordnet nämlich nicht einfach das Genie auf die Negativseite oder auf die Positivseite der anthropologischen Differenz von ‚gut‘ und ‚schlecht‘. Er führt, systemtheoretisch gesprochen, einen Projektionswert (+) und einen Rejektionswert (-) ein, an dem entlang kombiniert werden kann, was Kant im Zusammenhang der Hochbegabung auffällt. Das ist mehr als ästhetisches oder moralisches Bevorzugen und Verabscheuen, weil er seine Beobachtungen selber gegenbeobachtet. „Das Genie ist auf das Mißverhältniß gegründet, wie eine Mißgeburt, bei welcher einige Glieder übel gebauet sind welche aber im übrigen gesunde Glieder hat. [...] alle Genies sind von kleiner Statur“ (Kant 1998<sup>1</sup>: 236). Diese Aussagen liegen sozusagen voll im Trend des physiognomischen Kuriositätendiskurses von der frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert. Es ist ein Missverhältnis, das jedoch nicht komplett auf der Seite des Negativwerts landet, weil dem Genie das Musterhafte, Bewunderungswürdige, die Zeiten Überdauernde eingeschrieben ist. Das proportionale Missverhältnis muss nicht kompensiert werden! Gerade weil der Geist hypertrophiert ist, ist dem Genie etwas möglich, was der Durchschnittsmensch nicht vermag. In der Natur, argumentiert Kant mit Montaigne, Spinoza und Leibniz, gibt es keine überflüssigen Irrwege, die nicht zu etwas Anderem gut wären. Das ist jedoch nicht der Freibrief, nun alles am konkreten Genie, geschweige denn am zeitgenössischen Geniekult, gut zu finden. Umso deutlicher wird nämlich das Urteil gegen eine gewollte Beförderung der Verfrühung ausfallen, die die Erzieher später bereuen würden. Auch hier, wie im Fall des Künstlers, fungiert Natur als Normalisierungsmi-

tel. An den Fällen Heineken und Baratier sieht er erzieherischen Drang wirken, Wunderkinderzieherallüren, die das Genie zu zerstören drohen.

Interessant für die Bewertungsmuster Kants ist seine Beziehung zu Rousseaus normativem Naturkonzept. Kant folgt zur Hälfte einer rousseauschen Natürlichkeitsideologie, wie sie auch die Philanthropen zum Thema Hochbegabung gezeigt haben. Alle Abschweifung sei, so Rousseau, menschengefacht, und wenn sie in einzelnen Fällen naturgemacht wäre, sollte man diese Fälle von der idealen Erziehung ausnehmen, wie er im „*Émile*“ dekretiert. Warum darf *Émile* kein Genie sein? Rousseau nähme, wenn er wählen dürfte „einen Durchschnittsgeist“ (Rousseau 1998: 26). Nur dieser bedürfe der Erziehung; die anderen erzögen sich von selbst. Dies entscheidet er so eindeutig, weil Erziehung über normative Differenz zur Natur begründet wird. Bei Abweichung muss klar sein, wovon abgewichen wird: Kulturelle Verformung wird nur sichtbar, wenn die Natur selber von jeder Abweichung frei ist, so dass er Natur auch in Gegensatz zum überdurchschnittlichen Geist setzen muss. Kant orientiert sich nur halb an Rousseau, weil er dessen normativen Naturbegriff zu einfach findet. Denn neben der ungeformten Natur als Norm gibt es die für Kant aus der Moralistik übernehmenswerte Kultivierung von Klugheit und die Erziehungsbedürftigkeit des Ingeniums. Diese Kultivierung braucht indes eine erzieherisch wohlgesuchte Form; denn sowohl das freie Schweifenlassen des Genies als auch das Gängelband der Unterweisung gefährden es. Durch Erziehung lässt sich auch das „*Verzetteln*“ in vielen Biegungen und Interessen vermeiden, was Kant am Kind Gottfried Wilhelm Leibniz als Problem erkennt, nämlich: „Leibniz war eines der vorzüglichsten Genies, aber da er sich durch seine Talente verleiten ließ, alles wissen zu wollen, so geschah es, daß er in keiner Wissenschaft sich vor allen Andern auszeichnete“ (Kant 1998<sup>1</sup>: 245).

Fassen wir Kants Theorie der Hochbegabung bis hierher zusammen. Leitdifferenz ist Normalität/Abweichung, die Kant inhaltlich mit einem Projektionswert und einem Rejektionswert füllen muss. Zum Projektionswert gehörig ist das Genie, insofern es nur dann Genie ist, wenn seine Produkte mit Begriffen zusammenstimmen und in einem gewissen Sinne „wahr“ sind. Zum Rejektionswert gehört es dann, wenn es Schwärmer, Rarität fürs Naturalienkabinett oder Gemütskranker ist. Der Witz (ingenium) wird von der guten Naturveranlagung („Mutterwitz“) zu einer anerzogenen Eigenschaft („Schulwitz“). Auf den Schulwitz als künstliches Produkt kann man nicht bauen, aber ohne Schulwitz geht es auch nicht. Ein „kultiviertes Ingenium“ gehört für ihn zum Projektionswert. Die Erziehbarkeitsfrage buchstabiert er entlang derselben Unterscheidung aus: Positivwert ist die „Angemessenheit“ des Genies, abweichende Originalität ist nicht kommunizierbar, so dass dem Zögling Unterweisung zuteil werden muss.

Anhand der Künstlerfrage kann man wieder dieselbe Unterscheidung beobachten, nur diesmal umgekehrt: Abweichung ist beim Künstler Normalwert, der aber durch den Wahrheitswert des Kunstwerks korrigiert wird. Das ist keine Entscheidung für Mittelmäßigkeit, sondern eine kommunikations-theoretische Weichenstellung. Wenn aber Abweichung der Normalwert ist, dann muss entlang dieser Differenz auch entscheidbar sein, was mit Grenzfällen der Hochbegabung los ist. Kant beobachtet nichtkünstlerische Begabung (Mathematiker, die Architekten der Antike, Physiker wie Newton), Inselbegabung (Clavius), frühzeitige Begabung (Heineken, Baratier), extrem geförderte Begabung bei letztgenannten und überhaupt nicht geförderte (Pascal).

Systematisch ausgedrückt: Abweichung beim Genie ist Normalwert, der aber immer zurückgebunden werden muss an die übergeordnete Differenz abweichend/normal, um dort am Normalwert kommunikativ anschlussfähig zu bleiben. Damit verabschiedet sich Kants Theorie des Genies vom zeitgenössischen romantischen Paradigma, das Abweichung als gegensatzlos richtig feierte.

## **Intransparenz – Genie als Prototyp?**

Im Erziehungssystem gibt es seit der Antike zwei Paralleldiskurse, die aktuell immer deutlicher auseinanderdriften. Der eine, nennen wir ihn Formungsdiskurs, geht davon aus, dass Lehrer bzw. Eltern die ihnen anvertrauten Zöglinge formen, Einfluss auf ihre Seele, ihr Bewusstsein, ihr Verhalten nehmen. Lernen bedeutet, Wissen von außen in den Schüler hineinzubringen,<sup>2</sup> so dass dieser das Wissen danach sein eigen nennen und auch reproduzieren kann. Ideal erweise – das wird immer mitgedacht – ist diese Formung nicht komplett mechanisch, sondern erzeugt eine gebildete Persönlichkeit, einstmals den Menschen nach Gottes Ebenbild, heute ein Individuum mit Allgemeinbildung. Rousseau fragt im „*Émile*“: „Was muss man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden?“ Doch er verlässt den Formungsdiskurs sofort wieder, wenn er sich selbst antwortet: „Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird“ (Rousseau 1998:14).

Damit beginnt ein Diskurs, der diesem Ideal der Formung widerspricht, weil Erziehung nicht davon ausgehen kann, dass Erziehungsziele sich 1:1 ins Bewusstsein des Zöglings transportieren ließen. Dazu ist der Zögling zu sehr eigene Persönlichkeit; sein Geist und seine Seele arbeiten nach eigenen Gesetzmäßigkeiten. Menschliches Bewusstsein ist keine Trivialmaschine, resümierte Luhmann diesen Diskurs (Luhmann 1994: 168). Trivialmaschinen arbeiten nach dem Input-Output-Modell, während nichttriviale Maschinen im

---

2 Dies lehnt schon Platon in der *Politeia* im Höhlengleichnis ab, einer Seele von außen Wissen einzuflößen, wäre, als ob man blinden Augen zum Sehen verhelfen wolle.

weitesten Sinne des Wortes ein Innen haben, das selbst nicht gesteuert werden kann.

Das Theorieproblem des Formungsdiskurses besteht darin, dass der qualitative Sprung vom eingetrichterten Wissen zum gebildeten Menschen erklärt werden muss. Das Theorieproblem des – nennen wir ihn – Intransparenzdiskurses besteht darin, erklären zu müssen, wie Erziehung dann überhaupt noch möglich ist.

Was hat nun diese Aufteilung zweier Tendenzen im Erziehungsdiskurs mit Kants Geniebegriff zu tun? Meines Erachtens Entscheidendes. Das Genie ist, so meine These, Prototyp des Intransparenten. Auf dem Umweg über sein Geniekonzept in der „Anthropologie“ gelingt es Kant, das Theorieproblem des Intransparenzdiskurses zu lösen:

Wenn die Pädagogik das, was sie im Menschen vorfindet, vervollkommen will, bestünde also aller Anlass, von der Eigenart einer nicht-trivialen Maschine auszugehen und die nicht-triviale Funktionsweise auszubauen. Das hieße vor allem: den Spielraum des ‚Selbst‘ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt, mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen (Luhmann 1988: 86).

Genau das ist in Kants Geniekonzept angelegt:

Die Ursache aber, weswegen die musterhafte Originalität des Talents mit diesem mystischen Namen benannt wird, ist, weil der, welcher dieses hat, die Ausbrüche desselben sich nicht erklären oder auch, wie er zu einer Kunst komme, die er nicht hat erlernen können, sich selbst nicht begreiflich machen kann. Denn Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigesellt worden), dessen Eingebung er gleichsam nur folgt (Anth BA162).

Man kann es sich selbst nicht erklären: Das eigene Innere ist einem unzugänglich. Mit dieser Theorie beginnt die „Anthropologie“. In der Vorrede diagnostiziert Kant das Paradox der Selbstbeobachtung dergestalt, dass man sich selbst nicht beobachtet, wenn die Triebfedern des Handelns in Aktion sind; beobachtet man sich aber, dann ruhen sie (Anth BAXI). Kant formuliert dort das bekannte Paradox, dass der Mensch

der es bemerkt, daß man ihn beobachtet und zu erforschen sucht, entweder verlegen (genirt) (sic!) erscheinen (wird), und da kann er sich nicht zeigen, wie er ist; oder er verstellt sich, und da will er nicht gekannt sein, wie er ist. Will er auch nur sich selbst erforschen, so kommt er, vornehmlich was seinen Zustand im Affect betrifft, der alsdann gewöhnlich keine Verstellung zuläßt, in eine kritische Lage: nämlich

daß, wenn die Triebfedern in Action sind, er sich nicht beobachtet, und wenn er sich beobachtet, die Triebfedern ruhen (Kant 1964: AA VII).

Das operativ geschlossene Bewusstsein hat einen unzugänglichen Innenraum und jeder forcierte Versuch einzudringen ist zum Scheitern verurteilt, entweder wird die Sache genierlich oder gerät in eine „kritische Lage“. Beim empirischen Menschen sind die Grundsätze des Handelns deswegen unklar, weil dem Menschen, so Kant in der Religionsschrift: „die Tiefe des Herzens (der subjektive erste Grund seiner Maximen) [...] selbst unerforschlich ist“ (Rel B62/A57). Wenn nun aber die Tiefe des Herzens dem Menschen als Handelndem unerforschlich ist, muss er sich an die Oberfläche des Handelns halten. Das Paradox der Selbstbeobachtung gebietet: „[A]ber die Maximen kann man nicht beobachten, sogar nicht allemal in sich selbst“ (Rel BA6). Was passiert theoretiisch an dieser Stelle?

Kant setzt das Genie ein, weil es das Paradox durch „Mutterwitz“, also angeborenes Ingenium, pragmatisch lösen kann:

Soviel ist gewiß, daß wenn die Auflösung einer Frage auf den allgemeinen und angeborenen Regeln des Verstandes (deren Besitz Mutterwitz genannt wird) beruht, es unsicherer ist, sich nach studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (dem Schulwitz) umzusehen und seinen Beschuß darnach abzufassen, als wenn man es auf den Ausschlag im Dunkeln des Gemüts liegenden Bestimmungsgründe des Urteils in Masse ankommen läßt, welches man den logischen *Takt* nennen könnte: wo die Überlegung den Gegenstand sich auf vielerlei Seiten vorstellig macht und ein richtiges Resultat herausbringt, ohne sich der Akte, die hierbei im Inneren des Gemüts vorgehen, bewußt zu werden (Anth BA24/25).

Die Bestimmungsgründe liegen prinzipiell im Dunkeln; man ist sich nicht der Akte bewusst, die im Innern des Gemüts vorgehen. Das Bewusstsein ist eine *black box*, die innen mit eigenem Code rechnen kann. Kant nennt das den „logischen Takt“. Dieser sorgt dafür, dass der Output kein Chaos ist, sondern ein „richtiges Resultat“, das „die musterhafte Originalität des Talents“ beweist. Man kann ein Genie folglich nicht in dem Sinne erziehen, dass man es den herkömmlichen Methoden der Unterweisung unterzieht. Denn in seinem Innern passiert Ungeahntes, das den Output verändert, die so genannte „Originalität“. Es muss aber doch Unterweisung bekommen, um überhaupt produktiv werden zu können und nicht wirr umherzuschweifen in seinen Ideen. Man kann es auch nicht in dem Sinne erziehen, dass man das Genie erst durch pädagogisches Einwirken zu produzieren versucht, die „studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (Schulwitz)“ ergeben gerade nicht dasselbe wie beim „angeborenen Talent“. Erziehung ist damit nicht aufgehoben, sondern muss sich einer neuen Aufgabe stellen:

Die Offensichtlichkeit und Ausnahmslosigkeit dieser Intransparenz gibt der Erziehung die Chance, ein Medium zu konstruieren. Das Nichtkennenkönnen (und das schließt ein, dass das beobachtete System sich selbst nicht besser, nur anders kennen kann) macht den Erziehern Mut. [...] Intransparenz ist der take off für Differenzierung und damit für die Eigenbestimmtheit der sich differenzierenden Systeme (Luhmann 2003: 37).

Luhmanns These, dieses im 18. Jahrhundert neu entdeckte Medium der Erziehung sei das „Kind“, lässt sich in der historischen Semantik für Kant genauer fassen: Das Genie, das hochbegabte Kind, ist der Prototyp des Mediums der Erziehung. An ihm kann man zugespitzt die Paradoxien der (Selbst)Beobachtung, der scheinbaren Nichterziehbarkeit, der „musterhaften Originalität“ als Formel des Codes Norm/Abweichung studieren.

## **Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung**

Genies sind per definitionem unverfügbar. Diese These geht darüber hinaus, dass man den menschlichen Geist spätestens seit Descartes als geschlossene Entität begreift und Selbst- und Fremderkenntnis als Problem beobachten kann. Im pädagogischen Diskurs wird das Genie sowohl zum Prototyp als auch zur Negativabweichung des „Mediums Kind“. Prototyp ist es deswegen, weil beim Genie die „im Dunkeln des Gemüts liegenden Bestimmungsgründe des Urteils (wirken)“, ohne dass es sich der Akte, „die hiebei im Inneren des Gemüts vorgehen, bewußt“ (Anth BA24/25) wird. Das ist mehr als allgemeinmenschlich, denn „Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigesellt worden)“ (Anth BA162). Das Genie weiß nicht, warum es genial ist, und Außenstehende können dies auch nicht ermitteln. Für Erzieher stellt sich folglich die radikale Frage der Erziehbarkeit; denn um erziehen zu können, muss man unterstellen, auf das Bewusstsein der zu erziehenden Person einwirken zu können. Formung scheint unmöglich, die Originalität gewinnt die Oberhand, auch wenn man sie am Genie zwecks Sozialisation der Person und Kommunikabilität der Produkte anfänglich applizieren muss.

Ich hatte angekündigt, zwei Bögen, zum einen den „Natürlichkeitsdiskurs“, zum anderen den Diskurs, der im Genie den Prototyp des Mediums der Erziehung sieht, nachzuzeichnen. Kant geht mit Rousseau von der radikalen Abweichung des Genies vom natürlichen Kind aus. Die „Abschweifung der Natur von ihrer Regel“ wird heute noch interessanterweise als Stellungnahme Kants zum Phänomen Hochbegabung rezipiert, die nahtlos an die zeitgenössische Bewertung innerhalb der Differenz normal/abweichend anschließt.

Seit Rousseau wird mit der Genie-Vorstellung primär ein Versuch verbunden, gegenüber dem Produkt der eigenen Tätigkeit eine vorgebliche Un-

schuld zu behaupten und ein Refugium des Eigensinns gegen den Zugriff der Arbeitsdisziplin zu verteidigen (vgl. Ortland 2005). An diese Position knüpfen die Romantiker an. Das Genie steht auf der Seite „abweichend“ des Codes normal/abweichend und wird mit allen Eigenschaften des glücklicherweise Unnormalen beladen. Deswegen werden gleichzeitig der Künstler, der Wilde und das Kind – den Primitivismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts begründend – zum Garanten für Authentizität.

Vieleicht sind als streiflichtartige Bestandsaufnahme aktueller Muster, die auf das 18. Jahrhundert zurückgehen, die Rezensionen zur Bonner Wunderkindausstellung interessant zu beobachten. Man merkt dann, dass hier vornehmlich der Rejektionswert gut bestückt wird. Besonders deutlich wird das an der Rezension von Harald Eggebrecht, der als Schlussatz Louis Persinger, den Lehrer Menuhins, zitiert, man solle die „Eltern aller Wunderkinder erschießen und dann das Kind an die Wand stellen und Schluss machen“ (Eggebrecht 2004: 15)! Dieses pathologisch anmutende Urteil kann man kaum ernst nehmen. Aber die Stoßrichtung Projektionswert: Authentizität gegen Rejektionswert: Erziehung wird ausdrücklich.

Die Besprechung der Wunderkindausstellung von Michael Gassmann in der FAZ (Gassmann 2004: 35) schließt mit dem Philanthropinisten Campe: „über die Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder“. Gassmann ist der Ansicht, seine Einsichten waren „aus der Anschauung gewonnen“: „Sehet um Euch – all diese kleinen Gelehrten – was werden sie? Schaale, seichte Köpfe.“ Dies hält er den „PISA-geschädigten Bildungspolitikern“ entgegen, die „Sprachunterricht im Vorschulalter, Ganztagschule, kürzere Schul- und Studienzeiten bei gleichzeitiger verstärkter Elitenbildung“ forderten. Hier wird vernehmlich, wie ein pauschaler „Natürlichkeitsdiskurs“ nachwirkt, das Genie indes weit vom Prototypischen entfernt wird. Das Genie wird gegen die moderne Arbeitswelt hochgehalten. Gassmann übernimmt dieses Argument, wendet es jedoch *gegen* das Geniekonzept! Er folgt also eigentlich eher Rousseau als Campe. Dieser hatte in seinem „Revisionswerk“ zusammen mit anderen Philanthropinisten die natürliche Erziehung in die bürgerliche Arbeitswelt eingepasst. Das Dessauische Philanthropin wurde von Kant wegen des rousseauschen Naturideals gelobt; die Praxis war dort jedoch an der Effektivitätssteigerung, arbeitsweltlichen Passung und inhaltlichen Kürzung des Lernstoffs interessiert, wie schon Niethammer 1808 eindrucks- voll kritisiert hat. Was historisch durchwirkt, ist bei Gassmann einzig das Authentizitätideal, in dessen Namen das natürliche Genie gegen Verschulung in Schutz genommen wird. Dieser Diskurs wirkt mit allen Verwerfungen und Undeutlichkeiten latent bis heute und prägt das aktuelle Bild von Hochbegabung mit.

Doch das 18. Jahrhundert hatte, wie wir an Kant erkennen konnten, eben mehr als Rousseauismus zu bieten. Seit Huartes *Examen de los Ingenios para*

*las Ciencias* im 17. Jahrhundert ist die Frage nach der Eigenart des Ingeniums an das Problem der Berufswahl gebunden und tendiert zum Eignungstest. Die Notwendigkeit der Spezialisierung, die dem Ideal vom *uomo universale* der Renaissance strikt entgegensteht, wird dadurch begründet, dass Exzellenz in den verschiedenen Betätigungsfeldern jeweils verschiedene Eigenschaften erfordert, die einander ausschließen. Man kann nur entweder tiefsinng oder lebhaft, entschlussfreudig oder bedachtsam sein. Die Leistung, durch die das Genie sich auszuweisen hat, soll zwar „unvergleichlich“, aber nicht völlig maßlos sein – denn dann wäre nicht mehr zu verstehen, inwiefern überhaupt etwas geleistet worden ist.

In der Moralistik fängt an, was über Kant bis zu Luhmann führt: Die „Un erforschlichkeit“ der Motive wird für anthropologisch so grundlegend gehalten, dass das Genie des 18. und 19. Jahrhunderts im 20. zum „Medium der Erziehung“ generell werden kann. Meines Erachtens zehrt Luhmanns These, im Erziehungssystem werde kontraintuitiv das, was das Kind als Handeln erlebt, als Erleben interpretiert, vom alten Geniekonzept. Kinder handeln absichtlich und gewollt; vom Erzieher wird diese Selbstbeschreibung hingegen nicht ernst genommen und als Erleben, also als ungewolltes, unabsichtliches Verhalten beobachtet, für das das Kind nichts kann: „Die Extravaganz (und Künstlichkeit) des Mediums Erziehung zeigt sich also darin, dass eine zunächst naheliegende Zurechnungsadressierung aufgegeben oder doch eingeklammert wird und ersetzt wird durch die Frage: wie erlebt das Kind, wenn es sich in bestimmter Weise verhält“ (Luhmann 2003: 42)? Das Kind wird, wie ehedem das Genie, als Phänomen von außen beobachtet; „Unsichtbarkeit“ sei ein „Nebenbegriff vom Geiste [...], dessen Eingebung“ das Kind/Genie gleichsam nur folge, hieß es bei Kant.

Handeln als Erleben interpretieren könnte man auch Psychologisierung nennen. Nicht umsonst wird das Geniekonzept aus der Philosophie in die Kunst, und dann in Pädagogik und Psychologie bis zur heutigen Hochbegabungsforschung in der pädagogischen Psychologie verlagert. Wenn ein Beobachter nicht erkennen kann, was in einer *black box* vorgeht, muss er Zuschreibungen vornehmen oder die Beobachtung des fremden Innen suspendieren.

Der Authentizitätsdiskurs nimmt massiv Zuschreibungen vor; der Intransparenzdiskurs enthält sich des Urteils. Beide sind gegen Formung gerichtet, weder das authentische Genie noch das undurchschaubare Genie sind extern steuerbar. Die unfreiwillig geniale – weil perfekt zugespitzte – pädagogische Frage von Theodor Ballauff „Wie steigere ich einen Menschen?“ (vgl. Ballauff 1966) wird am Genie ad absurdum geführt. Das Genie steigert sich von selbst. Kraft seiner Originalität bringt es das, „was gewöhnlich unter fremder Leitung gelernt werden muß, aus sich selbst hervor“ (Anth BA22). Sich ohne Leitung eines anderen seines eigenen Verstandes zu bedienen, ist für Kant das paradoxe Ziel der erzieherischen Aufklärung. Hier setzt die Reformpädagogik

an; doch inwieweit reformpädagogische Konzepte in den letzten Jahren in der Hochbegabtenpädagogik neu aufgegriffen werden, übersteigt den Rahmen dieses Beitrags.

Im aktuellen Forschungsfeld zur Hoch- und Höchstbegabung (vgl. Eggebrecht 2007) spricht man zunehmend von „Kreativität“ als Kriterium und verlässt die Testkriterien logisch-mathematischen Denkens und Abstraktion. Jemandes Handeln auf das Erleben von „flow-Zuständen“ zurückzuführen, ist trotz der empirischen Forschung zu diesem Thema Teil des historischen Intransparenzdiskurses.

Wenn Diskursgeschichte oder historische Semantik Gefahr läuft, ihre empirische Basis zu verlieren, kann ihr die empirische Psychologie heute womöglich helfen, indem sie ihre Diskursbedingungen reflektiert. Kants Anthropologie könnte hier eine historisch wie systematisch ernstzunehmende Hilfe sein.

## Literatur

Ballauff, Theodor et al. (1966): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg: o.A.

Bohrer, Karl-Heinz (1989): Kritik der Romantik, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Brandt, Reinhard/Stark Werner (1998): Kommentar zur Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Stuttgart: Metzler.

Bodsch, Ingrid (2003): „Merckwürdige Nachricht von einem sehr frühzeitig gelehrt Kinde ...“ Von unvergleichlichen und staunenswerten Begabungen und ihrer Rezeption in Literatur, Medien und Fachwelt.“ In: Dies. et al. (Hg.), Beethoven und andere Wunderkinder. Wissenschaftliche Beiträge und Katalog zur Ausstellung, Bonn: StadtMuseum.

Eggebrecht, Harald (2004): „Unsterblichkeit der Frühe.“ In: Süddeutsche Zeitung, 17.1.2004.

Eggebrecht, Harald (2007): Artikel „Genie“. de.wikipedia.org/wiki/Genie, Zugriff am 01.02.2008

Gassmann, Michael (2004): „Wunder, Kinder, Schinder.“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.1.2004.

Gerl, Hanna-Barbara (1989): Einführung in die Philosophie der Renaissance, Darmstadt: WBG.

Henning, Klaus Jürgen (1999): „Ein Kind zum Anbeten.“ In: Die Zeit 52/1999.

Kant, Immanuel (1964): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werke Bd. 6. Hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.: Insel [zit. Anth].

Kant, Immanuel (1964): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In: Werke Bd. 6. Hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.: Insel [zit. Rel].

Kant, Immanuel (1998): Kants gesammelte Schriften Bd. 25 und 26. Hg. von Reinhard Brandt und Werner Stark, Berlin: de Gruyter.

Kant, Immanuel (1998): Werke Bd. 1-5. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt: WBG.

Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Luhmann, Niklas (1988): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1994): „Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem.“ In: Soziologische Aufklärung Bd. 4, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2003): Das Kind als Medium der Erziehung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ortland, Eberhard (2005): Genie und Arbeit. [www.momo-berlin.de/Ortland/html](http://www.momo-berlin.de/Ortland/html), Zugriff am 01.02.2008

Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung. Hg. von Heinrich Meier, Paderborn: Schöningh.

Safranski, Rüdiger (2007): Die Romantik – eine deutsche Affäre, München: Hanser.

Schöneich, Christian von (1779): Leben, Thaten, Reisen und Tod eines sehr klugen und artigen 4jährigen Kindes Christian Heinrich Heineken aus Lübeck, Göttingen/Lübeck: Verlag der Witwe Vandenhoeck.

Zilsel, Edgar (1990): Die Geniereligion, Frankfurt/M.: Suhrkamp.