

Wissenschaftliche Beiträge zur
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Tijana Müller-Sladakovic

Max Stirner als Reform-Pädagoge

Sprach- und bildungsphilosophische
Perspektiven



Verlag Barbara Budrich

Tijana Müller-Sladakovic
Max Stirner als Reform-Pädagoge

Wissenschaftliche Beiträge
zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Band 9

Herausgegeben von

Dr. Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Prof. Dr. Christian Thein, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Tijana Müller-Sladakovic

Max Stirner als Reform-Pädagoge

Sprach- und bildungsphilosophische
Perspektiven

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2021 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2540-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1688-3 (PDF)

DOI 10.3224/84742540

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
------------------	---

Teil I

Der „Einzig“ als Reform-Pädagoge	29
--	----

Kapitel 1

Stirners kommunikationstheoretische Konzeption als

Reformpädagogik: <i>individuum est ineffabile</i>	29
---	----

1.1 Reformpädagogik – weiter Begriff	30
1.2 Reformpädagogik – enger Begriff	32
1.3 Stirners kommunikationstheoretischer und bildungsphilosophischer Ansatz: Aufklärung vom Kinde her	35
1.3.1 Sprechakttheoretische Grundlagen im Zusammenhang mit Stirners Position	35
1.3.2 Aufklärung vom Kinde her: Gegen „Moralisierung“ – für eine Streitkultur	48
1.3.3 Das perturbierende Fragen im Kontext bildungsphilosophischer Überlegungen – Stirner und Rorty	55

Teil II

Zeitgenössische Kritiker des „Einzig“	61
---	----

Kapitel 2

Grenzen und Möglichkeiten anthropologischer und ethischer

Überlegungen für bildungsphilosophische Konzepte:

Ludwig Feuerbach und Moses Hess	61
---------------------------------------	----

2.1 Auseinandersetzung zwischen Feuerbach und Stirner	61
2.1.1 Feuerbachs „neue“ Konzeption im Anschluss an Stirner	71
2.1.2 Rückfragen an Stirner im Anschluss an Feuerbach	74
2.2 Auseinandersetzung zwischen Hess und Stirner	74
2.2.1 Hess' „moralischer Blick“	75
2.2.2 Rückfragen an Stirner im Anschluss an Hess	81

Kapitel 3

Grenzen und Möglichkeiten geschichtsphilosophischer und wissenschaftstheoretischer Überlegungen für

bildungsphilosophische Ansätze: Szeliga und Bruno Bauer 83

3.1	Szeligas „Einzigster“ – „als Produkt seiner Zeit“	83
3.2	Bruno Bauers „Einzigster“ – als Dogmatiker	85
3.3	Rückfragen an Stirner im Anschluss an den Bauer-Kreis.	89

Kapitel 4

Karl Marx – Das Stirnerkapitel der *Deutschen Ideologie* 90

4.1	Marx' „Bildungstheorie“ in der Deutschen Ideologie	91
4.2	Kritik der stirnerschen Dritte-Person-Perspektive	101
4.3	Rückfragen an Stirner im Anschluss an Marx.	115
4.4	Stirners Fragen an Marx.	115

Kapitel 5

Stirners Antworten auf seine Kritiker – „*Recensenten*“ 117

5.1	Pädagogische Kritik am normativen Charakter der Anthropologie – Stirners bildungsphilosophisch konzipierte Einzigkeit	117
5.1.1	Autonomes Handeln als Eigentum am Selbst	134
5.2	Pädagogische Kritik am normativen Charakter der Ethik – Stirners bildungsphilosophisch geprägter Verantwortungsbegriff.	144
5.3	Pädagogische Kritik am Wissenschaftsbegriff – Stirners Lebendigkeit (gegen Bauer)	148

Teil III

Auswertung: Was könnten wir heute von Stirner lernen? 155

Kapitel 6

Die systematische Relevanz der stirnerschen Forderungen

im Rahmen aktueller Überlegungen 155

6.1	Grenzen der stirnerschen Position	158
6.2	Eine wohlwollende Stirnerlektüre	168

6.3 Chancen sprach- und bildungsphilosophischer Überlegungen für pädagogische Zwecke – am Beispiel des Umgangs mit neuen Kommunikationsformen	171
Literatur	182

Einleitung

*Die Menschen der Nachwelt werden noch manche Freiheit
erkämpfen,
die Wir nicht einmal entbehren.*
Stirner: EE, 139¹

Johann Caspar Schmidt alias Max Stirner (1806–1856) ist im Vergleich mit den Zeitgenossen seines intellektuellen Umfelds – zu denen Ludwig Feuerbach, Moses Hess und Karl Marx zählen – ein wenig rezipierter Denker. Sein Hauptwerk *Der Einzige und sein Eigentum*, erschienen im Oktober 1844, sollte sein einziges großes Werk bleiben. Obgleich der Autor sowohl damals als auch heute zu den unbekannteren Philosophen des 19. Jahrhunderts zählt, hatte sein Werk dennoch einen zentralen Stellenwert in der zeitgenössischen Debatte der Jung- bzw. Linkshegelianer² um 1845. So wird der *Einzige* von einigen Forschern u. a. als Initialzündung für den berühmten, vieldiskutierten „Bruch“ im marxischen Denken betrachtet, der sich in einer neuen thematischen Konzeption, dem Historischen Materialismus, manifestiere.³ Die stirnersche Kritik hatte wohl auf Inkonsistenzen im marxischen Werk aufmerksam gemacht, sodass Marx selbst seine eigene Konzeption ab 1845 einer weitreichenden Selbstkritik unterzog.⁴ Die Lektüre des Buches hatte Marx deutlich gemacht, dass die dort geübte Kritik

-
- 1 Johann Caspar Schmidt (1806–1856) veröffentlichte unter diesem Pseudonym sein provokantes Werk *Der Einzige und sein Eigentum*. Nachfolgend werden Zitatnachweise aus Stirners *Einzigem* mit folgendem Sigel angegeben: EE=Der Einzige und sein Eigentum. Stuttgart: Reclam 1972.
 - 2 Zur Klassifizierung dieser Intellektuellengruppe als „Linkshegelianer“ vgl. u. a. Hundt (2015) oder auch Quante/Mohseni (2015).
 - 3 Vgl. u. a. Eßbach (2010). Für weitergehende Untersuchungen vgl.: als Vertreter der Bruch- bzw. sog. Diskontinuitätsthese zum Beispiel Althusser („Für Marx“, 1965), Zeleny („Die Wissenschaftslogik bei Marx und das Kapital“, 1968), Braun (Aufhebung der Philosophie“, 1992) und Heinrich („Die Wissenschaft vom Wert“, 1991). Wissenschaftler, die keinen klaren „Bruch“ im marxischen Werk sehen (also Vertreter der sog. Kontinuitätsthese) sind u. a. Schmidt („Der Begriff der Natur bei Marx“, 1962), Schmied-Kowarzik („Karl Marx – Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis“, 1981) und Quante/Schweikard (2016).
 - 4 So etwa in Bezug auf seine Geschichtsphilosophie; vgl. u. a. Quante (2015) oder Quante (2018).

(vor allem an seinen ehemaligen Lehrern Bruno Bauer und Ludwig Feuerbach) auch seine bisherigen Konzeptionen traf. Er sah sich gezwungen, darauf zu reagieren; es entstand das fast 500 Seiten lange Kapitel „Sankt Max“ der *Deutschen Ideologie*.⁵

Die Debatte der damaligen Junghegelianer, in der Stirners „Einziger“ im Fokus stand, hat trotz ihrer Tragweite in der bisherigen Literatur nur geringe Beachtung gefunden.⁶ Aber gerade die Kontextualisierung der stirnerschen Konzeption – bzw. seiner auf pädagogische Praxis ausgerichteten Kommunikationstheorie und Bildungsphilosophie – ist für das Verständnis der stirnerschen Ideologiekritik bedeutungskonstitutiv (vgl. Kapitel 1.3 und Kapitel 6).

Die Forschungsthese dieser Untersuchung lautet, dass Stirner gerade als bildungsphilosophisch und kommunikationstheoretisch orientierter Reformpädagoge – auch in der heutigen Zeit – gewinnbringend gelesen werden kann, da seine ideologiekritischen und reformpädagogischen Ansätze (genauer: seine aufklärerisch motivierte Kommunikationstheorie) eine bislang nicht ausgeschöpfte Ressource für heutige pädagogische und bildungsphilosophische Fragen bilden. Es wird sich zeigen, dass Stirners Ideologiekritik in eine realitäts- und sprachensible Kommunikationstheorie mündet, die gerade im Zeitalter der Digitalisierung von Wert ist (vgl. Kapitel 6.3). Aufgrund der Fokussierung auf die bildungsphilosophische und kommunikationstheoretische Dimension des stirnerschen Werkes kann und soll in dieser Arbeit allerdings keine vollständige Rekonstruktion des *Einzigen* geleistet werden.

Neben der These, dass Stirner am plausibelsten als aufklärerisch motivierter Reformpädagoge gelesen werden kann, steht die Annahme, dass sein Werk am besten als „Rede“ zu verstehen sei, da eine solche Lesart seine kommunikationstheoretischen Ansätze offenbart.

Bei der Lektüre eines bedeutenden Denkers interessiere man sich zuerst für die scheinbaren Absurditäten in seinem Text und frage sich, wie ein vernünftiger Mensch so etwas geschrieben haben könnte; wenn

5 Siehe Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA 2). I. Abteilung, Bd. 5: Karl Marx/Friedrich Engels: Deutsche Ideologie. Manuskripte und Drucke. 1845 bis 1847. Hrsg. von der Internationalen Marx-Engels-Stiftung (IMES). Amsterdam, Berlin/Boston 2017. 2. Bände. Eine Auseinandersetzung mit Marx' Stirnerkritik erfolgt in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

6 Vgl. u. a. McLellan (1974), Eßbach (1988), Reinalter (2010) oder Thein (2020b).

man eine Antwort gefunden hat, [...] wenn die Stellen als sinnvoll erscheinen, dann können zentralere Stellen, die man vorher zu verstehen geglaubt hatte, ihren Sinn geändert haben. (Kuhn 1977, S. 34)

Zum Zweck der Entschlüsselung des *Einzigigen* als Redehandlung sollen zentrale Elemente der Sprechakt- bzw. Redehandlungstheorie als Interpretationswerkzeuge herangezogen werden (Kapitel 1.3.1).

Die Interpretation des *Einzigigen* als Redehandlung legt unzählige verstörende Fragen und Anregungen an seinen Leser frei, die als stirnersche „Lehr-Methode“ (kommunikationstheoretische Didaktik) im Rahmen moraltheoretisch-reflexiver Bildungsprozesse zu betrachten sind. Insofern muss der *Einzigige* in dieser Arbeit auf mehreren Ebenen erschlossen werden.

In dieser Einleitung sollen zunächst die zentralen bildungsphilosophischen Begriffe in der stirnerschen Gebrauchsweise rekonstruiert werden.

Im Anschluss daran wird Stirners bildungsphilosophisch grundierte Kommunikationstheorie als reformpädagogischer Ansatz erläutert (Teil I). Schließlich soll mithilfe einer Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Mitstreitern Stirners eine kritische Prüfung seines Ansatzes erfolgen (Teil II), um von dort aus nach der aktuellen Anschlussfähigkeit zu fragen (Teil III).

Stirners zentrale bildungsphilosophische Begriffe

Eine Bildungsphilosophie impliziert

[...] jede wissenschaftlich qualifizierte Form der theoretischen [...] Beschäftigung mit Fragen, Themen, Problemen, Gestaltungsaufgaben und Konflikten im Bereich von Erziehung, Bildung und Unterricht. Insofern ist bildungsphilosophische Forschung selbstverständlich Bildungsforschung. (Terhart, Ewald: *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung – (k)ein Missverständnis?* In: Pongratz, Ludwig u.a. (Hrsg.) 2006, S. 10.)

Bildungsphilosophie untersucht und beurteilt pädagogische Überlegungen, Überzeugungen und Handlungen, sie erforscht demnach das, was für die pädagogische Praxis relevant ist und welche Handlungen pädagogische Legitimation beanspruchen können. Im Unterschied zur Bildungstheorie, die sich – kurz gefasst – mit dem Bildungsbegriff hinsichtlich einer didaktischen Dimension beschäftigt (Fragen nach der *Definition* und *Vermittlung* von Bildung), untersucht die Bildungsphilosophie die Grundlagen pädagogischer und bildungstheoretischer Überlegungen und Handlungen. Sie

fragt zum Beispiel nach den Bedingungen, in deren Rahmen Erziehung und Bildung gelingen kann. Bildungsphilosophische Ansätze sind damit immer normativ konnotiert und transportieren eine bestimmte Vorstellung dessen, was als *gelingende* Erziehung und Bildung begriffen werden kann. Bei Stirner ist diese normative Rückbindung in den Begriffen *Aufklärung* und *Mündigkeit* zu lokalisieren (siehe unten). Diese Begriffe haben für ihn im Erziehungs- und Bildungskontext eine tragende Bedeutung.

Erziehung

Bisher ist Stirner – wenn überhaupt im pädagogischen Kontext – bloß als „Anti-Pädagoge“ gelesen worden,⁷ obwohl er selbst die pädagogische Dimension, zunächst als sehr allgemein gehaltene Frage nach Erziehung, für eine der wichtigsten gehalten hat. Bereits in seiner Schrift *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus* (1842) expliziert er die Frage der Erziehung als „so wichtig, als es eine unserer sozialen nur irgend sein kann, ja sie ist die wichtigste“ (PKR, 75).⁸ Er schreibt weiter: „[D]ie Schulfrage ist eine Lebensfrage“ (ebd.).

Betrachtet man Erziehung in einem weiten Sinne (wie Stirner als soziale Frage) im gesamtgesellschaftlichen Kontext, so spielt sie sich zunächst – wie Schleiermacher feststellt – in einem intergenerationellen Rahmen ab:

Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, dass alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die *ältere* und die *jüngere Generation*, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. (Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Schleiermacher, F. E. D.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn 1959, S. 38.)

Der Erziehungsbegriff beschreibt in diesem Kontext ein Verhältnis von mindestens zwei aufeinander folgenden Generationen – ein Verhältnis zwischen den Jüngeren und den Älteren. Es geht in diesem weiten Begriff von Erziehung um das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu den Erwachsenen sowie das gegenseitige Einwirken aufeinander – in familiären und institutionellen Rahmen.

7 Vgl. u. a. Türkdogan (2000).

8 Laska, Bernd A. (Hrsg.): Parerga, Kritiken, Repliken. LSR-Verlag, Nürnberg 1986. Im Folgenden abgekürzt durch PKR und Seitenangabe.

Erziehung wird dabei als *intersubjektive Praxis* verstanden, bei der vor allem Erwachsene versuchen, auf Kinder und Heranwachsende intentional und zielgerichtet einzuwirken. Dieses Einwirken soll schließlich Bildungsprozesse in den Heranwachsenden ermöglichen. Die intersubjektive Erziehungspraxis wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konkretisiert im Sinne des Interpretationsvorschlags der stirnerschen Konzeption: als *kommunikatives Sprechhandeln*. Die Grundlagen für diesen konkretisierten Erziehungsbegriff bilden Aspekte sogenannter Sprechakttheorien (vgl. Kapitel 1.3.1), die für die Entschlüsselung des stirnerschen *Einzigen* in seiner reformpädagogischen Dimension von zentraler Bedeutung sind.

Bildung (als Aneignung und Befreiung zugleich)

Alles, was er [der Mensch] der Anlage nach ist, tritt allmählich an das Licht des Tages. Wenn wir dieses Enthüllen des Menschen aus seiner einhüllenden Knospengestalt sein Herausbilden nennen, so steht dem scheinbar noch eine andere Tätigkeit gegenüber, die wir das Hineinbilden nennen mögen. [...] Der Einzelne also, *sich selbst entwickelnd*, eignet sich zugleich (und beides ist ein und derselbe Akt) den Inhalt der Menschheit, das rein Menschliche an, ein Aneignen, das, wie es ein Hineinbilden des bereits von jener Errungenen ist, so als ein Herausbilden des im Einzelnen noch unvermittelt ruhenden rein Menschlichen zur allgemeinen Verständigung sich zeigt. Diese Einheit des Hinein- wie des Herausbildens ist die Bildung. (PKR, 11–12)

Bildung wird als innerpsychischer Prozess verstanden – als („sich selbst entwickelnd(e)“) Selbstbildung,⁹ in diesem Kontext in den frühen Schriften bei Stirner als mehrdimensionaler Ablauf: „sich selbst entwickeln(d)“ in „Herausbilden“ und „Hineinbilden“.

Der Bildungsbegriff beschreibt die *Entwicklung* eines Menschen hin zu (s)einer Persönlichkeit, die als *Aneignung* des „Inhalt(s) der Menschheit“ (also als Aneignung „des bereits von jener Errungenen“, der geistigen, kulturellen etc. Aspekte) zu verstehen ist.

Im *Einzigen* differenziert sich dieser frühe stirnersche Bildungsbegriff der Aneignung im Zusammenhang mit der Gesellschaft aus; er bekommt primär eine gesellschaftskritische und emanzipatorische Dimension. So heißt es an einer zentralen Stelle polemisierend:

9 Zu einer differenzierteren Unterscheidung der Begriffe Erziehung und Bildung vgl. u. a. Raithel (2009).

Damit *er* [der Staat] naturwüchsig sich entfalten könne, legt er an Mich die Schere der „Kultur“; er gibt Mir eine ihm, nicht Mir, angemessene Erziehung und Bildung, und lehrt Mich z. B. die Gesetze respektieren [...]: er erzieht mich zu einem „brauchbaren Werkzeug“, einem „brauchbaren Glied der Gesellschaft. (EE, 246)

Gegen solche gesellschaftlichen Verzweckungstendenzen der Einzelnen im Bildungswesen wandte sich u. a. bereits die (empiristische und liberalisierungsorientierte) Kritik von John Locke (1632–1704), der den Aufklärungsgedanken insbesondere in der (rationalen) *Befreiung* von (metaphysischen) Autoritäten verortete.¹⁰ Für Locke – wie für Stirner – haben *emanzipatorische und gesellschaftskritische Momente* einen zentralen Stellenwert für den individuellen Bildungsprozess:

Im Kindheitsalter nimmt die Befreiung den Verlauf [...]. (EE, 9)

Gegen die Entwicklungen seiner Zeit fokussiert Stirner also einen emanzipatorischen Bildungsbegriff („Befreiung“) und fordert ihn in seiner sehr radikalen Form einer spezifischen Vorstellung von Aufklärungsprozessen ein.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Stirner in seinem *Einzigen* einen charakteristischen Unterschied zwischen den Begriffen *Aufklärung* und *Emanzipation* macht.

Hier liegt der Unterschied zwischen Selbstbefreiung [Aufklärung, T. M.-S.] und Emanzipation (Freisprechung, Freilassung). Wer heutigen Tages „in der Opposition steht“, der lechzt und schreit nach „Freilassung“. Die Fürsten sollen ihre Völker für „mündig erklären“ d. h. emanzipieren! Betragt Euch als mündig, so seid Ihr’s auch ohne jene Mündigspreehung [...]. (EE, 185)

In diesem Zusammenhang verweist Stirner darauf, dass Aufklärung für ihn vor allem *aktive* Selbst-Aufklärung – also Selbstbildung – bedeutet (im Sinne eines intransitiven Aufklärungsbegriffs, s. u.) und unterscheidet sie von *passiver* Emanzipation qua „Freisprechung“ durch Andere. Unter Berücksichtigung dieser stirnerschen Eigenheit kann der Emanzipationsbegriff (als emanzipatorisches Motiv) weiter im Kontext des Aufklärungsbegriffs mitgeführt werden.

10 Vgl. Böhm (2004), S. 57f., oder auch Henrich (1960).

Nun wurden zu Stirners Lebzeiten „[d]ie ursprünglich gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Motive der bürgerlichen Bildungstheorie [...] unter dem Druck reaktionärer politischer Kräfte vorwiegend preisgegeben.“ (Weber, Erich 1977, S. 62 ff.). Stirners Bildungsbegriff kann an dieser Stelle also als *reformpädagogisch orientiert* bezeichnet werden, da er gegen die gängigen Vorstellungen seiner Zeit primär auf folgenden Ebenen bestimmt werden kann:

- a) *Bildung als dialogische, moraltheoretische Reflexion*
- b) *Bildung als Entstehung von Neuem*
- c) *Bildung als Autonome-Persönlichkeit-Werden*
- d) *Bildung als Aufklärung*¹¹

a) *Bildung als dialogische, moraltheoretische Reflexion*

In Stirners Examensarbeit von 1834 (*Über Schulgesetze*) heißt es, wie eingangs bereits zitiert:

Der Einzelne also, sich selbst entwickelnd, eignet sich zugleich (und beides ist ein und derselbe Akt) den *Inhalt der Menschheit*, das rein Menschliche an, ein Aneignen, das, wie es ein Hineinbilden des bereits von jener Errungenen ist, so als ein Herausbilden des im Einzelnen noch unvermittelt ruhenden rein Menschlichen *zur allgemeinen Verständigung* sich zeigt. Diese Einheit des Hinein- wie des Herausbildens ist die Bildung. (PKR, 11-12, Hervorhebung durch T. M.-S.)

Das mündige, reflexionsfähige Individuum gilt seit der französischen Revolution als Ziel von Aufklärungsprozessen und erzieherischen Bemühungen im Kontext von Bildung. Stirners in dieser Tradition stehender Bildungsbegriff unterscheidet in diesem Zusammenhang das „Herausbilden“ als (gleichsam biologische) Entwicklung vom „Hineinbilden“ als *inneren* Bewusstseins-Veränderungen. Beide Seiten dieses Aneignungsprozesses bedeuten für Stirner Bildung und haben ihr Ziel in der „allgemeinen Verständigung“. Bildung hat demnach etwas mit intersubjektivem Austausch bzw. Gesprächen zu tun, oder anders gesagt: Bildung – als etwas

11 Diese vier Dimensionen werden hier exemplarisch als zentrale Bedeutungsebenen im Zusammenhang mit dem *Einzigsten* hervorgehoben. Für weitere Differenzierungen innerhalb des Bildungsbegriffs im Allgemeinen vgl. u. a. Raithel (2009); Dörpinghaus (2006) oder Ladenthin (2007).

Inneres – *zeigt* sich als Handlungszusammenhang im intersubjektiven, kommunikativen Dialog mit anderen Menschen, wobei die Kommunizierenden auf Verständnis aus sind:

Das Verhältnis des Ichs zum Ich ist somit das des Bildungstriebes, des Triebes, das andere Ich zu verstehen und das eigene verstehen zu lassen oder mitzuteilen. (PKR, 12)

Dieser auf gegenseitiges Verstehen ausgerichtete Dialog wiederum ist insbesondere durch seine *moralische Dimension* charakterisiert, die ihre Dynamik auf einer *asymmetrischen Ebene* zwischen Erzieher und Edukand bzw. Lehrer und Schüler entwickelt:

Das Verhältnis der Kinder unter sich ohne höhere Beaufsichtigung und Vermittlung wird ein *unsittliches und unbefriedigendes*. [...] So sehen wir die Ahnung, die Hoffnung und das Erstreben jenes Höheren, die Achtung und die Hingebung an dasselbe erwachen. Der höhere Mensch wird von jenem alles Große in ihm ahnenden Ich *um Mitteilung seiner gebeten* und auf diese Weise zum – Lehrer gemacht. (PKR, 13, Hervorhebung durch T. M.-S.)

In diesem Zitat zeigt sich Stirners realistisches Bild vom Kind: dass es nicht als moralisches bzw. soziales Wesen geboren werde, sondern erst zu einem solchen *erzogen* werden kann und muss. Dabei ist der Erziehungsprozess nicht als einseitiges Einwirken des Erziehers oder Lehrers auf das Kind zu betrachten. Vielmehr wählt das Kind (mit) aus, wen es „um Mitteilung“ bittet, wen es also als Lehrer *anerkennt*.¹² Bei Erziehung handelt es sich also insofern um ein Anerkennungsverhältnis, als der Edukand den Erzieher *als Erzieher* (und nicht bloß als jemanden, der versucht, Einfluss zu nehmen) *annehmen* muss. Ein Mensch wird also erst dadurch zum Erzieher, dass seine auf Förderung gerichtete Einflussnahme vom Heranwachsenden zugelassen und mitgetragen, i. e. anerkannt wird.

Das Kind ist nach Stirner somit am Erziehungs- und Bildungsprozess aktiv beteiligt und hat daher eine bestimmte Form von *Freiheit* im Hinblick auf seine – sittliche – Entwicklung. Diese grundsätzliche Freiheit ist die Grundvoraussetzung für Moralität qua moraltheoretische Reflexion. Bil-

12 Im weitesten Sinne gilt das auch für Eltern, die zwar nicht „frei gewählt“, aber in gewisser Weise doch *anerkannt* oder nicht anerkannt werden können.

dung wird bei Stirner als *moraltheoretische Reflexion* der Kinder mithilfe ihrer Lehrer bzw. Erzieher betrachtet.

Wie diese Reflexion in ihrer dialogischen Struktur genau aussehen muss, damit Kinder zu Autonomie und damit zu *autonomer Moral* gelangen, führt Stirner durch seinen Sprachduktus im *Einzigsten* selbst vor.

Auch im Kontext einer sich hierin zeigenden neuen *Kommunikationstheorie* ist Stirner als Reformator zu betrachten. Denn moralische Entwicklung wurde um die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Regel als Prozess der Anpassung an die Regeln einer Gesellschaft verstanden (Sozialisation) – d. h. für die Kinder als Prozess der Nachahmung von bestehenden Handlungsformen der Erwachsenen. Diese Anpassung galt als erfolgreiches Ergebnis erzieherischer Schritte, in denen vor allem Vorbilder sowie positive und negative Verstärker wie Lob und Tadel eine große Rolle spielten. Dabei hatte gerade die Erzeugung moralischer Gefühle eine besondere, da gesellschaftspolitische Wichtigkeit. Schuldgefühle und Scham galten als Ergebnis von Tadel oder Sanktionen, empathische und prosoziale Gefühle als Resultate lobender Handlungen.

Die Sozialisation im Sinne der bloßen Anpassung an vorgegebene Normen und Werte des herrschenden gesellschaftlichen Systems stand zu Stirners Lebzeiten diametral einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf *autonome Moral* entgegen.

Mit seiner radikalen Zurückweisung von „moralischer Indoktrination“ durch bloße Eintrichterung und anpassende Nachahmung von herrschenden Normen lässt sich Stirners *Einzigster* in besonderem Maße als bildungsphilosophische Konzeption verstehen, die auf eine *mündige* und *autonome* Persönlichkeit (siehe Bildungsbegriff *ϕ*) ausgerichtet ist.

b) Bildung als Entstehung von Neuem

Hieran knüpft sich die Einsicht, daß jedes Urteil, welches Ich über ein Objekt fälle, das *Geschöpf* meines Willens ist, und wiederum leitet Mich jene Einsicht dahin, daß Ich Mich nicht an das *Geschöpf*, das Urteil, verliere, sondern der *Schöpfer* bleibe, der Urteilende, der stets von neuem schafft. (EE, 378)

An dieser zentralen Stelle offenbart sich Stirners These, dass (moralisches) Urteilen-Können, also Bildung, im Wesentlichen ein Selbst-Schöpfungsakt sei. Zu der Auffassung, dass Bildung moraltheoretische Reflexion bedeute, kommt hier die Annahme, dass Bildung etwas Künstlerisches, Schöpferisches impliziere. Im Rahmen dieses Schöpfungsaktes – des *Neuen* – spielen

Spontaneität und Intuitionen¹³ – im Urteilen, Denken, Fühlen und Sprechen – eine wesentliche Rolle.

Wäre ich ein „Dogmatiker“, so stellte ich ein Dogma, d. h. einen Gedanken, eine Idee, ein Prinzip obenan, und vollendete dies als „Systematiker“ [...] „Ich“, von dem Ich ausgehe, bin weder ein Gedanke, noch bestehe ich im Denken. An Mir, dem Unnennbaren, zersplittert das Reich der Gedanken, des Denkens und des Geistes. [...]

So will er [der Kritiker] durch das Denken die Gedanken auflösen, Ich aber sage, nur die Gedankenlosigkeit rettet Mich wirklich vor den Gedanken. [...]

Ein Ruck tut Mir die Dienste des sorglichsten Denkens, ein Recken der Glieder schüttelt die Qual der Gedanken ab, [...] ein aufauchzendes Juchhe wirft jahrelange Lasten ab. (EE, 164)

Dieses spontane, „aufauchzende[]“, aus eigenem Antrieb entstehende Denken, Urteilen, Fühlen und Sprechen – und damit die *Entstehung von Neuem* – muss im Erziehungs- und Bildungskontext als Ausgangspunkt von Autonomie und Mündigkeit verstanden und anerkannt werden. Diese Entstehung des Neuen, die in der Freiheit von tradierten Gedanken – also der „Gedankenlosigkeit“ – ihre Bedingung habe, führt bei Stirner unmittelbar zu einer Relativierung von Bestehendem.¹⁴

c) *Bildung als Autonome-Persönlichkeit-Werden*

Die Präambel des *Einzigen* endet mit dem für das ganze Werk gültigen Leitspruch

Mir geht nichts über Mich! (EE, 5),

mit dem Stirner sein Bildungsziel eines durch maximale personale Freiheit gekennzeichneten Individuums aufzeigen möchte, das sein Leben in höchstem Maße selbst bestimmt.

In unseren westlichen Gesellschaften würde heute wohl kaum jemand der These widersprechen, dass Selbstbestimmung und individuelle Freiheit – in welcher (Extrem)Form auch immer – einen der höchsten Werte unse-

13 Diese sind un- oder vorreflexiv, weshalb ihm Bauer vorgeworfen hat, sein Autonomiebegriff sei nicht mit dem Vernunftbegriff vereinbar (vgl. Kapitel 5).

14 Vgl. auch Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.

rer Zeit darstellen. Stulpe (2010) schreibt in diesem Zusammenhang sehr pointiert:

Die moderne Gesellschaft hat sich (...) daran gewöhnt, dass sie es mit Individuen zu tun hat, wie sie in den mit den Interpretationen des Einzelnen gegebenen Individualitätsangeboten beschrieben werden: mit non-konformistischen Selbstverwirklichern, tabubrechenden Provokateuren, distinktionsbewussten Individualisten, pragmatischen Hedonisten, mit auf- und abgeklärten Ironikern und anderen sozial angepassten, posthe-roischen Charakteren; aber auch mit paranoiden Fanatikern, grandiosen Egomane, terroristischen Selbstmordattentätern, mit mörderischen Psychopathen und anderen antisozialen Persönlichkeiten. (...) Der Einzige ist selbstverständlich geworden, als Einziger der modernen Gesellschaft. (Stulpe (2010), S. 46)

Stirners *Einziger* scheint – nach fast 170 Jahren – in der Gegenwart angekommen zu sein.¹⁵

d) Bildung als Aufklärung

Der Aufklärungsbegriff zeigt sich bei Stirner auf verschiedenen Ebenen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Auf der Ebene des *Begriffs* kann Aufklärung zunächst als *Prozess* wie auch als *Ergebnis* dieses Prozesses betrachtet werden. Am Ende von Aufklärung im Sinne des Aufklärens qua Prozess steht Aufklärung im Sinne des Aufgeklärtseins qua Ergebnis.¹⁶ Dabei ist *prima facie* nicht von Belang, wie das Ergebnis näher bestimmt ist (etwa, ob die Aufgeklärten am Ende des Prozesses „die Wahrheit kennen“, „die Freiheit erlangt haben“ etc.).¹⁷

15 Zur Problematisierung dieses radikalen Autonomiebegriffs vgl. Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.

16 Vgl. Böhm 2004, S. 56.

17 *Aufklärung* tritt sowohl als ein solcher Handlungsbegriff wie auch als Epochenbegriff auf (im Zusammenhang mit dem Epochenbegriff ist meistens das 17./18. Jahrhundert gemeint). Aufklärung als Epochenbegriff braucht im Rahmen dieser Untersuchung nicht näher betrachtet zu werden. Im Hinblick auf den Programm- oder Handlungsbegriff wird im Anschluss an Stirner zunächst besonders das emanzipatorische Ziel der Aufklärung in den Fokus gerückt. Andere mögliche Ziele des Aufklärungsprozesses (z. B. Wahrheitsfindung) können im ersten Teil ausgeblendet werden, da Stirner selbst sie als Erziehungs- und Bildungsziele nicht akzeptiert hätte. Allerdings wird gerade in diesem Zusammenhang, etwa in Auseinandersetzung mit Marx' Stirnerkritik (Kapitel 4), eine kritische Betrachtung des *Einzigen* erfolgen.