

Carsten Heinze, Egbert Witte und
Markus Rieger-Ladich (Hgg.)

»... was den Menschen antreibt ...«

Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken
und Pädagogisierungsformen



ATHENA

Carsten Heinze, Egbert Witte und Markus Rieger-Ladich (Hgg.)

»... was den Menschen antreibt ...«

Pädagogik: Perspektiven und Theorien

Herausgegeben von Johannes Bilstein

Band 28

Carsten Heinze, Egbert Witte
und Markus Rieger-Ladich (Hgg.)

»... was den Menschen antreibt ...«

Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken
und Pädagogisierungsformen

ATHENA

Gedruckt mit Unterstützung der *Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd*,
der *Kreissparkasse Ostalb* und dem *Verein der Freunde der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd e. V.*

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.

1. Auflage 2016

Copyright © 2016 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagabbildung: @ adimas

Druck und Bindung: Ruhrstadt Medien AG, Castrop-Rauxel

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-596-5

Inhalt

Carsten Heinze/Egbert Witte/Markus Rieger-Ladich »... was den Menschen antreibt«. Zur Einführung	7
Johannes Bilstein Wille und Trieb	15
Kristin Straube-Heinze Subjektbildung als Technologie. »Antrieb« und »Bewegung« im anthropologischen Modell der Maschine	35
Christian Grabau Transparenzträume. Über »die Lyrik Rousseaus und die Obsession Benthams«	61
Egbert Witte Humboldt – Bildung – Bildungstrieb. Zum Einfluss Blumenbachs auf Humboldts Bildungsverständnis. Ein Werkstattbericht	83
Gabriele Weiß Spieltrieb – Spiel zwischen »Treiben lassen« und »strategischem Antrieb«. Differenzen bei Friedrich Schiller und Juli Zeh	103
Safiye Yıldız Die Kunst des Bildens und Regierens »des Eigenen« und die performative Selbstüberbietungspraxis	117

Markus Rieger-Ladich	
Bedrohte Selbstachtung und Erleben von Ungerechtigkeit: Treibstoffe von Subjektivierungspraktiken	141
Carsten Heinze	
Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes	163
Matthias Winzen	
Die lieben Kleinen. Kindheit, Jugend, Sexualität im zeichnerischen Werk von Heinrich Zille	189
Birgit Althans	
Das Tier in mir – Überlegungen zu Performances behinderter Künstler und ihrer Rezeption	211

Carsten Heinze/Egbert Witte/Markus Rieger-Ladich

»... was den Menschen antreibt«. Zur Einführung

Pädagogische Konzepte, Theorien und Vorstellungen werden zumeist durch in ihnen fungierende Anthropologoumena sowie diesen zugrunde liegende diskursstrukturierende Metaphern bestimmt. Im ›Trieb‹ oder ›Antrieb‹ kulminieren beide Momente einer anthropologischen und metaphorologischen Betrachtung insofern, als ein unterstellter Beweggrund einerseits eine bestimmte Beschreibung des Menschen promoviert und dessen Subjektivierung mitbestimmt, und andererseits die Metaphern ›Trieb‹ und ›Antrieb‹ pädagogische Konzeptionen nachhaltig prägen.¹ Die besondere Stellung, die die Beweggründe des Menschen immer wieder zum Gegenstand der Reflexion werden lassen und zu heuristisch, argumentativ und rhetorisch geführten Auseinandersetzungen herausfordern, beruht auf der Unerlässlichkeit des pädagogischen Handelns, die ›Triebe‹ oder ›Antriebe‹ des Menschen gezielt lenken zu können. Demgemäß ist die Pädagogik stets auf der Suche nach den Ursprüngen menschlichen Handelns und seiner zugrundeliegenden Prinzipien, dies insbesondere seit dem Augenblick, als die gemeinsamen Voraussetzungen für das Handeln in der Gesellschaft fragwürdig geworden waren.

Nachdem in der Moderne die unzweifelhafte Repräsentation der Welt durch die ältere Generation nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden konnte, stellte sich die entscheidende Frage, wie im Kind das Bedürfnis zu wecken sei, sich gesellschaftlich festgelegte Bildungsinhalte anzueignen,² obgleich deren Lebensbezug nicht mehr unmittelbar gegeben schien. Im Kontext der Institutionalisierung von Bildungsprozessen wurde durch die Pädagogisierung der kindlichen Lernbereitschaft das Problem evident, mit der Konstruktion pädagogischer Moratorien zugleich zu einer Entfremdung der Lernarrangements von den jeweiligen Lebenszusammenhängen der Kinder und Jugendlichen beizutragen.³ Einen Ausweg aus diesem Dilemma versprochen (und verheißen bis heute) Methoden, mit denen im Sinne eines »zuverlässigen empirischen

1 Vgl. u. a. Meyer-Drawe/Witte 2011; Lassahn 1983, 96–108.

2 Vgl. Mollenhauer 2003/1983, 78.

3 Vgl. Depaeppe/Herman/Surmont/Van Gorp/Simon 2008.

Wissens«⁴ die Beweggründe des Menschen pädagogisch beeinflusst und so »Motivationsprobleme« gelöst werden können. Zugleich erfolgte eine Pädagogisierung des sozialen Lebens, um den Verlust des ursprünglichen Applikationszusammenhangs kompensieren zu können. In diesem Zusammenhang interessieren nicht zuletzt die diskursiven Bedingungen, die den Menschen treiben oder antreiben, sodass er als Subjekt in einer Gesellschaft Anerkennung finden kann.⁵

Die Frage nach dem, was den Menschen antreibt, eröffnet ein weites Feld von Perspektiven und Zugängen, das von einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen bearbeitet wird. In diesem Band, der auf eine gemeinsame Tagung der Abteilungen für Allgemeine Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd sowie der Eberhard Karls Universität Tübingen zurückgeht, soll eine Annäherung an die Thematik aus einer erziehungs- und bildungstheoretischen Perspektive erfolgen. In zehn Studien gehen die Autorinnen und Autoren den ›Trieben‹ und ›Antrieben‹ des Menschen nach und fragen nach Hinweisen auf Unbewusstes, dem menschlichen Streben zugrundeliegenden Trieben, insbesondere auch einem dem Individuum vorausliegenden »Bildungstrieb«, nach dem Treibenden in Prozessen der Subjektbildung, Motiven der Anerkennung sowie Pädagogisierungsformen wie auch (gewaltförmigen) Regierungspraktiken zur Regulierung der (An-)Triebe. Ziel ist es, die bisher vorherrschende Vorstellung eines sich autonom bildenden und sein Leben gestaltenden Subjekts oder ›Lerners‹ zu hinterfragen und die Subjektwerdung, die nicht allein dem Subjekt selbst unterliegt, hinsichtlich ihrer diskursiven Kontexte zu analysieren.⁶ Im Folgenden werden die einzelnen Studien kurz vorgestellt.

Ausgehend von dem »Fundamentalanthropologem«, dass menschliches Handeln und Verhalten immer auf Gründen basiere, sieht *Johannes Bilstein* in dem Verstehen der inneren »Beweg-Gründe« bzw. »Antriebskräfte« des Menschen eine wesentliche Voraussetzung für eine pädagogisch-anthropologische Theoriebildung.⁷ In seinem Beitrag setzt er sich am Beispiel von Arthur Schopenhauers Willens-Konzept und Sigmund Freuds Determinismus der Sexualität mit »Diskurs-Traditionen« auseinander, die sich um eine Antwort auf die Frage nach der »Struktur der Bewegungsrichtung der menschlichen Seele« bemühen, und verfolgt dabei

4 Mollenhauer 2003/1983, 80.

5 Vgl. Butler 2012, 62 f.

6 Vgl. Ricken 2013.

7 Johannes Bilstein in diesem Band, zum Folgenden vgl. ebd.

die These, dass das von Wilhelm von Humboldt vertretene Verständnis einer dem Menschen innewohnenden »Kraft« als »metaphysisches a priori« einem Prozess der »Konkretisierung« und »Reduzierung« ausgesetzt gewesen sei. In diesem Prozess verliere »die Leitkategorie ›Kraft‹ ihren ontologischen Rang« und werde damit zugleich »entzaubert«, einer »rationalen Analyse zugänglicher« und »existenziell entschärft«. Mit der »Apathia« als »Kult der Kälte« stellt Bilstein dem Trieb-Determinismus in einer kulturhistorischen Analyse »Habitualisierungs-Traditionen« gegenüber, die auf eine »den eigenen Antrieben gegenüber distanzierte Freiheit« gerichtet sind, und diskutiert am Beispiel des Dandytums sowie des Coolseins Effekte für das pädagogische Handeln.

Im Zusammenhang mit der Suche nach den Beweggründen der menschlichen Seele avancierte in der Zeit der Aufklärung das anthropologische Modell der Maschine, das von einer auf einem Reiz-Reaktions-Zusammenhang beruhenden Empfindungsmechanik ausgeht, zu einem vielversprechenden Ansatz, da die Hoffnung bestand, über das Arrangieren angenehmer und unangenehmer Empfindungen die Erziehung der Kinder gezielt beeinflussen zu können.⁸ Die insbesondere auf den Forschungen Albrecht von Hallers und Charles Bonnets fußende Grundannahme der selbstbezüglichen Entwicklungsfähigkeit der »menschlichen Maschine« geriet jedoch im Zuge überschätzter pädagogischer Wirksamkeitserwartungen und infolge der Reduktion komplexer Wirkungszusammenhänge aus dem Blick. *Kristin Straube-Heinze* rekonstruiert am Beispiel des dezidiert bei Johann Georg Sulzer geführten Diskurses über die Legitimität und Praktikabilität der körperlichen Züchtigung die Übertragung des psychophysischen Wirkungszusammenhangs in erfolgversprechende Erziehungspraktiken und interpretiert diese im Anschluss an Michel Foucaults Theoriefigur des »gelehrigen Körpers« als Technik der Formierung des Subjekts, die auf die unangenehme Empfindung respektive den Schmerz als eine der beiden »Haupttriebfedern« des Menschen zurückgreift.⁹

Das Streben, »den Menschen zu ergründen und seine Natur, seine Aufgaben und seine Bestimmung zu erkennen«¹⁰, seinen Körper zu durchschauen,¹¹ wird gespeist aus der Angst vor dem Opaken als ungeordneter Raum der pädagogisch nicht beherrschbaren Lernprozesse,

8 Vgl. den Beitrag von Kristin Straube-Heinze in diesem Band.

9 Vgl. ebd.

10 Rousseau 2012/1750, 17.

11 Vgl. Foucault 1994/1975, 174.

in dem »sich Identitäten verdunkeln« und methodische Eingriffe zum Scheitern verurteilt sind.¹² Um diese Gefahr zu bannen, werden Strategien der Sichtbarmachung entwickelt, auf deren Grundlage alles in eine (transparente) Ordnung gebracht werden kann. Jeremy Benthams Panopticon und Jean-Jacques Rousseaus »Traum einer vollkommenen Gemeinschaft« werden von *Christian Grabau* als »Versuche« interpretiert, »wohlgeordnete Gleichheiten herzustellen, in denen die Identität eines jeden sichergestellt ist«. Indem sich Menschen jedoch aufgrund des »Versprechens der Gleichheit« diesen Zuordnungen entziehen, so Grabau im Anschluss an Jacques Rancière, wird die »gegebene Ordnung« aufs Spiel gesetzt. »Exzesse des Demokratischen ruinieren die demokratische Kultur« und, so ließe sich ergänzen, pädagogische Ambitionen methodisierter Einwirkungsmöglichkeiten.

Der Beitrag von *Egbert Witte* geht der Vermutung nach, dass das naturgeschichtliche Konzept des »Bildungstriebes« Johann Friedrich Blumenbachs subkutan auch Spuren im deutschen Idealismus und Neuhumanismus hinterlässt.¹³ Sollte sich diese Vermutung erhärten, dann deutete sich bereits zeitgenössisch ein Denkmotiv an, das Konzeptionen eines autonomen oder sich selbst setzenden (autopoietischen) Subjekts unterminiert. Am Beispiel des frühen und späten Wilhelm von Humboldt lässt sich demonstrieren, dass der transindividuelle, im Rücken der Akteure agierende »Bildungstrieb« sich erst dann bei Humboldt zeigt, wenn sein Strukturumbbruch innerhalb seines theoretischen Ansatzes idealistische Subjekt-Objekt-Grundierungen hinter sich gelassen hat. Damit lässt sich ein Denkmotiv entschlüsseln, welches die idealistische Subjektvorstellung (auch im Bildungsprozess) prinzipiell schon überschreitet.¹⁴

Die pädagogische Funktionalisierung der spielerischen Beweggründe des Menschen steht seit jeher in dem Verdacht, die innere Logik des Spiels, seinen Antrieb in sich selbst zu finden, einem äußerlichen Zweck der (erzieherischen) Beeinflussung zu unterwerfen, und gewinnt in der aktuellen Diagnose einer »Gamification« der Lebenswelt« eine neue Dimension.¹⁵ *Gabriele Weiß* geht in der Auseinandersetzung mit Juli Zehs Roman »Spieltrieb« und Friedrich Schillers Theorie der Ästhetischen Bildung der Frage nach den Folgen der Grenzverschiebung zwischen Ernst, Arbeit, Alltag und Spiel nach, die von Zeh vor allem als eine »Verwei-

12 Vgl. den Beitrag von Christian Grabau in diesem Band, zum Folgenden ebd.

13 Vgl. den Beitrag von Egbert Witte in diesem Band.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. den Beitrag von Gabriele Weiß in diesem Band, zum Folgenden ebd.

gerung von Verantwortung« interpretiert wird. Auf der Grundlage der Differenzierung des Treibenden im Spiel rekonstruiert Weiß die sich insbesondere in ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit unterscheidenden Spielformen »ästhetisches Spiel«, das sich in »Distanz« oder gar »Indifferenz« zur umgebenden Wirklichkeit bewegt und dadurch Möglichkeiten der Neugestaltung eröffnet, und »strategisches Spiel«, das aus der Spannung zwischen Allmachtsfiktion und Unverfügbarkeit seinen inneren Beweggrund erhält. Als gefährlich erweist sich das Spiel »in und mit der Wirklichkeit«, das die Spieler direkt in die Verantwortungslosigkeit führt.

Den Bedingungen der Subjektbildung jenseits der »Fiktion« einer »universalen Struktur« eines Subjekts¹⁶, das sich kraft seiner Autonomie gleichsam selbst konstituiert, widmet sich *Safiye Yildiz*. Dabei bildet die Infragestellung des klassischen Bildungskonzeptes mit dessen starker Betonung der Subjektposition den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Yildiz versteht die Konstitution des Subjekts mit Rekurs auf Positionen von Michel Foucault und Judith Butler zugleich als Selbstunterwerfungspraxis und exemplifiziert dies an Prozessen der diskursiven Zuschreibung von Zugehörigkeit sowie der Konstruktion kultureller Differenzen als wesentliche Bedingungen für die Subjektbildung in der Verhältnisbestimmung zwischen dem »Eigenen« und dem »Fremden«. ¹⁷ Dabei sieht sie insbesondere im »nationalen Diskurs«, der stets auch die Exklusion des »Anderen« oder »Fremden« betreibt, eine wirkmächtige Bedingung »national-ethnisch konnotierter Subjektpositionierungen«. Vor diesem Hintergrund wirbt sie für einen Zugang zur Bildung, in dem auf der Grundlage einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Zugehörigkeit ein Möglichkeitsraum für die Verschiebung der diskursiv konstruierten Grenzen eröffnet wird.

Eine weitere Perspektive auf die Problemstellung des Bandes eröffnet sich durch die Frage nach den Einflüssen der institutionellen Rahmung auf den Prozess der Subjektbildung. *Markus Rieger-Ladich* konfrontiert die Selbstthematizierungen der Bildungseinrichtungen als Orte, die ein förderliches emanzipatorisches Umfeld für die Entwicklung des Selbstwertgefühls sowie der Selbstachtung bieten, mit dem Befund, dass dort ebenso »die Ausbildung von Selbstverhältnissen, die sich als Selbstachtung qualifizieren lassen, behindert, bisweilen sogar unmöglich gemacht wird«, und plädiert für ein Forschungsprogramm, das vor allem die »so-

16 Reckwitz 2008, 13.

17 Vgl. den Beitrag von Safiye Yildiz in diesem Band, das Folgende ebd.

zialen Praktiken« von Bildungseinrichtungen in den Blick nimmt.¹⁸ Entscheidend sei zunächst die theoretische Erfassung des wechselseitigen Verweisungszusammenhangs zwischen Prozessen, die als ungerecht erlebt und bewertet werden, und denen eines damit verbundenen »Ringens um Selbstachtung«. Dabei sind neben den Formen der Beeinträchtigung auch die Voraussetzungen und Bedingungen für die möglichen Reaktionen der Betroffenen zu berücksichtigen, die von einer Duldung der Ungerechtigkeiten in Form von Selbstzweifeln oder Relativierungen bis hin zu widerständigen Handlungen reichen können. Hier eröffnet sich eine neue Dimension, indem die »bedrohte Selbstachtung« zu einem Agens sozialer Kritik werden kann.

Ausgehend von der These, dass sich mit der »Instrumentalisierung der Verletzlichkeit des Menschen« der »begriffliche Kern von Gewalt beschreiben« lässt, setzt sich *Carsten Heinze* mit dem Wechselverhältnis von Anerkennung und Vulnerabilität im generationalen Verhältnis auseinander. Mit Judith Butler beschreibt Heinze die Verletzlichkeit anthropologisch als Disponiert-Sein, das durch die körperliche Verfasstheit des Menschen sowie sein soziales Bezogen-Sein auf andere in dem Bedürfnis nach Anerkennung bedingt ist. In dem Maße, in dem das Kind auf die Fürsorge anderer angewiesen ist, begründet sich in dieser sozialen Abhängigkeit dessen Verletzlichkeit und in der Ausnutzung der Abhängigkeit zugleich die Möglichkeit der Gewalt.¹⁹ Dies verdeutlicht Heinze am Beispiel des Diskurses um die Legitimation der pädagogischen Strafe, die überhaupt erst ermöglicht werde, weil die Kinder infolge ihrer Abhängigkeit und der daraus resultierenden Verletzbarkeit einer »unausweichlich leidvollen Erfahrung« ausgesetzt werden können. Dies betrifft ebenso aktuelle Strafkonzeppte, bei denen lediglich der inzitative Wirkungszusammenhang verschleiert bzw. ästhetisiert und der Strafvollzug dem bestraften Individuum in einer methodisierten Form der »eigenverantwortlichen« Entscheidung zugemutet wird.

Mit seiner im Wortsinne illustrativen Analyse von Heinrich Zilles Kinderzeichnungen unter dem Blickwinkel einer psychoanalytisch zu fassenden Triebdynamik zieht *Matthias Winzen* Parallelen zu Sigmund Freuds Psychoanalyse insofern, als die Arbeiten Zilles und Freuds gleichermaßen durch eine reflexive Vernunftorientierung, die Analyse der Gesellschaft und einen sozialen Realitätssinn geleitet sind: Die Sexualität zeigt sich

18 Vgl. den Beitrag von Markus Rieger-Ladich in diesem Band, das Folgende ebd.

19 Vgl. den Beitrag von Carsten Heinze in diesem Band, das Folgende ebd.

nicht allein bei den von Zille schonungslos dargestellten Kindern (›polymorph pervers‹), sondern auch in dem analytischen Interesse des Betrachters, der mit seinem sexualisierten Blick je schon amalgamiert ist.²⁰ Erhellend sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Winzens Hinweise auf das »naturmystische Reparaturprogramm« der Reformbewegungen und -pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die sich umstandslos zu den gegenwärtig diskutierten sexuellen Übergriffen in reformpädagogischen Landerziehungsheimen (Odenwaldschule) in Beziehung setzen lassen.

Mit der Frage nach den Entfaltungsmöglichkeiten des »Bildungstrieb« in einem Körper, »der in seinen Gliedmaßen und Proportionen sowie seinen Fähigkeiten nicht dem Normalmaß« entspricht, greift *Birgit Althans* im Anschluss an Tobin Siebers den Diskurs der *disability studies* um die Ästhetik der Behinderung auf und betrachtet diesen aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Dabei geht sie den Herausforderungen für den Bildungsprozess nach, die aus der Unmöglichkeit herrühren, sich in einem »körperlosen Körper« (Michel Foucault) zu denken, und stellt das Verwiesen-Sein auf einen Körper heraus, der sich »den Ansprüchen pädagogischer Plastizität bzw. Bildsamkeit zunächst widersetzt«.²¹ In der Auseinandersetzung mit idealistischen und neuhumanistischen Bildungskonzepten und der Illusion souveräner, wohl-proportionierter Körper betrachtet Althans den Prozess der Subjektbildung als existenzielle Erfahrung der eigenen körperlichen Verfasstheit. Am Beispiel der Performance-Künstlerin und Malerin Mary Duffy, dem Hornisten Felix Klieser und der Schauspielerin Julia Häusermann zeigt Althans auf, wie diese Menschen in dem Anspruch an ihre künstlerische Leistung in der ästhetischen Entäußerung die Grenzen der Behinderung »überschreiten« und damit zugleich die Zuschauer zu einer »offeneren Reflexion des eigenen Unbehagens und Unvermögens beim Blick auf Behinderung« zwingen.

20 Vgl. den Beitrag von Matthias Winzen in diesem Band.

21 Birgit Althans in diesem Band, das Folgende ebd.

Literatur

- Butler, Judith (2012, Erstausgabe 2004): Gewalt, Trauer, Politik. In: Dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. 4. Aufl. Frankfurt a. M. (Orig.: Precarious Life. The Politics of Mourning and Violence, Lon-don), 36–68.
- Depaepe, Marc/Herman, Frederik/Surmont, Melanie/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank (2008): About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hgg.): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht/London, 13–30.
- Foucault, Michel (1994, Erstausgabe 1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- Lassahn, Rudolf (1983): Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg.
- Meyer-Drawe, Käte/Witte, Egbert (2014): Bilden. In: Konersmann, Ralf (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Studienausgabe. Darmstadt, 64–82.
- Mollenhauer, Klaus (2003, Erstauflage 1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl. Weinheim/München.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hgg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn, 29–47.
- Rousseau, Jean-Jacques (2012, Erstausgabe 1750): Discours sur les sciences et les arts. Abhandlungen über die Wissenschaften und Künste. Hrsg. v. Béatrice Durand. Stuttgart.

Johannes Bilstein

Wille und Trieb

1 Trieb

Die Reflexion auf menschliche Subjektivationen ist unlösbar mit der Frage nach den Antrieben menschlichen Verhaltens verbunden, und dieser Frage liegt wiederum als eine Art Basis-Unterstellung zugrunde, dass Menschen nicht »einfach so« leben, sondern dass Ihr Handeln und Verhalten immer einen Grund oder mehrere Gründe hat.

Ein solches Fundamentalanthropologem ist ganz und gar nicht banal, beruht auch keineswegs auf einer philosophisch-müßigen Gedanken-Spielerei. Es geht vielmehr – einerseits – zurück auf die durch Selbst-reflexion oder Fremdbeobachtung gewonnene Erfahrung, dass unser Handeln und Verhalten im alltäglichen Leben von oft heftigen, oft undurchschaubaren inneren Kräften bestimmt ist, dass wir uns selbst und die anderen nur verstehen können, wenn wir auch diese Antriebs-Kräfte verstehen.

Und deshalb gehört – andererseits – diese Frage nach den Beweg-Gründen, den »Motivationen«¹ im Sinne des Wortes, zum Kernbereich anthropologischer Reflexion. Wenn wir im Rahmen anthropologischer Theoriebildung verstehen wollen, wie Menschen sind² und aus im engeren Sinne pädagogisch-anthropologischer Perspektive nachvollziehen wollen, wie Menschen werden,³ dann müssen wir zu begreifen versuchen, was sie antreibt – sonst können wir sie nicht verstehen.

Vorausgesetzt ist dabei, dass wir sie verstehen wollen, und auch das ist gar nicht selbstverständlich. Wir können uns auch darauf beschränken, das Handeln und Verhalten der Menschen als gegeben zu nehmen, nur auf ihr manifestes Benehmen zu reagieren und auf jede Spekulation über ein »dahinter« zu verzichten: What you see is, what you get! Dann beschränkt man sich auf den Ausweis und die Analyse von Systemzusammenhängen, rekonstruiert Wenn-Dann-Beziehungen, immer unterstellend, dass man sich in den Abgründen der Motivationsgründe und den Innenbereichen des menschliches Seelenlebens ja doch nie endgültig

1 Janssen 1984.

2 Morin 1973, 205–227.

3 Wulf/Zirfas 2014; Meyer-Drawe 2015.

wird auskennen können. Oder, um einen Kalauer von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr zu zitieren: »Auch das I bei Mead ist nicht das Ei des Kolumbus!«⁴

Das mag für's Alltagshandeln genug sein, das mag vielleicht sogar human und effektiv sein, wenn es um die moralische Bewertung von Verhalten geht: das katholische Konzept der Werkgerechtigkeit ist da höchst ehrenwert und kann durchaus entlastend wirken. Unterstellt wird dabei, dass es zur Rechtfertigung menschlichen Handelns letztlich auf das rechte Handeln ankommt, dass es die guten Werke sind, die den Gläubigen zum Gerechten machen. Alle dahinter liegenden Motiv-Spekulationen – »hat er den rechten Glauben?« – erübrigen sich. Und wenn dieses Handeln dann doch in die Irre führt, falschen Werten und Normen folgt, dann geht man zur Beichte, holt sich Absolution und handelt zukünftig richtiger.⁵

Doch so entlastend eine solche Selbstbeschränkung auch sein mag, für die anthropologische Reflexion und für das Nachdenken und Reden über Erziehung bleibt ein derartiger Verzicht auf Motiv-Verständnis unbefriedigend und defizitär. Insofern bewegt sich die Frage nach den Antrieben menschlichen Handelns durchaus in der Tradition protestantischer Glaubens-Gerechtigkeit. In diesem mentalitären Kontext kommt es auf die inneren Motive an, nur sie führen zur Gerechtigkeit im Angesicht Gottes, und auch beim planmäßigen Umgang mit der jüngeren Generation spielen die Beweggründe für deren jeweiliges Verhalten eine entscheidende Rolle. In der Pädagogik müssen und wollen wir verstehen, was uns und die anderen antreibt. Diltheys Dogma von der Liebes-Hermeneutik als Grundlage allen pädagogischen Handelns – »Wir verstehen einen anderen nur durch Liebe« – bezieht sich ja ausdrücklich auf die kleinen und jungen Seelen, deren Motivationsstrukturen man eben per Liebe verstehen muss, damit man dann entsprechend eingreifen und erzieherisch wirken kann.⁶

So sind wir zurückverwiesen auf eine lange Reflexionstradition, die sich seit der Antike um ein Verständnis der Struktur und der Bewegungsrichtungen der menschlichen Seele bemüht hat. Der Verzicht auf eine genuine Seelen-Theorie in großen Teilen der gegenwärtigen akademischen Psychologie markiert dem gegenüber einen dramatischen Verlust an Re-

4 Luhmann/Schorr 1982, 231; Koenen 2000, 107.

5 Bilstein 2000; Bilstein 2001.

6 Dilthey 1888, 100; Uhle 2007.

flexionskultur und eine erbärmliche Kapitulation angesichts der Aufgabe, die *conditio humana* zu verstehen.

Nun kann hier eine differenzierte Übersicht über die Seelentheorien in der europäischen Philosophiegeschichte nicht entwickelt werden: da sind – zurückgehend bis auf Platon – immer wieder neue Systematiken entwickelt worden, gerade die Seelenlehre des Aristoteles wird immer wieder durch Skalen veranschaulicht oder grafisch – z. B. in den Gehirn-Ventrikeln Leonardos – reproduziert. Was jedoch die spezifischen Diskurs-Traditionen angeht, in denen wir uns hier bewegen: also die deutsche Philosophiegeschichte und die deutsche Pädagogik, so ist da sicherlich mit Blumenbach eine entscheidende Wende markiert.⁷ Dessen Buch »Über den Bildungstrieb« mit dieser merkwürdigen Obsession fürs »Zeugungsgeschäft« liefert zumindest mit dem Titel einen sehr direkt wirkenden Impuls zur Verankerung des Bildungsbegriffes in der deutschen Diskussion und zur tendenziell biologischen Akzentuierung, die dieser Begriff denn auch immer hatte. Wie wir alle wissen, gibt es dann gerade im 19. Jahrhundert einen bunten Strauß von Trieb-Theorien mit einem extrem bunten Strauß von Trieben: immer geht es darum, bestimmte Bereiche menschlichen Handelns und Verhaltens einer fest definierten, biologisch determinierten Motivation zuzuschreiben – der »Muttertrieb« liefert da sicherlich den interessantesten und zugleich auch wirksamsten Hinweis⁸. Es ist gerade die Breite dieses Spektrums – Schönheitstrieb, Freiheitstrieb, Trieb zur Vollkommenheit, Anziehungstrieb, Abstoßungstrieb (Schleiermacher), Angsttrieb, Geschlechtstrieb, Lebenstrieb, Selbsterhaltungstrieb, Sexualtrieb, Todestrieb usw. –, die dann am Ende dieses 19. Jahrhunderts die Motivation für den Wunsch liefert, endlich einmal aufzuräumen.

Bekanntlich entspringt Freuds Triebpsychologie genau diesem Impuls: dass es doch von der inneren Logik eines psychischen Apparates her kaum vorstellbar sein kann, dass da ständig verschiedene Triebe munter neben- oder gegeneinanderlaufen, dass vielmehr auch da, im Triebleben, eine rekonstruierbare und in sich logische Ordnung vorherrschen müsste.

Im Folgenden soll auf drei besondere und besonders charakteristische Merkmale dieser – für die weiteren Diskurse über das, was den Menschen antreibt, sicherlich entscheidenden und prägenden – Triebtheorie etwas genauer eingegangen werden: Auf die Bindung an Sexualität, auf die

7 Vgl. den Beitrag von Egbert Witte in diesem Band.

8 Badinter 1980.

Ubiquität des Triebes und auf die metatheoretische Reflexivität und Komplexität der Freud'schen Konstruktion.

Was die Metatheorie angeht, so zeichnet Freud, den konservativen Arzt, der er auch ist, zunächst einmal aus, dass ihm vor allen »kulturwissenschaftlichen« Ambitionen die Grenzen seiner naturwissenschaftlichen Grundorientierung durchaus bewusst sind.⁹ So weit wie möglich will er da kommen, weiß aber auch, dass er bald seine Grenzen erreicht – insbesondere, wenn es um den Trieb geht. Mediziner, der er ist, plagt ihn an genau dieser Stelle immer wieder heftiges Unbehagen, denn allzu ungenau und metaphysisch erscheint ihm das, was er da konstruiert.

»Die Trieblehre ist sozusagen unsere Mythologie. Die Triebe sind mythische Wesen, großartig in ihrer Unbestimmtheit. Wir können in unserer Arbeit keinen Augenblick von ihnen absehen und sind dabei nie sicher, sie scharf zu sehen.

Sie wissen, wie sich das populäre Denken mit den Trieben auseinandersetzt. Man nimmt so viele und verschiedenartige Triebe an, als man eben braucht, einen Geltungs-, Nachahmungs-, Spiel-, Geselligkeitstrieb und viele dergleichen mehr. Man nimmt sie gleichsam auf, lässt jeden seine besondere Arbeit tun und entlässt sie dann wieder. Uns hat immer die Ahnung gerührt, dass hinter diesen vielen kleinen ausgeliehenen Trieben sich etwas Ernsthaftes und Gewaltiges verbirgt, dem wir uns vorsichtig annähern möchten.«¹⁰

Mythische Wesen, ernsthaft, gewaltig: Offensichtlich hat Freud vor diesen Trieben großen Respekt und offensichtlich glaubt er in seiner Wut zur Synthese,¹¹ dass hinter all den vielen kleinen Trieben, die er in den zeitgenössischen Trieblehren vorfindet, wenige, ganz wenige große Kräfte stehen. Freud beginnt alle seine theoretischen Bemühungen bei der Annahme eines »vollständigen Determinismus des Seelenlebens«¹² – mit der These also, dass da nichts, gar nichts, keine einzige Regung in der Seele zufällig oder willkürlich entsteht. Vielmehr kann man das, was in der Seele vor sich geht, verstehen, rekonstruieren und erklären, und genau das hat sich Freud vorgenommen.

So entsteht eine letztlich am Somatischen orientierte Theorie der inneren Antriebe, die einem bzw. später: zwei Grundtrieben entspringen. Die Freud'sche Trieb-Lehre geht zunächst von einem Trieb-Monismus (Eros) aus, unterstellt dann einen fundamentalen Dualismus (Eros – Thanatos),

9 Gay 1987, bes. 588–660; Lohmann/Pfeiffer 2006, bes. 239–245.

10 Freud 1933, 101.

11 Salber 1973, bes. 58–105.

12 Breuer/Freud 1895, bes. 81–98; vgl. Rapaport 1970, 78–82.

um ganz zum Schluss seiner Arbeiten doch wieder eine Ahnung von erotischem Monismus zu entwickeln.¹³

Gebunden sind all diese Triebregungen an Sexualität. Sie finden ihren Ursprung und ihren Ausdruck in der Sexualität als einer von Freud durchaus weit begriffenen Urkraft, die im Leibe verankert ist und von dort aus auch den Aufbau und die Struktur des Seelenlebens, auch alles menschliche Handeln und Verhalten prägt. Diese Triebe, diese mythischen Wesen, strukturieren und regulieren nicht nur irgendwie das Innere der menschlichen Seele, sondern sie wirken allüberall – sie sind so etwas wie universelle Motoren und Regulatoren des Weltgeschehens. Sie sind ubiquitär und erlangen so geradezu geschichtsphilosophischen Rang.

In seinem Brief an Albert Einstein vom September 1932 – der Text wird populär unter dem Titel »Warum Krieg?« – entwirft Freud seinen Trieb-Dualismus noch einmal einfacher und verständlicher. Er spricht Einstein als psychologischen Laien an, dem er sich aber als naturwissenschaftlicher Kollege eng verbunden sieht. Neben einem verständlich gehaltenen Referat seiner psychologischen Triebtheorie präsentiert Freud hier seine triebtheoretische Mythologie als geradezu geschichtsphilosophisch wirksame Macht: Die großen Triebe sie sind überall wirksam, letztlich auch verantwortlich für Krieg und Frieden in der Welt, sie prägen und ergreifen das gesamte menschliche Leben.

»Wir nehmen an, dass die Triebe des Menschen nur von zweierlei Art sind, entweder solche, die erhalten und vereinigen wollen – wir heißen sie erotische, ganz im Sinne des Eros im Symposium Platos, oder sexuelle mit bewusster Überdehnung des populären Begriffs von Sexualität, – und andere, die zerstören und töten wollen; wir fassen diese als Aggressionstrieb oder Destruktionstrieb zusammen.«¹⁴.

Dabei ist Freud wichtig, dass beide Triebe ihre logische Berechtigung haben.

»Der eine dieser Triebe ist ebenso unerlässlich wie der andere, aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken der Beiden gehen die Erscheinungen des Lebens hervor.«¹⁵

Wenn denn also gegenwärtig (1932) die Zeichen langsam in Richtung Krieg deuten, dann versteht Freud das als Ergebnis von Todeswünschen, welche in den großen Kollektiven, den Völkern, um sich gegriffen haben.

13 Lohmann/Pfeiffer 2006, bes. 146–167.

14 Freud 1932, 20.

15 Ebd.

Der Todestrieb schickt sich an, wieder einmal vorübergehend die Oberhand zu gewinnen. Wenn Freud so »Eros« und »Thanatos« gegeneinanderstellt, dann benennt er also viel mehr als nur im individuellen Seelenleben tätige Antriebs-Energien, sondern geradezu welt-lenkende Kräfte, deren Wirken er vom individuellen Erleben bis zu politischen Groß-Konstellationen zu erkennen glaubt.

Dabei betont Freud auch Einstein gegenüber noch einmal den spekulativen Charakter seiner Triebtheorie ausdrücklich, mehrfach spricht er von seinen Theorie-Konstrukten als »Spekulationen«. Man merkt dem Brief die Kalamität an, in welche der naturwissenschaftlich orientierte Arzt Freud in dem Moment geraten ist, in dem er sich ins Geschichtsphilosophische vorgewagt hat. Man mag das als »szientistisches Selbstmissverständnis der Psychoanalyse«¹⁶ bezeichnen, auf jeden Fall jedoch demonstriert Freud hier ein hohes Bewusstsein vom konstruktiven Charakter seiner Theorie. Dass ihm das als Mediziner unangenehm ist, markiert durchaus seine Beschränkung, dass er aber gegen dieses Unbehagen an seiner »Mythologie« festhält, mag man ihm als Mut anrechnen.

»Vielleicht haben Sie den ›Eindruck, unsere Theorien seien eine Art von Mythologie, nicht einmal eine erfreuliche in diesem Fall. Aber läuft nicht jede Naturwissenschaft auf eine solche Art von Mythologie hinaus? Geht es Ihnen heute in der Physik anders?«¹⁷

Mit seiner »mythologischen Trieblehre«¹⁸ bewegt sich Freud im Bereich einer bewussten Konstruktion, die ihn zu Benennungen und Verstehensmustern für die Antriebe menschlichen Handelns und Verhaltens führt.

2 Wille

Allerdings bleibt dieses sein Konstruktionsbewusstsein durchaus begrenzt. Wenn Freud von »Spekulation« und mythologischer Rekonstruktionsarbeit spricht, blendet er aus, dass und wie weit er sich damit in durchaus traditionellen Interpretationsmustern bewegt. Es sind nicht zuletzt die Freud-Hagiografie und der psychoanalytische Heroen-Kitsch – Freud als »Entdecker« des Unbewussten; Psychoanalyse als geschichtsphilosophische Kränkung, analog zu Kopernikus und Darwin – es ist also nicht zuletzt die Erzählung von der heldenhaften Neu-Entdeckung

¹⁶ Habermas 1968, 262–332

¹⁷ Freud 1932, 22.

¹⁸ Ebd., 23.

der bis dahin unerforschten Seele durch die Psychoanalyse, welche den Blick auf die früheren Verstehensmodelle der menschlichen Seele und menschlicher Antriebsstrukturen eher verstellt hat.

Und hier spielen insbesondere die Romantik bzw. die Aufklärungskritik aus der Jahrhundertwende um 1800 herum eine entscheidende Rolle. Es sind die Theorie-Modelle am Ausgang der Aufklärung und die romantischen Weltdeutungsversuche, welche für die auf Triebe und auf eine Wirksamkeit des Unbewussten akzentuierende Seelenlehre des Aufklärers Freud den Weg bereiten und die Grundmodelle liefern.

Odo Marquard hat bereits in den 1960er-Jahren auf den engen Kontext von Psychoanalyse und Romantik hingewiesen, neuerdings hat sich Micha Brumlik diesen romantischen Wurzeln Freuds ausführlich und intensiv gewidmet.¹⁹

Hier sei vor allem eine bemerkenswerte theoretische und ideengeschichtliche Nähe herausgestellt, die Freud selbst durchaus bewusst ist und auf die er selbst – wenn auch eher pauschal – hingewiesen hat: die strukturelle Nähe seines Trieb-Begriffes mit dem, was bei Schopenhauer unter »Wille« behandelt wird.

In der Tat gibt es da erstaunliche Passagen.

»Dem allen entspricht die wichtige Rolle, welche das Geschlechtsverhältnis in der Menschenwelt spielt, also wo es eigentlich der unsichtbare Mittelpunkt alles Tuns und Treibens ist und trotz allen ihm übergeworfenen Schleiern überall hervorguckt. Es ist die Ursache des Krieges und der Zweck des Friedens, die Grundlage des Ernstes und das Ziel des Scherzes, die unerschöpfliche Quelle des Witzes, der Schlüssel zu allen Anspielungen und der Sinn aller geheimen Winke, aller unausgesprochenen Anträge und aller verstoßenen Blicke, das tägliche Dichten und Trachten der Jungen und oft auch der Alten, der stündliche Gedanke des Unkeuschen und die gegen seinen Willen stets wiederkehrende Träumerei des Keuschen, der allezeit bereite Stoff zum Scherz, eben nur weil ihm der tiefste Ernst zum Grunde liegt. Das aber ist das Pikante und der Spaß der Welt, dass die Hauptangelegenheit aller Menschen heimlich betrieben und ostensibel möglichst ignoriert wird. In der Tat aber sieht man dieselbe jeden Augenblick sich als den eigentlichen und erblichen Herrn der Welt aus eigener Machtvollkommenheit auf den angestammten Thron setzen und von dort herab mit höhrenden Blicken der Anstalten lachen, die man getroffen hat, sie zu bändigen, einzukerkern, wenigstens einzuschränken und wo möglich ganz verdeckt zu halten oder doch so zu bemeistern, dass sie nur als eine ganz untergeordnete Nebenangelegenheit des Lebens zum Vorschein komme. – Dies alles aber stimmt damit

¹⁹ Marquard 1963; Gödde 2009, bes. 384–461; Gödde 2012; Brumlik 2004; Brumlik 2006.

überein, dass der Geschlechtstrieb der Kern des Willens zum Leben, mithin die Konzentration alles Wollens ist; daher eben ich im Texte die Genitalien den Brennpunkt des Willens genannt habe. Ja man kann sagen, der Mensch sei konkreter Geschlechtstrieb; da seine Entstehung ein Kopulationsakt und der Wunsch seiner Wünsche ein Kopulationsakt ist, und dieser Trieb allein seine ganze Erscheinung perpetuiert und zusammenhält. Der Wille zum Leben äußert sich zwar zunächst als Streben zur Erhaltung des Individuums; jedoch ist dies nur die Stufe zum Streben nach Erhaltung der Gattung, welches letztere in dem Grade heftiger sein muss, als das Leben der Gattung an Dauer, Ausdehnung und Wert das des Individuums übertrifft. Daher ist der Geschlechtstrieb die vollkommenste Äußerung des Willens zum Leben, sein am deutlichsten ausgedrückter Typus: und hiemit ist sowohl das Entstehen der Individuen aus ihm als sein Primat über alle andern Wünsche des natürlichen Menschen in vollkommener Übereinstimmung.«²⁰

Das ist nun tatsächlich einigermaßen erstaunlich. Der Geschlechtstrieb als Zentrum des die Welt regierenden Willens, die Genitalien als Brennpunkt des Willens – die Frage danach, was den Menschen antreibt, ist damit beantwortet, und zwar *avant la lettre* in durchaus Freud'schem Sinne. Der Wille, jene bei Schopenhauer metaphysisch den Weltlauf regierende Kraft, die er gegen den Hegel'schen Geist genauso ins Feld führt wie gegen eine Universalität der Vernunftgesetze im Kantischen Sinne, konzentriert sich im Menschenleben im Sexualtrieb – und der ist schlicht »Der Herr der Welt«, sitzend auf dem Thron uneingeschränkter Macht.

Günter Gödde hat die Analogien und Verwandtschaften zwischen den Freud'schen Konzeptionen des Unbewussten und Schopenhauers Willens-Konzept im Einzelnen rekonstruiert. Jedenfalls bewegt sich Freud mit seinem Verständnis menschlicher Antriebe keineswegs alleine und formuliert er sein Trieb-Modell in deutlich rekonstruierbarer historischer Kontinuität. Seine Libido-Theorie findet über Schopenhauer Anschluss an jene lange Tradition der Kraft-Metaphysik, die über Steinthal – der ja für Berthold Otto so überaus wichtig war – und Blumenbach zurückführt auf die lange materialistisch-dynamische Argumentationslinie in der europäischen Anthropologie.²¹

Vergleicht man Schopenhauers Modell vom »Geschlechtsverhältnis« als dem »Herren der Welt« freilich mit den rund zwei Jahrzehnte älteren dynamistischen Konzeptionen Wilhelm von Humboldts, dann wird der entscheidende Schritt der Konkretisierung und Reduzierung schnell deutlich, der sowohl für Schopenhauer als auch für Freud charakteris-

²⁰ Schopenhauer 1844, 601.

²¹ Gödde 2009.

tisch ist. Für Humboldt stellt »Kraft« die entscheidende Kategorie zum Verständnis menschlichen Handelns und Erlebens dar.

»Alles im Universum ist Eins und Eins Alles, oder es gibt überhaupt keine Einheit in demselben; die Kraft, welche in der Pflanze pulsiert, ist nicht bloß ein Teil, sondern die ganze Kraft der Natur, oder es öffnet sich eine unüberspringbare Kluft zwischen ihr und der übrigen Welt, und die Harmonie der organischen Formen ist unwiederbringlich zerstört; jeder gegenwärtige Augenblick faßt alle vergangenen und zukünftigen in sich, da es nichts gibt, woran die Flüchtigkeit des Vergangenen haften kann, als die Fortdauer des Lebendigen.«²²

Kraft, das ist für Humboldt die erste Denkeinheit, ein metaphysisches apriori, bei dem alles Leben beginnt,²³ Kraft ist »das wahre a priori«²⁴ allen Daseins, definiert alle lebendige Substanz. Gegen aristotelische Vorstellungen von einer passiv-rezeptiven Materie versteht Humboldt auch alle Substanz als mit Kraft- und Energie versehen. Damit liegt auch der Grund aller Veränderung immer schon in der Substanz selbst, braucht keine lebendige Einheit den Anstoß von außen, um sich in verändernde Bewegung zu setzen – sie wird ja schon von der sie definierenden Kraft in Bewegung gehalten. Diese Identität von Substanz und Kraft geht auf Leibniz zurück, enthält ein Verständnis von Natur und Welt, das von den Aktivierungs- und Bewegungsvorstellungen der Aufklärung deutlich abweicht.

Das hat Folgen – nicht zuletzt für Humboldts Konzeption von Bildung. Sie erhält so einen vorgängigen Akzent auf Eigentätigkeit, Selbsttätigkeit und Wollen, auf einem »Bildungstrieb« im Blumenbach'schen Sinne, der sich im Leben der Menschen als Sehnsucht konkretisiert.

»... der Mensch hat ... nur insofern einen bestimmten Charakter, als er eine bestimmte Sehnsucht kennt. In jedem Menschen regt sich eine solche, aber wenige sind glücklich genug, daß sie sie ... rein und bestimmt offenbaren ...«²⁵

Diese Sehnsucht ist den grundsätzlich energetisch und aktiv verstandenen Menschen eingeboren, sie zielt auf Bildung der Individualität und

22 Humboldt 1807, 96 (hier und im Folgenden Orthografie aktualisiert).

23 Menze 1965, 96–105; Menze 1988.

24 Brief an Brinkmann, zit. n. Menze 1965, 100; vgl. ebd. 312–315 zum bestimmenden Einfluss Leibniz' für Humboldt.

25 Humboldt 1807, 110.

liefert den anthropologischen Ansatzpunkt für alle pädagogische Einwirkung und alle Verbesserungsversuche.²⁶

»Alles, was wir mit Sicherheit zu behaupten im Stande sind, ist nur soviel, daß irgend eine Kraft, sei es nun eine gleiche oder ungleiche ... zuerst und unabhängig von allen sie umgebenden Umständen vorhanden ist, weil ja sonst nichts da wäre, worauf von außen eingewirkt werden könnte.«²⁷

Die Kraft, die auch allem menschlichen Dasein zugrunde liegt, differenziert sich dann wiederum in durchaus verschiedene Einzelkräfte, die möglichst proportionierlich zusammenspielen sollten.

»In dem Gemüte des Menschen aber sind die Anlagen zu jeder Art der Kraftäußerung mit einander verwandt, und jede einzelne entwickelt sich freier und vollkommener, wenn sie durch die verhältnismäßige Ausbildung der übrigen unterstützt wird.«²⁸

Aus diesem proportionierlichen Zusammenspiel verschiedener Kräfte heraus definiert sich dann Individualität im Humboldt'schen Sinne.

Vergleicht man die theorie-systematische Bedeutung von Kraft bei Humboldt mit der Positionierung der »Geschlechtsverhältnisse« als »Herren der Welt« bei Schopenhauer oder mit der Trieb-Konzeption Freuds, dann wird – einerseits – schnell deutlich, welche Konkretisierungen und Zuspitzungen mit dieser Sexualisierung von Kraft verbunden sind. Bei Schopenhauer noch bis in die Formulierungen hinein poetisch-vage gehalten, wird diese Sexualisierung dann bei Freud direkt in eine leiblich-anatomische Konkretisierung hinein weitergetrieben.

Darin spiegeln sich – andererseits – sowohl szientifische Zugewinne als auch Erkenntnisverluste. Wer über »Sexualität« als Basis-Movens menschlichen Lebens redet, macht diesen Grund-Antrieb damit überprüfbarer, eventuell sogar behandelbar, nimmt ihm aber auch Einiges von seiner mythischen Universalität.²⁹ Als »Trieb« biologisiert und als »Sexualität« leiblich materialisiert, verliert die Leitkategorie »Kraft« ihren ontologischen Rang, wird sie zugleich entzaubert, rationaler Analyse zugänglicher und existenziell entschärft.

Der Doppelcharakter der Freud'schen Anthropologie als zugleich von szientifisch-medizinischen wie auch romantisch-mystischen Imaginati-

²⁶ Wulf 1996, bes. 180.

²⁷ Humboldt ca. 1798, 480.

²⁸ Humboldt 1798, 127.

²⁹ Menke 2008 bes. 246–259.