Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 8 (2002)
Heft: 1

Artikel: "Reformpädagogik" vor Rousseau?
Autor: Tröhler, Daniel
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901817

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

"Reformpädagogik" vor Rousseau?

(Red.) Die traditionelle Geschichtsschreibung der Pädagogik ist unter anderem von der Idee geprägt, es hätte einen identifizierbaren Anfangspunkt gegeben. So behauptet etwa die sozialpädagogische Historiographie seit Mollenhauer (1959), ihr Gebiet beginne mit den pädagogischen Reaktionen auf die industrielle Gesellschaft, während die Allgemeine Pädagogik davon ausgeht, Rousseaus 'Emile' (1762) markiere den Beginn moderner Pädagogik. Diese Konstruktionen dienen zwar der Festigung der eigenen inhaltlichen und metatheoretischen Prämissen, ohne jedoch historische Fakten ernsthaft zur Kenntnis zu nehmen. Die vorliegende Diskussion verweist auf das Desiderat, sich von derartigen Konstruktionen zu verabschieden und marginalisierte Konzepte jenseits des Mainstreams zu rezipieren.

■ Daniel Tröhler

Die traditionelle Geschichtsschreibung der Pädagogik ist sich weitgehend darin einig, dass mit Rousseaus 'Emile' 1762 die moderne Pädagogik "beginnt". Nach dieser Lesart wird vom Genfer "die Kindheit" erfunden, das Eigenrecht des Kindes gegenüber der Gesellschaft betont, der Erzieher zum Anwalt des Kindes gemacht und der natürlichen Entwicklung des Kindes im Erziehungsprozess Priorität eingeräumt. Ungeachtet der relativ geringen Wirkung Rousseaus wurden die Slogans der natürlichen und der negativen Erziehung *zum Menschen* als Inbegriffe moderner Pädagogik verstanden, ohne kritische Fragen etwa seitens der Geschlechterforschung oder der politischen Forschung an die Menschenerziehungsideologie des 'Emile' ernst zu nehmen.

Dank der sich langsam durchsetzenden Erkenntnis, dass "Reformpädagogik" nicht 1890 beginnt und dass es so etwas wie eine "Reformpädagogik vor der Reformpädagogik" (Oelkers 1996) gibt und aufgrund des Umstandes, dass jede "Pädagogik" in dem Sinne "Reformpädagogik" ist, als dass sie meistens Bestehendes scharf kritisiert, um eigene (Reform-)Vorschläge zu propagieren, kann die auf Rousseau rekurrierende Historiographie behaupten, Reformpädagogik beginne eigentlich schon 1762. Dietrich Benner beispielsweise konzipierte zusammen mit Herwart Kemper (2000) eine dreiteilige Edition reformpädagogischer Quellentexte, die mit Rousseau ansetzt und dann – zumindest für den Band 'Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus' – deutschsprachig bleibt. Was ein Schweizer Republikaner in und gegen Frankreichs Monarchie schreibt, wird damit als Initialzündung reformpädagogischer, oft nationaler bzw. gar nationalistischer Doktrin der Pädagogik gedeutet.

Zwei Probleme

Diese historiographische Konstruktion stellt zwei Probleme in den Vordergrund, von denen eines in dieser Nummer ausführlicher diskutiert werden soll. Das *erste* Problem betrifft die Frage, ob man das, was traditionell "Reformpädagogik" genannt wurde und was man inzwischen auch vor 1890 identifizieren konnte, klar gegen frühere reformerische Pädagogiken abgrenzen kann oder ob der Terminus "Reformpädagogik" für ein Konzept pädagogischen Denkens verwendet werden sollte, das bestimmte Faktoren enthält, die zwar vor 1890 nachweisbar sind, nicht aber schon im 17. oder 18. Jahrhundert, wie zum Beispiel bestimmte Vorstellungen von Kindheit und Psychologie oder auch gewisse ästhetische Prämissen. Das *zweite* Problem hängt mit der traditionellen Geschichtsschreibung zusammen – und diese soll hier im Zentrum der Diskussion stehen. Wenn man schon Rousseaus 'Emile' als Reformpädagogik bezeichnet, stellt sich die Frage, ob es denn nicht schon *vor* 1762 eine "Reformpädagogik" gegeben hat – die mitunter wesentlich mehr Wirkung gehabt hat als der Roman des Genfers, und zwar auch *nach* 1762. Die These lautet, abgesehen vom Umstande, dass Rousseau einen Grossteil des 'Emile' schlicht von anderen abschreibt – 1766 behauptet der Benediktinermönch Cajot, dass Rousseaus Werk ein Plagiat sei: dass es historiographisch wenig Sinn macht, einen Startpunkt moderner Pädagogik festzulegen und dass es demnach vor 1762 wichtige, entscheidende und wirkungsvolle pädagogische Diskussionen gegeben hat, die auch nachher Wirkungen zeigten und die eben *nicht* auf Rousseau zurückzuführen sind. Anders gesagt: Reformdiskussionen, die der

"pädagogischen Aufklärung" (Benner/Kemper 2000, S. 9) zugeordnet werden könnten, existierten in einer bemerkenswerten Vielfalt vor Rousseau und hatten im Gegensatz zum 'Emile' zum Teil tatsächlich Wirkung auf Institutionen. Bemerkenswerterweise sind diese Fakten zwar im Einzelnen bekannt, modifizierten jedoch den Mainstream der pädagogischen Geschichtsschreibung kaum, weil dies Folgen für die Theoriebildung gehabt hätte: Anfangsszenarien von Disziplinen sind Konstruktionen zum Legitimationszweck des eigenen disziplinären Paradigmas im Sinne Thomas Kuhns.

Die Vielfalt der pädagogischen Diskussionen vor 1762

Der Sinn der vorliegenden Diskussion liegt insgesamt weniger darin, eine Auswahl *unbekannter* Diskurse vor 1762 besonders stark zu machen als vor allem darin, relevante, zum Teil schon länger bekannte Konzeptionen zu sammeln und damit deutlich zu machen, wie *vielfältig* der "reformpädagogische" Diskurs vor Rousseau ist und wie wirkungsreich diese Konzeptionen teilweise waren: vor, neben und nach Rousseau. Die hier gesammelten Beiträge repräsentieren allerdings keineswegs den gesamten Umfang der wichtigen pädagogischen Diskussionen vor 1762 – eine Vollständigkeit wurde schon aus Platzgründen nicht angestrebt. Namentlich fehlen die pädagogischen Konzepte zweier entgegengesetzter, aber gleichsam wirkungmächtiger philosophischer Strömungen um 1720, die beide in der Geschichtsschreibung der Pädagogik noch (zu) wenig aufgearbeitet sind und sich mit den Namen Christian Wolff auf der einen und Jean-Pierre De Crousaz auf der anderen Seite verbinden lassen. De Crousaz, der Philosophie- und Mathematikprofessor an der Akademie in Lausanne, hatte sich in zahlreichen Polemiken gegen die Erkenntnistheorie und den Rationalismus eines Collin (De Crousaz 1718), Pope (De Crousaz 1737 und 1738) und Wolff (De Crousaz 1743) gewandt und stattdessen – auch unter dem Einfluss der jansenistischen Logik von Port-Royal (De Crousaz 1712; vgl. Osterwalders Beitrag in dieser Nummer) – Lockes Erziehungslehre rezipiert (De Crousaz 1718 und 1722). Damit leistete er einen äusserst wirkungsreichen, allerdings kaum untersuchten Beitrag zur Verbreitung von Lockes Pädagogik im französischsprachigen Bereich in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, der übrigens auch Rousseau wohl bekannt war. Allerdings wurde sein pädagogisches Werk in neuerer Zeit kaum beachtet[1]; die neueste umfangreichere Untersuchung ist schon fast 50 Jahre alt (De La Harpe 1955). Insbesondere der Zusammenhang von Cartesianismus, Lockeschem Empirismus und calvinistisch geprägter Religiosität ist nicht genügend rezipiert und stellt ein historiographisches Desiderat dar. In deutscher Sprache erschien De Crousaz' erste pädagogische Schrift unter dem Titel 'Unterricht von der Auferziehung der Jugend' in Leipzig 1719. Rezipiert wurde De Crousaz auch im deutschsprachigen Bereich allerdings wenig; Locke wurde von den Philanthropen lediglich als Vorläufer ihrer eigenen Ideen verwendet (Horlacher 1999). Einzig im Zuge der Reorganisation des Bildungswesens und der Lehrerbildung zu Beginn der Weimarer Republik erschienen 1921 gleich drei Dissertationen zum Werk des Lausanners beim Geheimen Hofrat und Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Würzburg, Remigius Stölzle, einem Befürworter der universitären Lehrerbildung als deutsch-nationaler Notwendigkeit – unter der Bedingung der Anerkennung der religiösen Grundlage aller Pädagogik (Stölzle 1920, S. 100ff.): Joseph Englert schrieb über 'Jean-Pierre de Crousaz als Kritiker und Reformer der zeitgenössischen Erziehung', Wilhelm Schulte über 'Jean-Pierre de Crousaz Unterrichtslehre' und Georg Krause über 'Crousaz Erziehungslehre' (zusammenfassende Auszüge davon im Jahrbuch der Philosophischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg, 1920/21).

Historiographisch mindestens so interessant wie die Marginalisierung De Crousaz' ist die Vernachlässigung Christian Wolffs, dem einflussreichsten deutschen Philosophen des 18. Jahrhunderts. Zwar hat Wolff selber keine eigenständige Schrift zur Pädagogik verfasst, aber insbesondere das Denken der meisten deutschsprachigen Pädagogen um die Mitte des 18. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst. Die Wirkung Wolfs ist in dieser Hinsicht in zwei Strängen nachweisbar. Zum einen begründet er in den Passagen seiner aristotelisch geprägten politischen Ökonomie innerhalb seiner 'Deutschen Politik' (1721) die Erziehung auf der Grundlage seiner rationalen Metaphysik (1720); und zwar nicht zufälligerweise im 3. Kapitel des ersten Teils 'Von den Väterlichen Pflichten' (§§ 80-161). In Übereinstimmung mit dem Naturrecht des frühen 18. Jahrhunderts (Klippel 1976) deutet Wolff das "pädagogische Verhältnis" als Pflichtverhältnis einer patriarchalischen Struktur, die so lange gilt, bis sich die Kinder "selbst versorgen und regieren können" (§ 80). Am Anfang besteht die Erziehung aus Übung der Sinne, des Gedächtnisses und der Phantasie (§ 86), deren behutsame Förderung in Übereinstimmung mit der Entwicklung des Willens und des Leibes gebracht werden soll (§ 87). Wie De Crousaz fordert Wolff die frühe Erziehung, explizit die des Willens und des Verstandes: Im Sinne seiner an Leibniz angelehnten rationalen Teleologie erkennt Wolff verschiedene Stufen der richtigen Erkenntnis, die mit den "klaren" Begriffen ansetzt, um über die "deutlichen" Begriffe und Vergleiche bzw. Kombinationen sichere Urteile zu gewinnen. Die Willensbildung dagegen beruht – insbesondere in der vorvernünftigen Phase – auf dem Vorbild der Eltern (§ 102). Sparsamkeit, "Ruhm-Begierde", Ehre, Wahrhaftigkeit, "Gottseeligkeit" und Gehorsam sind die zentralen Tugenden, die innerhalb der "Väterlichen Gesellschaft" zu entfalten sind. Fanden diese Über-

legungen breite Aufnahme in einer "allgemeinen" Erziehungslehre bis hin zu Pestalozzis 'Methode' um 1801, so wurde in intellektuelleren Milieus insbesondere das Konzept der Willens- und Verstandesschulung rezipiert. Hier wurde weniger die 'Politik' als Wolffs 'Deutsche Ethik' (1720) zu Grunde gelegt, so etwa in der Pädagogik Johann Georg Sulzers (1745 und 1748). Die rationale Prämisse lautet dabei: "Die Erkänntniss des Guten ist ein Bewegungsgrund des Willens" (Wolff 1720, § 6), wobei das "Gute" stets der teleologischen Vervollkommnung der Gesellschaft und des Einzelnen und damit dem "Gesetz der Natur" entspricht. Der Imperativ lautet daher: "Thue was dich und deinen oder anderer Zustand vollkommener macht" (§ 12). Indem der Wille zum Handeln vom Erkennen des Guten in kausale Abhängigkeit gebracht ist, konzentriert sich die Pädagogik auf die richtige Erkenntnis, die sich nach Wolff in aristotelischer Manier durch syllogistische Schlüsse ergibt.

Die Wirkung Wolffs auf Sulzers Pädagogik ist eindrücklich (Tröhler 2001). Dieser unterscheidet die Verstandes- von der Willensschulung und gibt der Ersteren den Vorzug. Deutliche Begriffe sind die Grundlage des richtigen Denkens, die Verstandesschulung die "hauptsächliche" Aufgabe der Erziehung (Sulzer 1748, S. 5). Ein Urteil ist die korrekt erkannte Relation zwischen zwei deutlichen Begriffen, ein richtiges Urteil die Basis des Glücks (S. 22). Die Willensschulung ist dabei sekundär, weil die anthropologische Prämisse eine "gute" menschliche Natur vorsieht – Rousseaus Verbindung von "bonté naturelle", "éducation negative" und "éducation naturelle" ist auch in dieser Hinsicht nicht originär. Sulzer betont nämlich, "dass die Menschen überhaupt mit weit bessern Neigungen zur Welt gebohren werden, als die sind, die sie in dem Fortgang zeigen; weil gar viele durch die Erziehung erst gepflanzet und andere verbösert werden. Daher ein Kind schon ziemlich gut seyn würde, das durch die Natur allein gezogen, und durch die Menschen nicht verdorben würde" (S. 128): Der Wille, unverdorben, bemüht sich um richtige Erkenntnis, die ihrerseits den Willen zum guten Handeln auslöst.

Die Diskussion in dieser Nummer

Sulzer ist nur ein besonders prominentes Beispiel des pädagogischen Wolffianismus. Sein Beispiel zeigt, dass die in der Literatur so bezeichnete Aufklärungspädagogik nicht auf die Philanthropen und schon gar nicht auf ihre eigene Gründungsrhetorik reduziert werden darf; wie auch Locke im französischen Sprachgebiet nicht erst von Rousseau eingeführt und gleichzeitig korrigiert worden ist: Locke ist, dieser Lesart zufolge, der moderne Begründer einer Gentlemanerziehung, und Rousseau hat diesen Ansatz anthropologisiert. Vor diesem Hintergrund verfolgt die nachfolgende Diskussion zwei Ziele. Sie bestreitet erstens die Konstruktion eines Anfangs moderner Erziehung mit Rousseaus 'Emile' nicht, um ein anderes Anfangsszenarium zu favorisieren, sondern – das zweite Ziel – um gerade grundsätzlich gegen die Idee einer linearen Konstruktion zu argumentieren. Die pädagogische Diskussion war vor, während und nach Rousseau vielfältig, innovativ und zum Teil widersprüchlich. Diesem doppelten Ziel versuchen die folgenden Beiträge zu entsprechen. In einem ersten Beitrag rekonstruiert Jürgen Oelkers den Kontext Rousseaus insbesondere vor dem Hintergrund des Naturbegriffs und weist nach, wie stark Rousseau selber auf die zeitgenössischen Diskussionen zurückgreift. Gerade die starke Anlehnung an die (Kinder-)Medizin eröffnet dabei eine eigene Argumentationslinie, die unabhängig von Rousseau ins 19. Jahrhundert verweist, wie Annette M. Stross am Beispiel der "Überbürdungsdebatte" nachweisen kann. Die folgenden sechs Beiträge verweisen auf zentrale pädagogische Strömungen vor 1762, die auch über dieses Datum hinaus ihre Wirkungen hatten. Das wird zunächst an den französischen Diskussionen ausgehend von Descartes deutlich, die Sabina Larcher Klee anhand Poullains cartesianisch begründeter Denk- und Lernschulung für Frauen und Männer nachweist, sowie an der Frage der (pädagogisch-)methodischen Ordnung des empirischen Wissens, der sich die 'Encyclopédie' verpflichtet hatte (Felix Bürchler). Parallel zu diesen rationalen bzw. empirischen Grundlegungen des Wissens und deren pädagogischer Bedeutung entwickelt sich eine pädagogische Diskussion, die ihre Wurzeln im reformerischen Protestantismus hat, wobei eine französisch-jansenistische Linie (Fritz Osterwalder) von der deutsch-pietistischen Tradition (Juliane Jacobi) unterschieden werden kann, die allerdings nicht unabhängig voneinander waren. Und wiederum parallel dazu entwickelt sich über die von der Antike inspirierte moralisch-ästhetische Philosophie Shaftesburys im weiteren Umfeld der Cambridge Platonists eine neue "Bildungs"philosophie, die unter anderem auch Pate für die weit reichenden philologischen Reformen eines Gesner stand (Esther Berner) und insgesamt die Idee der deutschen Bildung in verschiedenen Strängen schon vor 1750 massgeblich beeinflusste (Rebekka Horlacher).

1 Anders verhält es sich mit den theologisch-philosophischen Streitschriften, die De Crousaz im Zusammenhang mit seinem Kommentar über Popes 'Essay on Man' auslöste ('Examen de l'Essai de M. Pope sur l'Homme', Lausanne 1737 und 'Commentaire sur la traduction en vers de M. l'abbé de Resnel de l'Essai de M. Pope sur l'Homme', Genf 1738). Die erste Schrift wurde 1742 ins Englische übersetzt und erschien in London, vermutlich als Reaktion auf die Gegenschrift von William Warburton, der sich 1740 gegen De Crousaz' Pope-Kritik geäussert hatte ('A vindication of Mr. Pope's Essay on man, from the misrepresentations of Mr. de Crousaz / by the Author of The divine legation of Moses demonstrated; in six letters', London 1740). Zwei Jahre später, als Reaktion auf die englische Übersetzung de Crousaz', veröffentlichte Warburton eine neuerlich Apologie Popes ('A critical and philosophical commentary on Mr. Pope's Essay on man: in which is contain'd a vindication of the said essay from the misrepresentations of Mr. De Resnel, the French transla-

tor, and of Mr. De Crousaz', London 1741). 1755 nahmen Lessing und Mendelssohn im Anhang ihrer Schrift 'Pope ein Metaphysiker' Bezug auf die Debatte zwischen Warburton, Pope und De Crousaz (Danzig 1755).

Quellen

C[ajot], D[om] J[oseph] B[énédictin]: Les plagiats de M. J.J. R. de Genève, sur l'éducation. Paris 1766

De Crousaz, Jean-Pierre: Système de Réflexions qui peuvent contribuer à la netteté et à la étendue de nos conoissances, ou nouvel essai de logique. Amsterdam 1712 (und weitere Auflagen)

De Crousaz, Jean-Pierre: Examen du 'Traité de la liberté de penser' d'Antoine Collins. Amsterdam 1718

De Crousaz, Jean-Pierre: Nouvelles Maximes sur l'Education des enfants. Amsterdam 1718

De Crousaz, Jean-Pierre: Traité de l'Éducation des enfants. La Haye 1722

De Crousaz, Jean-Pierre: Réflexions sur l'ouvrage intitulé 'La belle wolfienne'. Lausanne/Genève 1743

Stölzle, Remigius: Universität und Lehrerbildung. Eine Studie. In: Pädagogisches Magazin, Heft 776. Langensalza 1920

Sulzer, Johann Georg: Versuch einiger vernünftiger Gedancken Von der Auferziehung u. Unterweisung der Kinder. Zürich 1745

Sulzer, Johann Georg: Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zürich 1748

Literatur

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000

De La Harpe, Jacqueline: Jean-Pierre De Crousaz et le Conflit des idées au siècle des lumières. Genève 1955

Horlacher, Rebekka: Wie aus "einigen Gedanken" ein "Handbuch" wurde. Die Locke-Rezeption der Philanthropen. In: Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler: Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim 1999, S. 85-101

Klippel, Diethelm: Politische Freiheit und Freiheitsrechte im deutschen Naturrecht des 18. Jahrhunderts. Paderborn 1976

Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1959

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim ^{3}1996

Tröhler, Daniel: Christian Wolff und Johann Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik. In: Dieter Jedan/Christoph Lüth (Hrsg.): Moral Philosophy and Education in the Enlightenment. Bochum 2001, S. 118-142

Die Natur des Kindes *vor* und *neben* Rousseau

■ Jürgen Oelkers

Das Besondere der "Reformpädagogik" wird fast immer aus der "Natur des Kindes" abgeleitet. Diese Formel wird zumeist Rousseau zugeschrieben, aber es ist nicht ein bestimmter Autor, der sie gleichsam in die Welt gesetzt hat, vielmehr muss eine diskursive Konstellation vorausgesetzt werden, die mich im Folgenden interessiert. Sie entstand, *bevor* eine Disziplin "Pädagogik" nachzuweisen ist, und sie findet sich *nicht* im Kanon der als "pädagogisch" geltenden Autoren der Philosophie oder Theologie seit der Antike. In der Konsequenz kann die "moderne Pädagogik", die von der Natur des Kindes ausgeht, nicht von Rousseau oder irgendwelchen "Vorläufern" konstituiert worden sein. Wenn sich die Reformpädagogik auf Rousseau beruft, dann nicht im Sinne ihres Begründers (Oelkers 2002a).

Die "Natur des Kindes" wird thematisiert von der Tugendliteratur in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, von der Kindermedizin und in den zahlreichen Schriften über die Wunderkinder (enfants prodiges). Die Tugendliteratur ermöglicht eine Thematisierung von "Kindheit" und "Kindern" unabhängig vom christlichen Ritus, die Kindermedizin geht auf die spezifischen Bedingungen von Wachstum und Pflege der Natur von Kindern näher ein, und die Literatur über Wunderkinder entwickelt Respekt vor einer pädagogisch nicht greifbaren Begabung, die nur als natürliche Ressource verstanden werden kann. In dieser Konstellation entwickelte sich allmählich ein nicht konfessionell gebundenes Verständnis für Kinder und ihre Natur, mit dem sich in sehr verschiedenen Hinsichten "Reformpädagogik" verband, etwa eine Erziehung mit und zu laizistischer Moral, die ganzheitliche Auffassung von Körper und Seele oder die Förderung von herausgehobenen Begabungen, die allesamt mit dem Topos der "Natur des Kindes" zusammengebracht wurden.