

Klaudia Schultheis

Form als Zwang

Zur Pathologie ästhetischer Erziehung

In der Belletristik finden sich zahlreiche Beispiele für mißglückte Versuche der Erziehung, unter denen die Opfer, sprich die Zöglinge, leiden. So fürchten Hanno Buddenbrook und seine Mitschüler den gottähnlich unberechenbaren Direktor, unter dessen Leitung die Schule, die zur Zeiten der Väter klassische Bildung als "heiteren Selbstzweck" betrachtet hatte, zu einem Staat im Staate geworden ist, in dem preußische Dienstgewalt herrscht und Lehrer und Schüler sich wie pflichtbewußte Beamte fühlen läßt.¹ Erinnerung sei an Heinrich Manns Professor Unrat, der Unachtsamkeit und Trägheit für den Ausdruck bürgerlicher Verderbtheit und Widerstand gegen die Staatsgewalt hält, und Knallerbsen als den Beginn der Revolution definiert.² Bezeichnend ist auch die Schilderung der Schulerfahrung des kleinen Michael in Leonhard Franks autobiographischem Roman "Links wo das Herz ist". Der Junge beginnt unter dem Volksschullehrer Dürr zu stottern, der mit seiner angsterzeugenden Erziehungsmethode die Schüler zu "Kreaturen mit allen Eigenschaften des Untertanen, fertiges Material für die nächste Autorität, den Feldwebel im Kasernenhof (...)" macht.³ Diese Beispiele erscheinen uns allesamt als Fehlformen, d.h. als Manifestationen falsch verstandener Erziehung, indem die Erziehung einseitig für politische Zwecke oder psychologische Wirkungen funktionalisiert wird und dabei die Schüler zu Opfern degradiert. Hier wird nicht der Zuerziehende in seinem Lern- und Erfahrungsprozeß in den Mittelpunkt gestellt, sondern Lehrer erfüllen einseitig ihre Machtbedürfnisse und transportieren dabei den Geist einer Epoche mit seinen Werten und Tugendvorstellungen. Erziehung will hier den Menschen nach dem Bild des Untertans formen: unterwürfig, obrigkeitgläubig und pflichtbewußt.

Daß Erziehung stets auf Formung zielt und Formgebung intendiert, ist indes eine Grundtatsache, will sie nun zum gehorsamen Untertanen oder zum mündigen Staatsbürger erziehen. Es ist gleich, welcher Leitformel sich die Erziehung bedient: Ob als Rückkehr zur Natur wie bei Rousseau, klassisch-idealistisch als Bildung, als Hilfe zur Enkulturation bei W. Loch oder als methodische Sozialisation im Sinn von E.

¹ Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt/Main 1989, S. 722

² Mann, Heinrich: Professor Unrat. Hamburg 1951, S. 10

³ Frank, Leonhard: Links wo das Herz ist. München 1982(3), S. 6

Durkheim: In allen Deutungen geht Erziehung aus auf Einwirkung, Beeinflussung oder Bestimmung. Erziehung ist "die Instanz, die sich bewußt mit dieser Formierungsaufgabe identifiziert."⁴ Sie formiert das Lernen, indem sie seine Inhalte bestimmt, Zugänge eröffnet oder Tabus festlegt. Über die Form bestimmt und begrenzt die Erziehung das Lernen. Dadurch, daß Professor Unrat ein dreiviertel Jahr die "Jungfrau von Orléans" traktiert, wobei er sie vor- und rückwärts lesen, Szenen auswendig lernen, ihre Verse in Prosa und die Prosa zurück in Verse übertragen läßt, wird der Umgang mit dem Drama einseitig technisch und die Erfahrung mit Literatur radikal beschränkt. Indem Erziehung das Lernen in Bahnen lenkt, kann nicht mehr alles, sondern nur Bestimmtes gelernt werden. Die Form der Erziehung schließt Erfahrungen aus und führt Differenzen ein: Es wird festgelegt, was, wann, auf welche Weise und wo etwas gelernt werden darf und was eben nicht gelernt werden soll.

Die Form schafft den Menschen, aber der Mensch schafft die Form, könnte man in Anlehnung an einen Satz von Ernst Krieck sagen.⁵ Das bedeutet aber, daß die Form der Erziehung in Handlungen konkretisiert werden, d.h. erfahrbar gemacht werden muß. Der jeweilige Begriff der Erziehung muß eine Anschauung erhalten. In der pädagogischen Semantik übernehmen Metaphern diese Funktion: Der Erzieher als Gärtner beschützt das Wachstum der Pflanzen und sorgt für gute Bedingungen; oder anders das Bild des Hirten, der seine Herde auf den richtigen Lebensweg führt. Die praktische Erziehung muß in sozialer, zeitlicher und thematischer Hinsicht in Szene gesetzt werden. Geschieht dies nicht, so bleiben ihre Formeln Postulat, über die man als wünschenswerte Utopie nur reflektieren und reden kann.

In seiner Schrift "Führen oder Wachsenlassen" kommentiert Theodor Litt die Klage, daß es der modernen Zeit im Vergleich zu früheren Epochen und Kulturen an einem Bildungsideal mangle: "Damals lebte man ein Bildungsideal, über das man nicht reflektierte; heute reflektiert man über ein Bildungsideal, das man nicht leben kann."⁶ Im Gegensatz zu den Sittenspiegeln der Ritter oder den Regeln für das Mönchtum, die eine ganz bestimmte Lebensauffassung zum Ausdruck brächten, blieben die Formulierungen des Humanitätsideals bei Humboldt oder Schiller "blaß, formelhaft, abgezogen. Sie können nicht anders wirken, weil sie in einer Allgemeinheit verharren, die im Grunde die konkrete Ausfüllung des Rahmens völlig unbestimmt läßt."⁷ Soll es nicht bei der Reflexion und dem Reden über Erziehungsideale bleiben, bedarf der Begriff der Er-

⁴ Kuckartz, Wilfried: Schema des Erziehungsbegriffs. In: Kanz, Heinrich (Hg.): Einführung in das erziehungswissenschaftliche Grundstudium. Stuttgart 1973, S. 50

⁵ "Schafft die Form den Menschen oder der Mensch die Form? Das Kloster den Mönch oder der Mönch das Kloster?" (Krieck, Ernst: Menschenformung. Leipzig 1925, S. 5)

⁶ Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965, S. 32

⁷ Litt 1965, S. 34

ziehung der Schematisierung: Die Form der Erziehung muß veranschaulicht und versinnlicht werden.

Bei Langeveld heißt es, die Erziehung habe Bilder verfügbar zu machen, über die eine Vorstellung von der Welt zugänglich wird. Erziehung müsse dem Kind "ein Bild des Erwachsenenenseins vermitteln", wobei die "Bildträger" zunächst die Eltern sind.⁸ Das bedeutet: In der Erziehung müssen Motive und Sinndeutungen sichtbar, erlebbar und leibhaftig erfahrbar gemacht werden. Demnach ist Erziehung immer ästhetisch. Wenn die natürliche Erziehung Émile frieren läßt, um ihn die Schuld und Folge der zerbrochenen Fensterscheibe fühlen zu lassen, nimmt sie auf die sinnliche Verfaßtheit des Menschen und die Anschauungsgebundenheit seiner Erfahrung Bezug.

Der Begriff des Ästhetischen wird hier nicht in der von der Tradition im Anschluß an Kant geprägten Bedeutung verwendet.⁹ Bei Kant findet sich eine doppelte Semantik von "ästhetisch": So versucht Kant in der "Kritik der reinen Vernunft" im Abschnitt "Transzendente Ästhetik" eine Kritik der Sinnlichkeit und des Anschauungsvermögens. Der Gebrauch des Begriffs "Ästhetik" entspricht hier der älteren, traditionellen und wörtlichen Bedeutung: Ästhetik meint in diesem Kontext die Lehre vom Sinnlichen, dem Vermögen der Empfindungen und Anschauungen. Diese Definition erfolgt in Anlehnung an die griechische Verwendung: "aisthesis" als Sinneswahrnehmung, Anschauung und Empfindung. Die neue Bedeutung, die der heutigen Verwendung gleichkommt, findet sich in der "Kritik der Urteilskraft". Ästhetisch werden hier solche Beurteilungen genannt, die das Schöne und Erhabene in der Natur und der Kunst betreffen. Vor Kant ist diese doppelte Bedeutung schon in Baumgartens "Aesthetica" aufzuweisen.¹⁰ Der Zusammenhang beider Bedeutungen besteht darin, daß das Erlebnis des Schönen durch Sinneserfahrung und Anschauung entsteht, d.h. ohne gedankliche Reflexion. In der jüngeren Bedeutungsverwendung ist "ästhetisch" also nicht mehr, was rein anschaulich und sinnlich aufgefaßt wird, sondern das, was aufgrund der Anschauung, d.h. ohne Vermittlung des Denkens unmittelbar und rein gefühlsmäßig gefällt.

Wir schließen im folgenden an die ursprüngliche, ältere Bedeutung an, wenn wir von ästhetischer Erziehung und ästhetischem Lernen sprechen. Es geht somit nicht um die Erziehung zum guten bzw. richtigen Geschmack, also die Ausbildung des ästhetischen Urteilsvermögens, und auch nicht um das Lernen (und Lehren), welches Kenntnisse über Gegenstände vermittelt und sich auf Begriffe stützt. Ästhetisches Lernen in unserem

⁸ Langeveld, Martinus Jan: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1978(9), S. 21

⁹ Wir folgen hier der begriffsgeschichtlichen Darstellung in: Kainz, Friedrich: Vorlesungen über Ästhetik. Wien 1948, S. 65-69

¹⁰ Auf Baumgarten geht der Begriff "Ästhetik" zurück, gleichwohl er ihn aus der philosophischen Tradition übernommen hat.

Verständnis schließt anthropologisch gesehen an die erste oder ursprüngliche Weise des Lernens und Erfahrens an. Gemeint ist das Lernen des Kindes im Umgang, das nach K. Prange der "Untergrund"¹¹ allen weiteren Lernens ist. So lernt das Kind nicht ausdrücklich, indem es mit Worten belehrt wird, wie man ißt und was man ißt, worüber man sprechen darf und wann man besser schweigt, was berührt werden darf und was tabu ist, was es kann oder noch nicht fertig bringt. Es lernt, indem es dabei ist, mitgänglich, beiläufig und leibhaftig. Es erfährt seine Grenzen, indem es sie ausprobiert. Verbote versteht es zunächst nur, wenn sie physisch und in der Situation erfahrbar werden. Es nützt nichts, dem Kind zu erklären, warum es nicht in die Pfütze steigen soll, wo es doch Spaß macht und dazu verboten ist. Das Verbot muß am eigenen Leib erfahrbar werden: man muß das Kind wegziehen und hindern. Der Mensch lernt als Kind Begriffliches nur in Verbindung mit einer Anschauung, eingebunden also in konkrete Zusammenhänge und Situationen. Es ist ein "mediales", also über Medien vermitteltes Lernen.¹² So brauchen Kinder Bilder und Geschichten zum Lernen: Die Figuren des Märchens zeigen, was gut ist und was böse, was arm, reich, bzw. wahr oder falsch ist. Erleben und Deuten, Sachverhalte und Motive sind in diesem ersten Lernen nicht geschieden.¹³ Indem sich die Kinder in die vorgegebene Welt einleben, lernen und übernehmen sie die vorhandenen Motive. Das ist notwendig, denn das Lernen kann nicht mit Kontingenzerfahrungen beginnen, sondern nur in einer überschaubaren und berechenbaren Welt. Auch Erwachsene leben noch mit Bildern und Vorurteilen, nach denen sie handeln.¹⁴ Mythen, Utopien zeugen von diesen Erfahrungsformen. Es ist nach Prange ein Lernen durch physis (Natur) und askesis (Übung), das hier als Enkulturation zum Tragen kommt.¹⁵

Es gibt moderne Formen der Erziehung, die sich - das soll im folgenden aufgezeigt werden - auf Enkulturation, d.h. das Lernen im Umgang, das konkret, anschaulich, ästhetisch ist, beschränken. Das bedeutet aber, daß diese Erziehungskonzepte den Erfahrungsraum begrenzen und versuchen, das Lernen ganz in ihre Kontrolle zu nehmen. Dies entspricht der Erziehung in traditionellen, "postfigurativen Kulturen"¹⁶. Diese Formen der Erziehung setzen auf absolute Identifikation mit den Lerninhalten und

¹¹ Prange, Klaus: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: ders.: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim 1989, S. 79-95, hier zit. S. 85. Vgl. zum Begriff des Umgangslernens, dem wir uns hier anschließen: Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978, v.a. S. 68ff.

¹² vgl. dazu Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.II: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979, S. 107 und Prange 1978, S. 79ff

¹³ vgl. dazu Prange, Klaus: Lernen ohne Weltbild. Zur Funktion der Erziehung im Weltalter des Ausgleichs. In: Prange 1989, S. 228-243

¹⁴ vgl. dazu Prange 1978, S. 79

¹⁵ Prange 1979, S. 106

¹⁶ nach Mead, Margret: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten und Freiburg i. Breisgau 1971(2), S. 27ff

-formen, die sie vorgeben - sie leiten nicht zur kritischen Auseinandersetzung damit an. Damit werden diese aber zu Dogmen; das Lernen wird instrumentalisiert, um den Menschen nach einem bestimmten Bild zu formen. In diesem Sinn begrenzt Erziehung das Lernen und führt statt zu Selbstbestimmung und Freiheit zu Angepaßtheit und Kritikunfähigkeit. Wenn Erziehung ausschließlich ästhetische Erziehung ist, wird die Form, in der sie sich konkretisiert, zum Zwang. Erziehung, die im Bereich des Ästhetischen verbleibt, soll im folgenden deshalb pathologisch genannt werden. Die Literaturbeispiele unseres Anfangs verweisen bereits auf solche Fehlformen der Erziehung: Die Form, in der die Erziehung hier manifest wird, erscheint als Zwang. Die folgenden Abschnitte versuchen diese These anhand konkreter Beispiele aus der jüngeren Erziehungsgeschichte zu belegen und stellen drei Fälle von Fehlformen ästhetischer Erziehung dar. An der Gestaltung von Schule und Unterricht im Wilhelminischen Kaiserreich werden zunächst die Merkmale einer Erziehung herausgearbeitet, die auf das Ästhetische beschränkt bleibt (I.). Ein Konzept der Reformpädagogik bildet das zweite Beispiel. Gerade die Reformpädagogik hat auf der Grundlage ihrer Schulkritik, die die Lebensfremdheit und mangelnde Kindgemäßheit der Schule beklagt, dem erlebnisbetonten und anschaulichen Lernen Aufmerksamkeit geschenkt. Bedeutung gewinnt die "pädagogische Atmosphäre" (Bollnow) als die Stimmung und Gestimmtheit der pädagogischen Situation und erzieherisch gestaltet wird "das szenische Umfeld des Lernens"¹⁷, vornehmlich das Erlebnis der Gemeinschaft, in der das Lernen stattfindet. An einem Beispiel der Landerziehungsheimbewegung, nämlich am Erziehungsmodell Kurt Hahns, wird verdeutlicht, wie das Konzept der Erlebnispädagogik ergänzt wird durch eine starre Ordnungsstruktur und Organisation (II.). Das dritte Beispiel ist die Erziehung des Nationalsozialismus. Hier wird erläutert, wie mit der Inszenierung von Bildern gearbeitet wird, die die Ideologie erlebbar machen, aber die Reflexion ausschalten (III.). Der letzte Teil der Ausführungen (IV.) zeigt auf, an welche Aspekte des ästhetischen Lernens ästhetische Erziehung anknüpfen muß, damit sie das Moment der Freiheit und Selbstbestimmung, auf das Erziehung zielt, berücksichtigt. Hier soll deutlich werden, daß Erziehung nicht beim Lernen in seiner ersten Form, beim ästhetischen Lernen, stehen bleiben darf, sondern auch zu analytischem und kritischem Lernen anleiten muß. Die Erziehung muß dazu führen, daß die Bilder, mit denen sie arbeitet, hinterfragt werden können und man ihrem Bann nicht bedingungslos ausgeliefert zu sein braucht. Darin steckt letztlich die Frage nach der Auflösung der pädagogischen Antinomie.

I.

¹⁷ Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.III: Pathologie der Erfahrung. Stuttgart 1981, S. 118

Um die Jahrhundertwende entstehen im Deutschen Reich als Folge des Wachstums der Städte und der zunehmenden Durchsetzung der Schulpflicht zahlreiche Schulhausneubauten.¹⁸ Die Wände dieser mehrstöckigen, rechtwinkligen und geradlinigen Gebäuden mit den zur Hälfte milchverglasten Scheiben zierte bisweilen folgender Spruch von Rückert:

"Rein gehalten dein Gewand,
Rein gehalten Mund und Hand,
Rein das Kleid von Erdenputz
Rein von Erdschmutz die Hand (...)"¹⁹

In Versform wird den Kindern hier das Gebot der Reinlichkeit vorgeführt. Die Erziehung zur Sauberkeit beschränkt sich aber nicht auf sinnige Sprüche. Dem Grundsatz gemäß, daß "die äußere Reinlichkeit der inneren Unterpfand sei" (Bendele 1984, 129), war es höchstes Ziel aller schulhygienischen Bestrebungen, "den Schüler in eine Umgebung zu versetzen, die sich als Verkörperung der hygienischen Erkenntnis darstellt."²⁰ So veranschaulicht die Schule den Schülern selbst das Ideal der Sauberkeit mit ihren staub- und schmutzabweisenden Decken und Wänden ohne Stuck und Verzierungen, ihrem Grundriß ohne Nischen, den geölten und glatt gebohnerten Fußböden. Sogar am eigenen Leib erfahren die Kinder, was es heißt, fein sauber und adrett zu sein, wenn sie klassenweise, regelmäßig und wohlgeordnet das "Schulbrausebad" (a.a.O., S. 129) aufsuchen.

Die zahlreichen Lehr- und Handbücher zur Schulhygiene, die damals erscheinen, befassen sich keineswegs nur mit der Körperhygiene der Schüler, sondern handeln auch über die Architektur und Einrichtung des Schulhauses, sowie den Unterricht. So zeichnen sich die Schulhausbauten durch eine "Architektur der Ordnung" (a.a.O., S. 17) aus, die vor allem auf die zweckmäßige Anordnung der Klassenzimmer und kurze, zeitsparende Wege Wert legt. Den Schülern und Besuchern wird die hierarchische Struktur der Schule vor Augen geführt: die Kellerwohnung für den Schuldiener, ein Anbau für die Rektorenwohnung und ein repräsentatives Schulleiterzimmer, dessen Erker die Überwachung der Schülerbewegung auf dem Schulgebäude, besonders zu den Bedürfnisanstalten, erlaubt.

Im Klassenzimmer obliegt diese Aufgabe dem Lehrer. Es darf nur so groß sein, daß er ohne Kopfbewegung nach links oder rechts alle Schüler im Blick haben kann. Die Tür

¹⁸ Die Ausführungen lehnen sich an die folgende Darstellung an: Bendele, Ulrich: Krieg Kopf und Körper. Lernen für das Leben - Erziehung zum Tod. Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1984

¹⁹ zit. nach Bendele 1984, S. 11

²⁰ Suck, Hans: Schulbank und Schulzimmer. In: Schule und Technik. 2/1909, S. 336-342; hier zit. n. Bendele 1984, S. 129

des Schulzimmers muß so gelegen sein, daß sie vom erhöhten Sitz des Lehrers aus überschaubar ist und dieser beim Eintreten den Kindern ins Gesicht sieht. Zum Platz jedes Schülers soll ein möglichst kurzer Weg bestehen, damit der Lehrer mobil und stets räumlich präsent sein kann. Zur Immobilität hingegen sind die Schüler verurteilt; sie wird vor allem durch die Schulbänke gewährleistet. Die "Subsellien" (a.a.O., S. 24), wie man sie nannte, sind ein Paradebeispiel für die ästhetische Erziehung dieser Zeit. Ihre parallele Anordnung in Reihen garantiert die äußere Ordnung des Unterrichts, da der Lehrer mit einem Blick sehen kann, wer fehlt, stört oder träumt. Die umfangreiche Literatur, zu der die jahrzehntelange Diskussion über die richtigen Schulbankmodelle führt, spricht von der "Normalposition" (a.a.O., S. 42), in die der Schüler unbemerkt gezwungen werden soll. Indem die Subsellien zur normierten, geraden Haltung beim Sitzen, Schreiben und Stehen führen, will man Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmung vorbeugen. Gleichzeitig erzieht die Bank aber auch zur sittlich-manierlichen und aufrechten, eben der rechten Haltung, da Hinlummeln oder Flegeln durch die Konstruktion unmöglich gemacht wird. Abhängig von der Größe des Abstands zwischen Tischvorderkante und Sitzfläche ist mehr oder weniger Spielraum zur Bewegung des Rückens möglich. Die Subsellien helfen nicht nur, die Körperunruhe zu bezwingen und die "Beschulbarkeit der Köpfe" (a.a.O., S. 66) herzustellen, sondern leisten auch ihren Beitrag zur Triebkontrolle durch "permanente Draufsicht" (a.a.O., S. 52) des Lehrers. Schmale Sitze verhindern, daß zuviel Wärme zwischen den geschlossenen Schenkeln entsteht, der auf die Geschlechtsteile anreizend wirkt²¹ - ein stark diskutiertes Thema.

Anstand und Sauberkeit, Haltung und Ordnungssinn - diese Tugenden sind das Ideal eines erziehenden Unterrichts, der Schreiben mit dem Taktstock lehrt und Tintenflecke als Symptome für unmanierliches Benehmen und schlechten Charakter ansieht. Der einseitige Drill führt zu Muskelkrämpfen, Schreibzittern und Schreibblähmung. Schreiben im Takt und nach Kommando des Lehrers verweisen auf den militärischen Charakter der Erziehung im Kaiserreich, der mit dem Ersten Weltkrieg immer offenkundiger wird. Je mehr die Erziehung dem Ziel des Krieges untergeordnet wird, desto anschaulicher, dogmatischer und einseitiger wird sie. Zwar kann sich die Uniformierung der Schulkinder aus Kostengründen nicht durchsetzen; das Sich-in-Reih- und-Glied-Fügen der Schüler, der kasernenmäßige Drill und die Dressur zur Disziplinierung gehören aber schon vor dem Krieg zum Schüleralltag. Man spricht bei der Einschulung von Schulkasernen (sogar heute sagt man noch "ABC-Schützen"), die in Schulkasernen untergebracht werden und als Schulranzen den Tornister der Soldaten tragen. 1914, als der Krieg zum paedagogicum wird, werden die Erziehungsziele unmittelbar einsichtig, weil das Lernen praktischen Sinn bekommt. So wird der

²¹ vgl. dazu den Text von Hans Suck, abgedruckt in Bendele 1984, S. 53

Kochunterricht, der mit Ersatzstoffen umzugehen lehrt, schulfähig; Mädchen stricken Socken für die Frontsoldaten; im Zeichnen werden Feldpostkarten illustriert.²² Es wird gelernt, wie man Schützengräben und Unterstände in Geländezeichnungen einfügt, wie man strammsteht und marschiert. Es lassen sich sinnvolle Rechnungen und Textaufgaben stellen: Man berechnet die Entfernung von Geschützen oder die Größe eroberter Flächen. Gleichzeitig wird der Unterricht politischer, da täglich der aktuelle Kriegsverlauf behandelt wird. Das Militärische wird in jeder Weise positiv besetzt. Es bringt nicht nur Abwechslung in den Schulalltag, wenn es z.B. bei Siegen des deutschen Heeres schulfrei gibt, sondern belehrt auch anschaulich über die deutschen Tugenden. Was deutsche Pünktlichkeit ist, läßt sich am Beispiel der Reservisten zeigen, die sich umgehend und ohne Zögern auf den Mobilmachungsbefehl des Kaisers einfinden. Die Tugend der Pflichterfüllung lehrt der Krieg, wenn er in allen Bereichen Entbehrung und Entsagung bringt. Je weiter der Krieg fortschreitet, desto mehr muß die Schule zum Familien- und Vatersersatz werden, da die unvollständigen Familien die Ideale der Erziehung nicht mehr zu garantieren scheinen. Gegen Unpünktlichkeit, Unsauberkeit und Herumtreiben bieten die Lernbedingungen der Schule ein Heilmittel. "Die heilige Ordnung (...) und die Arbeit der Schule", so heißt es an einer Stelle, seien "ein Bollwerk gegen Unruhe und Unbändigkeit."²³ So erzieht die Schule letztlich für den Krieg, durch den Krieg und wegen des Krieges.

Es ist eine umfassende Erziehung, die ihren Ausgang bei der physischen und psychischen Verfassung der Kinder nimmt und die Erfahrungsmöglichkeiten in genaue Bahnen lenkt. Den Kindern wird leibhaftig erfüllbar gemacht und sichtbar vor Augen gestellt, worin der Sinn ihres Lernens besteht. Im reglementierten Umgang der Erzieher und der Zöglinge wird das Selbstverständnis der Wilhelminischen Gesellschaftsordnung anschaulich erfahrbar. "Motive entstehen", so Prange, "aus dem erlebten Sinn einer überschaubaren Gemeinschaft, deren Umgang man teilt." (Prange 1981, 120) Es sind die Sachverhalte, die erzieherisch wirken und wirken sollen, entweder durch physische Notwendigkeit wie die Schulbank oder das Brausebad, oder durch den Zwang der Notsituation wie im Krieg. Man kann gar nicht anders als gerade sitzen, die Not der Soldaten im Feld läßt keine andere Wahl als zu helfen. Die richtigen Antworten werden vorgegeben und verlangen Identifikation, nicht Reflexion und kritische Auseinandersetzung über Sinn und Zweck des Krieges. Es geht darum, die vorgeschriebenen Erfahrungen zu machen und nicht eigene und zufällige. Schon bevor im Unterricht durch geeignete Lerngegenstände die vaterländisch-konservativ-militäri-

²² Schülerkriegspostkarten, Brettspiele, Kriegslyrik auf Schmuckblättern werden in Fünf-Gaben-Paketen, die ins Feld oder Lazarett versendet werden, zusammengestellt. Vgl. dazu: Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts veranstaltet vom Bund Deutscher Kunsterzieher u.a. Berlin 1976, S. 93

²³ Amrhein, Hans: Der Weltkrieg im Unterricht. Bielefeld, Leipzig 1916; hier zit. n. Bendele 1984, S. 179

sche Gesinnung indoktriniert wird, wirkt sich in dieser Pädagogik ein totalitäres Moment aus: Sie ermöglicht Lernen nur affirmativ, setzt es in Zwänge, verzichtet darauf, den Menschen zu Eigenverantwortung und Selbstbestimmung zu führen.

II.

Erziehung zur Verantwortung ist gerade Kurt Hahns Motto und pädagogisches Anliegen. Da das Elternhaus nicht in der Lage sei, "die Söhne und Töchter widerstandsfähig gegen unsere kranke Gesittung zu machen"²⁴, sei es Aufgabe der Erziehung, "die heutige Jugend, vor allem die unprivilegierte Jugend, gegen eine kranke Zivilisation zu schützen." (Hahn 1958, 68) Hahns kulturkritische Rede beklagt den Verfall der körperlichen Tauglichkeit, der Sorgsamkeit und Vertiefung, der persönlichen Initiative, der Selbstzucht und des Erbarmens²⁵. Sein Landerziehungsheimmodell setzt ein Gegenbild: Der sozial kranken Jugend wird eine Erlebnistherapie verordnet, die ihr "reinigende Erfahrungen vermittelt" (Hahn 1986, 84) und Befriedigung der "grande passion" (a.a.O., S.63) ermöglicht, die als schöpferische Leidenschaft in jedem stecke. Auch seinem Konzept der Kurzschulen und der Outward Bound Schulen, die, wie schon der Name sagt, vorbereiten wollen für die Fahrt ins Leben, liegt die Überzeugung zugrunde, daß durch das Übungsprogramm und die Eindrücke die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinflußt werden können. Die Erlebnistherapie arbeitet mit dem "tiefsitzenden Tatendrang" (ebd.) des Jugendlichen, indem sie ihn "absichtlich zu Aktivitäten" drängt, "die bei ihm Angst vor dem Scheitern auslösen." (a.a.O., 64) Viermal in der Woche versucht der junge Mensch in den leichtathletischen Trainingspausen an seine persönliche Höchstleistung zu gelangen. So wird das allmähliche Abhärten durch Körpertraining verstärkt.²⁶ Expeditionen, die drei- bis viermal im Trimester stattfinden, stellen die "Widerstandsfähigkeit und Nervenkraft" (Hahn 1986, 103) auf die Probe, und längerfristige Projekte künstlerischer, wissenschaftlicher oder praktischer Art verlangen Vertiefung und Ausdauer. Doch die eigentliche "Seelenumwendung"²⁷, den "Seelenadel" (Röhrs 1991, 154) erwerben die Jugendlichen im Rettungsdienst als der vierten Form der Erlebnistherapie neben Trainingspausen, Expeditionen und Projekten. Der Rettungsdienst ist die "Quelle der Erweckung" (Hahn 1986, 84) und "das wichtigste Element der Heilung" (Hahn 1958, 86). Das Helfen und Retten aus See- und Bergnot, bei der Feuerwehr, als Dienst in der Not des Nächsten, befriedige "den natürlichen Drang der Jungen nach männlicher Bewährung" und ver-

²⁴ Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958, S. 79

²⁵ Hahn 1958, S. 84

²⁶ vgl. Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Hg. von Michael Knoll. Stuttgart 1986, S. 64

²⁷ nach Röhrs, Herrmann: Die Reformpädagogik. Weinheim 1991(3), S.154. Hahn bezieht sich häufig auf Plato.

edele ihn zugleich (ebd.). Nicht der Krieg, wie William James meinte, sondern die "Leidenschaft des Rettens" entbinde die stärkste Dynamik der menschlichen Seele (ebd.). Der Rettungsdienst weckt den "Samaritergeist" (Hahn 1989, 80) im Jugendlichen und wird so zur "ethischen Übungsform" (Röhrs 1991, 151).

Man erkennt, daß hier Erziehung nicht durch Belehrung und Instruktion erfolgt, sondern durch und in Situationen, die bestimmte Erlebnisse ermöglichen. Die Erlebnistherapie schließt an das erste, ästhetische Lernen an, da sie die "ursprüngliche Form jugendlichen Erlebens", "das Wundern und Staunen" möglich mache.²⁸ "Es ist", so Hahn, "Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können." (Hahn 1958, 83) Dabei müsse die Freiwilligkeit durch Zwang unterstützt werden.²⁹ Gewissermaßen erfordert der Sachzwang die richtige Haltung und das rechte Verhalten. Wenn jemand in Bergnot gerät, ist es Pflicht zu helfen, ohne Überlegung und zeitlichen Aufschub. Die Not- und Abenteuer-situationen zwingen zum Handeln; es ist keine Zeit für reifliche Überlegungen. Das bedeutet aber, daß das Erleben und Bestehen von Abenteuern zweckgebunden ist und instrumentalisiert wird, indem es einerseits die Anlagen des jungen Menschen zur Entfaltung bringen und andererseits zu Verantwortungsbewußtsein erziehen und damit die soziale Attitüde evozieren soll. Die Erziehung sanktioniert das ästhetische Lernen: Die Abenteueratmosphäre wird als Erfahrungsraum arrangiert und zwingt zum Dabeisein und Mitmachen. Der Zwang zum sittlich richtigen Handeln entsteht aus der Situation, nicht aus eigener Reflexion und Entscheidung. Man kann sich ihm nicht entziehen.

Auch in ihrer internen Struktur arbeiten die Landerziehungsheime nach dem ästhetischen Muster. Sie strukturieren das Gemeinschaftsleben als einen kleinen Staat.³⁰ Dabei bindet die hierarchische Selbstverwaltung mit ihrem Helfersystem³¹ die Schüler in vielfältige Strukturen ein. Die Erfüllung der zahlreichen Pflichten - i.d.R. sind es praktische Aufgaben - ist der bedeutendste Punkt auf dem Trainingsplan der Schüler. Dieser dient dazu, sich am Abend Rechenschaft über die eigenen Leistungen und Versäumnisse abzugeben. Der Salem-Schüler Golo Mann erinnert sich: Für den Tag oder für die Woche waren zu vermerken: "den Dauerlauf, soundso viele Hochsprünge, Weitsprünge, Seilsprünge, Waldläufe, nicht mehr als drei Glas Wasser am Tag, 'keine Zwischenmahlzeiten', und anderes mehr. Hatte man etwas verfehlt, so hatte man ein 'minus' einzutragen."³² Die Abfolge der Tätigkeiten tagsüber ist genau reglementiert. Sie

²⁸ Röhrs 1991, S. 153

²⁹ n. Röhrs 1991, S. 151

³⁰ vgl. Hahn 1958, S. 83

³¹ vgl. Hahn 1986, S. 60ff

³² Mann, Golo: Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland. Frankfurt/Main 1986, S. 136

beginnt beim morgendlichen Glockenschlag mit dem Dauerlauf, der Konzipierung der Pausen als Trainingspausen oder dem Vorlesen in der Mittagsruhe. Zwar müsse, so Hahn, "ein gebührend Maß von freier Zeit" gefordert werden, "in der unsere Kinder ihre eigenen Herren sind: um nichts zu tun oder die schöpferische Einsamkeit aufzusuchen oder zu lesen oder sich nach Laune zu betätigen" (Hahn 1958, 86). Doch sind diese Freiräume genau bestimmt. So gehen die "Farbentragenden" als Träger eines bestimmten Dienstgrades zur Erfüllung ihres Plans jeden Sonntag zwei Stunden allein spazieren.³³ Dem Zögling werden die Räume für seine Aktivitäten zugewiesen und mit inhaltlichen Vorgaben strukturiert. Die Möglichkeiten der Wahl müssen nicht durch Reflexion erforscht werden, sodaß letztlich kaum Raum für eigene Initiativen und Entscheidungen bleibt. Der Rahmen für individuelle Eigenheiten und Bedürfnisse ist eng gezogen. Gelernt werden v.a. das Motiv der Pflichterfüllung, das Einordnen in Hierarchien, eine rationelle Ordnung des Lebens. Dies wird auch als Zwang empfunden, wie Berichte ehemaliger Schüler von Salem, wie z.B. Heinrich Kupffer, bezeugen.³⁴ Das Ziel der "Bildung einer Elite" mit "hoher sozialpolitischer Verantwortung"³⁵ wird über den subtilen Zwang zur richtigen Gesinnung erreicht, welche sich in bestimmten Situationen und Erlebnissen aufdrängt, sodaß man gar nicht anders kann.

III.

Ein extremes Beispiel dafür, wie Erziehung in den Dienst der Politik gestellt wird und für diese Zwecke das ästhetische Lernen der Menschen in Anspruch nimmt, bietet der Nationalsozialismus. Im Handbuch der Pädagogik von Nohl/Pallat schreibt Ernst Krieck, einer der wichtigsten NS-Pädagogen, über die soziale Funktion der Erziehung: "Persönlichkeit wird man nur, wenn man sich den Gesetzen der Gemeinschaft unterwirft (...)."³⁶ Nach Krieck ist es die Gemeinschaft, die erzieht, denn "in den Bereich des Erziehungsbegriffes gehören alle Einwirkungen der Menschen aufeinander, soweit diese Einwirkungen für die Beteiligten eine dauernde innere Ausbildung und Formung zur Folge haben." (Krieck 1933, 255) Die höchste Gemeinschaft ist der Staat und damit ist Erziehung wesentlich politisch. Die Wurzel der Macht des Staates, so Ernst Krieck, sei eine sittliche, welche in der "Bindung vieler Einzelwillen zu einem übergeordneten und handlungsfähigen Gesamtwillen" (a.a.O., 264) bestehe. Der einzelne muß sich dem Willen des Staates, dem Führer und der Parteiideologie unterwerfen. Indem der Sinn der

³³ vgl. Hahn 1986, S. 60

³⁴ Kupffer, Heinrich: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Weinheim 1980

³⁵ hier zit. n. Röhrs 1991, S. 149

³⁶ Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd.2. Erstmals Langensalza 1933. Reprint Weinheim und Basel 1981, S. 255

Erziehung in dieser totalen Identifikation liegt, kann sie nicht mehr zur Selbstbestimmung führen. Sie muß folglich Willenserziehung sein.

Die nationalsozialistische Pädagogik verhehlt nicht, daß "die Erhellung des Verstandes nicht mehr zuerst und zunächst steht."³⁷ So heißt es bei Karl Friedrich Sturm weiter: "Reiches Wissen nötigt keineswegs schon zur Tat. Darum arbeiten völkische und politische Erziehung weniger mit Verstandesübungen als mit Symbolen. Im Hakenkreuz und Hitlergruß, im Glauben an Blut und Boden und an das Dritte Reich stecken bindende Kräfte. Sie formen und prägen den Menschen ebenso zielsicher, wie die Urgewalt des Rhythmus, die sich im Marschtritt der Stürme hinter der Hakenkreuzfahne, im gemeinsamen Gesang des Deutschland- und Horst-Wessel-Liedes auswirkt. Die Methode dieser Erziehung nützt Wiederholung, Gewöhnung, Übung, Rhythmus und Symbolik, ist also zuerst und zumeist Zucht." (ebd.) Hier sind die Mittel und Elemente genannt, deren sich der NS-Staat bedient, um ein ganzes Volk gleichzuschalten und nach seiner Ideologie zu formen.

Ernst Kriek fordert die musische Erziehung des Menschen.³⁸ Im Lebensrhythmus wirkten zwei Kräfte und Bedürfnisse zusammen. So fände im Gegensatz zum Alltag, der von der Vernunft beherrscht sei, das Fest "seine Sinnerfüllung in der seelischen Erregung und Ausweitung: in der Ekstase auf allen ihren zahlreichen Stufen von der leicht schwingenden Erregung bis zum vollendeten Außersichsein (...)." (Kriek 1933, 2) Daran könne die musische Erziehung anschließen. Wie der Blick auf primitive Völker, die Klöster des Mittelalters, aber auch auf die musische Bildung der Griechen zeige, differenziere sich die Erziehung dreifach: als Erziehung zu technischem Können, zur Gewinnung eines Weltbildes und als Zucht einer bestimmten Gesinnung (a.a.O., 9). Gesinnungsbildung geschehe durch "unmittelbare Seelenpflege", die ein "System von Übungen" darstelle (a.a.O., 10) Ein solches System versucht Kriek zu entwerfen. Vorbild sind für ihn die "jesuitischen Exerzitien, die damit beginnen, "den Menschen so zu erschüttern und aus seiner Selbstheit zu entwurzeln, daß er dann um seines Heilsziels willen der Autorität in völligem Gehorsam sich unterwirft" (Kriek 1933, 12). Diesen Exerzitien ähnlich konzipiert Kriek sein Übungssystem. Zunächst wird die Seele durch die Künste der rhythmischen Bewegung in Erregung versetzt. Tanz, Musik und Dichtung sind die Medien dieser Übungen zur Seelenpflege: "Sie sind sinnlich und geistig zugleich, und gemeinsam unterstehen sie dem Rhythmus, in dem sich die Irrationalität der ekstatischen Funktion mit mathematischer Gesetzmäßigkeit auf geheimnisvolle Weise vereint." (a.a.O., 4) Gerade das Musische, so Kriek, lasse "die

³⁷ Sturm, Karl Friedrich: Deutsche Erziehung im Werden. Osterwieck/Berlin 1938(4), S. 107ff; hier zit. n. Herrmann, Ulrich (Hg.): "Die Formung des Volksgenossen." Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim und Basel 1985, S. 71

³⁸ Kriek, Ernst: Musische Erziehung. Leipzig 1933

Gemüter wie Eisen zu glühen beginnen und sich erweichen und verjüngen, so daß sie leicht zu lenken sind für den, der es versteht, sie zu erziehen und zu bilden." (a.a.O, 41) Der Mensch gerät aus seinem gewohnten seelischen Gleichgewicht. In dieser labilen Lage wird die Seele empfänglich für ungewohnte Eindrücke: Sie befindet sich in Ekstase, und gerade dann kann man sie in die gewünschte Form bringen.³⁹ Kriek erläutert: "In diesem Zustand wurzeln sich elementare und grundlegende Anschauungen, Erkenntnisse, Richtungen und Haltungen umso stärker und nachhaltiger fest (...). Masse wird lenkbar und formbar in der seelischen Erregtheit."⁴⁰ "Aus der Gemeinsamkeit der Übung" entsteht dabei gleichzeitig die "Einung" (a.a.O., 8) als die "feste Gemeinschaftsbildung" (a.a.O, 13) der einzelnen Menschen.

So legt der NS-Kult großen Wert auf die Gestaltung von Feiern im großen Stil, die in weihevoller Atmosphäre, nach bestimmten Liturgien, in sakraler Sprache und religiöser Manier abgehalten werden. Zum Einsatz kommen vor allem optische und akustische Gestaltungsmittel. Fanfaren, Orgelklänge und Trommeln zur Untermalung von Ritualen, die Monumentalität der Feierstätten, Beleuchtungseffekte wie der Lichtdom am Reichsparteitag 1937, verfehlen nicht die Wirkung. Sie versetzen die Massen in "romantische Erregung, mystische Ekstase, eine Art heiligen Wahn."⁴¹ Auf- und Vorbeimärsche, rhythmisch untermalt von Trommeln, das Heranschreiten des Führers und das Sprechen im Chor halten die Menschen durchgehend in Bewegung und evozieren einen psychischen Spannungszustand.⁴² "Die 'Richtigkeit der neuen Lehre'", so K. Vondung, "wurde nicht durch das Argument bestätigt, sondern durch den 'sichtbaren Erfolg', die hörbare 'Zustimmung von Tausenden' und die fühlbare Geschlossenheit und Einheitlichkeit der dichtgescharten Menge." (a.a.O., 36)

Vondung hat dargestellt, wie hier mit den Mitteln der Magie der NS-Mythos als Heilsgeschichte inszeniert wird.⁴³ Hitler wird zum todüberwindenden Heros des 1000-jährigen Reiches; Sonne, Feuer, Blut und Fahne ersetzen die christlichen Symbole. Vor allem das Licht als Element des Guten, des Lebens neben der Finsternis als Welt des Bösen, wird zum wichtigsten Regiemoment der Veranstaltungen. "Die Rationalität wird durch optische Eindrücke und pausenlose Bewegung ausgeschaltet, die Scheinwirklichkeit muß man 'erfühlen'. Die Menschen werden in einen ästhetischen Rauschzustand versetzt; die Szenerie wirkt überwältigend schön und gleichzeitig

³⁹ Kriek 1933, S. 12

⁴⁰ Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1933(13), S. 39

⁴¹ Vondung, Klaus: Magie und Manipulation: Ideologischer Kult und politische Religion des Nationalsozialismus. Göttingen 1971, S. 105

⁴² vgl. Vondung 1971, 197

⁴³ vgl. Vondung 1971, 161ff

weihevoll und macht erschauern, sie wirkt 'zwingend' und emotionalisiert die Massen." (a.a.O., 192)

Hier wird in höchstem Maße mit der ästhetischen Erfahrung des Menschen gearbeitet. Die Emotionalisierung der Menschen - Vondung spricht sogar von "emotionaler Vergewaltigung" (a.a.O., 193)- setzt das Denken aus und begünstigt die Beeinflussung, ermöglicht die Manipulation. Mittels der Symbole wie Fahne, Hakenkreuz, Hitler-Gruß und Sieg-Heil-Rufe und der Marsch- und Kampflieder lassen sich die Gefühlserlebnisse wieder hervorrufen und die Stimmungen nacherleben. "Eben da, wo die Sprache der Worte versagt, hilft das Symbol", heißt es bei Sturm.⁴⁴ Bilder sind erlebbar, sie rühren an und verführen.

IV.

An drei Beispielen wurde nun aufgezeigt, wie Erziehung pathologisch wird, wenn sie sich auf ästhetisches Lernen beschränkt. Die Evidenz physischer Zwänge oder die Pädagogisierung der Zeitnot im Kaiserreich, der sublimale Zwang zur richtigen Haltung und Handlung in Kurt Hahns Erlebnispädagogik und die kultische Inszenierung der NS-Ideologie haben hierin ihren gemeinsamen Nenner. Man sieht, wie das ästhetische Lernen für bestimmte Zwecke instrumentalisiert wird. Indem der Mensch im Bann der von der Erziehung vorgegebenen Bilder gehalten wird, werden aber die Erfahrungsmöglichkeiten beschnitten. Die von der Erziehung vorgegebenen Sinndeutungen erscheinen dogmatisch und endgültig.

Für die moderne Welt erweist sich diese Erziehung als dysfunktional und unangemessen. Es gibt heute keine fertigen Werte, keine festen Modelle der Lebensführung mehr, die sich durch die Erziehung tradieren lassen. Wir leben in einer offenen Welt, in der, was heute gültig ist, morgen vielleicht schon keine Bedeutung mehr hat. Dem Menschen ist die Deutung der Welt in einem fortwährenden Prozeß aufgegeben. Gerade im Umgehen mit dieser Kontingenz der Welt und ihrer zunehmenden Ausdifferenzierung manifestiert sich seine Freiheit.

Die Erziehung gibt dem Kind zunächst ein bestimmtes Werte- und Sinnsystem vor und ermöglicht ihm so Orientierung, Sicherheit und Geborgenheit. Pathologische Formen ästhetischer Erziehung bleiben hier stehen, anstatt den Menschen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den vorgelebten, im Umgang erfahrenen Leitbildern zu führen. Statt dem Menschen in einer Welt der Kontingenz, wo alles auch immer anders sein kann, zu helfen, die Fähigkeiten auszubilden, die er braucht, um selbstverantwortlich

⁴⁴ hier zit. nach Herrmann 1985, S. 72.

sein Leben bestimmen und gestalten zu können, wird das Lernen auf Identifikation und Nachahmung von Vorgegebenem reduziert. Im Bild des Höhlengleichnisses gesprochen läßt die Erziehung die Menschen in der Höhle und führt sie nicht ans Licht, "weil es bequemer oder nützlicher erscheint, die Menschen in der Dunkelheit und dumm zu halten, um sie besser gebrauchen und einsetzen zu können." (Prange 1979, 111). Das Kind muß aber auch die Offenheit und Kontingenz der Welt erfahren, um zu Freiheit und Selbstbestimmung zu gelangen.

Das Moment der Freiheit ist bereits im ersten, ästhetischen Lernen angelegt. Denn gerade für das Spiel gilt, daß etwas in seiner Bedeutung nicht festgelegt sein muß, sondern in seiner Sinngebung offen ist. Das läßt sich an einem Beispiel von Langeveld verdeutlichen. In seinem Aufsatz "Das Ding in der Welt des Kindes"⁴⁵ beschreibt Langeveld, wie ein Pantoffel im Spiel und Umgang des Kindes zahlreiche Deutungen erhalten kann: "er kann (...) ein haariges Etwas sein, auf dem man sabbern kann", er kann Erinnerungsstück sein oder "Vater-Anzeichen" (ebd.), bei dessen Anblick das Kind "Vati" ruft, oder er wird als Hammer gebraucht, um einen Nagel einzuschlagen. Beim Spielen wird der Pantoffel zum Puppenbett, Schiff oder Flugzeug. Das Kind übernimmt also keineswegs nur die Deutung der Erwachsenen, daß der Pantoffel ein Schuh ist, den man im Haus trägt. Es transzendiert gleichsam die offizielle Bedeutung und schafft sich seine eigenen. Das ästhetische Lernen verweist hier auf den Menschen als "homo ludens", auf seine sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten.

Mit Wygotski kann man sagen, daß das Spiel, wenn man es wie hier als "Tätigkeit in der fiktiven Situation" faßt, dem Kind ein ganz neues Verhalten ermöglicht.⁴⁶ Zunächst diktieren ihm die Gegenstände, was es zu tun hat. Das Kind hat ein pathisches Verhältnis zur Welt: Die Treppe fordert zum Hinaufsteigen auf, der Ball zum Rollen. Diese unmittelbare Verbindung von Wahrnehmung und Verhalten des Kindes machen seine Situationsgebundenheit aus. Im Spiel mit fiktiven Situationen hingegen - wie etwa im Pantoffel-Beispiel- lernt das Kind, den Gedanken, die Bedeutung vom Gegenstand abzulösen. Damit kommt dem Spiel eine Art Übergangscharakter zu: Es leitet über von der reinen situativen Gebundenheit der frühen Kindheit zum Denken, das sich von der Situation lösen kann.

Der sinnliche Umgang mit den verschiedenen didaktischen Materialien bei Montessori hat hingegen Arbeitscharakter. Im Pantoffel-Beispiel ist die Sinndeutung offen und variabel, hier ist die Tätigkeit mit dem Material genau festgelegt, wie es der

⁴⁵ u.a. in: Langeveld, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968(3), S. 142-156

⁴⁶ vgl. dazu: Wygotski, L.S.: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981, S. 129-146, hier zit. S. 133

Entwicklungsstufe gemäß des inneren Bauplans des Kindes entspricht.⁴⁷ Dadurch ist der selbsttätige Umgang mit dem Montessori-Material vorgegebenen Zielen untergeordnet. Auch hier verbleibt das Lernen im ästhetischen Bereich und wird von einem schematisierten Entwicklungsdenken her gezügelt und gesteuert.

Ästhetisches Lernen weist aber über sich selbst hinaus, denn ästhetische Erfahrungen sind ambivalent: Sie ermöglichen Erfahrungen mit sich selbst und Erkenntnisse der Welt. Das läßt sich gut an einem Beispiel von W. Lippitz zu Tastwahrnehmungen von Kindern bei verschiedenen Tierfellen zeigen. Bei Kindern findet der beschriebene Einstellungswechsel gleichsam automatisch statt: "(...) noch in der Bestimmung unterschiedlicher Felltypen begriffen, lassen sie sich von einer Weichheit, der Flauschigkeit eines besonders kuscheligen Fells anmuten und schmiegen sich an das Fell (...)." ⁴⁸ Die Welt wird dem Kind zum Gegenstand - eine sachliche Einstellung wird angebahnt. Aber das ist nur die eine Seite. Auf der anderen lernt das Kind, Gefühle zu erkennen und sie als subjektives Moment zu fassen. Mit Kant könnte man sagen: Das Lernen pendelt zwischen der sinnlichen Anschauung und dem Objektiv-Allgemeinen hin und her, ohne auf den Begriff zu kommen.⁴⁹ In der ästhetischen Erfahrung, im freien Spiel der Erkenntniskräfte, wird der Mensch veranlaßt, sich seiner Fähigkeiten zur Erkenntnis zu vergewissern. Sie erbringt nicht einzelne gegenständliche Erkenntnisleistungen, sondern Einsichten in den Aufbau der Erfahrung.⁵⁰ Der Lernende kann sich seiner Lernbewegung bewußt werden, indem er verschiedene Einstellungen kennen- und handhaben lernt. Er lernt genießen, aber auch sich kritisch von der eigenen Emotionalität und Lebenssituation zu distanzieren. Hier hat im übrigen auch die Kunst ihren Ort, die durch ihren Appellcharakter Raum für Deutungen läßt. Gleichwohl enthält aber das ästhetische Lernen im Umgang, wie Prange darstellt, schon ein Moment des Allgemeinen: Diese Allgemeinheit ist bezogen auf den Standort, den Horizont eines Lebenskreises. Sie vermittelt sich in der Form von Figuren des Verhaltens, die sich im Umgang bilden und das Verhalten wiederholbar machen und in der Orientierung am Ideal einer vorgestellten Figur auch das konkrete Handeln verbessern können.⁵¹

⁴⁷ vgl. dazu auch Kornfeld, Siegfried: Das Problem der Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen. Beispiele aus der pädagogischen Arbeit mit geistig Schwerstbehinderten und schwer mehrfach Behinderten. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königsstein/Ts. 1982, S. 46ff

⁴⁸ Lippitz, Wilfried: Tastwahrnehmungen in der Grundschule. Grundschüler erfahren anthropologische Strukturen der Wahrnehmung. In: Lippitz/Meyer-Drawe 1982, S. 114

⁴⁹ Bei Kant ist das die Leistung der ästhetischen Urteilskraft. Gegen die Behauptung der Begriffslosigkeit des Ästhetischen muß aber mit Kainz eingewandt werden, daß zwar im ästhetischen Verhalten keine vollausgebildeten diskursiven und intellektuellen Akte zum Tragen kommen, aber dennoch bestimmte Bedeutungsvorstellungen und Ideen vorhanden sind: als ein Wissen vom Gegenstand, das die Voraussetzung für das ästhetische Wohlgefallen an ihm bildet. Vgl. dazu Kainz 1948, S. 72-80

⁵⁰ vgl. dazu auch Paetzold, Heinz: Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur ästhetischen Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling und Schopenhauer. Wiesbaden 1983, Kap. 1.1.2.

⁵¹ vgl. dazu Prange 1978, S. 82

Das ästhetische Lernen transzendiert sich selbst und legt den Grundstein für kritisches und analytisches Lernen. Wenn die Menschen nach Aristoteles von Natur aus nach Wissen streben, sie also immer schon zum Logos unterwegs sind, dann können sie durch Erziehung dabei unterstützt werden.⁵² Ästhetische Erziehung muß dem Kind Deutungsspielräume eröffnen und zur Erfahrung des eigenen Lernens verhelfen. Sie darf die natürliche Lernbewegung nicht hemmen, sondern muß "geheime Stellen im Leben des Kindes", wie Langeveld formuliert, zulassen, die es selbst gestalten kann. Wenn die Erziehung solche Freiräume eröffnet -wie die Fehlformen ästhetischer Erziehung das gerade nicht tun -, lernt das Kind, daß es in seiner Macht steht, den Dingen Sinn für sein Leben zu verleihen. Es lernt, daß es letztlich an ihm liegt, wie es die Offenheit seiner Existenz zur Bestimmung bringt. Das Lernen im Unterricht, in der Schule, führt diesen Ansatz ästhetischen Lernens fort, indem es Distanz schafft zu dem, was immer schon da ist, zum Eigenen, Subjektiven; es entfremdet, indem es Fremdes aufzeigt und öffnet so die Augen. Mit dem Wissen, das erworben wird, z.B. über die verschiedenen Religionen, wird nicht gleichzeitig der Glaube mitgelernt. Der Wissende kann sich für eine bestimmte Lebensform entscheiden, aber er nimmt sie nicht automatisch mit dem Erwerb der Kenntnisse an. Vielleicht hat hier die "übergangene Sinnlichkeit" der Schule ihr gutes Recht. "Mehr zu lernen als man lebt, und dann selber so zu leben, daß man anderes von sich her und vom anderen her verstehen kann" (Prange 1989, 236) - genau diese Fähigkeit macht Bildung aus. Denn erst, wenn man mehr als das Eigene kennt, von sich abstrahieren kann, wie auch die Perspektive des anderen einnehmen und den anderen Standpunkt verstehen kann, erst dann läßt sich von Bildung sprechen.

Literaturverzeichnis

Amrhein, Hans: Der Weltkrieg im Unterricht. Bielefeld, Leipzig 1916

Bendele, Ulrich: Krieg Kopf und Körper. Lernen für das Leben - Erziehung zum Tod. Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1984

Frank, Leonhard: Links wo das Herz ist. München 1982(3)

Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958

Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Hg. von Michael Knoll. Stuttgart 1986

Herrmann, Ulrich (Hg.): "Die Formung des Volksgenossen." Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim und Basel 1985

Kainz, Friedrich: Vorlesungen über Ästhetik. Wien 1948

Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts veranstaltet vom Bund Deutscher Kunstlehrer u.a. Berlin 1976

⁵² nach Prange 1978, S. 114

- Kornfeld, Siegfried: Das Problem der Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen. Beispiele aus der pädagogischen Arbeit mit geistig Schwerstbehinderten und schwer mehrfach Behinderten. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königsstein/Ts. 1982
- Kriek, Ernst: Der katholische Mönch und das Kloster. In: ders.: Menschenformung. Leipzig 1925
- Kriek, Ernst: Menschenformung. Leipzig 1925
- Kriek, Ernst: Musische Erziehung. Leipzig 1940(2)
- Kuckartz, Wilfried: Schema des Erziehungsbegriffs. In: Kanz, Heinrich (Hg.): Einführung in das erziehungswissenschaftliche Grundstudium. Stuttgart 1973
- Kupffer, Heinrich: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Weinheim 1980
- Langeveld, Martinus Jan: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1978(9)
- Langeveld, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968(3)
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königsstein/Ts. 1982
- Lippitz, Wilfried: Tastwahrnehmungen in der Grundschule. Grundschüler erfahren anthropologische Strukturen der Wahrnehmung. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königsstein/Ts. 1982
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965
- Mann, Golo: Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland. Frankfurt/Main 1986
- Mann, Heinrich: Professor Unrat. Hamburg 1951
- Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt/Main 1989
- Mead, Margret: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten, Freiburg i. Breisgau 1971(2)
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd.2. Erstmals Langensalza 1933. Reprint Weinheim, Basel 1981
- Paetzold, Heinz: Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur ästhetischen Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling und Schopenhauer. Wiesbaden 1983
- Prange, Klaus: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: ders.: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim 1989, S. 79-95
- Prange, Klaus: Lernen ohne Weltbild. Zur Funktion der Erziehung im Weltalter des Ausgleichs. In: Prange 1989
- Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978
- Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.II: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979
- Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd.III: Pathologie der Erfahrung. Stuttgart 1981
- Röhrs, Hermann (Hg.): Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981
- Röhrs, Herrmann: Die Reformpädagogik. Weinheim 1991(3)
- Siepmann, Eckhard: Die Übung. In: Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts veranstaltet vom Bund Deutscher Kunsterzieher u.a. Berlin 1976
- Sturm, Karl Friedrich: Deutsche Erziehung im Werden. Osterwieck/Berlin 1938(4)
- Suck, Hans: Schulbank und Schulzimmer. In: Schule und Technik. 2/1909, S. 336-342
- Vondung, Klaus: Magie und Manipulation: Ideologischer Kult und politische Religion des Nationalsozialismus. Göttingen 1971

Wygotski, L.S.: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981, S. 129-146