

„Die Halbierung des Kindes“^{*}

Liebe Frau Hoellering, meine sehr verehrten Damen und Herren. Der Dank liegt ganz bei mir. Ich danke also für die freundliche Aufnahme und kann nur hoffen, daß ich ihrer würdig bin.

Die Formulierung des Themas, meine Damen und Herren, zu dem ich sprechen darf, war zunächst keß gemeint und ist, wie ich zu spät gemerkt habe, nun doch nur ein bißchen peinlich und dümmlich geraten. Dafür bitte ich vorweg um Entschuldigung. Was mir diese Formulierung des Themas suggeriert hat, ist ein Bild, oder soll ich besser sagen, eine lebendige Karikatur des Schulkindes, das sich in meinem Kopf festgehakt hat. Das Bild des Kopffüßlers näm- [118/119] lich: Die Schule richtet ihr Augenmerk auf die Köpfe, ob immer auch auf die Gesichter, bin ich mir nicht so sicher. Von diesen Köpfen, durch Tischplatten abgetrennt, der Aufmerksamkeit entzogen, sind die Beine, die vom Geschehen ausgeschlossen sind und eben deshalb zur Quelle von Störungen werden.

Die Aufmerksamkeit der Köpfe wird permanent unterlaufen vom bloßen Zappeln der Beine, ein Zappeln, das inzwischen so aufdringlich geworden zu sein scheint, daß es bereits wieder zum pädagogischen Thema erhoben wurde. Beim letzten Grundschulkongreß waren unter fünfzig angebotenen Arbeitsgruppen drei überlaufen. Und diese drei waren mit den folgenden Titeln angekündigt:

„Didaktik der Stille“,

„Stille – Konzeptionen und thematische Stillübungen“,

„Kinder brauchen Ruhe und Lehrer/innen auch“.

Unter dem Kongreßtitel „Veränderte Kindheit“ – „Veränderte Grundschule“ wurden als Hauptcharakteristika der neuen Kindheit genannt: unkonzentrierte, zappelige, unter Bewegungsdrang leidende, auf action erpichte Kinder. Bei all dem kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die Schule immer noch nichts mit den Beinen und den Körpern der Kinder anzufangen weiß. Gewiß, es wird viel getan, und ich will das gar nicht schlecht machen, und das Interesse an den körperbezogenen Themen ist sehr groß. Aber es fragt sich, ob die Anstrengungen nicht nur in rein therapeutischer Absicht unternommen werden. Unter der Frage, wie kriegt der Lehrer – so war ja auch das Thema –, wie kriegt der Lehrer Ruhe in die Klasse, um dann in Ruhe arbeiten zu können, mit den Köpfen natürlich.

Es wäre jedoch allzu billig, alle Schuld auf die Schule schieben zu wollen. Diese ist selbst nur in dem, wie sie ist, ein Produkt der Verhältnisse. Die Tatsache, daß es der Schule schwerfällt, die Kinder voll und ganz, also auch mit ihren Beinen, in die Schularbeit zu integrieren, könnte selbst nur ein Indiz dafür sein, daß die Kinder nicht in die Gesellschaft integriert, daß sie ausgegrenzt sind. Ein niederländischer Psychotherapeut, JAN HENDRIK VAN DEN BERG, hat bereits in den fünfziger Jahren den Zustand unserer Gesellschaft so beschrieben: Daß sie sich in zwei heterogene Stände aufgespalten hat, den Erwachsenenstand und den der Kindheit und Jugend. Der Weg der Kinder, die aus dem Erwachsenenleben ausgegrenzt sind, in dieses Erwachsenenleben hinein wird zeitlich immer länger – wer wird heute schon vor dreißig fertig von uns? – und daher auch immer prekärer und gefährlicher. Darin, in diesem Auseinanderdriften von Kindheit und Erwachsenenwelt, sieht VAN DEN BERG eine wichtige Ursache für die Entstehung von Neurosen und psychosomatischen Störungen. Je mehr die Kinder zu Kindern wer-

^{*} Erschienen in: Rhythmik in der Erziehung, 18. Jg. 1992, Heft 4, S. 118-128. Bei dem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung des Festvortrags zum Jubiläum des Rhythmikon. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingetragen.

den, um so beschwerlicher wird der Weg zum Erwachsenenleben. Es könnte also durchaus sein, daß die kopffüßlerhafte Halbierung der Kindheit nur ein Indiz für eine fundamentale Halbierung der Gesellschaft ist. ANDREAS FLITNER hat dies mit einem von HUMBOLDT entlehnten Wort als Vorgang der Verinselung der Generationen beschrieben.

Ich versuche im folgenden, die Halbierung in der ernstgemeinten Form als Folge der Verinselung der Generationen zu beschreiben. Wir haben von der paradoxen Situation auszugehen, daß Kinder und Jugendliche noch nie zuvor in der Geschichte so umsorgt worden sind wie in unserer Gesellschaft, daß es aber paradoxerweise noch keine Gesellschaft gegeben hat, die es der nachwachsenden Generation so schwer gemacht hat, sich in ihr zurechtzufinden. Das eine hängt mit dem anderen zusammen: Je mehr man sich in wohlmeinender Absicht den Kindern zuwendet, eigene Institutionen für sie schafft, schulförmige Einrichtungen, in denen sie auf das Leben vorbereitet werden sollen, desto mehr entfremdet man sie diesem Leben. Je mehr man sich ihnen in dafür geschaffenen Institutionen zuwendet, um so mehr verschwinden die Erwachsenen aus dem Leben der Kinder. Der Trend des Entschwindens der Erwachsenen aus der Kinderwelt – es haben sich schon längst eigene Kinderkulturen etabliert – hat sich noch verstärkt durch die Instabilität der modernen Familienkonstellation. 10,8 % aller Kinder werden heute von Alleinerziehenden erzogen, 86 % der Alleinerziehenden sind alleinerziehende Mütter, von denen ein großer Prozentsatz berufstätig ist. Die Lehrer und Erzieherinnen sind kein Ersatz für das Verschwinden der Erwachsenen. Auf ihren Generationenstatus betrachtet, sind die Lehrer auch nur Zwitter: Erwachsene, die sich mit Kindern abgeben, also nichts Rechtes, Produktives, Ernsthaftes tun.

Das Entschwinden der Erwachsenen aus dem Kinderleben hat zur Folge, daß die Zukunftsentwürfe unserer Kinder immer unsicherer und profilschwächer werden. Die Zukunft und die Zukunftsentwürfe sind nicht mehr in Gestalt der Erwachsenen für die Kinder jetzt schon präsent. Die Zukunft wird daher immer weniger antizipierbar und vorhersehbar. Sie bricht sozusagen auf die Kinder und Jugendlichen herein, sie ist plötzlich irgendwann mal da. Das bedeutet, die Zukunft wird strukturell unheimlich und kann daher von allen möglichen negativen Vorzeichen, von der Atombombe bis zur Arbeitslosigkeit, besetzt werden, eben weil sie strukturell unheimlich geworden ist. Dies wiederum führt zu einer engeren Bindung in altershomogenen Gruppen, in der allein noch Identität ausgehandelt werden kann, aber Identität ohne die Tiefendimension des Zukunftsbezugs und der Werdemöglichkeiten. Und diese Konsolidierung in altershomogene Gruppen verschärft wieder rückwirkend die Trennung der Generationen. Dies hat zu einer Gliederung der Lebensläufe in streng gegeneinander abgesetzte Etappen geführt, in der jede vorhergehende der Vorbereitung der nächstfolgenden dient. Die Kinder kriegen da einen Rucksack voll Wissen mit auf den Weg, der das ganze Leben vorreichen soll. In der nächsten Etappe werden sie für den Beruf oder das Erwerbsleben im Studium oder in einer Berufsausbildung vorbereitet. Dann treten sie schließlich in das Erwerbsleben ein, um dann im Seniorenalter und im Ausscheiden aus dem Erwerbsleben sozusagen einen verklärenden Abschied zu nehmen.

Doch nun zeigt es sich, daß just diese Gliederung fragwürdig geworden ist. Die Fragwürdigkeit kündigt sich nicht zuletzt in dem Slogan vom lebenslangen Lernen an. Allenthalben kommt man nur weiter durch Weiterbildung. Der Halbzeitwert unseres Wissens liegt bei ungefähr fünf Jahren. Und die Senioren, die eben verklärt Abschied nehmen sollten, drängen neuerdings wieder ins Studium und wollen es noch einmal wissen. Man hat sehr große Hoffnungen auf das intergenerative Lernen gesetzt. Aber die Erfahrung lehrt, daß in diesem intergenerativen Lernen auch nicht alle Hoffnungen, alle Blümenträume reifen, denn das, was die Alten mitbringen können in diesen Austausch, nämlich erinnerte Erfahrung, ist zum Aufbau des Wissens nicht mehr gefragt. Was aber besagt und bedeutet es, daß die Gliederung, an die wir uns gewöhnt haben, daß diese Gliederung offensichtlich nicht mehr stimmt, daß sie faktisch und in der Tat ständig korrigiert und widerrufen werden muß? Was stimmt daran nicht?

Einen ersten Hinweis auf die Richtung, in der wir eine Antwort suchen könnten – ob auch finden, ist eine ganz andere Sache –, scheint sich in den Formen anzuzeigen, in denen sich das Unbehagen artikuliert, und zwar in der ersten Etappe, in der Kindheit, und *in* der letzten Etappe bei den Senioren: Die mittleren im Erwerbsleben Stehenden werden offensichtlich so sehr durch sogenannte Sachzwänge und Termine durch die Jahre und Tage geschoben, daß ihr Unbehagen bestenfalls noch in einer unartikulierten dumpfen Betäubung am Wochenende zum Ausdruck kommt. Bei den Senioren, die zur Seniorenbildung kommen, drückt sich dieses Unbehagen immer häufiger so aus: Die Maloche, das kann doch nicht alles gewesen sein. Hinter dem Ganzen muß doch noch etwas anderes und noch mehr stecken. Was ist es denn? Es ist so gesehen kein Zufall, daß die theologischen, philosophischen und psychologischen Veranstaltungen am meisten frequentiert sind neben den Reisen; das wäre wieder ein anderes Kapitel.

Bei den Schulkindern aber macht sich das Unbehagen, wie die Essener Schuluntersuchung gezeigt hat, in der Frage Luft, was bringt mir das, was ich lernen muß? Was kann ich damit anfangen? Dahinter steckt ganz eindeutig doch die Frage nach der im strengen Sinn lebenspraktischen Bedeutung, nach dem Sinn dessen, was die Schule fordert. Diese Frage wird bemerkenswerterweise gerade von den Schülern gestellt, denen das Lernen am leichtesten fällt. Lebenspraktische Bedeutung, Sinn, das sind in unserem Zusammenhang offensichtlich nur Umschreibungen für die Erfahrung des Erfülltseins des Lebens, also für die Erfahrung seines [120/121] Ganzseinkönnens. „Praxis“ in dem ganz ursprünglichen und strengen Sinn des Wortes bedeutet ja Lebensweise, in der ein lebendiges Wesen seine Erfüllung in Übereinstimmung mit sich selbst findet. Doch hier stoßen wir schon auf eine erste Schwierigkeit. In welcher Weise kann man denn von einem Ganzen des Lebens reden, da wir doch immer mittendrin stehen? Wo gibt es denn sowas wie die Erfahrung des Ganzen?

Einen Weg zur Beantwortung dieser Frage könnte vielleicht der Rückgriff in den historischen Prozeß bringen, der diese Verhältnisse, an denen wir zu leiden beginnen, hervorgebracht hat. Es könnte sein, daß die Entwicklung zur Moderne Formen der Welt- und Selbsterfahrung zugunsten einer alle Lebensgebiete durchdringenden Rationalität geopfert hat. Um solche Formen der Selbst- und Daseinsgestaltung aufzufinden und zu benennen, ist es angebracht, der Entstehung der Moderne nachzugehen. Ich bitte Sie daher erstens um Geduld und Bereitschaft zu einem historischen Exkurs und gleichzeitig um Entschuldigung dafür, daß er nur so sehr summarisch und undifferenziert ausfällt.

Die Geschichte der Moderne als eines neuen Einschnitts in der Menschheitsgeschichte wird greifbar in der Ausformulierung einer neuen Lebens- und Weltauffassung im 18. Jahrhundert. Auf das Bewußtsein, am Beginn einer neuen Epoche zu stehen, kommt es an. D'ALAMBERT spricht ganz ausdrücklich von einer Bewegung, die sich unter der Devise der Aufklärung formiert hat. Als eine ihrer Hauptkennzeichen kann die Neubewertung der Arbeit gesehen werden. Darauf möchte ich jetzt etwas näher eingehen.

Die Arbeit war bisher, also bis zu diesem Umbruch, im wesentlichen theologisch interpretiert. Arbeit, das ist die Mühe, die der Mensch um seiner Sünden willen auf sich nehmen muß und zu tragen hat. Sie ist insofern auch ein Weg der Buße. Es kommt darin nicht so sehr auf den Ertrag an, sondern Arbeit gilt als eine Art religiöse Praxis, als Askese. In Abhebung davon wird im 18. Jahrhundert die Arbeit als produktiver und produzierender Prozeß aufgefaßt, in dem es allein auf den Ertrag ankommt. Das Werk allein zählt, nicht die Mühe. Im Hinblick auf das Werk wird jetzt auch der Arbeitsprozeß unter dem Gesichtspunkt seiner Effizienz interessant. Die Effektivität der am Produkt orientierten Arbeit kann durch Rationalisierung und Ökonomisierung der Arbeitsprozesse optimiert werden. Wichtig ist hier nur fürs erste die Blickwendung. In den Mittelpunkt des Interesses tritt jetzt der objektivierte Arbeitsvorgang, nicht oder nicht mehr in erster Linie der arbeitende Mensch.

Zur Rationalisierung der Arbeitsprozesse bedient man sich der analytischen Denkformen, die sich in der gleichen Zeit zur größten Blüte entwickelt haben in der Mathematik und den neuen Naturwissenschaften. Die Arbeitsprozesse können dadurch, also durch ihre Objektivierung und rationale, analytische Durchdringung, aus den tradierten Lebensformen, in die sie bisher integriert waren, herausgelöst werden. Der Arbeitsprozeß wird unter dem Zugriff der analytischen Denkformen in Teilfunktionen zerlegt und unter die Frage gestellt, wie die isolierten Teilfunktionen am effektivsten realisiert werden können, z. B. durch den Einsatz von mechanischen Geräten.

Die Herauslösung der Arbeit aus den gewachsenen Lebensformen und die Verlagerung der Arbeit aus dem Haus hat zur Folge, daß auch die Kinder nicht mehr unmittelbar an den Arbeitsprozessen in Werkstatt, Hof und Haus und sonstwo teilnehmen können. Diese Entfremdung des Arbeitsprozesses aus dem ganzen Haus bewirkt rückwirkend ein Auffälligwerden der Kinder. Jetzt erst tritt das Problem auf, was man mit Kindern anfangen soll, und jetzt erst, im 18. Jahrhundert, entstehen eine ganze Reihe von pädagogisch gemeinten Schriften an die Adresse der Mütter, um ihnen beizubringen, was und wie sie mit ihren sich langweilenden und quengelig werdenden Kindern umzugehen und was sie damit anzustellen haben.

Zurück zum Arbeitsbegriff. Die fraktionierten Arbeitsvorgänge müssen notwendigerweise auf eine in der Form der Linie objektivierten Zeit projiziert werden. Die Zeit der Arbeit, das ist jetzt nicht mehr die rhythmisch gegliederte Lebenszeit, mit der die Menschen einbezogen sind in die natürlichen Abläufe und deren Rhythmen. In der rhythmisch gegliederten Lebenszeit war sozusagen festgelegt, wann etwas [121/122] im Leben der einzelnen und der Gemeinschaften seine Zeit hatte, das Gebet und die Arbeit, die Muße usw. Daß etwas seine Zeit hatte und, wieviel Zeit ihm zugemessen war, bestimmte seine Bedeutung für das Leben, gab ihm seinen Stellenwert im Leben. In der so verstandenen zeitlichen Gliederung des Lebens wurde dieses als ein Ganzes erfahren, als eine Textur mit den herausgehobenen Orientierungspunkten der Feiertage und der anderen, aus dem Alltag herausgehobenen Zeiten, in denen sich das Leben verdichtete.

Im Unterschied dazu wird die auf das Modell der Linie projizierte Zeit als zerrinnende, zerfließende erfahren. Die Momente, als Punkte auf der Linie gedacht, gehen unwiederbringlich verloren, wenn sie nicht zur produktiven Arbeit genutzt werden. Das bedeutet nun freilich auch: Die nicht mehr unbegrenzt zur Verfügung stehende Zeit wird zur knappen Ressource, zu einem kostbaren Gut, dessen Wert sich an dem Wert der Produkte bemißt, zu deren Herstellung sie gebraucht wird. Zeit wird Geld.

Allerdings, die linear modellierte Zeit ist doch auch die Zeit des Lebens. Das Leben selber, so folgt daraus, verrinnt, wenn es nicht zu produktivem Tun genutzt wird. Die Arbeit wird zum eigentlichen Sinn des Lebens, die Arbeitstugenden: Fleiß, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Sparsamkeit werden zu den alleinigen die Lebenspraxis bestimmenden Tugenden. Darin liegt nun auch begründet, daß die wesentlichen menschlichen Tätigkeiten und Verhaltensformen allmählich nach dem Modell der produktiven Arbeit verstanden werden. So zum Beispiel das Lernen. Auch es wird produktorientiert, zweckrational angesteuert. Inzwischen arbeiten unsere Schulkinder quantitativ gemessen mehr und qualitativ intensiver als ihre Eltern. Charakteristisch, daß die Diskussion um den schulfreien Samstag mit dem Argument geführt wird, daß man sich einen freien Tag nicht leisten kann, es sei denn um den Preis der Steigerung des Stresses für den Rest der Woche. Nicht daß ich jetzt für einen schulfreien Samstag plädieren wollte und auch nicht gegen das Argument. Nur daß dieses Argument in den gegenwärtigen Verhältnissen wirklich stichhaltig ist, ist bemerkenswert daran und in jeder Hinsicht bedenklich.

Doch zurück zu unserem Zusammenhang. Das neue Verständnis der Arbeit wird eingebunden in ein, allerdings verändertes, religiöses Verständnis, aus dem heraus es seine Legitimation

bezieht und die Kraft der Durchsetzung. Ich lasse den politischen Aspekt hier bewußt beiseite. Der rational arbeitende Mensch versteht sich – dieser Streit wird in vielen Auseinandersetzungen mit den katholischen Pfarrern und Predigern im 18. Jahrhundert in Frankreich geführt –, der arbeitende Mensch versteht sich auch jetzt noch als Ebenbild Gottes. Nur ist diese Ebenbildlichkeit jetzt bezogen auf den Schöpfer-Gott. Der Mensch gleicht Gott, wenn er schafft wie Gott. Wenn er aus einem Chaos Ordnung schafft, und zwar eine Ordnung im Sinne einer vom Menschen geschaffenen, daher begreifbaren und zu verantwortenden Welt. Der schaffende, produzierende Mensch vollendet geradezu das Werk Gottes, indem er eine menschliche Welt hervorbringt aus der Natur, die ihm Gott zur Verfügung gestellt hat.

Die Verfügbarkeit der Natur wird durch die Naturgesetze erschlossen, in denen nicht mehr zum Vorschein gebracht wird, wie die Natur ist, was die Dinge sind, sondern nur, wie sie als Material zur Erstellung einer solchen Welt verwendet und gebraucht werden können, wie sie zur Verfügung gestellt sind. Selbst der eigene Körper des Menschen wird im Modell einer konstruierten Maschine, eines Automaten gedacht und angeeignet, als eine Maschine wohlgermerkt, die als Produktionsmittel verfügbar und eingesetzt werden kann.

Es gibt in dieser Zeit natürlich Argumente und Theorien gegen diese Weltauffassung. Der geniale PESTALOZZI hat argumentiert, man müsse doch jetzt endlich mal versuchen, der Sache einen Sinn zu geben. Und man dürfe nicht fragen, wie der menschliche Körper in Dienst genommen wird, sondern umgekehrt, welches die grundlegenden Bewegungsmöglichkeiten des menschlichen Körpers sind. Von diesem Fundament aus wären menschenwürdige Maschinen und Arbeitsprozesse zu entwickeln. Ich breche diese Ausführungen hier ab, wohl wissend, daß sie nicht vollständig sind und vor allem daß sie im einzelnen überpointiert sind, und versuche nunmehr im folgenden, die unser Thema betreffenden Konsequenzen daraus zu ziehen.

Erstens: Die vor dem religiösen Hintergrund legitimierte Produkt- und Produktionsorientierung wird auf die wichtigsten Lebensbereiche und Tätigkeiten angewandt. Das soziale Leben muß als ein gut funktionierendes System, als ein Automat hergestellt und rational durchorganisiert werden. Der wohl organisierte Staat rückt an die Stelle der Kirche und wird ganz ausdrücklich von den Aufklärern als die neue Kirche der Vernunftreligion apostrophiert. Das Bildungswesen muß genauso funktional durchorganisiert werden und wird jetzt zu einer Veranstaltung des Staates, dem damit die Lehrplankompetenz übertragen wird. Aber das ist nicht der Punkt, auf den es mir jetzt ankommt. Es sollte nur als Beispiel gezeigt werden, wie unser Leben im ganzen vorgeplant, vorstrukturiert wird. Es darf nach dieser Auffassung nichts mehr dem Zufall überlassen bleiben. Wer sich auf sein Glück verläßt, handelt sträflich leichtsinnig. Nur mit einer Ausnahme: vom Offizier wird Fortune verlangt. Und Friedrich II entläßt Offiziere, weil sie keine Fortune haben, denn im Krieg ist nicht alles vorherzuberechnen. Da gibt es, wie Clausewitz dann später ausgeführt hat, Friktionen, in denen ein wacher Blick für die sich bietenden Chancen erforderlich ist.

Ich möchte damit folgendes andeuten: Angesichts der Hypertrophie der Berechenbarkeit geht der Sinn für eine eigentümliche Form der Intelligenz, für eine eigentümliche Wachheit und Aufgeschlossenheit verloren, nämlich die Wachheit und Aufgeschlossenheit für die Gunst der Stunde. Oder diese Wachheit wird jedenfalls nicht weiter kultiviert und gefördert. Allgemeiner formuliert: Im Leben nach Programm – und Programm heißt wörtlich Vorschrift – ist jeder Augenblick funktionalisiert und damit auch schon in bezug auf den nächsten übergegangen. Die Gegenwart hat keine eigene Bedeutung mehr, man kann sich nicht auf sie einlassen, das würde ja den Ablauf des Programms stören. In diesen vorprogrammierten Arbeitsabläufen ist immer schon entschieden, was am gegenwärtigen Moment wichtig ist, nämlich das Funktionsgerechte.

Wir haben es daher verlernt, glückliche Funde zu machen. In der englischen Sprache gibt es dafür ein gutes Wort, serendipity. Nur in den hohen Formen des künstlerischen Schaffens und

Gestaltens spielen Funde, das Glück des Findens, eine Rolle. Ich suche nicht, sagte Picasso, ich finde. Das Glück des erfüllten Augenblicks scheint uns im Alltag abhanden gekommen zu sein und damit auch die Glückserfahrung des Gelingens, das nicht im Voraus zu berechnen ist, das sich nur einstellen kann, wenn ich wach bin, wenn ich disponibel bin für diese Gunst des Augenblicks. Gabriele Marcel hat dies die Tugend der Disponibilität genannt. Ich muß verfügbar sein für den Anruf, für den Anspruch des Augenblicks. ROBERT SPAEMANN hat es einmal folgendermaßen formuliert, wörtlich: „Glück ist eine Sache der Aufmerksamkeit. Es gibt Augenblicke erhöhter Aufmerksamkeit, in denen das Leben sich zu einem Ganzen sammelt und für die dann WITTGENSTEINS Satz gilt: Nur wer nicht in der Zeit, sondern in der Gegenwart lebt, ist glücklich. Die glücklichen Augenblicke sind die, in denen das Leben zu einem Ganzen wird“; Ganzsein im Sinne von Erfülltseinkönnen. Nebenbei, wir haben gerade dieses, die Gunst des Augenblicks und die Friktionen wahrnehmen zu können, im vorgeplanten Schulunterricht sträflich vernachlässigt. Wir sind häufig gar nicht mehr in der Lage, das aufzugreifen, produktiv aufzugreifen, was uns die Kinder zuspätspielen im Unterricht.

Mein zweiter Punkt, auf den ich jetzt kommen möchte, hängt mit dem ersten ganz eng zusammen. Die Philosophie des hervorbringenden Machens hat uns den Sinn für die Eigenbedeutung der Rezeptivität genommen, für die Fähigkeit der vollen sinnlichen Entfaltung der Dinge, in der allein ihr Reichtum zum Vorschein kommt, der Reichtum, an dem wir uns bereichern. Anders gesagt: Wir haben ganz schlicht verlernt, zu genießen. Schon wer das Wort gebraucht, macht sich heute verdächtig, auch nur ein Schweinchen aus der Herde des Epikur zu sein. Wahrer Genuß hat nichts mit Konsum gemein, gar nichts. Der Konsum ist nur ein unbefriedigender Ersatz für die abhandengekommene Genußfähigkeit. Deshalb bekommen die bloßen Konsumenten auch nie genug. Sie können ja nichts auskosten. Im wirklichen Genuß [123/124] gebrauchen wir die Dinge nicht zu unseren vorgefaßten Zwecken, sondern lassen uns auf sie ein, auf den Anspruch, den sie an uns stellen. Man muß den Gütern der Welt entsprechen können. Und dieses den Gütern der Welt „Entsprechenkönnen“ ist die eigentlich ursprüngliche Bedeutung des Genusses. Das beginnt mit ganz primitiven Dingen, dem Essen und Trinken. Tee will anders genossen sein als Kaffee und ein Apfel anders als eine Apfelsine.

Es sind zusammengefaßt zwei Postulate, die hier mehr angesprochen als wirklich aufgestellt sind:

1. Wiedergewinnung des Sinns für die Tugend der Disponibilität, also der Fähigkeit zu glücklichen Funden;
2. Die Forderung nach Ausleben, nach wirklichem Praktizieren der Sinnlichkeit, also Erziehung zur Genußfähigkeit.

Aber was heißt jetzt hier schon Wiedergewinnung des Sinnes *für* usw.? Ich darf an der Stelle gleich zwei mögliche Mißverständnisse abwehren. Es kann nicht bedeuten kulturkritische Verunglimpfung der Rationalität. Sie hat bei allem, was man kritisch gegen sie aufsagen und aufbringen kann, doch auch Freiheitsspielräume, Möglichkeiten der Selbstverwirklichung des Humanen gebracht, die zu leugnen töricht wäre. Und überdies, man kann die Geschichte nicht zurückdrehen. Alles, was man neu anpacken will, muß man in dieser geschichtlichen Situation angehen. Einen archimedischen Punkt außerhalb der Geschichte gibt es nicht.

Und zweitens, und da höre ich Ihren Einwand, wir, die Rhythmiker zumal, wir arbeiten doch schon lange an der Verwirklichung beider Forderungen. Wir haben doch Formen gefunden und kultiviert, die ihnen – diesen Forderungen – Rechnung tragen. Was das Problem der Disponibilität angeht, wie kann sie anders und besser angesprochen werden als im freien, im zweckfreien Spiel. Das Spiel ist doch seiner Struktur nach nichts anderes als das Hervorbringen von günstigen Gelegenheiten. Es lebt aus dem sich im Spiel einstellenden, unvorhersehbaren Chancen, den sich ergebenden Zufällen. Es löst die Dinge ja heraus aus den ge-

wohnten Zusammenhängen und macht sie neu verfügbar. Was macht ein Kind alles aus einem Pantoffel. Es ist wie nichts sonst auf der Welt auf Glück und auf das Glück des Gelingens abgestellt, schon deshalb, weil man sich seines Ausgangs und seines Verlaufs nie gewiß sein kann. Eben deshalb erfordert das Spiel Spielwitz. Und was ist Spielwitz schon anderes als die vorhin beschriebene Wachheit und Aufmerksamkeit für die Gunst des Augenblicks.

Gut und schön. Nur, *wo* gibt es die Pädagogen, die die lebenspraktische Bedeutung des Spiels zu bergen, zu erschließen, verfügbar machen können? Wir lassen die Kinder spielen, halten sie zum Spiel an. Aber die lebenspraktische Bedeutung, der tiefere Ernst wird den Kindern so wenig klar dabei wie der Sinn des Lernens. So verkommt das Spiel – das ist die Gefahr, die ich dabei sehe – zum bloßen Zeitvertreib. Und solange die Kinder sich damit die Zeit vertreiben, belästigen sie uns nicht. Das Gescheiteste, was die Erwachsenen noch damit anfangen, ist die Usurpation des Spiels als einem Medium des Lernens. Daraufhin werden Spiele erfunden und verkauft. Aber können wir noch ernsthaft mit Kindern spielen, so daß unser Mitspielen nicht nur lästige Pflichterfüllung ist?

In der Geschichte unserer Disziplin hat es einen einzigen Spielpädagogen gegeben, FRÖBEL. Die Spielgaben, die er entwickelt hat, waren unter die Idee gestellt, Kinder und Erwachsene im Spiel zusammenzuführen zur Bereicherung der Erwachsenen – oder wie er es immer auch genannt hat – zur Erneuerung oder Erneuerung des Lebens, und zwar des Erwachsenenlebens. Es sind die Erwachsenen, die im spielenden Umgang mit Kindern profitieren sollen. Das war auch die Grundidee des Kindergartens.

Nebenbei, die Spielgaben, die kein Mensch mehr kennt, sind so beschaffen, daß eine große Faszination gerade für die Erwachsenen davon ausgeht. Und sie sind gleichzeitig so beschaffen, daß sie auch von geistig behinderten Kindern angenommen werden. Was dabei geschieht, wissen wir noch sehr wenig. Mir scheint nur, damit möchte ich diesen Punkt abschließen, in der Rezeption der Fröbelschen Idee sehe ich eine pädagogische Aufgabe, zu deren Lösung niemand berufener ist und nie- [124/125] mand so viel Kompetenz mitbringt als die Rhythmiker.

Was nun aber den zweiten Punkt angeht, das Ausleben der Sinnlichkeit und Körperlichkeit, hat die Rhythmik doch eine Vielfalt von Formen entwickelt, die die Freisetzung des menschlichen Körpers aus den vermeintlichen Sachzwängen bewirken. Was ich damit meine ist folgendes: Normalerweise ist unsere Motorik, ist unsere Wahrnehmung pragmatisch vermittelt. Unsere Wahrnehmung ist von vornherein im Dienst von praktischen, von pragmatischen Handlungszusammenhängen des Alltags, der Arbeit, in der Forschung usw. funktionalisiert. In dem was sie, die Rhythmiker, treiben, werden Motorik und Wahrnehmung, wenn ich es recht sehe, aus diesen vorgegebenen Formierungen gelöst und in ihrer Eigendynamik und vor dem Hintergrund der Eigendynamik des Körpers neu entfaltet.

Nur an einem Beispiel: Normalerweise ist unsere Motorik einbezogen und bestimmt durch die räumliche Artikulation unserer Wirklichkeit, unserer Alltagswirklichkeit, der Berufswirklichkeit. Diese Räumlichkeit ist durch bedeutsame Orte und Gänge bestimmt, durch Wege, Straßen, Orte, an denen irgend etwas Wichtiges für uns zu finden ist. Mir scheint nun gerade, daß es in der Rhythmik gelungen ist, mit den Formen, die sich dem rhythmischen Tanz annähern, die Motorik daraus zu befreien und Räume entstehen zu lassen, die nichts anderes sind als die rhythmische Artikulation des Gespanntseins der Bewegung selber. Ich werde darauf noch einmal zurückkommen.

Allerdings, so viel und so Schönes die Rhythmik geleistet hat, findet sie doch wohl nur in ausgegrenzten Bezirken statt. Schulorganisatorisch gesprochen ist sie Nebenfach, bestenfalls, das man auch streichen kann, wenn's einem danach ist. Sie läuft nebenher als Fach, in dem man Allotria treibt, im Schwäbischen heißt es Gehopse. Bei allen positiven Beispielen, die man dieser Auffassung: Rhythmik gleich Allotria, entgegenhalten könnte, scheint es doch

noch nicht gelungen zu sein, die in der Schule etablierten Hauptfächer rhythmisch zu durchdringen, Rhythmik und Rationalität zu versöhnen. Oder, allgemeiner formuliert, die Rationalität zu versinnlichen und zu verleiblichen, um sie aus ihrer Erstarrung zu befreien.

Damit berühre ich jetzt das nach meiner Auffassung nicht gelöste Problem des Schulwissens, das Problem der lebenspraktischen Interpretation und Aneignung des Schulwissens. Folgendes ist gemeint: Daß der Unterricht wissenschaftsorientiert sein muß, scheint in unserer Zeit eine bare Selbstverständlichkeit zu sein. Im allgemeinen wird sie so ausgelegt, daß man den Kindern das Wissen vermitteln, daß man sie Wissen entdecken, formulieren und merken lassen muß. Das Wissen gilt dabei als Wert an sich. Die Frage, was die Kinder damit anfangen sollen, wie sie es in ihrem Leben integrieren sollen, wird nicht einmal gestellt. Oder bestenfalls mit dem Hinweis beschieden, daß man das Wissen in einem Alltag braucht, der von den Wissenschaften durchdrungen ist.

Aber stimmt das so? Wie wenig man das Wissen braucht, zeigt sich im übrigen an der zunehmenden Zahl von funktionellen Analphabeten. Nicht einmal mehr Lesen und Rechnen braucht man in unserer Welt. Man käme weithin ohne Schulwissen aus, außerdem vergißt man es auch sehr schnell. Also wozu Schulwissen dann, zumal dieses Schulwissen exponentiell wächst und den Schulen über die Lehrpläne einen hoffnungslosen Wettlauf mit der Forschung aufzwingt, der irgendwann notwendigerweise zum Kollaps führen muß. Wie lange können wir es noch so treiben, daß Dinge, die gerade noch Gegenstand der Forschung waren, nach spätestens fünf Jahren im Lehrplan der Abiturientenklasse erscheinen?

Angesichts dieser Befunde werden zwei weitere Gründe und Argumente ins Feld geführt. Einmal, Wissenserwerb ist das Medium der Ausbildung und Kultivierung der Intelligenz. Inzwischen haben sich aber ganz andere Formen der Kultivierung der Intelligenz herausgebildet: In der Praxis der Jugendkultur, z. B. im Umgang mit elektronischen Medien, in der Anwendung des Wissens in Projekten u. v. a. m. Und das zweite Argument, das Schulwissen ist ein Integrationsfaktor der Gesellschaft. Man fragt sich nur, wie soll das Wissen Integrationsfaktor der Gesellschaft sein, wenn es nicht in das Leben der in dieser Gesellschaft Kommuni- [125/126] zierenden integriert ist? Wer wirklich wissenschaftlich kommuniziert, das sind die Gelehrten, die Wissenschaftler untereinander.

Also, was sollen Kinder mit dem Wissen, hier und jetzt und nicht erst in 20 Jahren, wenn es schon längst veraltet ist? Der Versuch meiner Antwort wäre, das Wissen sollte angeeignet werden als Organ der Belehrung unserer sinnlichen Wahrnehmung. Die Schule hätte dann – erschrecken Sie vor der Formulierung nicht, ich lege sie auch gleich beiseite – die Rekonstruktion des Wissens unter den Bedingungen unserer leiblich-sinnlichen Existenz zu leisten. Es ist etwas ganz Einfaches damit gemeint. Beobachtung und Erfahrung zeigen, daß Kinder noch wach genug sind, die Widersprüche, Irritationen ihrer sinnlichen Wahrnehmung wahrzunehmen. Sie können zutiefst irritiert sein von der Erscheinung der Parallaxe, der Lichtbrechung, der „Wasserverdrängung“.

Der Schule fällt es jedoch schwer, auf solche irritierenden Wahrnehmungen und Erfahrungen einzugehen, das Rätselhafte darin in der Form von Fragen faßbar zu machen. Was die Schule daran hindert, ist die Organisation des Schulwissens, die nicht Bezug nimmt auf die in den Erscheinungen selbst fundierten Fragen. Die Fragen, die das Schulwissen beantwortet, sind nicht die der staunenden, verunsicherten, um Verständnis ringenden Kinder. Indem es Antwort gibt, wird das Wissen an die „irritierte“ Sinnlichkeit zurückgebunden.

Das war das eine. Und das andere, ohne die Rückbindung des Wissens an unsere sinnliche Intelligenz, geschieht immer folgendes: Jeder von uns hat seine Optik brav gelernt an den Linsen, die man auf dem Tisch hin- und hergeschoben hat, an denen sich der Lichtstrahl gebrochen haben soll. Wir haben gelernt, die Brechung geometrisch zu beschreiben usw. Fragen Sie jemand, der seine Optik so gelernt hat, woran es liegt, daß eine Straße, wenn sie naß ge-

worden ist, dunkel erscheint. Oder fragen Sie, warum der Bierschaum weiß ist, oder der Schnee. Und wer weiß schon, daß der Bierschaum aus demselben „Grund“ weiß ist wie der Schnee. Wo kommt man aber auf solche Fragen zu sprechen? Dieses meinte ich mit Ver-söhnung unserer Sinnlichkeit mit dem Wissen, und darin sehe ich den lebenspraktischen Wert des Wissens, um den sich die Schule annehmen sollte.

Allerdings gilt: Um die Widersprüchlichkeit unserer Wahrnehmungen entdecken, sie festhalten zu können, ist bereits eine freigesetzte, emanzipierte, eine aufgeschlossene Sinnlichkeit nötig. In der Emanzipation der Sinnlichkeit, in dem Freisetzen der Sinnlichkeit aus den Zwängen des Alltags und aus den Funktionen, in denen die Sinnlichkeit hier verbraucht und gebraucht wird, sehe ich den fundamentalen Beitrag, den die Rhythmik für den Schulunterricht leisten kann. Hier sehe ich die Stelle, wo die Rhythmik wirklich Medium des Elementarunterrichts sein oder werden kann.

Wenn Sie mir jetzt zum Schluß noch einige Anmerkungen zur Auslegung eines solchen rhythmischen Elementarunterrichtes gestatten wollen, eine Auslegung, die allerdings – dafür bitte ich auch gleich vorweg um Entschuldigung – noch nicht klar konturiert ist; eine Auslegung, die im ganz wörtlichen und ernstgemeinten Sinn auf die Hilfe, auf die Mitarbeit ingenöser Praktiker angewiesen ist.

Vorweg einige Bemerkungen zum Rhythmus zur Fundierung der Bemerkungen zum Elementarunterricht. Der Rhythmus ist ganz sicher, eben weil er uns so nahe ist, ein theoretisch schwer zugängliches Phänomen. Wer sich damit befaßt, setzt sich mancherlei Verdächtigungen aus. Nicht um zu einer Definition, sondern lediglich zu einer brauchbaren Beschreibung zu kommen, könnte man sagen, Rhythmen sind Formen, in denen Erscheinungen als dynamisch bewegt erfahren werden. Dabei handelt es sich, wie das Beispiel der Musik lehrt, keineswegs um Bewegungen im Sinne der bedingten, verursachten oder funktionalisierten Ortsveränderungen, deren Geschwindigkeit gemessen werden kann. Auf die Ortsveränderung als solche kommt es auch beim Tanz nicht an. HUMBOLDT hat in einer geistreichen Wendung vom Rhythmus des Charakters gesprochen und damit so etwas gemeint wie ein inneres Maß des Menschen, das wie eine Lebensformel in all seinen Äußerungen wirksam ist.

Natürlich kann auch eine Bewegung rhythmisch sein. Da kommt es aber nicht auf die Ur-[126/127] sache oder auf die Wirkung an, auf nichts, was an der Bewegung bedingt und was infolgedessen daran gemessen werden könnte, sondern lediglich auf die innere Form, mit der diese Bewegung als gegliederte Gestalt hervorgebracht wird. Die rhythmische Artikulation ist, wie der Ausdruck innere Form andeutet, keine Form, die über irgend etwas disponiert. Es scheint vielmehr so zu sein, daß die Form die bewegende Kraft selber ist. In diesem Sinne sind Rhythmen Möglichkeiten – etwas hoch angesetzt jetzt – der Überwindung unserer Erden-schwere. Im Rhythmus kann so was erlebt werden, was KLEIST *antigrav* genannt hat.

Was dabei bewegt wird, scheint die Zeit zu sein. Rhythmen sind als Zeitgestalten faßbar, in denen der Fluß der Zeit durch Metren zwar betont, aber gleichzeitig durch das überspringen des Metrums in Beschleunigung und Verzögerung und Verschleppungen widerrufen wird. So erscheint die rhythmisch gegliederte Zeit nicht als leere Form, die von allem möglichen erfüllt werden kann, sondern die zeitliche Gliederung ist hier der Vorgang selber. Die Zeit des Herzschlags, der Wellenbewegung ist die durch den Herzschlag und durch die Wellenbewegung hervorgebrachte und darin gemessene, zugemessene Zeit. Dies hat sehr schön GEORGIADES ausgeführt: Die Zeitmaße des Herzschlages und des Atemzuges sind zeitliche Formen, in denen das Lebendige sinnhafte Präsenz gewinnt. Darin liegt nun auch begründet, daß man Rhythmen nur wahrnehmen kann, indem man sie hervorbringt, dadurch, daß man von ihrer Bewegtheit mitgerissen wird. Rhythmen realisieren sich durch den menschlichen Körper hindurch, man vernimmt sich durch sie. Insofern rhythmische Formen nur wahrgenommen werden, indem man sie mitvollziehend hervorbringt, stellen sie den tiefsten Einklang von Wahr-

nehmung und Wahrgenommenem, Menschen und äußere Wirklichkeit dar.

Darin ist zum einen enthalten, daß Rhythmen Formen der Verarbeitung von Eindrücken sind. PIAGET hat den Rhythmus zu den Verfahrensweisen der Selbstregelung und Selbsterhaltung von Strukturen gerechnet. Und ähnlich hatte schon BÜCHER den Rhythmus als Ökonomie des Körpers herausgestellt. In diesem Sinne sind die Rhythmen nicht Eigenschaften körperlicher Abläufe, sondern Formen, in denen körpfergemäße Bewegungsabläufe erst gefunden, artikuliert und gesteigert werden.

Unbeschadet dessen, daß in der elementaren rhythmischen Gestaltung Musik und Bewegung, Tanz und Raumgestaltung und Text noch nicht voneinander geschieden sind, lassen sie doch im wesentlichen drei Dimensionen ausmachen, in den Rhythmen ausformuliert werden. Diese Dimensionen sind: die Sinnlichkeit (Hören, Sehen); die Sprache und das, was ich die Figuration, also die räumliche Bestimmtheit der Bewegung nennen möchte.

Normalerweise und in unserem Alltag identifizieren wir durch das Gehör und über die gehörten Geräusche Objekte. Mit ihren Geräuschen werden Objekte allerdings nicht nur identifiziert, sondern daraufhin sind solche Geräusche ausnehmend besondere Merkmale, sie sind darin als unmittelbar präsent gegeben. Vornehmlich ist es das Funktionieren der Objekte, was sich in Geräuschen zuweilen in lästiger Aufdringlichkeit präsentiert. Wo nun aber Geräusche rhythmisiert erscheinen, wie etwa das Fahrgeräusch des Zuges, werden sie von ihrer Entstehungsquelle abgelöst; sie verweisen also nicht auf das Objekt, sie verselbständigen sich in gewissem Sinne. Was man dann hört, ist zwar auch noch der Zug. Aber die Geräusche erscheinen nicht mehr als Anzeichen der Aktualität des Fahrens, sondern als Erfüllung des Metrums, das sie gliedert und in gestalthafter Form reproduzierbar macht. Durch rhythmische Ordnungen vermittelt, wird nicht so sehr das Fahren des Zuges wahrgenommen als vielmehr das eigene Affiziertsein und Mitschwingen im Rhythmus dieser Fahrgeräusche. In ihrer rhythmischen Form konstituieren sich Geräusche somit als rein von den Objekten abgelöste, rein ästhetische Eindrücke, deren sinnliche Wirkung sich durch den ganzen Körper hindurch entfaltet. Auf diese Weise, das habe ich bei Ihnen gelernt, können Klänge in Bewegung umgesetzt werden, können Klänge bewegt und darin auch objektiviert werden, so daß Felltöne anders zu bewegen sind als schwingendes Metall usw. Dasselbe ließe sich für das Sehen ausbilden.

Mein zweiter Punkt wäre der Sprachrhythmus. Im Medium der Sprache eröffnet sich ein weites [127/128] Aufgabenfeld, in dem die Schulpädagogik auf die Hilfe der Rhythmik angewiesen ist, nämlich das der Herauslösung der Sprache aus den Sprachspielen des Alltags und der Entwicklung von elementaren Formen der Sprachgestaltung. Nur in Texten, in der durch Texte gestalteten Sprache wird sie zum Organ der denkenden Erschließung der Wirklichkeit. Texte fangen die Wirklichkeit in einem Netz von Verweisungen ein, die sich in einem komplizierten zeitlichen Spiel von Antizipation, Enttäuschung, Rückerinnerung entfalten. Texte konstituieren sich in dieser zeitlich-rhythmischen Ordnung. Es war wieder HUMBOLDT, der dies unübertrefflich schön beschrieben hat.

Was könnte daraus für die Schule folgen? Die Sprachlehre der Grundschule, wo sie nicht gänzlich auf die Rechtschreibung reduziert wurde, hat die Sprache vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der grammatikalischen Richtigkeit und der Genauigkeit der Darstellung behandelt. Dagegen ist gar nichts einzuwenden. Allerdings sollte die Sprache in größerem Umfang als es bisher schon geschieht den Kindern zu freiem, zunächst sinnlos erscheinendem Spiel überlassen werden.

Was Kinder an der Sprache, zunächst einmal, fasziniert sind die Rhythmen. Selbst noch Hauptschüler des 9. Schuljahres skandieren Werbesprüche aus Lust am Rhythmus (der Inhalt spielt dabei keine Rolle). Häufig genug sind die Werbesprüche noch die einzige Form, in der geformte, gestaltete, metrisch-rhythmisch gestaltete Sprache für diese Kinder verfügbar wird.

In das Gebiet der Sprachgestaltung gehörten Spiele, in denen man sich durch bloße Sprachmelodien oder Rhythmen, deren Sinn zu erraten ist, verständigt.

Schließlich wäre hier noch das freie Assoziieren von Wortbedeutungen zu nennen, die man einfach laufen läßt, um sie dann in einem zweiten Durchgang nach rhythmischen Gesichtspunkten und nach Assonanzgesichtspunkten zu ordnen. Hier entstehen mit Zweitkläßlern wunderbare lyrische Gebilde. Versuchen Sie es doch. Bei der Gestaltung der Sprache, die immer mit einem Herauslösen aus den Kontexten des Alltags verbunden ist, wären Artikulationsübungen als Bestandteile von Sprachspielen zu erfinden. Es wäre eine reizvolle Aufgabe, Maulwerke für die Schule zu schreiben.

Ich komme zu meinem dritten Punkt, die räumliche Figuration. Mit dem Ausdruck Figuration soll die rhythmische Gestaltung der Motorik aufgegriffen werden, das Problem der Eigen-dynamik der Bewegung. Die von allen Zweckdienlichkeiten befreite, sich dem Tanz annähernde Bewegung entfaltet sich räumlich. Sie bewegt sich dabei nicht in einem definierten Raum, sondern bringt sich in räumlichen Formen, Figuren hervor, in denen sich ihre innere Gespanntheit ausdrückt.

Die Räumlichkeit, das ist hier das ungehinderte Ausgreifen der Bewegung, das körperliche Sich-voraus-sein im Sprung, der Schwung der Kreisbewegung und anderes mehr. Die Figuren, in denen sich die Bewegung entfaltet, erscheinen hier dann nicht mehr als Grenzen, mit denen Formen eingeschlossen werden, sondern als innere Form der Bewegung selber.

Die figurative Bewegung verwirklicht sich nicht nur im Tänzerischen, sondern vornehmlich auch in der graphischen Gestaltung. Die innere Verwandtschaft von Tanz und Graphik hat niemand so deutlich gesehen wie MATISSE. Es wäre zu überlegen, ob über den Gedanken der rhythmischen Figuration eine neuer Zugang zur Mathematik möglich wird, wie er in den zwanziger Jahren schon einmal in der sogenannten Ganzheitsmathematik da war. Es ist anzunehmen, daß die figurative Bewegung das Sensorium für die Räumlichkeit in einer ganz anderen Weise erschließt als die übliche Geometrie und der übliche Zeichenunterricht.

Mit diesen wenigen Bemerkungen wollte ich dann doch mit etwas Konkreterem noch schließen. Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.