

Kunst und Erziehung. - Mal anders!

*Wenn im Kunstwerk schon der Schrei des Ursprünglichen gehört werden soll,
er in unseren Ohren doch wie Musik ertönen muß.*

(Franz Landsberger 1919, in: Die Brücke in Dresden 1905 - 1911, S. 41, hrg. von Birgit Dalbajewa und Ulrich Bischoff, Köln.)

Der ästhetische Unterricht in den Schulen zielt darauf ab, das wiederzugeben, was ist, das auszudrücken, was gefühlt wird, und das darzustellen, was verstanden wird. Wiedergeben der Wirklichkeit und der Natur, Ausdrücken der Gefühle und der Empfindungen, Darstellen der wahrgenommenen Wahrheit sind die Leitbilder des Faches Kunst in allen Arten der Schulausbildung: Reproduktion der Wirklichkeit, Ausdruck der Gefühle und Darstellen der Wahrheit: Repräsentation, Expression, Verifikation.

Naturgetreues Zeichnen nach Umrissen, Perspektiven und Dimensionen, ausdrucksstarkes Gestalten mit Farben und Formen, Klängen und Wörtern, sachgerechtes Darstellen mit geometrischen und mathematischen, mit formelhaften und logischen Maßen kehren da wieder, wo das im Kunstunterricht Gelernte zur Hilfsdisziplin in den anderen wissenschaftlich gegliederten Fächern wird: das Zeichnen in Biologie oder in Sachkunde, das Malen als Ausdruck des Innenlebens in Psychologie oder Religionslehre, zur Illustration von Gedichten und Erzählungen im Deutsch- oder Sprachunterricht und die abstrakten tabellarischen und statischen Darstellungen in Physik, Chemie oder Mathematik, Logik und Grammatik.

Der Kunstunterricht führt ein stiefmütterliches Dasein und ist das meistverachtete und belächelte Fach im Kanon der fächergegliederten Schulwirklichkeit, vor allem in den weiterführenden Schulen. Dagegen ist wohl auf lange Sicht nichts zu machen. Es wird für viele Jahre so bleiben, weil die Lehrer zu ohnmächtig sind, sich gegen die nach Jahrgängen und Lehrstoffen gegliederte, Wissens- und Bildungsvermittlung zu wehren, weil ein Protest der Eltern gegen die unsinnig gewordene, nur der Industrie und Marktwirtschaft dienende, inhaltlich und formal aufgespaltene Didaktik aus Mangel an Einsicht und Zeit in weiter Ferne liegt, und weil die für die Bildung zuständigen Kräfte in Politik und Wissenschaft keinen Bedarf an Umwandlung und Erneuerung des Schulwesens feststellen können - und das trotz oder wegen der PISA- oder anderer Untersuchungen, deren pädagogische Folgen doch nur die Forderungen nach noch mehr Druck auf Schüler, Lehrer und Eltern sind.

Die allgemeine Schulausbildung in der Neuzeit war seit Pestalozzi, Rousseau oder Fröbel für die werdende Industriegesellschaft nach Form und Inhalt entwickelt worden. Ihre Zeit ist zu

Ende gegangen, weil die Zeit der Industrieproduktion und der darauf gegründeten kapitalistischen Erweiterung des dem Menschen zur Verfügung gestellten und ihm dienenden Reichtums zu Ende gegangen ist. Dieser Reichtum hat sich einseitig zugunsten quantitativer Geldvermehrung entwickelt, dient nicht mehr dem Menschen und seiner sinnlich-vernünftigen Vervollkommnung und ist in seiner millionen- und milliarden schweren Größenordnung bei individuellen Gehältern, Gewinnen der Kapitaleigner, bei Staatshaushalten und -verschuldungen unsinnig geworden. Wer kann schon mit 20 Millionen Jahresgehalt sich und seinen Kindern ein sinnvolles Leben gewähren?

Dieser Unsinn wird nur deshalb nicht wahr-genommen, weil das Bewußtsein der Menschen von eben diesem Unsinn durch die Medien und deren Auftraggeber angefüllt worden ist, einseitig auf Millionenhöhe getrimmt wird und andere Maße und Verhältnisse nicht mehr kennt. Jeder glaubt, nach Millionen zu streben, sei dem Menschen ein Naturgesetz und angemessen; andere Maßstäbe in die Debatte einzubringen, sei verlogen und elitär, nur die Hoffnung auf den Lottogewinn, der Glaube an die Allmacht des Geldes und die Liebe zum Geldverkehr seien der Menschheit moderne Religion.



Mit fundamentalistischer Gewalt hat der totalitäre Religionskrieg, dessen Gott das Kapital und dessen Propheten die Waren sind, die Gehirne der Menschen okkupiert. „Mitten ins Gehirn müssen die Markennamen eingraviert werden“, lautet ein Werbespruch, und die Kampagnen der Werbung im Fernsehen und anderen Medien haben, getreu diesem Befehl, das Bewußtsein der Menschen erobert. Die Besatzungstruppen sind Bilder und Symbole aus der Werbung, Melodien und Texte aus der Unterhaltungsindustrie, Modeartikel und Ausstattungsstücke aus dem Warenlager, Sprachfetzen und Wortgeklingel aus den Blödelsendungen und Game-Shows des TV, die keinen Raum im Wahrnehmungsgefüge der Menschen mehr lassen, so daß dieses für andere Botschaften als die der werbeorientierten Medien taub ist.

Wer Versuche unternommen hat, mit Bildern und Sätzen auf Plakaten die Aufmerksamkeit von Menschen zu erreichen, wird wissen, daß jene nicht mehr wahrgenommen werden. Achtlos gehen vor allem Jugendliche und Kinder an den ausgestellten Botschaften vorbei; nicht aus bewußtem Mißachten oder gezieltem Widerstreben, sondern weil in ihrem Aufnahmeapparat kein Platz mehr ist. Jede Stelle ist besetzt und ausgefüllt mit Bekanntem und Gewohntem aus einer Öffentlichkeit, die nicht einmal mehr bürgerlich, sondern nur noch totalitär zu nennen ist.

In der sogenannten bürgerlichen Öffentlichkeit finden keine sprachlichen Auseinandersetzungen mehr statt. Die in ihr entwickelten Verständigungsmittel sind sprachlos geworden, weil unter der Bilderflut und dem Geräushekanon warenverherrlichender Signale Sprache nur in der Form von Sprachfetzen vorkommt: „he Alter!“ – „supergeil!“ – „megaout!“ etc. sind - ähnlich wie beim Drücken von Knöpfen - nur noch Impulse der Informationsübermittlung zur Auslösung eines speziellen Effekts, der von ganz woandersher gesteuert wird, das heißt, nichts mit dem Gesprächspartner zu tun hat. Wer beeinflussen möchte und eine gezielte Entwicklung anstrebt, muß sich diesen Steuerungsprozessen anpassen oder versuchen, eine andere Dimension der Verständigung zu erreichen.

Kann das mit künstlerischen Mitteln geschehen, mit den Mitteln der bildenden oder poetischen Kunst? Ist die Kunst in der Lage, eine Sprache zu entwickeln, die die Menschen in einer Tiefenschicht erreicht, die nicht von den herrschenden Zeichen bestimmt wird? Kann



die Kunst mit ihren Mitteln ein Vermögen wecken, das sich gegen die warenbesetzten Vorstellungsinhalte durchzusetzen versteht? Und kann dafür vor allem für Kinder eine künstlerische Tätigkeit eingesetzt werden, die spannend und fesselnd genug ist, um deren Verlorenheit an und Besessenheit von medien- und kunstästhetischen Wertmaßstäben zu unterlaufen?

Maurice Blanchot hat in seinem Buch „Das Unzerstörbare. Ein unendliches Gespräch über Sprache, Literatur und Existenz.“ in einem Artikel „Die Literatur und die ursprüngliche Erfahrung“¹ eine Dimension der sprachlichen Erörterung von Kunst eröffnet, die die herkömmlichen ästhetischen Maßstäbe in einem anderen Licht erscheinen

lässt. Dabei erreicht er eine Vorstellung vom Ursprung der Kunst, von der wir glauben, daß sie helfen kann, dem erzieherischen Umgang mit Kindern wertvolle Hinweise zu geben.

Wir wollen versuchen, die verschiedenen Ebenen des Kunstverständnisses von Blanchot zu erhellen, die sich über dem, was er das „Unzerstörbare“ nennt, sichtbar machen lassen. Das ist schon schwierig genug. Noch schwieriger ist es, dieses Unzerstörbare selbst zur Sprache zu bringen. Wenn wir aber glauben, daß es auch im Kinde einen Bereich gibt, der mit dieser Unzerstörbarkeit gleichzusetzen ist, daß es also die Möglichkeit der Entsprechung beider Bereiche gibt, muß man sich diesen Schwierigkeiten im Interesse der Kunst und des Kindes stellen.

¹ Blanchot, Maurice: Das Unzerstörbare. Ein unendliches Gespräch über Sprache, Literatur und Existenz. Carl Hanser Verlag, München, Wien 1991, dt.: Die Literatur und die ursprüngliche Erfahrung. S. 31 - 79.

„Das Werk ist in besonderer Weise das, woraus es gemacht ist, es ist das, was seine Natur oder sein Material sichtbar oder gegenwärtig macht, die Verherrlichung seiner Wirklichkeit...“ (S. 46)

Schon hier wird anderes angesprochen: Das Kunstwerk, denn darum geht es, ist nicht Wiedergabe der Natur, Ausdruck der Gefühle oder Darstellung der Wahrheit, sondern ist selber „das, woraus es gemacht ist ... Natur ... Material ... Wirklichkeit“. Im künstlerischen Schaffen wird Natur weiterentwickelt, Material sichtbar gemacht, Wirklichkeit verherrlicht und vollendet. Der Künstler ist derjenige, der mit seinem Schaffen die Natur durch das Herausarbeiten dessen, was im Material angelegt ist, ein kleines Stück weiterbringt, sie um ein Geringes voranschreiten läßt, sie dem zuträgt, was in ihr angelegt ist: Die Worte werden sprechender, die Töne klingender, die Farben leuchtender und das Holz oder der Stein in seiner Materialität (das heißt in seiner Maserung, Schichtung, Tönung, Dichte) sichtbarer. Dadurch schafft der Künstler nicht am Bestehenden, schon gar nicht an dem, was im Menschen und seinem Innenleben verborgen liegt, sondern an einer zukünftigen Gestalt dessen, was er bearbeitet.

Und was tut das Kind in seinem unendlichen Menschwerdungsprozeß? Maria Montessori schreibt 1950:

„Nicht das physische Kind ist es, das einen mächtigen, ja entscheidenden Anstoß zum Besserwerden des Menschen geben kann, sondern das psychische. Der Geist des Kindes kann vielleicht einen wirklichen Fortschritt der Menschen und unter Umständen sogar den Ausbruch einer neuen Kultur herbeiführen. Die schwedische Schriftstellerin und Dichterin Ellen Key sagte schon, unser Zeitalter werde das Zeitalter des Kindes sein. (Man spreche) ... von der neuen Ära, die mit dem zwanzigsten Jahrhundert anheben sollte, und bezeichnete sie als ‘das Jahrhundert des Kindes’.... Niemand aber konnte damals wissen, daß das Kind ein Lebensgeheimnis in sich birgt, das imstande ist, einen Schleier von den Mysterien der menschlichen Seele zu heben, daß es etwas Unbekanntes in sich trägt, aus dem der Erwachsene die Möglichkeit gewinnt, seine individuellen und sozialen Probleme zu lösen. Dieser Gesichtspunkt ist es, der zur Grundlage einer neuen Richtung der Kinderforschung werden kann und der wichtig genug ist, das ganze soziale Leben der Menschheit zu beeinflussen.“(S. 15f) ²

Daß dieses Jahrhundert nicht das Zeitalter des Kindes geworden ist, daß es vielmehr eines der dunkelsten und grausamsten aller Jahrhunderte wurde, das Eric Hobsbawn „Das Katastrophenzeitalter“ nennt ³ und an dessen Ende täglich 18- bis 20tausend Kinder an Hunger, Vertreibung, Krieg und illegalen Arbeitsmethoden sterben, (zu dessen Entstehung Maria Montessori mit ihrer materialgerechten, nur der Industrieausbildung dienenden

² Maria Montessori, Kinder sind anders. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1952.

³ Eric Hobsbawn, Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. dtv 30657, München 1998.

Entwicklung von „kindgerechten“ Unterrichtsmethoden beigetragen hat), ändert nichts an der Tatsache, daß sie in einer Bewegung stand, die eine außergewöhnliche Achtung vor dem Kinde hatte. Am Ende des Jahrhunderts, das mit der „Pädagogik vom Kinde aus“ und mit der Jugendbewegung begonnen hat, muß an diese Achtung zu erinnern erlaubt sein, an dessen Ende sich eben noch nichts geändert hat, vieles sogar zum Schlimmeren sich wandelt⁴. Doch genügt es nicht einfach, „vom Kinde aus“ zu erziehen. Diesem Vorhaben hat sich die Werbung mit der Erschließung von neuen kindlichen Käuferschichten viel erfolgreicher angenommen.



Es geht hier um den vorsichtigen Versuch, vom recht verstandenen künstlerischen Schaffen aus einen Zugang zu der tiefsten Schicht der Entwicklung des Kindes zu finden, die von seiner medialen Zurichtung zu einem warenverschlingenden Ungeheuer nicht zerstört werden kann.

Das Zitat von Maurice Blanchot geht weiter: *„das Werk ist in besonderer Weise ... die Verherrlichung seiner Wirklichkeit: des Sprachrhythmus' im Gedicht, des Klangs in der Musik, des zur Farbe gewordenen Lichts in der Malerei, des Raums, der im Haus*

zu Stein geworden ist.“

⁴ Rosemarie Raab hat in der Frankfurter Rundschau vom 16. Dezember 2000 in einem Artikel: „1 Kind für die Zukunft. Rainer Maria Rilke, Ellen Key und die „Samskola“ - Nach der Kadettenzeit kam das reformpädagogische Fieber.“ berichtet: „Dass *Das Jahrhundert des Kindes* der schwedischen Schriftstellerin Ellen Key im Kaiserreich derart die Gemüter bewegen würde, hatte jemand vorhergesagt, den man gemeinhin *nicht* mit Reformpädagogik in Verbindung bringt: Rainer Maria Rilke. Er rezensiert das Buch kurz nach seinem Erscheinen in deutscher Übersetzung im Frühjahr 1902 und prophezeit ihm eine breite und nachhaltige Wirkung in der Öffentlichkeit: ‚Man wird im Verlaufe dieses begonnenen Jahrhunderts immer wieder auf dieses Buch zurückkommen, man wird es zitieren und widerlegen, sich darauf stützen und sich dagegen wehren, aber man wird auf alle Fälle damit rechnen müssen.‘ Wie Ellen Key, so gilt auch Rilke die Schule als ‚ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit‘. Sie missachte den Einzelnen, seine Wünsche und Sehnsüchte und sehe ihre Aufgabe vornehmlich darin, ‚ihn auf das Niveau der Masse herabzudrücken‘. Die ihr anvertrauten jungen Menschen würden zu ‚Reproduktionsmaschinen fertiger Phrasen und Formeln‘, die sie im Examen möglichst tadellos wiederholen müssten. Sie eigneten sich als allgemeine Bildung einen Vorrat an Wissen an, ‚lebloß wie ein Konversationslexikon und ohne inneren Zusammenhang wie dieses‘. Die Schule gebe keine Antworten auf das, was das Kind frage, ‚sondern irgendein bestimmtes Quantum von fertigen Resultaten, die ihm vollkommen gleichgültig sind‘. Beider Gegenbild ist eine Schule für Jungen und Mädchen, für Kinder aller Klassen ohne Prüfungen und ohne Wettstreit, in der jeder Schüler ‚nur bis zu dem Punkte hingeführt (wird), auf dem er fähig wird, selbst zu denken, selbst zu arbeiten, selbst zu lernen‘, eine Schule, ‚die das Leben nicht aus dem Auge verlieren, sondern immerfort darauf zugehen würde‘, eine Schule, ‚welche nicht hindert, sondern hilft, ... welche nicht Persönlichkeiten im Keime erstickt, sondern jedem die Möglichkeit gibt, die innersten Wünsche seines Wesens durchzusetzen‘, eine Schule, die ‚vor allem mit Einzelnen (rechnet), nicht mit Klassen‘. Eine solche Schule, davon ist Rilke überzeugt, sei nicht einfach durch eine Reform der gegenwärtigen Zustände herzustellen, ihre Verwirklichung werde Generationen brauchen: ‚... dieses Jahrhundert wird zu den größten gehören, wenn der Traum, den diese seltsam reife und gerechte Frau in seinen ersten Tagen geträumt hat, in seinen letzten einmal in Erfüllung geht. Vielleicht wird man einmal die Menschen dieses Jahrhunderts danach abschätzen, wie sehr sie an der Verwirklichung dieses Traumes gearbeitet haben.‘ “

Hier erscheint eine weitere, tiefere Ebene des Verständnisses vom Wesen des Kunstwerks: Das, „woraus es gemacht ist“, „was seine Natur und sein Material sichtbar oder gegenwärtig macht“, ja selbst die Wirklichkeit, die verherrlicht wird, sind nicht, wie vorschnell verstanden wurde, die Wörter, die Töne, die Farben oder Stein und Holz, sondern, wenn man es zunächst mit Blanchot beim Namen nennt: der Rhythmus, der Klang, das Licht und der Raum.

Materie erscheint durch die Arbeit des Künstlers. Aber was in Wahrheit erscheint, ist nicht die stoffliche Realität in einer vordergründigen Materialität, sondern das, was diese Materialität umhüllt und umfängt: bei den Wörtern und Sätzen der Rhythmus, bei den Tönen der Klang, bei den Farben das Licht und bei Stein und Holz der Raum, also die rhythmisch bewegte, wohlthuend klingende, farbig leuchtende und räumlich erschlossene Natur.

Jedes Haus in seiner Einmaligkeit und jeder Tempel in seiner Betonung der Höhe, jede Brücke in ihrer Verbindung der Seiten von Fluß oder Tal zu den Ufern und jedes Bildwerk in seiner Versammlung des Raumes läßt diesen Raum sichtbar werden in einem Davor und Dahinter, in einem Rechts und Links, Oben und Unten. Das ist das Wirken des Künstlers, daß er im Stoff den Raum zur Gegenwart bringt, ein Innen und Außen schafft, daß er zudem das Licht in den Farben von Hell nach Dunkel erleuchtet und den Rhythmus und den Klang der Naturgegebenheiten (Fluß und Quelle, Wind und Welle) in Sprache und Musik übersetzt.

Im Sehen und Gehen der Kinder kann man Parallelen zu diesem künstlerischen Entdecken des elementaren Raumes und seiner Gegliedertheit finden. Im Sehen und Gehen eignet sich das Kind den Raum an (Leontjew), gewinnt durch das Sehen der Mutter die Vorstellung der Weite, der Annäherung und Entfernung, von Vertrauen und Ausgesetztsein, von Hilfe und Verlorenheit; erobert sich im Gehenlernen die Distanz zum Gegenüber und das Gefühl für Können und Scheitern, für Überwindung und Niederlage. Die körperlichen Voraussetzungen, auf die in der herkömmlichen Pädagogik so viel Wert gelegt wird, gewinnen an Stärke und Mobilität in dem Maße, wie das Vertrauen durch das Be-sehen des Raumes und der Möglichkeiten, ihn zu er-gehen, entstanden ist und das Sich-aus-kennen in ihm an Stärke gewinnt. Ähnliches könnte für das Sehen des Lichts durch die Leuchtkraft der Farben, für das Hören des Klangs durch die Harmonie der Töne und für das Einstimmen in den Rhythmus durch das Sprechen und Singen von Sätzen und Wörtern in Gedichten und Liedern aufgezeigt werden.

M. Blanchot sagt: *„Das Werk läßt zum Vorschein kommen, ... Die Statue verherrlicht den Marmor, das Gemälde ist nicht ausgehend von der Leinwand und aus materiellen Bestandteilen gemacht, es ist die Gegenwart dieser Materie, die uns ohne es verborgen bliebe. Und auch das Gedicht ist nicht aus Gedanken gemacht, ebensowenig, wie es aus Worten gemacht ist, sondern es ist das, von dem aus die Worte ihre Erscheinung und die*

elementare Tiefe werden, auf die hin diese Erscheinung geöffnet ist, und sich dennoch wieder schließt.

Anhand dieses Merkmals erkennt man bereits, daß das Werk sich nicht mit der Betonung des materiellen Charakters wird zufriedengeben können, dieser Wirklichkeit einer Sache, die es vor uns anzuordnen scheint.“ (S. 47)

Hier geht es um eine Erfahrung, die vor den Gedanken, vor den Worten, vor den Gefühlen und Stimmungen liegt, die aber allesamt aus diesem „Vor“ hervorgehen und aus der „elementaren Tiefe“ sich lösen und in sie wieder verschwinden. Was ist das für eine Tiefe? Wie kann man sich ein Bild von ihr machen, ohne sie mythisch oder gar mystisch zu interpretieren?

Blanchot sagt ausdrücklich, daß sie nicht die Natur ist, und macht ein Verständnis davon nur um so schwieriger: *„So lenkt uns das Werk auf den Grund der Dunkelheit, den wir nicht denken, bestimmt zu haben, indem wie ihn elementar nannten, der sicher nicht die Natur ist, denn die Natur ist immer das, was sich als schon entstanden und geformt zeigt, ...“ (S. 48)*



Und die Natur ist nicht das Unzerstörbare, dem die Kunst dient und von dem wir glauben, daß die Kinder in ihrer Entwicklung einen Zugang dazu haben. Die Natur ist das, was schon gewachsen ist, was von sich aus, ohne Zutun des Menschen, immer entsteht und vergeht, in das der Mensch eingespannt ist mit seiner menschlichen Natur, in dem er aber einen hervorragenden Platz einnimmt, weil in ihm die Natur zur Vernunft gekommen ist; Natur, die er aber deswegen auch, unter Anwendung dieser Vernunft, dann aber in unvernünftiger Weise, zerstören kann: seine eigene und die außermenschliche Natur.

Tiefer noch und unergründlicher, darum aber auch unzerstörbarer ist das, was Blanchot den „Grund der Dunkelheit“ nennt und aus dem wohl auch die Natur und alles andere, was ist, hervorgegangen sein muß:

„Halten wir an dieser Stelle, wo wir lediglich die wesentlichen Züge des Werkes zu erkennen suchen, jedoch fest, daß es auf den elementaren Grund ausgerichtet ist, auf dieses Element, das die Tiefe und der Schatten des Elements wäre und von dem wir wissen, daß die Gegenstände nicht darauf hinweisen, daß aber alle Künste es, im Anschein zu sein, den sie der Materie verleihen, von der man hinterher sagt, ihre Werke sind gemacht, im einzigartigen Ereignis des Werkes unter uns zum Vorschein kommen lassen.“ (S. 48)

In einzigartiger Weise versteht Blanchot es, diesen Grund sichtbar werden zu lassen, wenn er auch weiß, daß jede Beschreibung hinter dem zurückbleibt, was das Kunstwerk selber zum Vorschein bringt.

„Nichtsdestoweniger spüren wir sogar vom Standpunkt der Beschreibung aus, wie mangelhaft diese Analyse ist, denn wenn das Werk entsteht, erhellt sich das Element sicher und der Grund ist wie gegenwärtig, wie an den Tag geholt, obwohl er auch die Tiefe ist, die das Werk abweist, indem es sich auf sie stützt. In diesem kompakten Zum-Vorschein-Kommen jedoch, in dieser Anwesenheit der ‚Materie‘ in sich selbst, ist es nicht nur die der jeweiligen Kunstform eigene Materie, deren Bejahung erahnt wird: es ist nicht allein der Stein und nicht nur der Marmor, den der Tempel des Eupalinos evoziert, auch nicht die Erde, auf der er errichtet ist, sondern durch die Macht der Erschütterung ist das Licht in unseren Augen mehr Licht, das Meer, über dem er errichtet ist, ist sich selbst näher, die Nacht näher an der Nacht. Solcherart sind, sagt Valery, die Bauten, die ‚singen‘.“ (48f)

Statt hier fortzufahren, das von Blanchot Gesagte mit unzureichenden Worten wiedergeben zu wollen, ist der Versuch einer Systematik des von ihm Intendierten eher geeignet, den Übergang zum Erfahrungshorizont des Kindes zu finden.

1. Das Kunstwerk ist nicht Repräsentation der Realität, Expression der Gefühle und auch nicht Verifikation der Wahrheit.
2. Das Kunstwerk bringt nicht nur die Materie in ihrer Stofflichkeit zum Vorschein: die Worte und Sätze in der Literatur, die Töne in der Musik, die Farben und Formen in der Malerei und die Stoffe Stein, Holz und Eisen in der Bildhauerei.
3. Auch der Versuch, diese Materialität von dem sie Umhüllenden - dem Rhythmus in der Sprache, dem Klang in allen Tönen, dem Licht in den Farben und dem Raum bei allen Stoffen - aus sichtbar zu machen, reicht nicht aus, um das Kunstwerk von ihm selbst her zu begreifen.
4. Auch diese "Elemente" noch sind keine letzten Bereiche, die das erhellen, was nach Blanchot das Kunstwerk zum Kunstwerk macht. „Vor“ oder „unter“ ihnen „gibt es“ den dunklen Grund, aus dem die elementare Wirklichkeit ihr Wesen schöpft.

Wenn das, woraus das Kunstwerk gemacht ist, in besonderer Weise zum Glänzen gebracht worden ist; wenn die Unendlichkeit dessen, was als Material bezeichnet werden kann, im Werk zum Vorschein gekommen ist; wenn die Besonderheit des Stoffes und der Elemente in den Produkten der Kunst mit äußerster Klarheit aufscheint; wenn durch dieses Glänzen und dieses Erscheinen hindurch ein Anderes sichtbar wird, das in seiner Dunkelheit hell zu

werden beginnt, dann spricht Blanchot von dem dunklen Grund, der durch die Kunstwerke hindurchleuchtet.

Denn das Kunstwerk ist nicht die Meisterschaft des Künstlers und nicht seine bewußte Leistung, noch gar der Ausdruck seiner unbewußten Ahnungen über die Welt und die Geschichte, sondern die Tiefe der Elemente, die sich Bahn bricht, wenn die Kräfte des Künstlers erlahmen. Walter Benjamin schreibt in einem Text „Programm eines proletarischen Kindertheaters“:

„Konrad Fiedler hat in seinen ‚Schriften über Kunst‘ als Erster bewiesen, daß der Maler kein Mann ist, der naturalistischer, poetischer oder ekstatischer sieht als andere Leute. Vielmehr ein Mann, der mit der Hand da näher zusieht, wo das Auge erlahmt, der die aufnehmende Innervation der Sehmuskeln in die schöpferische Innervation der Hand überführt. Schöpferische Innervation in exaktem Zusammenhang mit der rezeptiven ist jede kindliche



Geste. Die Entwicklung dieser kindlichen Geste zu den verschiedenen Formen des Ausdrucks, als Anfertigung von Requisiten, Malerei, Rezitation, Musik, Tanz, Improvisation fällt den verschiedenen Sektionen zu.“ (S. 83)⁵ – den Sektionen des Kindertheaters. Und für das Üben jedes Künstlers und natürlich auch des Kindes schreibt er: „Den Meister durch Fleiß und Mühe bis zur Grenze der Erschöpfung zu ermüden, so daß endlich der Körper und ein jedes seiner Glieder nach ihrer eigenen Vernunft handeln können – das nennt man

üben. Der Erfolg ist, daß der Wille, im Binnenraum des Körpers ein für alle Mal zu Gunsten der Organe abdankt – zum Beispiel der Hand.“ (S. 321f)⁶ Hier vermählt sich die Hand mit jenem dunklen Grund von Blanchot, den wohl auch die „Verstecke“ und „Der Nähkasten“ für die Kinder bei Walter Benjamin bereithalten.

Ähnlich wie Benjamin bei seinen Bemühungen um Erziehungsphänomene und Kindheitserinnerungen wird Blanchot nicht müde, aufzuweisen, daß es diesen Urgrund gibt, der tiefer als die Natur, tiefer als die Materie, tiefer als die Elemente ist. Aus ihm leben die Künste, und auf ihm erheben sich die Kunstwerke, und nur, wenn er ins Blickfeld gerückt ist, können auch die anderen „Bestimmungen“ der Kunst (1 bis 3) ihr Recht bekommen.

Blanchot ringt darum, diesen Grund zu benennen, ihn in Worte zu fassen und ihn ins Bewußtsein zu heben. Dem ist sein Bemühen gewidmet, aber er scheut sich nicht, sein dauerndes Scheitern im Benennen und Beschreiben dieses Grundes einzugestehen; das

⁵ Walter Benjamin, Über Kinder, Jugend und Erziehung. Mit Abbildungen von Kinderbüchern und Spielzeug aus der Sammlung Benjamin. edition suhrkamp 391, S. 79 – 86f.

⁶ Drs., Illuminationen. Ausgewählte Schriften. suhrkamp taschenbuch 348. unter dem Titel ‚Üben‘. S. 321f.

Scheitern, das dessen Dunkelheit angemessen ist. Wie ja auch jedes Kunstwerk nur davon lebt, ein „dunkles Licht“ auf die zu werfen, die es betrachten.

Das sind keine paradoxen oder hilflosen Redewendungen, sondern konkrete Erfahrungen, die jeder macht, wenn er stumm und hilflos vor den Meisterwerken der Kunstgeschichte steht, die ihn dumm dastehen lassen. Die Dunkelheit, mit der sich das sichtbare Kunstwerk umhüllt, rettet zugleich die Kunst vor dem vorschnellen Einordnen in Kategorien der Kunstkritiker und Kunstfachleute, die immer schon Bescheid wissen und deren gestelzte Sprache von „Pointillismus“ und „Impressionismus“ und ähnlichen Vokabeln, mit denen sie ihr übergroßes Verständnis kundtun, überquillt.

Der unzerstörbare Grund, aus dem jedes Kunstwerk lebt, wenn es „authentisch“ (was ist das?) ist, entzieht es dem öffentlichen Raum, in dem das Gerede von Werbung und Propaganda die Sprache zerstört, die Bilderwelt der Menschen besetzt, die Ohren mit dummdreisten Songs verblödet und den Raum mit solchen (Star-) Gestalten im Fernsehen und in den Zeitschriften bevölkert, denen nur Abscheu und Widerwillen gerecht werden können. Er zwingt diejenigen,



die mit Kunst zu tun haben, zu mehr Bescheidenheit, Gelassenheit und abwartender Geduld beim Betrachten und Herstellen der Werke. - Er kann aber auch, wie wir vermuten und hoffen, eine Sprache provozieren, die die Kinder etwas angeht, weil sie nicht vom herrschenden Gerede zerstört werden kann.

Denn genauso wie die Gewißheit, daß es diesen Grund gibt, aus dem die Kunst lebt, vorausgesetzt werden muß, wenn man von Kunst zu reden beansprucht, muß im Kinde das vorausgesetzt werden, was diesem Grund entspricht: das Geheimnis seiner Menschwerdung. Dieses unmanipulierbare, unzerstörbare Geheimnis ist dem Optimismus der Pädagogik anheimgegeben,

anvertraut, muß anerkannt und gewußt werden, wenn man nach einer Möglichkeit sucht, die Kinder den „geheimen Verführern“, die in aller Öffentlichkeit ihr Schandwerk treiben, zu entziehen. Aber ebenso wie das Geheimnis als Grund aller Erziehungskunst, die heute auf weite Strecken eher eine Entziehungskur geworden ist, vorausgesetzt werden muß, ist das Geheimnis der Erziehungswirklichkeit entzogen, ihr grundsätzlich aus den Händen genommen, unsichtbar im Kinde vorhanden und nur in einem vorsichtigen Gewährenlassen den Kindern selber präsent.

Weil die Erwachsenen den Kindern diesen Hoheitsraum ihrer Menschwerdung nicht einräumen, bleibt für diese nur ein Vakuum zurück, das von Idolen besetzt wird. Im Vergessen oder Übersehen der geheimnisvollen Welt der Kinder durch die Erwachsenen kann das, was diese Welt bevölkert, ein billiger Ersatz werden. Wenn den zu Erziehenden nicht eingeräumt wird, daß es für sie das Mysterium gibt, in dem sie ahnungsvoll die Gestalten und Formen einer abenteuerlichen Welt entdecken, besetzen die Agenten der Werbung diesen Leerraum mit den Karikaturen einer lächerlichen Ausstattungswelt: Das Gel, das ihre Haare stylt, der lässig herunterhängende Ledergürtel, die offenen Schnürsenkel der viel zu dicken Plateauschuhe, das gewagte Piercing an geheimen oder offenen Körperteilen, die Tätowierung auf der Haut oder die zu enge Lederhose, die schräg auf dem Kopf sitzende Schlägermütze - alles das sind Ersatzstücke, die das Vakuum der Bedeutungslosigkeit der kindlichen Erfahrungswelt besetzen und mit pseudo-ritueller Gestik und verquaster Religiösität und frommer Inbrunst zur Schau getragen werden. Sie sind Religions- und Kunstersatz zugleich, aber viel schlimmer, sie sind Reliquien aus jener Welt, die die Kinder sich selbst entworfen hätten, wenn die Erwachsenen - im Windschatten ihrer alltäglichen Besorgungen - ihnen die Gelegenheit gegeben hätten, diese Welt mit ihren eigenen Erfahrungen zu beleben.

Walter Benjamin wußte davon und berichtet von dieser Welt in seinen Kindheitserinnerungen, wenn er von der *Mummerrehlen* oder vom *Bucklichten Männlein* spricht. Wo kein Raum für solches Erfahren der Kinder und Sicherinnern der Erwachsenen vorhanden ist, macht sich der Totalitarismus der Warenwelt über die Kinder her - und das ist weit schlimmer als jede andere Form von Vergewaltigung, wie schlimm sie auch sei.

Wenn man das Ausmaß der allgemeinen Vergewaltigung der Kinder, Jugendlichen und auch Menschen insgesamt verstehen will, muß der dunkle Grund, aus dem das Kunstwerk lebt, und das Geheimnis der Menschwerdung, aus dem die Kinder ihr Erwachsenwerden schöpfen, noch deutlicher zur Sprache gebracht und ins Bewußtsein gehoben werden. Das kann mit dem Begriff „Exil“ verdeutlicht werden, den Blanchot gleicherweise für die Frage nach der Kunst wie für die Frage nach dem „Jude sein“⁷ als Vorbild für „eine bestimmte Beziehung von Mensch zu Mensch“ (S. 183) in Anspruch nimmt. Im Kunstwerkaufsatz schreibt er: „Der Dichter befindet sich im Exil, er ist aus der Stadt exiliert, exiliert von den geregelten Tätigkeiten und den beschränkten Verpflichtungen, von dem, was Ergebnis ist, greifbare Wirklichkeit. ...

Das Gedicht ist das Exil, und der Dichter, der ihm angehört, gehört der Unzufriedenheit des Exils an, befindet sich stets außerhalb seiner selbst, außerhalb seines Geburtsortes, gehört der Fremde an, dem, was Außen ohne Innigkeit und ohne Grenze ist, diesem Abstand, den Hölderlin in seinem Wahnsinn benennt, wenn er darin den unendlichen Raum des Rhythmus sieht.“ (S. 65)

⁷ Maurice Blanchot, Das Unzerstörbare. a. a. O. unter dem Titel ‚Jude sein‘, S. 181 - 193.

Und in dem Aufsatz über „Das Unzerstörbare. 1. Jude sein“ heißt es: *„Wenn Pasternack sich seinerseits fragt: ‚Was bedeutet Jude sein? Weshalb gibt es das?‘ glaube ich, daß es unter allen möglichen Antworten eine in drei Schritten gibt, die zu wählen man nicht vermeiden kann, und das wäre die folgende: Das gibt es, damit es die Idee des Exodus und die Idee des Exils als einer richtigen Bewegung gibt; das gibt es, damit sich uns durch das Exil hindurch und durch die Initiative, die der Exodus ist, die Erfahrung der Fremdheit in einer irreduziblen Beziehung offenbart; das gibt es, damit wir, durch die Macht dieser Erfahrung, zu sprechen lernen.“ (S. 184)*

Dieser Dreischritt, der von Blanchot als wesentlich für die Beziehung von Mensch zu Mensch – also für jede Beziehung zwischen Menschen - angesehen wird, kann in besonderer Weise für ein Verständnis der Menschwerdung der Kinder dienen: Exodus ins Exil, Erfahrung der wesentlichen Fremdheit und Aufbruch zur Sprache sind mögliche Zustandsbeschreibungen kindlicher Erfahrungswelt, die konkretere Orientierung über das Werden der Kinder als die Begriffe Wachsen, Reifen oder Entwickeln verschaffen. In besonderer Weise gilt für die Kindheit: *„...daß man jederzeit bereit sein muß, sich auf den Weg zu machen, weil hinausgehen (nach draußen gehen) die Forderung ist, der man sich nicht entziehen kann, weil man an der Möglichkeit einer gerechten Beziehung festhalten will. ...*

Später wird der Exodus zum Exil, das alle Prüfungen einer verfolgten Existenz mit sich bringt, das im Inneren eines jeden die Angst, die Unsicherheit, das Unglück, die Hoffnung einziehen läßt. Dieses Exil aber, so schwer es auch ist, wird nicht nur als unverständlicher Fluch begriffen. Es gibt eine Wahrheit des Exils, es gibt eine Bestimmung des Exils...“ (S. 184)

Bemerkenswerte Parallele: Der Dichter steht im Exil, außerhalb jeder geregelten Tätigkeit und kann sich nur durch eine äußerste Kraftanstrengung in diesem Aufenthalt, das heißt zugleich in das Gedicht, retten, und der Mensch ist immer in diesem Exil, in dem er das Fremdeste in seiner äußersten Zuspitzung, als anderen Menschen erfährt, den er in der Sprache als Fremden aushalten muß. Was für den Dichter das Gedicht, für den Künstler das Kunstwerk, ist für den Menschen allgemein das Sprechen mit dem Anderen und für das Kind jeder Entwicklungsschritt, der aber dann weder Entwicklung, noch ein Schritt ist, sondern ein Sprung in das hinein, was als neue Phase seiner Menschwerdung oder seines Könnens zu verstehen ist.

Die Bestimmung des Menschen im Allgemeinen und des Kindes im Besonderen, erwachsener oder Mensch im Zwischenraum von Mensch zu Mensch zu werden, ist seine Unzerstörbarkeit. Das Unzerstörbare bedeutet diesen Beruf, der eben deshalb, weil er der Ruf - die Provokation - in dieses Zwischen ist, auch nicht dadurch zerstört werden kann, daß der Mensch diese Bestimmung verfehlt oder millionenfach von dem, was möglich wäre, entfernt

bleibt oder die Bestimmung in gräßlicher Weise ins Gegenteil verkehrt. Die Pro-Vokation bleibt bestehen, solange es Menschen auf dieser Erde gibt.

„Erwachsener“ zu werden, ist allerdings eine Vorstellung, die unter dem Bilde „Exil“ überwunden werden muß. Denn sie denkt das Werden des Menschen am Bilde der „Natur“, deren Inbegriff das „Wachsen“ ist, und der Mensch - ob als Erwachsen-zu-werdender oder als Erwachsener - wird gedacht innerhalb eines Naturverständnisses, das seiner Stellung nicht gerecht wird.

Diese ist immer eine dem anderen Menschen gegenüber und nicht eine innerhalb der Natur. Wenn der Mensch auch ein Naturwesen ist, wenn er auch natürlichen Bedingungen unterliegt, muß man doch die besondere Stellung des Menschen im Ganzen der seienden Dinge verständlich machen, indem man seine einzigartige Stellung dem anderen Menschen gegenüber betont. Das Menschwerden muß in einer von allen anderen seienden Dingen verschiedenen Weise hervorgerufen werden durch das Gegenüber zur Anwesenheit anderer Menschen. Damit ist zunächst das Verhältnis des Kindes zur Mutter (oder zu anderen Personen des mütterlichen Umgangs) gemeint, später zum Vater (und auch hier nicht ausschließlich) und zu übrigen Personen seiner persönlichen Erfahrung.

Das Angesicht der Mutter ruft im Kinde das Menschsein hervor, ob sie darum weiß oder nicht. In der absoluten Trennung von Mutter und Kind nach der Geburt - im Exil also - ist es das Gegenüber, (das Gegen, das über das Kind kommt), das das Kind in der Fremdheit des mütterlichen Gesichtes zum Menschsein erwachen läßt. Hier erfährt das Kind, was Blanchot „die Angst, die Unsicherheit, das Unglück (aber auch) die Hoffnung“ nennt: In der Überwindung der Angst, im Bestehen der Unsicherheit, in der Kehre vom Unglück zum Glück und in der Erfüllung der Hoffnung lernt das Kind die kontinuierlichen Schritte seiner Entwicklung oder besser seiner Verwicklung in die Dinge der Welt, die es mit seinen Fähigkeiten sich aneignet.

Eine geglückte Entwicklung ist nicht selbstverständlich. Sie kann schiefgehen, Schäden hervorrufen, Beschädigungen zur Folge haben oder Mängel aufweisen. Der schiefe oder schräge Blick, die mißtrauischen oder scheel blinzelnenden Augen, der überdrüssige oder gelangweilte Ausdruck - alles das sind Anlässe zur Verfehlung. Doch auch das verhätschelnde, zuckersüße Veralbern, das betuttelnde, selbstverliebte Getue, das nicht an sich halten könnende, von der kindlich-niedlichen Blöße hingerissene Gegeifere und Gegrabsche sind Fehlleistungen in die Irre, die dem Kinde den rechten Weg versperren, aber doch selten unmöglich machen.

Der streng-liebende, intelligent-fragende, staunend-auffordernde Blick der Mutter, in dem die Zukunft des Kindes als Möglichkeit und Aufruf angelegt ist, läßt dem Kinde die provozierende Distanz und damit ein Höchstmaß an Möglichkeiten: Das ist das Exil, in dem

das Kind alleine lebt und das es mit der Kraft seiner Lebendigkeit zu überspringen versuchen muss. Immer auch und in der Mehrzahl aller Fälle überspringt das Kind diesen dunklen Raum - nicht zur Mutter hin und nicht zum anderen Menschen, sondern zu einer neuen Stufe auf der unendlichen Leiter seiner immerwährenden Geburt. Der Andere ist daher Provokation und Aufforderung, Aufruf und Stimulanz, Befehl und Diktat.

Schon das Gesicht der Mutter ist Sprache, Ausdruck, Infragestellung, verbale Provokation, Staunen und Erwartung. Es kommt die gesprochene Sprache dazu und auch der Vater: Eine väterliche Sprache, die nicht moralisierend belehrend, drohend oder strafend, sondern erzählend und deutend, schildernd und aufklärend, verständig und einfallsreich, überraschend und herausfordernd die Distanz zwischen Kindern und Eltern nicht überwindet, sondern als



Raum sprachlicher Lebendigkeit gestaltet und mit den Figuren einer phantastischen Welt erfüllt. Wie also im Kinde das Exil oder die Distanz den Sprung, seinen Entwicklungssprung vor dem Angesicht der Mutter, des Vaters und später aller anderen Personen möglich machen und von Sprache begleiten lassen, so muß der Künstler im Exil um das Kunstwerk ringen. Für beide ist das Exil der Aufenthalt, der auch die Fremde ist. Aber für den Künstler ist der Aufenthalt als Kunstwerk, für das Kind als Sprache und als jeder andere Entwicklungsschritt zu gestalten möglich. Künstler sein kann nicht jeder, denn nicht jeder hält die Einsamkeit und das Ausgesetztsein vor dem Kunstwerk aus, ohne zu resignieren. Die Entwicklung des Kindes soll darum auch nicht als künstlerischer Akt interpretiert werden. Weil jeder zur Sprache finden muß und in der Regel findet und weil das,

wie jeder andere Entwicklungsschritt des Menschen auch, ein Mysterium darstellt, dem nicht genug Aufmerksamkeit entgegengebracht werden kann, läßt sich die Bedeutsamkeit beider Akte vergleichen. Ein solcher Vergleich kann dazu beitragen, diesem Mysterium mit der gebührenden Andacht beizuwohnen und nicht nur das Kind daraufhin zu trimmen, wie es möglichst viele Euro zu verdienen lernen soll.

Es stellt sich abschließend die Frage, ob das Schema der vierstufigen Beurteilung des künstlerischen Schaffens auf die Erziehungswirklichkeit übertragen werden kann. Um diese Frage zu klären, soll versucht werden, die bestehenden Erziehungspraktiken und deren Ziele in das Beurteilungsschema zu stellen, das dem Kunstschaffen analog sein mag. Dabei soll

sich zeigen, daß wie dem Kunstschaffen auch der Erziehtätigkeit eine ursprüngliche Wirklichkeit unzugänglich ist; so aber, daß beide von dieser Tiefe, zu der ihre Aktivitäten keinen Zugang haben, wissen können; wodurch ihnen zugleich die Gewißheit gegeben ist, daß sie sich um etwas kümmern, das dank dieser Tiefe unzerstörbar ist.

Stufe 1 wäre das Entwickeln und Fördern der Fähigkeiten und Veranlagungen, das zulassende Verstärken und mindernde Zurückdrängen der Emotionalität und der Stimmungen, das Herausarbeiten und Schärfen der Verstandestätigkeit und des logischen Vermögens von Kindern und Jugendlichen. Ein solches pädagogisches Verhalten geht davon aus, daß es auf der Seite der Kinder die psychologischen und anthropologischen Entwicklungsschritte oder -phasen gibt und auf der Seite der Gesellschaft Bedingungen und Anforderungen, die berücksichtigt werden müssen. „Alles zu seiner Zeit“ und alles „im rechten Augenblick“ sind die Maximen, nach denen das Wachsen und Werden des Kindes beobachtet und gefördert und dann korrigiert werden sollen, wenn das Kind verkümmert oder verspätet oder gar nicht das gesellschaftlich geforderte und statistisch ermittelte Maß erreicht. Die Herausbildung der verschiedenen Fähigkeiten des Kindes und deren Vermittlung mit den Normen und Notwendigkeiten (Noten) der Gesellschaft sind das Ziel der Familien- und Schulerziehung; das von der Notwendigkeit der Entsprechung ausgehende, dieses Entsprechen fordernde und bei Defiziten korrigierende und steuernde Eingreifen sind die Erziehungshilfen von Staat und Gesellschaft, soweit sie auf dieser ersten Stufe gedeutet werden können.

Stufe 2 der Erziehungswirklichkeit wäre das Beachten und Berücksichtigen dessen, was in Kindern angelegt ist: nicht das Beachten spezieller Fähigkeiten und individueller Neigungen, sondern die Berücksichtigung von Leiblichkeit und Körperlichkeit, von Lebendigkeit und Weltoffenheit, von Vernünftigkeit und geistiger Spontaneität, die jedes Kindsein auszeichnen. Das, was „vom Kinde her“ möglich ist, was ihm an Möglichkeiten der Welterfahrung und Welterkenntnis offensteht, was seine ungebändigte Kraft und seine Neugier ausmacht, wäre das, was von den Erziehern herausgearbeitet und vor allem zugelassen werden müßte, wenn es dieser Stufe entsprechen soll. Daß das dann die Leitlinien des von der Gesellschaft Geforderten übertrifft, die von einer Pädagogik „vom Kinde aus“ außer Kraft gesetzt werden müssten, ist offensichtlich und macht die Sprengkraft dieses Ansatzes deutlich: Das Mögliche kindlicher Berufung überwindet die Grenzen gesellschaftlicher Enge und eröffnet die Zukunft.



Stufe 3 kann mit einem deutenden Wort „politisch“ genannt werden. Diese Erziehung hätte ihren dominierenden Gesichtspunkt im Fördern und Fordern der kindlichen Fähigkeiten, die zur Beherrschung der Umwelt gebraucht werden: Der Raum ist es, der die Beweglichkeit der Füße beim Gehenlernen mobilisiert, und er ist es auch, der die Stimme zum Erreichen des mütterlichen Ohres hervorruft. Die Sinnhaftigkeit natürlicher Phänomene entfaltet die Sinne des Kindes, so daß sie aktiv den Sinnenraum besetzen und nicht nur passiv Geräuschen und Bildern ausgesetzt sind. Die den Raum dominierende Beweglichkeit des Körpers, die lautstark den Raum beherrschende Stimme, die souveräne Durchdringung der äußeren Welt mit Geschmack und Gefühl, Geruch und Gehör, Gesicht und Gespräch schaffen für das Kind die Weltbeherrschung, die Walter Benjamin so beschreibt:

„Die neue Erkenntnis vom Kinde, die in den russischen Kinderklubs sich ausbildete, hat zu dem Lehrsatz geführt: das Kind lebt in seiner Welt als Diktator. Daher ist eine ‚Lehre von den Signalen‘ keine Redensart. Fast jede kindliche Geste ist Befehl und Signal in einer Umwelt, in welche nur selten geniale Menschen einen Blick eröffnet haben. Allen voran tat es Jean Paul. Es ist die Aufgabe des Leiters, die kindlichen Signale aus dem gefährlichen Zauberreich der bloßen Phantasie zu erlösen und sie zur Exekutive an den Stoffen zu bringen.“ (S. 83)⁸

Stufe 4 wäre allein dem Kinde vorbehalten. Hier kann nichts vom Erwachsenen beeinflusst oder gefördert werden. Es ist das Geheimnis, dem die Kinder anvertraut sind und dem sie begegnen, wenn sie allein oder unter sich sind. Wie das Geheimnis durch das Vorherrschen der öffentlichen Kräfte und durch die dirigistisch alles regelnden Pädagogen in schwer erreichbare Ferne gerückt wird, kann es aber ohne die Erwachsenen und deren gestaltete Welt nicht für Kinder erfahrbar sein. Es ist

schwer, die Balance herzustellen zwischen diesen Extremen, zwischen verwalteter Welt und verlassener Wirklichkeit, zwischen totaler Institution und totalitärer Bedrohung durch Krieg und Vertreibung, Werbung und Medien. Es wird und muß die Nischen und Verstecke, den Schatten und die dunklen Räume geben, in denen Kinder ihre Mysterien feiern, in denen sie dann der Kunst in einer Tiefe begegnen können, die dem Kunstwerk und dem Kinde zugehört. Diese Begegnung möglich zu machen, wäre das (Kunst-, Hand-?) Werk der Erzieher auf dieser Stufe. Wie aber schon das Kunstwerk sich nur dann zur Erscheinung bringen kann, wenn die Meisterschaft des Künstlers erlahmt, wenn er hinter dem Kunstwerk verschwindet, darf auch der Erzieher das Kind nicht stören.

Dieses Beurteilungsschema ist idealtypisch, das heißt keine der Stufen wird es in reiner Form geben. Es soll mit ihrer Darstellung nicht gesagt werden, daß einer dieser Stufen der Vorrang gebührt. Doch muß es in der Erziehungspraxis und im reflektierenden Bewußtsein eine Gewichtsverlagerung von der ersten zu den anderen Stufen geben. Die muß es vor allem

⁸ Walter Benjamin, Über Kinder, Jugend und Erziehung, ...a. a. O.

deswegen geben, weil in der gegenwärtigen Alltagspraxis die erste Stufe dominierend ist, wenn auch zumeist nur in negativer, Mängel und Fehler feststellender Form - wie in den statistisch lärmenden und alarmierenden Untersuchungen. Die anderen Stufen und vor allem die vierte spielen im Bewusstsein der Erziehenden keine Rolle.

Willy Bretschneider

Anmerkung:

Die Arbeiten, die diesen Text gestalten, wurden von Rebekka-Maria Vornkahl einer gelernten Holzbildhauerin, hergestellt und entstanden in der Holzbildhauerschule Flensburg..