

Prange, Klaus

Erziehung als Handwerk

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 81-91. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 58)

urn:nbn:de:0111-opus-71996



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Herausgegeben von

Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

Inhaltsverzeichnis

<i>Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale</i> Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Verortungen

<i>Gudrun M. König</i> Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur	14
--	----

<i>Jürgen Oelkers</i> Die Historizität pädagogischer Gegenstände	32
---	----

<i>Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp</i> Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität?	50
--	----

<i>Lynn Fendler</i> The Educational Problems of Aesthetic Taste	66
--	----

<i>Klaus Prange</i> Erziehung als Handwerk	81
---	----

Praktiken

<i>Monica Ferrari</i> Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two European Courts (15th-17th Centuries)	92
--	----

<i>Sabine Reh/Joachim Scholz</i> Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren	105
--	-----

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der
„Stunde Null“ 124

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemereren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen
Schule im frühen 19. Jahrhundert 136

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen
Geschichtsschreibung 151

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität
der Frühpädagogik 168

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen
bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert 185

Episteme

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen
Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka 200

Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung
in Kindervorsorgeuntersuchungen 218

Klaus Prange

Erziehung als Handwerk¹

1.

Handwerk, so sieht es aus, hat keinen goldenen Boden mehr. Es gibt zwar noch Handwerkskammern, die ihres Amtes nach überbrachten Formen walten, aber was da an Betrieben versammelt ist, hat nicht mehr viel mit dem zu tun, was einmal die Eigenart der handwerklichen Berufe und ihr besonderes Ethos ausmachte. Bis in die fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es noch Schuhmacher, die nicht nur Schuhe flickten, sondern wirklich welche machten, auch Kürschner und Stellmacher, Schmiede und Schlachter, die selber schlachteten, statt das Fleisch auf dem Großmarkt einzukaufen.

Das ist alles längst vorbei, war damals schon auf dem absteigenden Ast, gewissermaßen Modernisierungsofener und ist heute Thema für Museen und Nostalgieevents. Da muss man hingehen, wenn man sehen will, wie ein Webstuhl funktioniert, was mit Schuss und Kette gemeint ist, wie ein Balken mit einem besonderen Beil für den Hausbau aus einem Stamm gehauen wird, und vieles andere mehr. Selbst der Automechaniker ist kein Lehrberuf mehr und hat dem Mechatroniker weichen müssen, der das Auto bei der Inspektion an eine Kontrolleinrichtung anschließt wie der Internist den Herzpatienten an das EKG.

Doch nicht nur im Handwerk herkömmlicher Art wird die Hand immer weniger gebraucht. Die Ersetzung der Hand und der Handfertigkeiten im wörtlichen Sinne durch Maschinen betrifft in allgemeiner Weise fast alles, was einmal nur mit eigener Hände Arbeit zu bewerkstelligen war, auch die Hausarbeit und die landwirtschaftlichen Arbeiten: das Saubermachen und das Waschen, Kochen und Backen, das Pflügen, Ernten und Melken. Selbst das Schreiben mit der Hand wird maschinell ersetzt, so dass die Grundschullehrer es für richtig halten, allein die Druckschrift als Vorbereitung auf den Computergebrauch einzuüben. In diesem weiter gefassten Sinne soll im Folgenden von Handwerk die Rede sein.

Diesen Übergang von der Welt der Handwerke zur industriellen Fertigung und zur Erledigung vieler manueller Tätigkeiten durch Maschinen pflegen wir unter dem Begriff des Fortschritts zu fassen. Auch wäre es abwegig, sich die Plage und Plackerei früherer Tage zurückzuwünschen und auf Waschmaschine, Hebebühnen und Bagger zu verzichten. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass mit dem Verschwinden der Hand-Arbeit auch vieles untergegangen ist und weiter untergeht, was damit an Fertigkeiten und Haltungen einmal einherging. Handwerke hatten nicht nur einen goldenen Boden, sie waren auch der Boden für die Ausbildung zu einem bestimmten, handwerklich geprägten Arbeitsethos, wie Richard Sennett in seiner lehrreichen Studie über

1 Dieser Beitrag ist erschienen in: Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeitstruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.

das Handwerk gezeigt hat (Sennett, 2008). Was Handwerk bedeutet, ist eben nicht nur eine Frage der Versorgung mit lebensdienlichen Gütern; es hat auch eine Bedeutung für das Lebensverständnis und die allgemeine Lebensführung, und das heißt: auch für die Erziehung.

Diese Bedeutung ist daran zu erkennen, wie sich die didaktische Reflexion an der Werkgesinnung des Handwerks orientiert, nämlich historisch in dem Moment, da die Handwerke ihre zentrale Stellung im Wirtschaftskreislauf einbüßen. Das lässt sich schon für das 19. Jahrhundert bemerken. In der Schulpädagogik der Volksschule taucht der Handfertigkeitsunterricht auf. Das Fach ist keineswegs erst eine Entdeckung der sogenannten Reformpädagogen. Die haben allerdings mit besonderer Betonung das lebensnahe, das praktische Lernen gefordert und gefördert, ein Lernen zum Anfassen, und zwar in dem Maße, wie elementare Lebenssachverhalte gewissermaßen invisibilisiert werden. Wir bezahlen immer weniger in bar, geschweige denn im direkten Gütertausch, sondern mit der Plastikkarte; wir lassen uns von Navigationsgeräten leiten und ersetzen die Ortskenntnis durch den Blindflug apparategetragener Orientierungen. Proportional dazu wächst das Bedürfnis, wenigstens in der Erziehung (und in der Freizeit) eine handwerkliche Praxis zu bewahren, der sonst die Stunde geschlagen hat.

Die arbeitsdidaktische Prägung der Pädagogik Georg Kerschensteiners liefert dazu das historische Beispiel. In der Ausbildung der Volksschullehrer diente das bekannte Starenkastenexempel als Muster für einen Arbeitsunterricht, der sich am Handwerk orientiert und dessen moralische Qualitäten in den Dienst der Charakterbildung stellen sollte (vgl. Kerschensteiner, 1911/1968). Pünktlichkeit und werkgetreues Vorgehen, Sachlichkeit in der Einstellung zu den gestellten Aufgaben und Kooperation mit anderen: Es ist der pädagogische Mehrwert, um den es dabei geht und der durch die anschaulich-handhafte Arbeit vermittelt wird. Insofern dient der Unterricht dazu, das Unsichtbare sichtbar zu machen, und zwar am Beispiel vormoderner Techniken.

Dieser Rückgriff auf vormoderne Arbeits- und Sozialverhältnisse betrifft nicht nur die fachlich-inhaltliche Seite des Unterrichts, sondern auch das Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung. Um sie in ihrer Eigenart zu erfassen, wird das Verhältnis eines Meisters zu seinem Lehrling in den Blick gebracht. So hat Eduard Spranger in seinem Buch über den „geborenen Erzieher“ das Erzieher-Schüler-Verhältnis am fiktiven Beispiel eines Bogenschnitzers vorgeführt, der in nebelhafter Vorzeit Kinder lehrt, wie man Bogen verfertigt (Spranger, 1958), und Wolfgang Sünkel hat diese Parabel in seiner „Phänomenologie des Unterrichts“ noch einmal aufgenommen (Sünkel, 1996). Um das Verhältnis zwischen einem Meister und einem Lehrling zu illustrieren, wird da erzählt, dass ein Meister des Bogenschnitzens in seiner Arbeit gestört wird, weil ein Jüngerer wissen will, wie man Bogen schnitzt. Nach einigem Hin und Her lässt er sich darauf ein, den Jungen in seine Kunst einzuführen. Er zeigt seine Kunst einem anderen. Wie das im Einzelnen geschieht, wird nur recht allgemein angegeben. Mehr ist hier zunächst auch nicht nötig, um zu verstehen, wie der Unterricht aus einer konkreten Lebenssituation hervorgeht. Der entscheidende Punkt ist: Es geht nicht mehr direkt um Arbeitsproduktivität, sondern um die Ermöglichung von Arbeitsproduktivität in der nächsten Generation.

Bevor die pädagogische Bedeutung dieses Bildes noch weiter ausgewertet wird, ist es angebracht, diese Situation durch andere Fälle zu variieren, um dem Einwand zu begegnen, es handle sich da bloß um eine willkürliche Konstruktion. In Zeiten einer Forschung, die glaubt, Bildung evidenzbasiert ermitteln zu können, mag das auch besonders geraten erscheinen. In der Tat haben wir es hier mit einem Denkbild zu tun. Es ist das Ergebnis ideierender Abstraktion, zu dem Zweck, verschiedene Sachverhalte in dem zu kennzeichnen, was sie der Form nach gemeinsam haben. Die Variation eines solchen Gedankenbildes dient dann dazu, von Geschichten und Situationen zu brauchbaren Begriffen zu gelangen.

Es ist nun auch nicht schwer, auch heute noch Varianten für das Meister-Schüler-Verhältnis zu finden. Köche zeigen, wie man die Suppe würzt, Schlosser, wie man ein Gewinde dreht, Maurer, wie man eine Wand verputzt, Tennislehrer, wie man eine Vorhand schlägt oder Topspin, Chirurgen, wie man eine Spritze setzt oder Herzen transplantiert, Lehrer wiederum zeigen den Lehranfängern, wie man Unterricht organisiert, und Erziehungswissenschaftler, wie man über Erziehung redet. Überall sehen wir, wie ein Verfahren, eine Technik oder eben ein Handwerk durch Demonstration und Wiederholung expliziert und einem anderen mehr oder minder zugänglich gemacht wird. Man braucht dazu allerdings keine unvordenklichen Zeiten zu bemühen, wie Spranger und Sünkel in dem Fall des Bogenschnitzers. Das Meister-Schüler-Verhältnis gibt es nach wie vor. Man muss nur hinsehen.

Dabei ist im Übrigen auf einen Punkt hinzuweisen, der in der Bogenschnitzerparabel nicht besonders überzeugend ist, nämlich die Angabe, dass der Meister sein Können und Wissen erst auf das Nachfragen hin offenbart und mitteilt. Das dürfte eine unnötige reformpädagogische Konzession sein. Vieles, wenn nicht das meiste, das wir zu lernen haben, wird uns vorgesetzt, ohne dass wir da lange gefragt werden und selber fragen können. Aber natürlich fragen wir auch und lassen uns vernünftigerweise von Fall zu Fall von denen belehren, die etwas können und nicht bloß treuherzig versichern, sie seien bereit, in einen gemeinsamen Lernprozess einzutreten.

Der nächste Schritt, um den gemeinsamen Ausgang von einem evidenten Sachverhalt zu sichern, müsste darin bestehen, nach dem Vorgang der phänomenologischen Reduktion probeweise alles wegzulassen, was in dem gegebenen Beispiel entbehrlich erscheint. Diese Weglassprobe will ich mir jedoch ersparen und wende mich sogleich der Frage zu, welche Bedeutung dem Material im Lehr- und Lernprozess zukommt. Bei Spranger und Sünkel geht es um den Bogen, der da hergestellt werden soll. Der eine kann das, der andere will oder soll es lernen. Und ebenso verhält es sich, wenn es um die Aufgabe des Kochens, die Gestaltung von Unterricht oder die Anfertigung eines Seminarreferats geht. Das Material wird bearbeitet, kompetent von der einen Seite, versuchsweise nach Anleitung von der anderen. Das meinen wir ja auch, wenn wir allgemein sagen, dem Kind oder Schüler oder Lehrling wird etwas gezeigt, und zwar ausdrücklich, damit das, was gezeigt wird, von den Lernenden selber wieder gezeigt werden kann. Was in der Parabel demonstriert wird, ist die Zeigestruktur der Erziehung (vgl. Prange, 2011).

Das Zeigen koordiniert Lehren und Lernen. Insofern ist die Erziehung kein einfacher, sondern ein komplexer und oft genug problematischer Sachverhalt. Wie wir aus

der alltäglichen Erfahrung nur zu gut, um nicht zu sagen: leidvoll wissen, ist es mit dem Zeigen allein nicht getan. Dabei setzt nicht nur die Lernbereitschaft der Adressaten des Zeigens dem Zeigen eine Grenze, sondern auch das Material. Deshalb die Frage: Welche Rolle spielt das Material im Erziehungsvorgang? In unserem Fall das Holz, aus dem der Bogen geschnitzt werden soll? Allgemein gesprochen lautet die Antwort: Das Material erscheint als Widerstand, der zu überwinden ist. Das Holz muss sachgerecht ausgewählt werden, zum Beispiel aus Weiden wie bei den berühmten englischen Longbows, mit denen die Engländer gegen die Franzosen von Agincourt bis Crecy ihre gloriosen Siege erkämpft haben. Oder man denke an die unterschiedliche Beschaffenheit von Farbe und Untergrund in der Malerei, je nachdem, ob es ein Ölbild werden oder in Pastell oder *al fresco* gemalt werden soll. Früher mussten sich die Schreiber sogar die Tinte richtig anmischen, ehe sie etwas abschreiben oder aus eigenem Antrieb etwas schreiben konnten.

Dies vorausgesetzt, geht es um die Handhabung, das richtige Werkzeug und den sicheren Schnitt, beim Schreiben mit dem Gänsekiel oder dann – ein großer Fortschritt: mit der Stahlfeder um den richtigen Ansatz, Druckstärke und Zug. All das muss man lernen, durch Zusehen, Wiederholung und Übung, um das Können in die eigene Hand zu bringen. Was dabei entsteht, ist im guten Fall, wie die alten Handwerke uns lehren, eine subtile Materialkenntnis, so dass man in einem gewissen Sinne auch sagen kann: der eigentliche Lehrmeister ist das Material. Es fordert ein bestimmtes Verhalten; es belohnt und bestraft uns, je nachdem, ob etwas gelingt oder gründlich missrät. „*Learning by doing*, so tröstlich es als Patentrezept der fortschrittlichen Pädagogik erscheinen mag, [kann] in Wirklichkeit eine grausame Angelegenheit sein. Die Werkstatt des Handwerkers ist in der Tat eine grausame Schule, wenn sie uns unser Ungenügen vor Augen führt“ (Sennett, 2008, S. 133-134).

Bei alledem spielen natürlich die Werkzeuge eine entscheidende Rolle. Sie sind vor allem für die Hand gemacht (meist für die rechte zum Leidwesen der Linkshänder), deshalb ja auch die Rede von Handwerken, und zwar in doppelter, sich wechselseitig bestimmender Hinsicht. Die Hand bedient sich des Werkzeugs, aber das Werkzeug führt auch die Hand, so dass man fast sagen kann: Das Werkzeug belehrt die Hand, etwa die Geige den Bogenstrich, das Steuer die Armbewegungen, die Tasten den Anschlag, und zwar beim Klavier anders als bei der Orgel und noch wieder anders beim Cembalo. Die Hand ist, wie Frank R. Wilson ausgeführt hat, ein „Geniestreich der Evolution“; sie formt das Gehirn, die Sprache und die „menschliche Kultur“ (Wilson, 2000).

2.

Als pädagogische Kurzfassung für diese Verhältnisse bietet sich herkömmlich die Rousseau-Formel von der Erziehung durch die Dinge an (vgl. Kraft, 1988). Nur darf man diese Formel nicht zu simpel verstehen. Überhaupt werden nicht „Dinge“ oder gar „Stoffe“ gelernt. Auch die gängige Rede von der Stoffvermittlung ist recht ungenau und geradezu schlampig. In seiner Vorlesung zur „Frage nach dem Ding“ hat Heidegger

deshalb zu Recht bemerkt: „Wir können strenggenommen ein Ding nicht lernen, z.B. eine Waffe; lernen können wir nur den Gebrauch des Dinges. Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird. Solche Aneignung geschieht durch das Gebrauchen selbst“ (Heidegger, 1962, S. 54). Maßgebend ist hier Heideggers Lehre von dem existenzialen Vorrang der Zuhandenheit gegenüber dem bloßen Vorhandensein von Gegenständen, die gewissermaßen das Material für Deutungen abgeben. Vielmehr verhält es sich, wie Heidegger in „Sein und Zeit“ ausgeführt hat, gerade umgekehrt: Der Wind begegnet zunächst im sorgenden Umgang, z.B. als „Wind in den Segeln“ (Heidegger, 1927/1963, S. 70). Was in dieser Weise im Gebrauch begegnet und zuhanden ist, wird von Heidegger auch als „Zeug“ bezeichnet. Ähnlich hat Wilhelm Schapp sehr plastisch auch von „Wozudingen“ gesprochen (Schapp, 1953). Was wir Pädagogen aus diesen Analysen zur Konstitution von Bedeutungen lernen können, ist zumindest dies: Wir haben, wie der Bogenschnitzer, die Aufgabe, den Gebrauch und hier: die Entstehung eines Dinges vorzuführen, indem wir sie verlangsamt, in vereinfachter Gestalt, unterstützt von demonstrativen Gesten und mit geeigneten Worten inszenieren. Das ist selber ein Handwerk eigener Art. – Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

Zuvor sollen noch drei Typen, oder besser: drei Prototypen des Umgangs mit Dingen vorgestellt werden, die für die Erziehung bedeutsam sind:

- erstens der Ball als Prototyp für Spielzeuge
- zweitens Griffel und Schreibfeder als Prototyp für Werkzeuge
- drittens lebende Wesen als Prototyp für den Umgang mit anderen und mit sich selbst

Zum Ball in der Erziehung und überhaupt zu Spielzeugen braucht hier nicht viel gesagt zu werden (vgl. Prange, 2000). Das ist in der Pädagogik vielfach behandelt worden. Vielleicht nur diese Anmerkung: Man kann im Rückblick sehen, dass vieles, was einmal zur Arbeitswelt gehörte, in dem Augenblick zum Spielmaterial umgewidmet worden ist, sobald es durch neue Techniken überholt worden ist. Diese Umwidmung hat zwei Aspekte: Ästhetisierung und Pädagogisierung, vielfach in Kombination. Die Beispiele dafür liefert die neuere Museumspädagogik. Also: Handweberei nicht mehr zum Lebensunterhalt, sondern in der Volkshochschule. Auch der rasante Anstieg der Spielzeuge – die Kinder werden ja heute geradezu zugeschüttet mit Spielmaterial – dürfte sich unter anderem dem Umstand verdanken, dass erste Erfahrungen am Objekt immer schwieriger und unzugänglicher werden, nicht nur für die Kinder, sondern für uns alle. Fazit: Vieles, was einmal den Ernstfall darstellte, überlebt als Spielmaterial für kleine und große Kinder, bei den einen für die Freizeit, bei den anderen für das Lernen.

Zweitens das Schreibzeug als Prototyp für das Lernen an und mit Werkzeugen. Die Schreiberziehung hat bis in die jüngste Vergangenheit immer eine große Bedeutung gehabt. Bis zum ersten Weltkrieg stand Schönschrift bis zum Abitur auf dem Stundenplan, ehe erst die Schreibmaschinen und heute die Schreibcomputer mit zusätzlich eingebautem Orthographieprogramm das korrekte Schreiben mit der Hand ersetzten. Nach dem letzten Krieg haben wir noch mit dem Griffel und auf der Schiefertafel schreiben gelernt; in der 2. Klasse kamen die Stahlfeder und Tinte hinzu, mit den unvermeidlichen

Tintenfingern und eindrucksvollen Tintenklecksen; erst zuletzt, ab dem 4. Schuljahr, der Füller. Keine Kugelschreiber, die gab es kaum, und sie waren im Unterricht auch gar nicht zugelassen. Ihr bequemer Gebrauch verführt zum schlechten Schreiben. Wer heute wissen möchte, wie das mit Griffel und Schiefertafel funktioniert, muss ins Museum gehen und kann das da gelegentlich auch ausprobieren. Aber das ist Spielerei.

Worin besteht der erzieherische Wert der Schreiberziehung? Er liegt darin, dass das Schreibzeug wie jedes Werkzeug zur Sammlung des Verhaltens nötig, zum Abblenden der freischwebenden Aufmerksamkeit und der Konzentration darauf, ein vorzeigbares Produkt zu erstellen. Über die Hand wird nicht nur das Verhalten generell diszipliniert, sondern sie fundiert das, was wir dem Kopf, dem Verstand und der Vernunft, als Leistung zurechnen. Die Hand ist, wie Aristoteles gesagt hat, das Werkzeug aller Werkzeuge (*De anima*, Buch 3, 432a), und zwar in zweifacher Hinsicht: Die Hand vermittelt uns direkt die Erfahrung der Dinge beim Herstellen und Bearbeiten, und sie ist das Organ, mit dem wir zeigen, worin ihr Gebrauch besteht. Auf der Linie dieser aristotelischen Lehre vom Anschauungsfundament aller Erfahrung und des Lernens findet sich bei Albert dem Großen, der im 13. Jahrhundert die bis heute anhaltende Aristotelesrezeption maßgeblich auf den Weg gebracht hat, der bemerkenswerte Satz, das Organ des Geistes (*intellectus*) sei die Hand, nicht das Gehirn (vgl. Flasch, 2006, S. 72). Und schließlich sei in dieser Reihe noch auf Herbart hingewiesen, der in der 2. Auflage des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ von 1841 geradezu in einen Lobpreis auf die Hand ausbricht: „Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben“ (Herbart, 1835/1989, S. 107). So solle der heranwachsende Knabe und Jüngling zum Beispiel „mit den bekannten Werkzeugen der Tischler umgehen lernen [...] ebenso wohl als mit Lineal und Zirkel“ (S. 107). Werkzeuggebrauch und geometrische Konstruktion, das sind die beiden Bezugspunkte für die Ausbildung der Hand. Es geht dabei nicht einfach um körperliche Übungen, womöglich nur als Ausgleich gegenüber vermeintlich rein geistigen, sondern „mechanische Tätigkeiten würden öfter nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe“ (S. 107).

Mit der Rede von den mechanischen Tätigkeiten erinnert Herbart an die überlieferten „*artes mechanicae*“, die in der pädagogischen Tradition zumeist unter und bestenfalls neben den „*artes liberales*“ verortet sind. Doch was sich hier bei Herbart andeutet, sind das Ineinander und die wechselseitige Angewiesenheit von Hand und Kopf; ein Thema, das dann von Charles Sanders Peirce in seinem Bahn brechenden Aufsatz „How to make our Ideas clear“ maßgebend formuliert worden ist (Peirce, 1878/1967). Die von ihm vorgeschlagene pragmatische Maxime zur Festlegung einer Bedeutung bringt zum Ausdruck, dass das, was man üblicherweise das Geistige nennt und heute vielfach dem kognitiven Bereich zurechnet, auf handhaft-praktische Operationen angewiesen ist, durch die wir unser Denken kontrollieren und vor dem Leerlauf bloßer Wortspiele bewahren.

Es ist der Widerstand, den dabei das Material leistet, der das *paedagogicum* ausmacht. Genauer gefasst: die Umarbeitung eines Widerstandes in eine Könnerschaft, die schließlich leicht erscheinen lässt, was zunächst nur Last und Mühe ist. Das kann man

an vielen Formen der Materialbearbeitung studieren: dem Feilen und Sägen, dem Zuschneiden und Zusammennähen, dem Bohren und dem Nadelstich, dem Teigkneten und dem Blutrühren nach der Hausschlachtung. Alles allerdings Handfertigkeiten, die inzwischen maschinell erledigt werden, am besten gleich computernavigiert. Auf die Mechatroniker ist schon hingewiesen worden. Man braucht nur noch einen Finger, um Tasten zu drücken. Eine Nebenfolge dieser Ersetzung der Werkzeuge durch Maschinen ist, dass die Lehrlinge heute drei Tage zur Berufsschule müssen und nur noch einen Tag oder zwei im Betrieb erscheinen. Proportional dazu steigt der Ruf nach mehr Praxisbezug. So viel oder besser: so wenig dazu.

Bleibt noch das Lernen im Umgang mit Tieren und in geringerem Maße mit Pflanzen. Hamster und Wellensittich, Katze und nicht gerade Kampfhunde, aber Dackel und Golden Retriever verlangen etwas, das für das langfristige Lernen von überwältigender Bedeutung ist. Ein Spielzeug kann man beiseitelegen, vergessen und nach Belieben wieder hervorholen, je nach Lust und Laune. Aber ein Tier stellt eine bleibende, stetige Aufgabe dar. Es muss richtig ernährt, gepflegt, behütet werden. Ein Hund braucht mehr als Wasser und Futter; er braucht auch regelmäßige Ansprache und Bewegung, sonst wird er depressiv und siecht vor der Zeit dahin. Etwas allgemeiner formuliert: das lebende Material meldet sich von sich aus, es hat einen beständigen Appellcharakter und nötigt zur Dauerhaftigkeit der Fürsorge. Dieses Lernen – man könnte es auch nachhaltiges Lernen nennen – scheint mir außerordentlich wichtig, weil es ja nicht, wie uns im großen auch die Evolutionstheorie belehrt, für den Aufbau stabiler Dispositionen genügt, dass Anfangsvorteile da sind, Spaß und Interesse, der spielerische Reiz des Neuen, sondern weil es darum geht, auch dann durchzuhalten, wenn die Strohfeuer der Anfangsbegeisterung erloschen sind und die langen Weilen des Lernens einsetzen. Erst dann kommt es zu dauerhaften Könnerschaften. Am Anfang sind selbst Mathe und Latein noch recht spaßig und lustvoll, aber nach fünf, zehn und mehr Jahren sieht das ganz anders aus.

Soviel zum „Lernen um Sachen“. So hat Rudolf Karnick vor etlichen Jahren das materialgebundene Lernen bezeichnet (Karnick, 1958). Doch Lernen ist nur die eine Seite der Erziehung, die andere ist das pädagogische Handeln in seinen unterschiedlichen Formen.

3.

Für das Lernen und da vor allem für das anfängliche Lernen mag es einigermaßen plausibel erscheinen, dass der Ausbildung der Hand eine maßgebende Bedeutung zukommt. Daraus folgt noch nicht, dass auch das pädagogische Handeln ein Handwerk ist, und zwar ursprünglich und nicht nur im übertragenen Sinne, sondern zuerst und zunächst im wörtlichen Verstande. Dass es sich wirklich so verhält, lässt sich an einfachen Fällen aufweisen. Ohne die Hand könnten wir nichts vormachen und die Kinder und Lernenden anleiten, wie sie das Gezeigte auszuführen haben. Auch der Versuch, zu einem bestimmten Verhalten anzuregen, zu ermuntern oder gar zu nötigen, läuft ins Leere, wenn

nicht demonstriert wird, worin das gewünschte Verhalten wirklich besteht. Es ist die Zeigegebärde, die durch die Hand verkörpert wird. Lernen und Erziehen geht gleichsam von Hand zu Hand. So versuchen wir zu vermitteln, was wir selber können und wovon wir wünschen, dass dieses Können weitergegeben wird und erhalten bleibt. Die hinweisende Hand, der Zeigestock und schließlich der Zeigefinger, aber auch die neu aufgekommene elektronischen Pointer enthalten diese Zeigegebärde. Wer Sorge vor dem Zeigefinger hat, sollte sich nicht aufs Erziehen einlassen und besser etwas anderes treiben.

Nun gilt aber vielen gerade der Zeigefinger als das, was an der Erziehung missfällt, besonders betont noch als der „erhobene“ Zeigefinger. Eine moderne, das zarte Gemüt schonende Erziehung sollte, so lässt sich dieser tief sitzende Affekt lesen, ohne den Zeigefinger auskommen. Doch die vorgeordnete Frage ist nicht, ob der Zeigefinger und die Zeigehand, und desgleichen der Zeigestock als die verlängerte Hand, angenehm sind oder nicht, sondern ob man darauf verzichten kann, wenn man anderen etwas zeigen will, das über das hinausgeht, was die Kinder und Heranwachsenden schon von sich aus bemerken und zur Kenntnis nehmen. Das legt es nahe, einen Sachverhalt so zu präsentieren, dass er von sich aus Interesse weckt. Dann handelt es sich zwar immer noch um einen Zeigeakt, aber er ist gleichsam eingehüllt in das situative Arrangement, und ganz ohne hinweisende, erläuternde Bemerkungen wird es dabei in der Regel auch nicht abgehen. Insofern läuft der Verzicht auf den Zeigefinger darauf hinaus, mit sprachlichen Mitteln etwas zu zeigen, was sonst unbemerkt bliebe. In der Tat stützt sich das elaborierte Lernen auf die Sprache, auf das Sagen und auf die bildliche Darstellung, das heißt: auf die Repräsentation des Gezeigten in unterschiedlichen Zeichensystemen. Die Hand mag hier verschwunden sein, aber sie ist latent eben doch mitgegeben, wenn es darum geht, das, was über Zeichen und über sprachliche Ausdrücke vermittelt ist, anderen so zu präsentieren, dass sie es sich zuverlässig zu eigen machen können.

So gesehen ist das Erziehen kein stummes, sondern ein beredtes Handwerk. Die sprachliche Geste gehört zum Zeigen dazu. Das beruht darauf, dass die Erziehung als Koordination von Zeigen und Lernen eine spezielle Praxis eigener Art ist, sozusagen eine Praxis zweiter Ordnung, in der eine andere, unmittelbare Praxis noch einmal wiederholt wird. Insofern gehört die Rede, das Mundwerk, zum Handwerk des Erziehens, um das Zeigen in Hinsicht auf die Lernenden zu dirigieren, ähnlich wie ein Kapellmeister das Orchester dirigiert, die Einsätze gibt, das Tempo bestimmt und so dem Klangkörper eine erträgliche Gestalt gibt. Das heißt: Das Wort begleitet im Blick auf die Sache und zugleich auf die Adressaten des Lernens deren Versuche, sich das Gezeigte zu eigen zu machen.

An der Tafelarbeit herkömmlicher Art kann man sich diese Form des dirigierenden Zeigens gut verdeutlichen. Wir zeigen da etwas und zugleich zeigen wir in der begleitenden Rede das Zeigen. Diese Kombination von Zeigen und Wort ist ein Charakteristikum der spezifisch pädagogischen Praxis. Die englischen Schulmeister haben dafür, zumindest was den Unterricht angeht, eine unübertrefflich plastische Wendung gefunden: *chalk and talk*. Die Wandtafel, heute vielfach durch andere Medien ersetzt, und die Kreide; das ist das eine; das andere ist das hinweisende und erklärende, das mahnende

und dirigierende Wort. Solange der Bogenschnitzer nur sein Handwerk betreibt, braucht er nicht darüber zu reden. Anders, wenn er es den Jungen vermitteln will. Diese Kombination von Sachbezug und Sprache scheint mir ein wesentlicher Zug im erzieherischen Vollzug zu sein. Sie können nahe beieinander liegen, aber auch auseinander gezogen werden, so dass erst etwas umständlich erklärt und dann geübt wird. In jedem Falle ist aber auch der Kopf, die Einsicht an dem Gelingen beteiligt. Es erscheint mir allerdings ein Irrtum, wenn man erst dem Wort oder allein dem Wort die wahre pädagogische Valenz zuerkennt und dann Erziehung als Mund- und Sprachwerk gegen den Unterricht als bloßem Handwerk in Stellung bringt. Es bedarf immer auch, wie die herkömmliche Didaktik richtigerweise betont hat, der Anschauung, der Versinnlichung des Begriffs und heute der allgegenwärtigen Visualisierung. Diese Kombination von Wort und Sachverhalt, von Begriff und Anschauung: das ist das bleibende Thema der Didaktik.

Dies vorausgesetzt, bleibt die Frage: Was ist eigentlich das Material des Erziehens? An Materialien wird gelernt, aber was ist das Material des Erziehens? Dazu abschließend die weiter gehende Behauptung: Das Material sind die Kinder, die Schüler, die Studierenden und überhaupt alle diejenigen, auf die wir uns in erzieherischer Absicht beziehen. Das Material des Bogenschnitzers ist das Holz, aus dem er den Bogen fertigt; aber wenn er diese Fertigung zeigt, geht es eben nicht mehr darum, gute Bögen herzustellen. Sein Material ist jetzt der Lehrling. Er produziert nicht mehr nur Bögen, sondern Bogenschnitzer.

Es könnte sein, dass diese Kennzeichnung der Lernenden als Material recht befremdlich erscheint, als ein Verstoß gegen die pädagogische *correctness*, schlimmer noch als die Aussage, dass das Erziehen auf die Hand und den Zeigefinger angewiesen ist. Aber wenn Erziehung ein Handwerk ist und Handwerke darin bestehen, dass etwas hergestellt, bearbeitet oder sonstwie geformt wird, dann kommt man nicht daran vorbei, auch die zugehörigen Referenzen als Material anzusehen, ein Material besonderer Art, gewiss, aber doch als etwas, auf das sich die formende Absicht bezieht. Wir haben ja auch schon gesehen, dass für das Lernen nicht nur totes, gegenständliches Material von Bedeutung ist, sondern auch lebendes Material wie zum Beispiel Hunde. Und so weit ist die Erziehung von Hunden, die Kynagogik, nun auch wieder nicht von der Menschenformung entfernt. Tatsächlich sind in der pädagogischen Semantik immer schon, wenn auch metaphorisch umschrieben, die Objekte der Erziehung nach dem Bilde formbarer Materialien vorgestellt worden. Ich erinnere an die Wachsmetapher. Das Erziehen gleicht dem Einprägen des Stempels in das weiche, formbare Material. Es darf nicht zu weich sein, dann verfließt alles, aber auch nicht zu hart, dann ist alle Mühe umsonst. Oder das Erziehen wird als eine Art Schleifen vorgestellt, nicht nur wie das militärische Schleifen, sondern wie das Einschleifen von Redeformen, zum Beispiel der *idioms* im Englischunterricht, und anderes mehr. Die Tradition spricht deshalb ja auch von der *eruditio*, der Verfeinerung und Glättung des *rudis*, des rohen Steines. Kinder sind gleichsam ungeschliffene Diamanten. Und manche bleiben ungeschliffen oder wie man auch sagt: „ungehobelt“ ihr Leben lang.

Ein letztes Beispiel mag dazu beitragen, die Rede von den Lernenden als dem Material, auf das sich das erzieherische Handeln bezieht, zu rechtfertigen. In seiner Aus-

einandersetzung mit John Lockes Lehre von der menschlichen Seele als einer *tabula rasa*, die ja ihrerseits eine bestimmte Vorstellung von der Beschaffenheit der Materialität unseres Lernens und Erkennens enthält, hat Leibniz in den „Nouveaux essais sur l’entendement humain“ ein anderes Materialbild ins Spiel gebracht. Unser Geist gleicht einem Marmorblock, in dem es Adern gibt, die wir zunächst weder selbst noch ein anderer von außen sehen kann. Sie werden erst sichtbar in der künstlerischen Bearbeitung, das heißt: sie werden durch die Maßnahmen des Erziehens zur Erscheinung gebracht. Die innen liegenden, zunächst noch verborgenen Adern im Marmor sind bei der Formung nicht nur zu berücksichtigen, sondern sie gehen als Voraussetzung in sie ein (vgl. Leibniz, 1985, S. 47). So gesehen besteht das Formen nicht darin, etwas Beliebigen aus einer formlosen Materie hervorzubringen – das Erziehen ist kein bloßes Machen, auch keine Selberrichten, sondern ein Gestalten, in dem sich das gegebene Material und die künstlerische Hand treffen. Es ist diese wechselseitige Angewiesenheit von Material und Gestaltung, die es berechtigt erscheinen lassen, die Erziehung als Handwerk zu verstehen, im wörtlichen und im erweiterten Verstande. Es ist das Handwerk des Zeigens, das dem Erziehen vor aller Reflexion und als Maßgabe für das Nachdenken über Erziehung das *fundamentum in re* verschafft.

Literatur

- Flasch, K. (2006). *Meister Eckhart. Die Geburt der „Deutschen Mystik“ aus dem Geiste der arabischen Philosophie*. München: Verlag C. H. Beck.
- Heidegger, M. (1927/1963). *Sein und Zeit* (10. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (1962). *Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Herbart, J. F. (1835/1989). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, Bd. 10. Aalen: Scientia-Verlag.
- Karnick, R. (1958 u.ö.). „Redet um Sachen“. *Beiträge für den Unterricht im 2. Schuljahr*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1911/1968). Der Begriff der Arbeitsschule (1911). In Ders., *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule* (S. 39-45). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Kraft, V. (1988). Erziehung durch die Dinge. Einblick in das „Emilische System“ der Erziehung. In D. Spanhel (Hrsg.), *Curriculum vitae*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Leibniz, G. W. (1985). Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. In W. von Engelhardt und H. H. Holz (Hrsg.), *Philosophische Schriften*, Bd. III,1. Darmstadt: Suhrkamp Verlag.
- Peirce, Ch. S. (1878/1967). Wie unsere Ideen zu klären sind. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zur Entstehung des Pragmatismus*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. [Zuerst amerikanisch, *How to make our Ideas clear*, 1878]
- Prange, K. (2000). Fangen, werfen, treten. Über den Ball in der Erziehung. In W. Schlicht & W. Lang (Hrsg.), *Über Fußball. Ein Lesebuch zur wichtigsten Nebensache der Welt*. Schorn-dorf: Hofmann Verlag.
- Prange, K. (2011). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schapp, W. (1953). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Wiesbaden: Vittorio Klostermann Verlag.

- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berliner Taschenbuch. [Zuerst englisch, *The craftsman*, 2008]
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der Theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wilson, F. R. (2000). *Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und die Kultur des Menschen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. [Zuerst *The Hand. How its use shapes the brain, language, and human Culture*, 1998]

Anschrift des Autors

Prof. i.R. Dr. Klaus Prange, Hundsmühlerstraße 16a, 26131 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: klaus.prange@ewetel.net