

Gruschka, Andreas; Meisel, Michael

Über die Kopfllosigkeit der Forderung nach Einheit von Kopf, Herz und Hand

Pädagogische Korrespondenz (1988) 3, S. 9-24



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas; Meisel, Michael: Über die Kopfllosigkeit der Forderung nach Einheit von Kopf, Herz und Hand - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1988) 3, S. 9-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92563 - DOI: 10.25656/01:9256

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92563>

<https://doi.org/10.25656/01:9256>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Salut an BB

- 5 *Michael Tischer*
Prawda

Essay

- 9 *Andreas Gruschka / Michael Meisel*
Über die Kopflosigkeit der Forderung nach Einheit
von Kopf, Herz und Hand

Kältestudie I

- 25 *Matthias Machnig / Annett Menge*
LehrerInnenausbildung in den Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit

Kältestudie II

- 29 *Günter Rüdell*
Was die Pädagogik der Lehrer wert ist
Die A-Besoldung

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 38 *Seminarkonferenz Tübingen*
Beurteilung und Benotung von Unterrichtsstunden

Der Reformvorschlag

- 41 *Rüpelchen*
Lehren lernen ohne Lehrherrn!
Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

Das aktuelle Thema

- 49 *Frank Kiewit*
Arbeitsfiktionen statt Lohnarbeit
– oder wie »Maßnahmen« Arbeitsbewußtsein schaffen

Dokumentation

- 59 Rede eines Konzerndirektors

Das Interview

- 61 *Rainer Bremer / Barbara Schenk*
Schulerinnerungen aus drei Generationen

Gegen das Selbstverständliche

- 73 *Rainer Bremer / Rüdiger Semmerling*
Integration – über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer

Essay aus der Fremde

- 82 *Dieter Dahlhoff*
Von der Produktion des Zeitgeistes

Aus den Medien I

- 89 *Udo Rauin*
Der Computer als Lehrmeister – Trauma oder Erfüllung
pädagogischer Hoffnungen?

Aus den Medien II

- 97 *Andreas Gruschka*
Der Frauenkörper der Coca-Cola-Werbung wirkt wie ein Heimcomputer

Nachgelesen

- 99 *Rainer Bremer*
Alexander Spoerl: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers

Andreas Gruschka / Michael Meisel

Über die Kopfflosigkeit der Forderung nach Einheit von Kopf, Herz und Hand

I

Unser Kopf ist gefordert, wenn wir verstehen und bewerten wollen, warum heute von sehr unterschiedlichen Lagern in der Pädagogik die Ganzheitlichkeit als Einheit von Kopf, Herz und Hand propagiert wird. Konservative Kreise haben sie ebenso in den Vordergrund gestellt wie gewerkschaftliche. Viele Ansätze der neuen Reformpädagogik werden mit dem Ruf nach Ganzheitlichkeit begründet. Sie suchen alle nach einer Verbesserung von Schule und Unterricht, nachdem die Zeit der Strukturreform abgelaufen zu sein scheint.

Schule und Pädagogik sind immer Projektionsziele eines allgemeinen Bewußtseins über die sozialen Konflikt- und Problemlagen gewesen. Die Schule soll – weil die Krise der Gesellschaft die Menschen immer stärker ängstigt – die Ganzheit des Menschen befördern. Die Krise wird abgelesen an der Unfähigkeit der Menschen, den Kopf richtig zu gebrauchen, Menschlichkeit zum Maßstab der gesellschaftlichen Entwicklung zu machen, durch das eigene Tun der Praxis, insbesondere der beruflichen, den eigenen Stempel aufzudrücken. Angesichts der ökologischen Untergangsszenarien und der chaotischen Verhältnisse der Ökonomie sowie der Blindheit und Impotenz der Politik richtet sich die Hoffnung vieler Menschen darauf, durch die Wiederherstellung der Ganzheitlichkeit der menschlichen Kräfte die Dinge des gesellschaftlichen Lebens wieder human zu gestalten. Allein eine Politik mit Herz behalte einen solidarischen Antrieb. Die Herrschaft der rational kalkulierenden Maschine müsse unter die vernünftige Kontrolle des Menschen gebracht werden. Dazu gehöre, daß die Hand wieder in ihr Recht gesetzt werde; nur mit ihr sei die direkte Gestaltung und Kontrolle in der Produktion wieder gewährleistet.

In diesen Forderungen wird ein Defizit benannt: Der Kopf denkt falsch, solange Herz und Hand ausgeschlossen sind. Aber die Propagandisten der Einheit haben keinen theoretisch befriedigenden Begriff von ihr. So können sie in ihrer Verlegenheit, praktische Modelle für entfaltete Kräfte vorzuzeigen, nur auf Idole verweisen: auf den Nobelpreisträger für Physik, der es mit dem Kopf weit gebracht hat, auf den in seiner Physis auch dank seiner »Spannweite« unschlagbaren »Albatros« zu Wasser, auf die warm- und großherzige Großmutter Meysel. Doch diese Helden erinnern zugleich an den Zerfall der Einheit, den die Arbeitsteilung in der Gesellschaft mit sich gebracht hat.

Die alltägliche Praxis der Menschen ist beherrscht von der Erfahrung, daß Kopf, Herz und Hand primär eingesetzt werden, um Anpassungsleistungen zu erbringen, die zur Reproduktion am Arbeitsplatz und, allgemeiner noch, zur Selbsterhaltung notwendig sind. Das Herz darf nicht mitbestimmen, weil der Kopf die Anerkennung des Realitätsprinzips, weil das Konkurrenzprinzip die Ausrichtung des Kopfes auf den privaten Vorteil verlangt. Am Bankschalter ist die Sentimentalität gegenüber einer Rentnerin, die Geld braucht, aber keines mehr auf dem Konto hat, verboten. Der als Kontrolleur vor einer CNC-Maschine sitzende Facharbeiter erinnert sich erst am Feierabend im Bastelkeller an seine inzwischen am Arbeitsplatz nicht mehr beanspruchte Fähigkeit zu manueller Arbeit.

II

Die Pädagogik spiegelt diese Erfahrungen in gebrochener Weise. Wenige ihrer Vertreter wissen, die Forderung nach der Einheit von Kopf, Herz und Hand so zu formulieren, daß mit ihr die Gesellschaft, die Technik, die Ökonomie und die Politik radikal in Frage gestellt werden. Eher dient sie Theoretikern wie Praktikern als Vorwand, ihre Aufmerksamkeit auf schulische Probleme zu beschränken: Pädagogik zieht sich in die Schule zurück. In propädeutischer Absicht stellen sie den Unterricht um, damit das Herz und die Hand wieder den ihnen angemessenen Stellenwert bekommen. In den verschiedenen pädagogischen Konzepten differieren die mitschwingenden Erwartungen an die Herzensbildung beträchtlich. Beziehen sie sich hier laut Lehrplan auf die Liebe zur Heimat, richten sie sich dort in gruppenspezifisch konzipierten Unterrichtsentwürfen vor allem auf kommunikativ-klimatische Bedingungen des Unterrichtens. Solche Differenzen beeinträchtigen aber nicht die breite Zustimmung zu der Forderung nach ganzheitlicher Bildung. Solange sie allgemein genug formuliert ist, erregt sie keinen Widerspruch. Das änderte sich erst, wenn man etwa forderte, die »Kopfbildung« als intellektuelle Schulung in beruflich-betrieblicher Ausbildung zu verstärken oder statt Mathematik in der gymnasialen Oberstufe technisches Zeichnen einzuführen oder den Ausdruckstanz zum Unterrichtsfach zu erklären. Erweist sich der Slogan als Leerformel, weil eindeutige konkrete Konsequenzen nicht gezogen werden, sind sich seine Befürworter gleichzeitig in der Ablehnung dessen einig, wogegen er sich richtet: gegen zuviel Kopf. Schule beschäftige sich zu sehr mit nüchternem Sachwissen. Die Welt werde fast ausschließlich durch Texte vermittelt erfahren. Mit trockenem Sachwissen, mit der kalten Intellektualität komme in der Schule zu kurz, was den »ganzen Menschen« ebenso – wenn nicht »eigentlich« auszeichnen sollte: der Bereich der Gefühle, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, die Erfahrung der Welt jenseits ihrer intellektuellen Durchdringung, etwa durch das (falsch verstandene) Erlebnis der Kunst, das an den »ersten und letzten Dingen« orientierte Finden von Lebenssinn, emotionale Besetzung der Tradition und das Sicheinordnen in sie. Schule – so meinen ihre Kritiker – mache das alles vielleicht zu ihrem Thema, verfälsche es aber zugleich durch eine textförmige Darstellung und durch distanzierende Analyse.

Die Kritik an der Kopflastigkeit geht nur selten immanent vor: Es ist nicht der »falsche Kopf«, der verbildet und Anstoß erweckt und der somit durch die »richtige Einrichtung des Kopfes« ersetzt werden soll. Eher ist es so, daß der »reine Kopf« inzwischen generell Mißtrauen erregt. Man traut ihm nicht, weil er zuviel denke und – wie an der Gesellschaft abgelesen werden könne – zu falschen Resultaten komme. Darin kündigt sich ein Ressentiment gegen Intellektualität an. Statt eine Diskussion darüber zu führen, wie man denken sollte, damit der Kopf den Menschen bei der gerechten Einrichtung der Gesellschaft helfe, wird Nachdenken über das Problem als Kopflastigkeit denunziert.

Wie so oft bei regressiven Strömungen soll pseudohistorisches Argumentieren Legitimation verschaffen: Erst die Verwissenschaftlichung der Schule habe Bildung in eine Schiefelage gebracht. Als noch kulturphilosophische Reflexionen den Lehrplan bestimmten, sei es um Wissen und Sinnfragen gegangen. Der »wissenschaftsorientierten« Schule wird vorgeworfen, sie kenne nur noch Fakten. Als wäre das allgemeinbildende alte Gymnasium nicht genauso »kopflastig« und textgläubig gewesen! Die neue Pflege von Musik und künstlerischer Gestaltung signalisiert, daß die Überzeugung von der Notwendigkeit eines schulischen Gegengewichts sich durchzusetzen scheint. Am »falschen Kopf« ändert sie nichts.

Was heute von den »christlichen« Parteien wie von der Gewerkschaft der Lehrer propagiert wird, hat die Schule längst erreicht: In der gymnasialen Oberstufe gilt nach wie vor, daß die angebliche Überforderung des Kopfes durch die Stofffülle eine Unterforderung bedeutet, weil er nicht im Sinne der Freisetzung zur Bildung angestrengt wird. In vielen Grundschulen – inzwischen auch in Gesamtschulen – finden wir Kuschelecken wie in den Kindergärten. Die Unterdrückung des Körpers hat in den Schulen tendenziell abgenommen. Nicht nur in der reformierten Sekundarstufe I kam es zur Einführung von Projektwochen, die Gelegenheit zu praktischem Tun gaben. In den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe wurden die zusätzlichen Unterrichtsstunden für eine Erweiterung des Fachwissens auf praktische Anwendung genutzt. Paradebeispiel ist die Anlage eines Biotops. Das Nachdenken über Identität und Persönlichkeit der Schüler ist inzwischen auch in den öffentlichen Regelschulen durchaus üblich.

Gleichwohl wäre es kurzschlüssig, behaupten zu wollen, die Forderung nach der Einheit von Kopf, Herz und Hand sei doch schon »vor Ort« umgesetzt worden. Innerhalb der reformierten Schulen gab es ja auch das Gegenteil: etwa in manchen Leistungskursen, in denen durchgängig und fast ausschließlich wissenschaftliche Texte gelesen wurden. Statt die Lebenswelt der Schüler zu erforschen, studierte man hier und da die »metatheoretischen Rekonstruktionsversuche« zur Spezifik pädagogischer Kommunikation und Interaktion.

Aber solche Auswüchse der mißverstandenen Verkopfung allein hätten unmöglich eine so breite Zustimmung zur Idee der Einheit bewirken können. Wichtiger ist: Die Menschen, die den Überblick verloren haben, schütteln den Kopf, anstatt es mit seinem Gebrauch zu versuchen. Weniger Kopf, mehr Sinnlichkeit soll weiterhelfen! Die Pädagogik will die Ganzheitlichkeit in die Hand nehmen.

III

An drei Beispielen soll vorgeführt werden, wie man den Kopf zu entkrampfen, die Hand zum produktiven Zentrum der Bildung werden zu lassen und Leib und Seele wieder zu vereinigen gedenkt.

Narrativität hat in der Pädagogik Konjunktur; Bilderbücher ergänzen nicht nur, sondern ersetzen zuweilen Schriftbücher über die Geschichte der Schule. Karrikaturen und Illustrationen schmücken inzwischen so manches auch theoretisch sich verstehende Buch. Das kann man als Versuch interpretieren, den Kopf zu versinnlichen, Spaß und Eingängigkeit, Direktheit und Authentizität bei der geistigen Auseinandersetzung mit der Pädagogik zurück zu erobern.

Am weitesten vorgewagt hat sich hier Hilbert Meyer mit seinen Lehrwerken, zuletzt mit seinen beiden Büchern zur Unterrichtsmethode. Mit ihrer Hilfe soll es gelingen, auch unter schwierigen Bedingungen »ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand« zu realisieren. »Die phantasievolle methodische Gestaltung beider Bände soll dem Leser sinnfällig vor Augen führen, was der Autor vom Lehrer im Beruf erhofft: eine vom Schultrott befreiende Methodenvielfalt.« Dem in Darstellung und Analyse der Unterrichtsmethoden theoretischen Text soll die Trockenheit durch augenfällige und gefällige Einschübe genommen werden: Definitionen, graphisch gestaltete Textvarianten, Piktogramme, Zeichnungen, Bilder, Landkarten etc. Gerade Leute, die beim Durchblättern eines herkömmlichen Fachbuches abgeschreckt werden, merken auf, weil die Lektüre Spaß verspricht. Obwohl Meyers Bücher aus hunderten von Seiten Text bestehen, wirken sie wie Bilderbücher. Der Leser kann sich schnell und zwanglos einen Überblick verschaffen und dabei ab und zu ins Schmunzeln kommen. Die Angst vor einer Überforderung wird ihm genommen. Die Vereinnahmung über die Sinne, die den Leser zur Lektüre anregt, korrumpiert zugleich den Kopf, denn die Art der Darstellung spiegelt ihm vor, er habe das Gelesene verstanden, ohne sich anstrengen zu müssen. In Wirklichkeit reicht das schnell angeeignete Wissen allenfalls, um durchs Examen zu kommen. Daß die Studenten und Leser deshalb schon etwas von den Problemen der Didaktik und Methodik verstanden haben, ist eher unwahrscheinlich.

Das beste Beispiel dafür sind die den Büchern beigelegten »didaktischen Landkarten«. Wer hat nicht als nicht-professioneller Leser der pädagogischen Literatur Schwierigkeiten, die unterschiedlichen Positionen in einen sinnvollen Zusammenhang einzuordnen, zu erkennen, was sie unterscheidet und verbindet? Wie aber im Erdkundeunterricht für die Kleinen das Land mit der Aufzählung der großen Städte und Flüsse kaum zutreffend charakterisiert ist, ersetzen auch in den »didaktischen Landkarten« Namen von Theoretikern und pädagogischen Schulen, die man handeln kann, nicht die Begriffe, mit denen zu denken wäre.

Die alle Register typografischer Auszeichnungs- und Sonderzeichenmöglichkeiten ziehende Gestaltung des Buches mit seinen zahlreichen witzigen Illustrationen dient dazu, ein weit über tausend Titel umfassendes Literaturverzeichnis, eine Menge Theorie also, auf Flaschen zu ziehen. Prekär wird Meyers gegen Theoriefeindschaft gerichtete Illustrationstechnik, weil sie nicht wirklich zur Einheit von Kopf, Herz und Hand führt, sondern die Gefahr mit sich bringt, Theorie als solche nicht mehr

wahrzunehmen, weil sie übersetzt wird in infantile Bilder. Da die wissenschaftliche pädagogische Literatur mehr wegen ihrer Quantität ängstigt, wird diese auf Kosten der durch Erkenntnistätigkeit erschließbaren Qualität bewältigt. Die Präsentation der Theorie intendiert, ein Modell für den Unterricht zu geben, von dem verlangt wird, er solle »knallhartes Lernen mit lustvollem Feiern« kombinieren. Lernen also, das in seiner Härte die Signatur entfremdeter Arbeit, und Feiern, das in seiner Gegensätzlichkeit dazu bloß kompensatorische Funktion verrät. Abgesehen von der Frage, ob das Buch von Meyer dazu dienen wird, den alltäglichen Unterricht ein wenig von der leerlaufenden Routine durch die Variation von Methoden zu befreien, bleibt zu bedenken, daß die Mittel gegen die Kopfflosigkeit in diesem Modell theoretischer Beschäftigung den Kopf dazu verführen, weniger streng nachzudenken. Das Bedürfnis, Sperriges beim Nachdenken aus dem Wege zu räumen, leichteren Sinnes zu denken, verändert das Denken. Spaß beerbt die Frustration: Wo Spaß bestimmend ist, ärgert man sich nicht mehr so sehr und denkt deswegen weniger genau über die Sachen nach.

Die im Sammelband von Fauser, Fintelmann und Flitner zusammengestellten Beispiele praktischen Lernens gehen von der Tatsache aus, daß die gegenwärtigen Lebensverhältnisse durch die »weitgehende Stillstellung des Körpers« gekennzeichnet sind (Rumpf). Deswegen muß in der Schule der »Körper bewußt gepflegt, gefördert und gebildet werden«. Nach dem Wahlspruch »Ohne Praxis keine Theorie, ohne Hand kein Kopf!« soll die handwerkliche Arbeit ins Zentrum des Unterrichts rücken, weil bei ihr – wie Fauser, Fintelmann und Flitner in ihrem zentralen Aufsatz »Lernen mit Kopf und Hand. Zur pädagogischen Begründung des praktischen Lernens in der Schule« ausführen – »praktisches Geschick, logisches Denken und symbolische Darstellung besonders dicht ineinandergreifen«. Wenn die Autoren des Bandes darauf verweisen, daß die Schüler im praktischen Unterricht sich mit dem handgreiflichen Widerstand einer wirklichen Sache auseinandersetzen (alle Fotos demonstrieren unmittelbare Kontakte der Schüler zum Material), daß sie »durch die Sache selbst lehrt (...) ein Stück individueller Unabhängigkeit« erfahren können und so »aus Langeweile und Obstruktion herauskommen, weil sie endlich Wirklichkeit zu spüren bekommen« (Fauser, Fintelmann, Flitner), zeigt sich, worauf sie wie reagieren: auf den Objekt- und Orientierungsverlust in der Gesellschaft mit einer fragwürdigen Verbindung von Flucht aus und Kompensation für eine unbefriedigende Realität. Gerade die Reflexion der gesellschaftlich herrschenden Praxis, der Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Produktionstechnologie soll den Schülern erspart werden.

Der Rückgriff der Pädagogen auf eine in der vergangenen Produktionsweise des Handwerks zu vergegenwärtigende Erfahrung von Materialwiderstand und Überschaubarkeit des Produktionsprozesses ist selbst der bewußtlose Reflex auf das namens der Schüler Kritisierte. Die Begeisterung über den konzentrierten Blick, die unverkrampfte Konzentration der Schüler (»kein Zappeln, kein Räkeln, kein Zittern – der Körper ist gefordert«) beim Hämmern des Kupferblechtellers in der Schlosserei, beim Feilen des Garderoberechens in der Schreinerei (»im ›Holz«), überhaupt bei der Erfahrung des »ziemlich zähen Widerparts« des Materials auch in

der Töpferei und »im ›Textil« (Rumpf), verrät die realen Hintergründe des Konzepts praktischen Lernens: die Disziplinierungs- und Motivationsprobleme im normalen Unterricht. Die auch pädagogisch spürbaren und von der Pädagogik weitervermittelten gesellschaftlich verursachten Mißstände sollen regressiv dadurch bewältigt werden, daß künstlich ein idyllischer Freiraum geschaffen, eine Wirklichkeit zweiter Klasse inszeniert wird, in der dem Konkreten, Handgreiflichen, Widerständigen eine gesellschaftlich längst nicht mehr relevante Bedeutung gesichert wird. Aber die Beschäftigung der Schüler mit einer Wirklichkeit zweiter Klasse verschafft diesen auch nur eine Bildung zweiter Klasse. Diese Entkopplungsstrategie unterläuft gerade den pädagogischen Anspruch auf Herstellung von Mündigkeit und Selbstbestimmung. Bildung im emphatischen Sinne müßte zuallererst berücksichtigen, daß relevante Erkenntnis heute weniger über den konkreten Umgang mit handfesten Dingen als über die eher abstrakte Einsicht in die sie bedingenden gesellschaftlichen Strukturen zu gewinnen ist. Die Verwicklung in Praxis hätte mit der Möglichkeit zu theoretischer Distanzierung von ihr parallel zu gehen.

Das Werkstück als Beispiel für die Einheit der Sinne im Bildungsprozeß – prototypisch im Kerschensteinerschen Starenkasten vorgebildet – mag zwar die Erfahrung bereiten, wie anders als gesellschaftlich allgemein üblich die Einheit von Kopf, Herz und Hand gestaltet werden könnte. Fraglich ist solches modellhafte Tun auch überall dort, wo es sich idyllisch bescheidet, wo aus ihm nicht die Kritik an der gesellschaftlichen Form der Produktion erwächst, die den Menschen zunehmend als Risikofaktor in der Maschinerie behandelt. Die Notwendigkeit von Kritik und Distanz kann nur vom Kopf begriffen werden. Das Gefühl und die Hand sind dazu nicht in der Lage. Beide sind schon zufrieden, wenn das Werkstück fertig, der Starenkasten bezogen wird: die Hand stolz wie das Herz glücklich.

Daß praktisches Lernen und Beschränkung aufs Handwerk nicht notwendig zusammengehören, zeigen die Beiträge von Scheufele und Heller in dem erwähnten Sammelband. In »Parkingboys und Sonnenkollektoren – Eine Projektbeschreibung« wird deutlich, daß die phantasievolle Planung und Durchführung von Projekten viel Raum für die Eigeninitiative der Schüler bieten kann. Hier ist am ehesten die Tendenz in Richtung einer richtigen Einheit von Kopf, Herz und Hand erkennbar. Werden die Projekte nicht einfach vorgeschrieben, wie es im referierten Beispiel der Fall ist, können die Schüler sie ihren Interessen gemäß aussuchen und planen. Durch interdisziplinäre und fächerübergreifende Betrachtungsweise bekommen die Schüler einen Eindruck von der theoretischen und praktischen Komplexität der Sache. Dem Bau von Sonnenkollektoren mit der Hand in einem Projekt »Angepaßte Technologie und Dritte Welt« gehen z.B. im Kopf nicht etwa nur die Konstruktionspläne, sondern auch Überlegungen über Technologie und die Hintergründe und Konsequenzen ihres Transfers von den Industrieländern in die Dritte Welt voraus.

Die mögliche neue Einheit von Kopf, Herz und Hand bleibt letztlich dennoch Illusion, weil schnell die Spezialisten für die Teilbereiche ausgemacht sind, die doch weitgehend nur die gesellschaftliche Arbeitsteilung widerspiegeln. Für ein Filmprojekt braucht man eben neben den Schauspielern »auch Beleuchter, Träger von Plakaten, Kameraleute, Einspieler von Folien über den Tageslichtprojektor und



Tonstudioleute. Daran war nichts zu ändern. Jeder mußte eine der Aufgaben übernehmen und war dann für ihre Bewältigung verantwortlich, ob ihm die Aufgabe im Moment Spaß machte oder nicht«. Eine weitere problematische Seite zeigt diese Art praktischen Lernens, wo in der Projektarbeit subjektive Entscheidungen des Kollektivs als objektiv sachgerechte ausgegeben werden. Daß eine Mehrheit bei der Wahl zwischen einer bloß fleißigen und einer begabten, »in ihren gestalterischen Möglichkeiten klar überlegenen« Schülerschauspielerin sich mit der Begründung »Hier geht es nicht um die Personen, sondern um die Sache« für die fleißige entscheidet, zeigt den Triumph der gesellschaftlich gängigen Kopflosigkeit der Denkweise, die sich der sozialen Bedingtheit ihrer an der bürgerlichen Arbeitsethik ausgerichteten Kriterien wie der Verwechslung von Plebiszit und Sachgemäßheit in ihren Entscheidungen nicht bewußt ist. Der falsche Kopf regiert in der so verstandenen Einheit von Kopf, Herz und Hand unverdrossen weiter. Ein garantiert sicheres Mittel zur Schaffung einer neuen richtigen Einheit ist das Lernen in Projekten auch nicht.

Radikaler gegen die Folgeerscheinungen der westlichen Zivilisation gerichtet, ist die Fülle exotischer und esoterischer Heilsangebote auf dem expandierenden Markt der sich als alternativ verstehenden Freizeitpädagogik. Wie anders wäre der große

Zulauf und das breite Angebot derartiger Kurse, Übungen, Workshops und Wochenendseminare in den Volkshochschulen, Kreativ-Häusern, Gesundheits- und Begegnungsprojekten, Altenakademien, Kultur- und Bildungswerkstätten zu erklären? Das ganze Ausmaß an Orientierungs- und Sinnverlust zeigt sich, wenn den Versprechungen, etwa im Bauchtanz »auf spielerische Art an die eigene Kraft und Mitte zu kommen« oder durch KI-AIKIDO »an der inneren geistigen Urkraft« orientiert »unser Zentrum zu finden«, ernsthaft Glauben geschenkt wird. Um die gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Misere zu verdrängen, kann es nicht mystisch, gefühlsmäßig, exotisch und esoterisch genug zugehen.

Die Rituale »zur Vertiefung Deiner Intuition« durch die »sinnliche Erfahrung des Aether-, Astral- und Mentalkörpers« in der »Kunst des Aura-Lesens«, die Atemtechniken, die uns im »Rebirthing« »zu tiefer Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung kommen lassen«, die polyrhythmische »Befreiung des Körpers« und Wiedererinnerung an die »erdverbundenen Schritte der Feldarbeiter, den schwingenden Gang der Frauen zur Wasserstelle, den schleichenden Gang der Jäger« in westafrikanischen Tänzen, begleitet von Kpake, Dezigbu, Mokopé und anderen »Highlife-Rhythmen aus Ghana und Burkina Faso«, stehen im grotesken Verhältnis zu den benennbaren und zu verändernden Ursachen von Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten, Alltagsstreß und Orientierungsverlust. Die Kopflosgkeit bei der Verrenkung des Körpers, bei der beschwörenden Einfühlung in eine andere, räumlich oder zeitlich entfernte, kosmische oder jenseitige Welt, verändert unsere nicht, sondern läßt sie ungeschoren.

Mit ihrer auf Ganzheitlichkeit ausgerichteten Vielfalt verweist diese Art alternativer Freizeitpädagogik einerseits auf das Durchschlagen der gesellschaftlichen Defizite, auf die psychische Verfassung der Individuen; andererseits sind diese Modelle affirmativ, da sie die Menschen veranlassen, gesellschaftlich Verursachtes individuell und privat zu kompensieren. Die Anbieter dieser pädagogischen Praxis spüren die schädigenden Auswirkungen der Zivilisation auf und liefern teils die reale Ware zum Ausgleich für und zur Beruhigung über die schlechte Lebensweise, teils den illusorischen Schein einer Befriedigung der unbefriedigt bleibenden Bedürfnisse. In beiden Fällen ist diese Pädagogik gesellschaftlich höchst funktional: das eine Mal, indem sie den Reibungsverlust der gesellschaftlichen Mechanismen begrenzen hilft, das andere Mal, indem sie die den Protest signalisierenden und Widerstand androhenden Menschengruppen an den Rand der Gesellschaft schafft, wo sie am wenigsten Schaden anrichten können – schon weil die falsche, die rationalistische Seite überschätzende Einheit von Kopf, Herz und Hand durch eine die irrationalistische überbetonende ersetzt wird.

Diese pädagogische Praxis ist regressiv und kann keinen Begriff von der Gesellschaft und ihrer Situation bilden. In beiden Fällen wird der Mensch zum Opfer der Gesellschaft: der eine – wieder fit gemacht für die Tretröhle – unter Verdrängung seiner wahren Bedürfnisse als Anhängsel des Systems funktionierend; der andere – in einer künstlich erzeugten Scheinharmonie, die jeden Bezug zur Realität bei Strafe der Desillusionierung fürchten muß – als depolitisiertes Individuum dem blinden gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang wehrlos und ohnmächtig ausgeliefert.

Dieser reflexionslose Übergriff der Pädagogik auf den Freizeitbereich ist bloß abstrakt die Negation der Kopflastigkeit. Die Gesellschaft wird nicht irritiert, sondern ermutigt, ihre schlechte Praxis weiterzutreiben, weil es für den Ausgleich des von ihr erzeugten Schadens im Privaten Entschädigung gäbe. Der Kopf bleibt die rechte Hand der Gesellschaft.

IV

Den drei Modellen pädagogischen Handelns, die je auf ihre Weise der Forderung nach der Einheit von Kopf, Herz und Hand nachzukommen versuchen – durch tendenzielle Infantilisierung des Kopfes, durch die Unterordnung des Kopfes unter die Hand und durch den Regreß aller Elemente der Einheit auf ein archaisches Niveau – ist eine antiintellektuelle bis irrationale Stoßrichtung gemeinsam. Sie stellen sich damit bewußt oder unbewußt in die pädagogische Tradition der »Fluchtversuche«, als die Heinz J. Heydorn (1970) die an Rousseau anknüpfenden Bewegungen der Reformpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik charakterisiert hat.

Die Berufung auf die Natur und das Naturrecht im Bilde des in der Freisetzung seiner Natur sich selbst erfahrenden Menschen hatte zu Rousseaus Zeiten als den Zeiten des bürgerlichen Aufstiegs noch ein kritisches Recht gegen Absolutismus und Feudalsystem. Dieses Menschenbild stand während des sich etablierenden Liberalismus als Verkörperung des wirtschaftlich sich frei entfaltenden Individuums immerhin noch im Dienste der sich entwickelnden Produktivkräfte. Der Glaube daran stellte in der Reformpädagogik der 20er Jahre schon nichts weiter als das Spiegelbild des spätkapitalistischen Irrationalismus, dem auch »linke« pädagogische Konzepte durch entsprechende sozialistische Irrationalismen (Hilker, Adolph, Jacobs, Oestreich) nicht entgingen, wenn sie etwa Klassenkampf und einen positiv besetzten Begriff des Irrationalismus konfus verbanden. Durchgängig fand sich in fast allen reformpädagogischen Konzepten die Polemik gegen Aufklärung und gegen den »Geist als Widersacher der Seele« (Klages), der die schöpferischen Kräfte verkommen lasse. Die Universalität des Menschen wurde – ähnlich wie bei den Theoretikern des praktischen Lernens, die sich nicht von ungefähr oft kritiklos auf die Reformpädagogen beziehen – an überholten Arbeitsformen entwickelt. Aber gerade aus der romantischen Furcht vor der technischen Zivilisation und durch den Rückbezug auf die mittelalterliche Gestaltungsweise wurden »diejenigen Verhaltensformen entwickelt, die für den Produktionsvorgang in einer technologisch-kapitalistischen Herrschaftsgesellschaft notwendig sind: begrenzte eigene Initiative, Disponibilität bei der Ausschaltung eines übergreifenden, kritischen Bewußtseins« (Heydorn).

Der heutige Antiintellektualismus wiederholt faktisch diese ideologische, weil unaufgeklärte, Kritik an der Moderne in fataler Weise, ganz unberührt von den Implikationen und Konsequenzen, die an seinen historischen Vorgängern nachgewiesen werden können. Das praktische Bedürfnis, den gesellschaftlichen Zustand unmittelbar im pädagogischen Bereich zu verändern, vereitelt, was allein helfen

würde: durch mehr Kopftätigkeit die Gesellschaft zu analysieren. Aus der Not folgt die Untugend, denn auch an den praktischen Beispielen der heutigen antiintellektuell gestimmten pädagogischen Konzepte kann – wie angezeigt wurde – gar nicht abgelesen werden, wie die Gesellschaft durch die Nutzung der Einheit der menschlichen Kräfte human bestimmt werden könnte. In der Forderung nach der ganzheitlichen Bildung ist zwar der Impuls enthalten, doch kann dieses in den Konzepten, die den Antiintellektualismus pflegen, und in den Bemühungen, ihnen gesellschaftlich Gehör zu verschaffen, nicht mehr aufgefunden werden.

Das wilde Denken postmoderner Rede will die Aufklärung für den Tod des Subjekts haftbar machen. Nicht weniger blind wollen sich die Konservativen mit den Schäden arrangieren, die die technisch-wissenschaftliche Zivilisation verursacht hat. Damit diese in ihrer Dynamik fortschreiten kann, sollen geisteswissenschaftliche Denkformen reaktiviert werden. Das verunsicherte politische Management der technischen Zivilisierung bedürfe einer ethisch-moralischen Überhöhung, einer Fundierung durch normativen Sinn. Gefunden soll er werden in einer Theorie vom gesellschaftlichen Gleichgewicht der Bedürfnisse, faktisch in einem Nebeneinander von Kopf (Technik), Herz (Kultur) und Hand (Freizeit).

Kein Reaktionsmuster auf die »Krise der Moderne« ist neu. Kontroversen über den Stellenwert der Vernunft, der mit ihr freigesetzten technischen Verstandestätigkeit und der Tradition und Herrschaft gleichermaßen dienenden natürlichen Ordnungen, sind so alt wie das Programm der Moderne selbst. Max Horkheimer, alles andere als ein blindgläubiger Vertreter der Moderne, hat sie vorzüglich in seinem 1934 erschienenen Essay »Zum Rationalismusstreit in der gegenwärtigen Philosophie« nachgezeichnet. Er macht die Auseinandersetzungen als je nach dem Stand der Produktivkräfte differierende Reaktionen auf eine kulturelle und zivilisatorische Entwicklung verständlich, durch die das bestehende Herrschaftssystem sich bedroht sieht.

Der Rationalismus als Ausdruck der Haltung aufgeklärter bürgerlicher Schichten, welche alle Lebensfragen ihrer eigenen Kontrolle unterstellen wollen, wurde seit dem beginnenden Aufstieg des Bürgertums von Gegnern bürgerlichen Denkens ebenso kritisiert wie von bürgerlichen Denkern selbst. Er geriet in Gegensatz zur zweiten, zur liberalen Phase der bürgerlichen Gesellschaft, in der sich seit der Französischen Revolution, besonders in Deutschland, Verfechter »organischer« Auffassungen durchsetzten, die sich weigerten, historisch gewordene, traditionelle, in Wirklichkeit veraltete Institutionen abzuschaffen. Diese Auffassungen wurden polemisch der »rationalistischen Neuerungssucht« entgegengesetzt, die die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nach ihrer Ehrwürdigkeit, sondern nach ihrer Gemäßheit an die menschlichen Bedürfnisse zu beurteilen suchte. Selbst Naturwissenschaftler wie Helmholtz bedienten sich gelegentlich der Argumente der Antirationalisten. Hegel gab dem Rationalismus in der Frage recht, weil »hundertjähriges und wirklich positives *Recht* mit Recht zugrunde geht, wenn die Basis wegfällt, welche die Bedingung seiner Existenz ist«. In den seit 1900 auftretenden kulturellen und philosophischen Strömungen, die als antirationalistische Bewegungen bezeichnet werden können, spiegelt sich die Geschichte des Übergangs der liberalistischen in die monopolkapitalistische Periode der bürgerlichen Ordnung wider. Ließ sich in

der impressionistischen Kunst und in der Philosophie Nietzsches und Bergsons »zwar schon die Unsicherheit des Bürgertums in seiner humanistischen Tradition erkennen«, drückten diese jedoch gleichzeitig »den Protest gegen die Fesselung des individuellen Lebens durch die zunehmende Konzentration des Kapitals aus« (Horkheimer). Hatte der Antirationalismus um die Jahrhundertwende also noch sein relatives Recht, bricht der Irrationalismus der 20er Jahre mit jenen Traditionen schon ganz, wenn etwa Max Scheler das Loblied auf den Sinn des Leidens anstimmt oder Ernst Jünger Leben und Kriegsdienst zusammenfallen läßt. Gemeinsam ist beiden sich befehdenden Richtungen ihr Idealismus: »Die seelischen Mächte, von denen die verschiedenen irrationalistischen Lehren sprechen, sollen, nicht weniger als die rationalistischen Systeme es von der begrifflichen Arbeit erwarten, dem Menschen Einblick in das bleibende Wesen oder den Grund der Welt offenbaren« (Horkheimer).

Das bürgerliche Spiel wiederholt sich heute wieder ganz unverdrossen und schert sich nicht darum, daß es objektiv längst zur Farce herabgesunken ist. Postmodernes Denken nimmt naiv die irrationalistische Tradition auf und will in einem Aufwasch Aufklärung und aufklärerische Kritik der Aufklärung auf den Müllhaufen der Geschichte werfen. Die bürgerlich formulierten Ansprüche sollen als angeblich »humane Fasel« fallengelassen werden, weil sie geschichtlich nicht eingelöst wurden. Diese selbst ideologische »radikale Ideologiekritik« inthronisiert den Status quo als letzte Autorität. Wieder ist der Kopf die rechte Hand der Gesellschaft. Als ihr Leibwächter schlägt er auf alles ein, was das Bürgertum an die eigene Geschichte erinnern könnte, an die Ansprüche, die es einst vertrat, wie an den größer werdenden Bruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. So entledigt sich der Kopf eines differenzierten Geschichtsbewußtseins.

V

In der Pädagogik hat das zur abstrakten Negation statt zur bestimmten geführt. Zuweilen liest sich die postmoderne Kritik als unmittelbare Aufforderung, es statt mit dem Kopf mit den unterdrückten Kräften zu versuchen, vor allem mit den Sinnen: mit der Nase und den Ohren, mit den Augen und mit den Fingern.

Die von konservativer Seite erhobenen Postulate der Vernunftkritik sind in ihrer pädagogischen Relevanz dagegen gröber, handgreiflicher. Der sozialwissenschaftlich gewendeten Pädagogik wurde vorgeworfen, sie habe sträflich die Tradition und die positive Sinnorientierung der Kinder unter einen allgemeinen Ideologieverdacht gesetzt; statt aufzubauen, habe sie zersetzend gewirkt. Das Instrument solcher Destruktion sei der Kopf. Die konservativ gemeinte Kritik an der Kopflastigkeit richtet sich gegen einen Kopf, der die Notwendigkeit von Herrschaft bezweifelt. Die Einheit von Kopf und Herz (bedingt auch die mit der Hand) ist hier als affirmative Zustimmung zu dem gedacht, was sowieso geschieht. Wer sich heute um die Werteerziehung bemüht, denkt im wesentlichen darüber nach, wie Herrschaftsstrukturen gesichert werden können. Gefürchtet wird der emanzipierte Kopf, der intellektuelle Autonomie behauptet und die Gesellschaft mit ihrem

Anspruch konfrontiert. Der »Mut zur Erziehung« (zur Heimatliebe, zur Wehrbereitschaft usf.) gibt sich rhetorisch als demokratische Gesinnung aus, in Wahrheit argumentiert er vordemokratisch. Gegenreform hat sich allzuoft an zu viel Kopf entzündet. Sie war getrieben von der Angst, daß freie Intellektualität die Subordination der Menschen behindern, ja verunmöglichen würde. Heute wird weniger penetrant autoritativ formuliert, gemeint ist das Gleiche. Nicht nur das bis in die Pädagogik hineinwirkende Machtbedürfnis der Herrschenden, auch die Ohnmacht der Pädagogik vor der Struktur der Gesellschaft kann überall festgestellt werden, wo die Forderung nach einer Einheit von Kopf, Herz und Hand auftritt. Schon Pestalozzi, der die Einheit ausdrücklich verlangt hat, hatte ein ambivalentes Verhältnis zum Herzen, angesichts des Elends der Menschen, denen er sich zuwandte. Ihm konnte es noch nicht darum gehen, eine Einheit von Kopf, Herz und Hand emanzipativ zu bestimmen. Herrschaft war zu seiner Zeit im entscheidenden ökonomischen Sinn nicht obsolet, weil die Produktionsweise noch unter den Bedingungen des Mangels stand. Die Herzensbildung paßte sich bei Pestalozzi deshalb kaum überwindbaren gesellschaftlichen Verhältnissen an. In all dem Elend, in dem die Menschen lebten und zu dessen Abschaffung die ökonomischen Grundlagen fehlten, sollten Herzensgüte und Fröhlichkeit nicht verlorengehen. Die Menschen heute jedoch dazu aufzufordern, mit einer Erziehung des Herzens den Zwang zur Identifikation mit allem Ich-Fremden in dieser Gesellschaft zu übersehen und dabei frohgemut ja zu sagen zu dem, was sie bedroht, also geändert werden mußte, ist zynisch.

Fraglich ist, ob die Erziehung des Herzens die Antwort auf eine fehlgeleitete Intellektualität des Menschen sein kann. Erwächst aus jener nicht allein Mitleid und damit wiederum die resignative Einsicht, daß das nur privat durch Trost zu mildernde Unglück unabänderlich sei? Rousseaus falsche Erben propagieren heute die Gefühlserziehung: als Konzept einer ganzheitlichen Gestalt oder als humanistisches der echten Menschlichkeit in der Kommunikation. Gefühl und Herz werden so sehr zum dominanten Teil, daß der Kopf keine reflektierte Erfahrung mehr mitteilen kann. Das Bedürfnis nach Angstabwehr, nach Gleichgewicht, nach Relativierung der Widersprüche ist zu stark. Das Gefühl richtet sich nicht nach außen, etwa als Protest, sondern nach innen. Das Herz kapselt sich ab. Ganzheitlich sollen solche Konzepte sein, in Wahrheit betreiben sie die Verabsolutierung eines Herzens, das dem autonomen Kopf wie einem Feinde mißtraut. Wenn der Kopf so denke, daß der Körper ihm widerspricht, dann habe der Körper recht und der Kopf beweise, daß er fremdbestimmt ist. Mit dieser Überlegung wird die Einsicht unterdrückt, daß der Körper ein Organ ohne vernünftig und autonom reagierendes Zentrum ist. Aus dem Bauch heraus läßt sich nicht ändern, was ihn drückt. Dazu muß sich der Kopf auch gegen den Körper stellen dürfen.

Wird die Hand zum Bildungszentrum erhoben, sollte ihre pädagogische Hypothek bewußt gehalten werden. Die Verfechter der Emanzipation des Berufs haben zu Recht den Gemeinschaftsaspekt der Handtätigkeit als ein vorzügliches Instrument zur Eingliederung des Einzelnen in die Volksgemeinschaft betrachtet (Kerschensteiner). Daß die Hand auf jeden Fall auch den Blick verengt, sie eben nicht weiter reicht als der Kopf zu denken vermag, ist historisch an den politischen Positionen

der Handwerker sinnfällig zu belegen. Reaktionär waren sie nicht alle, aber doch vorwiegend auf den von ihnen überschaubaren Ausschnitt der Welt beschränkt. Ihre Argumente waren und sind handfest empirisch. Gehen ihnen im Streit die Argumente aus, weil sie sich gegen das Theoretische und Spekulative des Kopfes nicht behaupten können, schlagen sie mit der Faust auf den Tisch.

Eine Kritik an der Begrenzung des Herzens und der Hand wäre selbst schlecht idealistisch und ideologisch, wenn so getan würde, als gäbe es keinen schlechten Gebrauch des Kopfes. Die emanzipative Potenz des Kopfes entfaltet sich nicht schon im politischen Meinungsstreit im Klassenzimmer oder im Wirtshaus. Gegen das dort verbreitete »intellektuelle Geschwätz« haben sogar diejenigen ihr begrenztes Recht, die auf ihren handfesten Erfahrungen beharren.

Deswegen wäre es fatal, wollte man aus der Kritik folgern, man täte gut daran, den Kopf dadurch zu korrigieren, daß er in Distanz zur Erfahrung des Herzens und der Hand gehalten werde. Wie sehr das gymnasiale Privileg der Allgemeinbildung Bildung im Sinne der Arbeit an einer humanen Gesellschaft unterlaufen hat, dafür ist der Zustand unserer Gesellschaft der schlagende Beweis. Unsere Funktionselementen haben durchweg eine Schule absolviert, in der der Kopf agieren durfte, unbelastet vom Zwang zur körperlichen Arbeit. Die Distanz zur Handarbeit war ein geeignetes Mittel, die Distanzierung von den Arbeitenden innerlich zu vollziehen. Gestützt wurde die Distanz durch die emotionale Identifikation mit dem Konkurrenzprinzip, die um so leichter fiel, als sie sich im privilegierten Raum des Gymnasiums vollzog. Zu fragen ist deshalb, unter welchen Umständen der Kopf zum Träger emanzipativer Ideen werden kann und diese Frage stellen heißt auch, den Stellenwert von Herz und Hand dabei zu bestimmen. Um zu einer Antwort zu gelangen, muß man sich zunächst bewußt machen, daß und warum die emphatisch verstandene Einheit von Kopf, Herz und Hand nicht kraft individueller Dezision zu verwirklichen ist.

VI

Die geschichtliche Rückbesinnung darauf, warum der Kopf falsch zu denken begann, stößt auf die Trennung von der Hand und seiner Emanzipation vom Herzen. Die Gattungsgeschichte lehrt darüber, daß der Kopf die Voraussetzung dafür war, daß Herz und Hand überlebten; er mußte diese zur Unterdrückung der eigenen Natur zwingen, um sich gemeinsam gegen die äußere Natur behaupten zu können. Der Kopf hat sich mit dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt von seinem ursprünglichen Motiv, das Leben menschlich einzurichten, weit entfernt. Horkheimer und Adorno haben diesen Prozeß als »Dialektik der Aufklärung« beschrieben. Sie beginnt in den Abenteuern von Odysseus und seinen Gefährten, die Selbsterhaltung durch Naturbeherrschung zu betreiben. An der Verhaltens- und Denkweise Odysseus' läßt sich die Ablösung eines magischen, an der Natur Mimikry Übenden Denkens, das noch in der Einheit von Kopf, Herz und Hand besteht, durch ein sich von der Naturerfahrung (und damit vom Herzen) distanzierendes, von ihr (und ihm) abstrahierendes Denken beobachten. Daß Trieb- und Lustbefriedigung aufgeschoben werden müssen, daß die Beherrschung der inneren

Natur die Voraussetzung der Beherrschung der äußeren ist, zeigt nach Horkheimer und Adorno die Kirke-Episode.

Im zwölften Gesang, der die Vorbeifahrt des Schiffes an den Sirenen schildert, wird evident, daß es Odysseus' Kopf ist, der seine Gefährten und ihn rettet, indem er sich an den Mast binden läßt, nachdem er seinen rudern den Begleitern die Ohren verstopfen ließ. So können sie dem verführerischen Gesang der Sirenen entgehen. Gleichzeitig weist die Figuren- und Handlungskonstellation die Hauptzüge des bis heute auf der Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit beruhenden Herrschaftsmodells auf: Odysseus' Kopf steht im Dienste der allgemeinen Selbsterhaltung wie der partikularistischen Herrschaft über die Gefährten, nicht aber im Dienste der Erfüllung der sinnlichen Bedürfnisse – weder der seinen noch der seiner Leute. Im Denken des Odysseus erkennen Horkheimer und Adorno das Grundmodell instrumenteller Vernunft, das die Herrschaft über die Natur und die Menschen herbeiführt, erkaufte mit der Trennung des Kopfes von innerer und äußerer Natur.

Das Bild des an den Mast gebundenen Odysseus, der als Privilegierter mit offenen Sinnen in den Genuß des Glück verheißenden Gesanges kommt, von dessen Erfüllung er sich jedoch wie seine Gefährten ausschließt, zeigt die relative Unfreiheit auch der Privilegierten und Herrschenden in einer Gesellschaft, in der Privilegien und Ausbeutung untrennbar zusammengehören. Allerdings ist in diesem privilegierten Genuß etwas von dem Versprechen und dem Ziel aufbewahrt, das zu erreichen und einzulösen die wahre Aufgabe eines vom Kopf bestimmten Handelns sein sollte: Der Privilegierte hat so die Möglichkeit, in seinem Kopf die Idee des Glücks als der utopischen Einheit bei Herrschenden und Beherrschten auf je verschiedene Weise durch eine andere gesellschaftliche Praxis aufzuheben.

Im Verlaufe der Jahrhunderte hat die das Glück *aller* Menschen aufschiebende gesellschaftliche Praxis zwar die Voraussetzungen seiner Realisierung geschaffen, aber noch nicht die Befreiung selbst. Diese bedarf seines Kopfes, der Handlung und Ziel permanent miteinander vermittelt. Wo die Selbsterhaltung aller gesichert sein könnte, ist die Versöhnung mit der Natur die Voraussetzung für die Versöhnung des Kopfes mit dem Herzen. Und das geht nur durch die Einsicht, daß der verselbständigte, an Naturbeherrschung orientierte Kopf das Unglück des Ganzen perpetuiert, dessen Glück er wollte.

VII

Der geschichtsphilosophische Rückblick sollte an das Auseinanderfallen von Kopf, Herz und Hand erinnern und zugleich ihre durch den Geschichtsprozeß vorangetriebene Integration in das System herrschaftsbedingter und -bedingender Anpassung deutlich machen.

Die Defizite dieser Integration sind für konservative Stimmen Ausgangspunkt für ihre Forderung der Entintellektualisierung der Bildung. »Integrationsschäden« und »Legitimationskrisen« des Systems sind der diagnostizierte Hintergrund, eine Ganzheitlichkeit der Bildung einzuklagen. Beide Positionen sind insofern ideologisch, als sie spontane und funktionale Reflexe auf den gesellschaftlichen Zustand

darstellen. Hätten z.B. die Warnrufe eine Entsprechung in der Wirklichkeit, wäre eine Krise der Gesellschaft, eine tiefgreifende Umbruchsituation festzustellen, in der entweder die heutige Herrschaftsstruktur gerettet oder sich eine neue Gesellschaft herausbilden würde. Beide Spielarten konservativer Reaktion dramatisieren die Lage, zumindest soweit sie die Pädagogik betreffen. Vor einigen Jahren konstatierte man den Ausstieg der folgenden Generation aus der Gesellschaft. Heute, wo das Recht der Folgegeneration auf Zukunft objektiv stärker bedroht ist als damals, spricht keiner mehr von Ausstieg. Trotz der Widersprüche in der Gesellschaft stellen wir vielmehr ein hohes Maß an Reibungslosigkeit fest, mit dem das System sich erhält und reproduziert. Die Regel ist das Mitmachen, das Einverständnis der Jugendlichen; sie sind erfolgreich sozialisiert, d. h. integriert.

Da Sozialisation aber nur dort möglich ist, wo die Menschen habituell zur Einheit von Kopf, Herz und Hand finden, müssen sie gelernt haben, sich ihres Kopfes zu bedienen. Der Identifikationszwang ist das kritische Thema der Sozialisation. Er produziert eine Form individueller und sozialer Identität, die mehr über Anpassung aussagt als über Identität im emphatischen Sinne. Die Menschen üben lebenslang Anpassung an die Denkstrukturen, an den konfliktreduzierten Umgang mit ihren Trieben, an die Rolle, die der Körper noch zu spielen hat. Der Körper ist bei denen aktiv, die mit ihm arbeiten müssen; die brauchen dann auch in der Regel wenig Kopf (eher schon Köpfchen). Der Körper muß lernen, daß er nicht gebraucht wird. Das alles vollzieht sich trotz des großen Potentials an Unterdrückung überraschend problemlos, so daß die reale Gesellschaft sich von der fiktiven des »walden two«, in der nur noch sedierte glückliche Idioten herumlaufen, weniger unterscheidet als viele wahrhaben möchten.

Die Einheit von Kopf, Herz und Hand gibt es also längst, wenn auch in problematischer Weise. Wer darüberhinaus emphatisch die autonome Entfaltung gleichberechtigter Kräfte fordert, muß erst die vorgefundene Einheit aufkündigen. Wer aber ist besser geeignet, die Rebellion anzuführen als der Kopf? Daß aber eine profunde Kritik nicht nur den Kopf anzustrengen hätte, ergibt sich aus der utopischen Idee der Einheit selbst: Ganzheitlichkeit im Sinne der Aufklärung bedeutet Kritik an der praktischen, theoretischen und ästhetischen Unvernunft der Gesellschaft.

VIII

Eine Einheit der Kräfte in der bestehenden Gesellschaft kann nur hergestellt werden um den Preis der Internalisierung der sozialen Normen oder um den der Flucht vor der Gesellschaft an ihren Rand, wo man keinen großen Widerstand mehr spürt und kritische Distanz – wie in der Kunst und in der Philosophie – mit sozialer Folgenlosigkeit bezahlt. Beide Reaktionsweisen werden durch Pädagogik mit verursacht. In der Regel sorgen die unterschiedlichen Schulformen überwiegend für gesellschaftliche Anpassung, dafür, daß die Kräfte nach den gesellschaftlichen Erfordernissen gewichtet und ausgerichtet werden.

Aus dieser Feststellung sollte freilich nicht gefolgert werden, daß die emphatische Idee der Einheit der Kräfte aufgegeben werden müsse. Nur darf man sich nicht der

Illusion hingeben, sie sei unter den obwaltenden Umständen allein in den Grenzen der Schule zu verwirklichen. Statt dessen wäre zunächst einmal bewußt zu machen, was mit den Menschen in der Gesellschaft und innerhalb der Schule geschieht. Die Pädagogik hätte die Idee der Einheit radikal zu nutzen, um die Wirklichkeit des Auseinanderfallens der potentiellen Kräfte wie die ihrer untergründigen Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion zu kritisieren. Dazu sind aber alle Kräfte notwendig, auch praktische Erfahrungen und moralische Anteilnahme. Das hieße, in die Praxis umgesetzt, daß wenn z. B. im Unterricht ein Kanu gebaut werden soll, sein Bau gleichzeitig problematisiert werden muß, indem das Transportproblem der heutigen Gesellschaft dagegegehalten wird. Dessen Implikationen und Konsequenzen wären wiederum intellektuell zu verstehen, indem man einen Plan entwirft, der die Lösung des Verkehrsproblems antizipiert. Dem Plan müßte gedanklich bis zu den Gründen gefolgt werden, die seine Umsetzung verhindern. Das Handeln wäre auf diese Weise nicht nur auf das der Hand ausgerichtet, sondern mündete in politische Aufklärung. Der Kopf lernte auf diese Weise nicht mehr bewußtlos. Die praktische Erfahrung würde dazu verhelfen, Begriffe zu bilden, die kritisch bleiben, auch wenn sie sich zunächst ohnmächtig zur Wirklichkeit verhalten müßten. Das Herz wäre nicht vom Wunsch gedrängt, Gleichgewicht und Zufriedenheit in der Disharmonie der Umstände herzustellen. Es käme zur Ausbildung des Motivs, hartnäckig und beharrlich für Harmonie zu streiten, solange Disharmonie und Unrecht herrschen.

Literatur

- Fauscr, P./Fintclmann, K.-J./Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim und Basel 1983.
- Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar 1988.
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt am Main 1970.
- Horkheimer, M.: Zum Rationalismusstreit in der gegenwärtigen Philosophie, in: M. H., Kritische Theorie der Gesellschaft, Band I, Frankfurt am Main 1968.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden (I: Theorieband, II: Praxisband), Frankfurt am Main 1987.

Werbe- und Informationsbroschüren des Kreativ-Hauses, des Hauses für Kultur und Begegnung, des Sozialpädagogischen Bildungswerkes im C.U.B.A. und der Vereinigung zur Förderung der Kreativität e.V., alle Münster 1988.