

Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag*

Kultur- und zeitkritische Ansätze in der Pädagogik der Romantik

OMMO GKUPE

Am 14. März 1968 wurde Otto Friedrich BOLLNOW 65 Jahre. Seiner bei diesem Anlaß zu gedenken, gibt es auch für die Leibeserziehung zahlreiche Gründe. Viele ihrer Vertreter verdanken ihm Anregung und Hilfe, einige seiner Schüler haben sich der Leibeserziehung unmittelbar zugewandt. BOLLNOWS pädagogisch-anthropologische Erörterungen über die menschliche Leiblichkeit (z. B. in seinem Buch über den Raum) und über die menschliche Bewegung (in seinem Beitrag zum Tode von A. NITSCHKE und zuletzt auf dem Gestaltungs-Kongreß in Stuttgart) sind wichtige und fruchtbare Bausteine einer modernen Theorie der Leibeserziehung, wobei vieles von dem, was er zu sagen hat, von ihr noch gar nicht ausgearbeitet ist. BOLLNOW verdanken wir auch die erste zusammenhängende Darstellung der Pädagogik der deutschen Romantik. Das Buch, das jetzt in zweiter Auflage erschienen ist, behandelt einen wichtigen Abschnitt deutscher Erziehungs- und Bildungsgeschichte, für Entstehung und Entwicklung der Leibeserziehung wohl mit einer der bedeutendsten. JAHN, FRÖBEL, JEAN PAUL, ARNDT — ohne diese ist sie kaum zu denken. Auf der Grundlage dieser Schrift ist der folgende Beitrag entstanden; er führt einen in ihr angeschnittenen Gedankengang weiter und ist Otto Friedrich BOLLNOW zum 65. Geburtstag gewidmet.

I.

Von einer Pädagogik der Romantik zu sprechen, ist nicht ganz selbstverständlich. In einigen Lehrbüchern zur Geschichte der Erziehung wird sie nicht erwähnt; sie selbst versteht sich eigentlich gar nicht als romantisch, der Begriff des Romantischen taucht in ihr auch nicht auf; innerhalb der romantischen Gesamtbewegung scheint sie schließlich ganz am Rande zu liegen. Und

doch zeigt sich dem historisch interessierten Pädagogen, daß sich in das breitgefächerte und bunte Spektrum der pädagogischen Entwicklung zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Bewegung mit eigenen Akzenten einschiebt. Die Einheitlichkeit ihrer Gestalt und die Nähe ihrer Motive zur literarisch-philosophischen Gesamtbewegung der Romantik erlauben es, sie mit dem Begriff einer romantischen Pädagogik zu bezeichnen, wobei man sich bewußt bleiben muß, daß es sich hier um eine der im Rahmen geistesgeschichtlicher Betrachtungen sinnvollen und nützlichen, im Grunde aber einseitigen Klassifikationen handelt. Diese Bewegung erscheint dem Pädagogen weder als Abschluß noch Vollendung, weder als revolutionärer Neuaufbruch noch Verfall, wenn dies die Gesichtspunkte sind, mit denen die literarische Romantik häufig beschrieben wird (1), sondern sie erscheint als ein notwendiges Stück in der Kette pädagogischer Entwicklungen — Fortsetzung, Durchgangsstufe und Neuansatz zugleich. Sie ist von ROUSSEAU und PESTALOZZI, aber auch von HERDER, FICHTE und SCHELLING vielfältig inspiriert, sie kreuzt sich mit anderen Bewegungen, z. B. der neuhumanistischen und der letzten Phase der philanthropischen Pädagogik, hat mit diesen beiden manche Motive gemeinsam, sie läuft dem noch jungen Einfluß HERBARTS parallel, und sie leistet doch in dem ihr eigentümlichen kritischen Zugriff einen besonderen und bis heute wirksamen historischen Beitrag. Diese Bewegung ist mit den Namen JEAN PAUL (RICHTER), E. M. ARNDT, Fr. FRÖBEL und — mit Einschränkungen — F. L. JAHN verbunden; gelegentlich werden auch einige Texte SCHLEIERMACHERS als romantisch bezeichnet.

Nicht alle Kriterien, nach denen — insbesondere die literarische — Romantik aufgegliedert und

* Die Beiträge sind erschienen in: *Die Leibeserziehung. Monatsschrift für Wissenschaft und Unterricht*, Heft 4/1968. Die Formatierung des Erstdrucks wurde belassen.

abgegrenzt wird, lassen sich auf die Pädagogik übertragen. Das gilt zum Beispiel für das Einsamkeitserleben, die Sehnsucht, die Schwermut, die seit DILTHEYS Novalis-Aufsatz immer wieder als ihre Zentralmotive genannt werden; das gilt für die „äußerste Geistigkeit“ (Rudolf HAYM), die nervöse Sensibilität und hochkultivierte Empfänglichkeit (Paul KLUCKHOHN), das Heimatlos-Umschweifende (Kurt BORRIES), den nihilistisch-destruktiven Grundzug (K. G. FISCHER, KOHLSCHMIDT, KORFF) oder das „Proteushafte“ (Romano GUARDINI). Wenn Joachim RITTER die Romantik — philosophisch — als Fluchterscheinung vor dem Ernst, als „Verbleiben in der Möglichkeit“ charakterisiert, oder Franz SCHULTZ ihr „Wesen“ im „Nebeneinander von Gegensätzen“ erkennt, so hat die Übertragung auch solcher Gesichtspunkte auf die Pädagogik ihre Schwierigkeiten (2). Das mag mit der Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik dieses Gebiets oder mit seinem besonderen Realitäts- und Sozialbezug zusammenhängen. Es liegt gewiß auch daran, daß die romantische Pädagogik ihr Gegenüber und ihren Widerpart nicht in der Klassik fand, sondern vor allem in der Aufklärungspädagogik. Mit diesem veränderten Orientierungsfeld war für ihr Denken nicht nur eine andere Ausgangslage gegeben, sondern verflüchtigte sich auch mancher zu hochgespannte und unrealistische Anspruch. Die Gefahr, in das Gefilde romantischen Subjektivismus überzuwechseln, war für die Pädagogik geringer, wenn auch nicht gebannt.

Freilich gibt es zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Gebieten der romantischen Bewegung, so in der gemeinsamen Front gegen die einseitige Rationalität der Aufklärung, in der Betonung des Individuellen und des Subjektiven, in der Thematisierung des Unbewußten und des Gefühls, in den organisch-vitalistischen Vorstellungen, in der Neigung zu zyklischem Denken und zum Denken in Polaritäten, schließlich auch in dem Sinn für das Volkstümliche, wobei man darüber streiten mag, welche dieser in sich oft problematischen Gesichtspunkte

eine stärkere Nähe zur Frühromantik und welche zur Spätromantik zum Ausdruck bringen. Gemein-

<
sam ist auch der breite zeit- und kulturkritische Ansatz; es gibt Autoren, die die Entstehung der Romantik sogar ausschließlich auf die Formel der Zeitkritik zurückführen (3).

Für die romantische Pädagogik scheint dies zunächst paradox zu sein — Dornen an der romantischen Lilie. Man ist eher geneigt, ihr eine kindlich-idealstische und allzu unbefangene Mentalität zu unterstellen als ausgerechnet eine kritische Grundhaltung. Tatsächlich aber verbindet sich beides, die Kritik übernimmt in ihrem Denken eine Führungsrolle und erhält eine doppelte Funktion: Einerseits empfängt die Pädagogik von ihr wichtige Impulse und andererseits

nimmt sie sie als Vorreiter ihrer Ziele in Anspruch; sie bringt ihre Kritik angesichts von gesenen oder erwarteten Verfallserscheinungen zum Ausdruck und entwickelt ihre eigenen Vorstellungen gleichlaufend mit dem kritischen Bewußtsein. Das ist kein historisch neuer Vorgang. Pädagogik hat immer wieder aus der Zeit- und Kulturkritik wichtige Antriebe bezogen. Das bezeichnendste Beispiel dafür bietet ROUSSEAU, der auch hierin den romantischen Pädagogen als Vorbild gilt. Gemeinsam ist ihnen, daß sie Zeit und Gesellschaft im Interesse der heranwachsenden Jugend und aufgrund einer bestimmten Auffassung vom Menschen und seiner Erziehung beurteilen, darüber hinaus aber die Erziehung geradezu als Hebel betrachten, die Umstände so zu verändern, daß sie die Verwirklichung für richtig angesehener Erziehungsgrundsätze erlauben.

Wie ROUSSEAU sein Konzept einer naturgemäßen Erziehung der bestehenden Kultur entgegensezte, so formulieren die Pädagogen der Romantik ihre Erziehungsauftassung gegen bestimmte Formen und Inhalte der zeitgenössischen Kultur, gegen herkömmliche Erziehungsgrundsätze und für eine bessere Zukunft des jungen Menschen. Gegenüber dem Verstand betonen sie das Leben, seine Tiefe, Fülle und Ganzheit, gegenüber dem Wissen die Tat, gegenüber Künstlichkeit und Konvention die Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Daseins; und sie widersprechen dualistischen Auffassungen des Menschen im Namen seiner Einheit, dem Bewußten im Namen des Unbewußten, der bloßen Empfindelei im Namen klarer und starker Gefühle. Ihre Kritik war dabei ohne jenes rückwärts gewandte Prophetentum, das Fritz STRICH der Romantik vorhält. Sie war insgesamt durchaus produktiv, keine bloß konservative Reaktion; vieles von dem, was sie hervorbrachte, gehört zu den dauerhaften Leistungen der Pädagogik überhaupt. Sie provozierte die Vorstellungen des Besseren und damit die Ansätze zur Reform, welche zu vollbringen ihr allerdings in vielen Fällen versagt blieb.

In drei Punkten läßt sich dies zeigen; an ihnen wird der kulturkritische Ansatz der romantischen Pädagogik besonders sichtbar und wirksam: einmal an der Pädagogik der Tat und des Lebens, zweitens am Ideal der Ganzheit und der harmonischen Erziehung und drittens schließlich an der romantischen Theorie des Spiels.

II.

Die Pädagogik der Tat entwickelt sich aus der ständigen Kritik am „verdorbenen und erstarrten Leben“. So verurteilt FRÖBEL den Verlust an Lebendigkeit in der Erziehung und die Vorherrschaft des Wortes; was wir sprechen, ist „hohl und leer“, ohne „Inhalt und Leben“; unsere Reden sind „tot“, unsere Worte „Hüllen ohne

Mark", „Marionetten ohne Leben", Spielmarken j „ohne Wert". Der „Spiegel des Lebens" ist I „hohl" geworden, für „kräftige Gestalten Ge- spenster und Puppen zeigend". JEAN PAUL kriti- siert die „Unmacht", ARNDT die „Wüste der Worte", die „Dürftigkeit der Formen", die Welt voller „Schwäche" und „Lüge" und lauter „künst- licher Verdorbenheit", das Leben herabgesunken zur „Konvention". Das „Scheinleben der Gedan- ken" tritt an die Stelle des „Weltlebens des Seins" (auch SCHLEIERMACHERS „Monologe" trennen „echtes" Leben und Scheinleben). „Zeichen der Zeit" ist es, „zu leuchten" anstatt zu „wärmten", zu „schwatzen" anstatt zu „tun", zu „scheinen" anstatt zu „sein". Das Leben wird zum „Maschinenleben"; wie „Mondsüchtige" gehen die Menschen daher, stolpernd bei jedem Schritt, zitternd bei jeder Gefahr, „Kümmerlinge und Kastraten" zugleich, unfähig zu einer „humanen Bildung". Das Leben hat seine Echtheit und Unmittelbarkeit eingebüßt; es ist den Ursprüngen fremd geworden, wurzellos und ohne Bindung — Zeit- und Kulturkritik, so scheint es, in zeitloser Gestalt (4).

Und doch werden mit solchem Ansatz neue Denkweisen vorgezeichnet. Gegen die Einseitigkeit der Wortbildung und gegen einen als lebens- fremd angesehenen verbalen Moralismus — ein „erlebter Krieg „glühet" das Herz mehr als ein „repetierter", die „Tat" erzieht, nicht die „Predigt" und die „Kanzelberedsamkeit" (JEAN PAUL) — wird die neue Pädagogik der Tat und des Lebens hervorgebracht, wobei sicherlich ROUSSEAU, PESTALOZZI und auch FICHTE Pate gestanden haben.

Und zugleich setzt diese Pädagogik Gedanken- gänge ins Leben, die bis heute diskutiert werden: ; Lernen und Einsicht durch Handeln und Tätig- sein, Erfahren durch Erleben, Entwicklung und Wachstum ohne künstlichen Eingriff. Der Spiel- platz, nicht der „Vokabeln- und Hörsaal", so hatte JEAN PAUL gesagt, ist die rechte „geistige Er- werbsschule"; auf ihm wächst der „künftige Lor- beer- und Erkenntnisbaum".

Die Fehlhaltungen bisheriger Erziehungspraxis ! lastet die romantische Pädagogik vor allem dem traditionellen dualistischen Menschenbild an, j jener „Verirrung der Philosophie" (Fr. SCHLE- GEL), jenem „gemeinen Dualismus", der „die Welt tötete und verdarb", „Leben und Sein", „Himmel und Erde", „Gott und Welt", „Seele und Leib", entweihete, so ARNDT. „Verwöhnung und Schwächung", „Kraft- und Willenlosigkeit" sind die Folgen der „Spaltung zwischen Körper und Geist" (Fr. FHÖBEL). „Leben" ist nur in ihrer „Einheit", heißt es bei ARNDT. Durch „Möncherei" und „Sklaverei" aber sind Unterricht und Erzie- hung vom Leben abgeschnitten; wie soll zu solch „armen Mistbeetpflanzen" durch das „Brillen- leben ihrer Glasfenster ein klares und reines Bild der Dinge kommen", fragt JEAN PAUL.

Auch dieser Ansatz enthält bereits das Gegen- motiv. Es entwickelt sich in der Lehre von der Einheit des Menschen und in der Idee der all- seitig-harmonischen Erziehung. Einheit, „Eini- gung" (ein Lieblingswort FHÖBELS), das heißt im Sinne des organischen, eigentlich kreisenden und verbindenden Denkens der romantischen Pädagogik die Identität und das gegenseitige Durchdringensein von Geist und Natur, Ver- nunft und Sinnlichkeit, Leib und Seele. Der Geist und der Leib als „göttliches Meisterstück", als „Schattenschein" des „heiligsten inneren Lebens" (ARNDT), als ein „Sinnbild des Lebens" (FRÖBEL), alle Kräfte des Menschen sind gleichmäßig, gleichgewichtig und harmonisch auszubilden. Nicht nützliche „Bürger", nicht „Fechter" und „Schleuderer" („Tänzer und Springer" hatte PESTALOZZI gesagt) sind zu erziehen, sondern „der ganze Mensch" ist „durchaus und vollstän- dig zum Menschen" zu bilden. Das klassische Harmonieideal bekommt ein romantisches Ge- wand. ARNDT nennt jene Stelle aus PLATONS Staat (III, 409—412J, in der dieser über den Zu- sammenklang von gymnastischer und musischer Bildung spricht, die schönste aus dem ganzen Buch. „Geist und Körper, Leib und Seele" sind im „Ebenmaße" auszubilden, so heißt FRÖBELS programmatische Forderung, und — dies ist die zweite wichtige Folgerung aus diesem Ansatz — sie sind es auf allen Stufen der Entwicklung des Menschen gemäß der ihnen jeweils innewohnenden Gesetzmäßigkeit. Die liebevolle Beschrei- bung dieser Stufen, die Beschäftigung mit dem Kind *als* Kind läuft der Kritik an der unkind- gemäßen und nicht jugendgemäßen — und das heißt zumeist der einseitigen, übereilten oder zu früh gesellschafts- und berufsbezogenen — Er- ziehung parallel. FRÖBEL spricht von „willkür- lichem, gesetzlosem Eingreifen", JEAN PAUL von „künstlichem Gebläse", ARNDT von „Treibhaus- zeitigung". Anknüpfend an das von ihnen korri- gierte Rousseausche Prinzip der negativen Er- ziehung beziehungsweise der „inaktiven" Me- thode (Fr. SCHLEGEL übernimmt es noch unge- kürzt!), wird Erziehung zur „nachgehenden" und gelegentlich „vorschreibenden" (FRÖBEL), zur „entfaltenden" und „heilenden" (JEAN PAUL), zur Nicht-Störung der Entwicklung (ARNDT). Sie ist kein „Ziehen und Zerren", kein „Schwatzen und Lehren", vielmehr ein „Leiten an der unsicht- baren Hand der Weisheit und Unschuld", „Ver- nehmen und Aufmerken", „Erhalten des Mensch- lichen" (ARNDT). Sie geht den Weg der Natur und behütet das Wachstum wie der Bauer die junge Saat, der Gärtner den schlafenden Keim und die ausbrechenden Blumen und der Viehzüchter die kleinen Füllen,- Theodor LITT hat diesen Geist in seiner Theorie vom „Wachsenlassen" weiter- geführt.

Es verwundert nicht, daß eine solche Erziehung sich gegen eine Entwicklung wandte, die von ihr mit den Stichworten „Entnervung", „Verweich-

lichung", „Kraftlosigkeit", „Sentimentalität" beschrieben wurde. ARNDT spricht drastisch von dem „kraftlosen Wassertränenleben", von „triegenden Ölkrügen im Mondschein der Empfindelei", „ungesunden Phantasten", „tatenlosen Träumern und Grübbern" und „Schwächlingen an Leib < und Seele". Die Zeit gefällt sich in „eitlem' Selbstgefühl" und verliert sich in den „elenden Zieraten der Konvenienz".

Die Gegenmittel liegen nahe; die Pädagogen entfalten den ganzen Katalog probater und eigentlich ganz und gar unromantischer Abhängigkeits- und Gesundheitsregeln ihrer Zeit. Von MONTAIGNE, LOCKE und ROUSSEAU, den Philanthropen — selbst KANT erteilte in seiner Pädagogik-Vorlesung handfeste Ratschläge — und aus der zeitgenössischen medizinischen Literatur sind ihnen viele bekannt: frühes Aufstehen, kaltes! Waschen, ein hartes Lager, frische Luft, leichte Bekleidung, würzlose Speisen und viel Bewegung in der freien Natur gelten als Mittel, Kraftlosigkeit zu überwinden — und nicht nur dies, sondern auch jungen Leuten ihre geschlechtlichen Lüste auszutreiben (auch ROUSSEAU'S Emile sollte ja, als er Verlangen nachdem anderen Geschlecht verspürte, dieses Verlangen durch die Lust der Jagd überwinden). Natürlich wird von Leibesübungen besonders viel erwartet. Der Umschlag . des pädagogisch Vertretbaren und Richtigen ins Denken derer, die vom natürlich-einfachen Leben allein schon das ganze Heil erwarten, lag nicht fern. Die durch einseitige Geistesbildung und übersteigerte Gefühlskultur aus dem Gleichgewicht geratene Bildung soll durch die Pflege der Physis neu ausbalanciert werden. Die Einfachheit dieses offenbar zeitlosen Rezepts erscheint bestechend, dennoch ist der ihm zugrunde liegende Gedankengang

kurzschlüssig.

Die romantischen Pädagogen sind seiner Verführungs Kraft — und damit ergibt sich auch das dritte Motiv — im Gegensatz zu den philanthropischen und sogar neuhumanistischen Erziehern durchweg nicht erlegen. Ihrem Denken waren funktional-pädagogische Kategorien solcher Art eigentlich fremd. Durchaus naheliegende hygienisch-gesundheitliche Begründungen der Bewegung und der Leibesübungen werden ihrem ganzheitlichen Ansatz eingefügt. Sie betonen den freudvollen, freien und spielerischen Charakter der Bewegung. Bewegung und Spiel sind nicht so sehr Ausgleich, sondern ein Stück Leben und Lebendigkeit, Bewegungsfreiheit ist Teil der Freiheit überhaupt. Die Verbindung des Spiels mit Zweckgesichtspunkten, Nützlichkeits- und Lernabsichten erscheint als Verfälschung seines ursprünglichen Sins. Formale Bewegungsformen philanthropischer Prägung, Geräte- und Freiübungen nach dem Stil JAHNS und SPIESS', Pestalozzische Gelenkübungen werden von ihnen abgelehnt. „Erhaltet mir den Geist der Spiele", so sagt FRÖBEL; Leben und Lebens-

fülle sind ihr Sinn, „lebendiges und nicht abgesumpftes Leben".

Mit dieser Idee des freien Spiels als einer eigenständigen und in sich berechtigten Lebensform ist das wohl entscheidendste Gegenbild gegen die gesamte bisherige Erziehung gewonnen; in ihr fand die romantische Pädagogik auch jenes Motiv, das in geradezu idealer Weise mit ihrer Vorstellung von kindgemäßer Erziehung und ganzheitlicher Entfaltung übereinstimmte. Zwar ist das Spiel nicht ihre Neuentdeckung, aber seine Begründung ist neu. Es wird um seiner selbst willen, um der in ihm liegenden, nicht austauschbaren Möglichkeiten willen von ihnen hoch geschätzt. Es hat seinen Sinn in sich selbst, hat seine eigene Gesetzmäßigkeit und seinen eigenen Anspruch; es ist — mit einem Wort von SCHLEIERMÄCHER — reine „Gegenwart" und Erfüllung des Augenblicks. Es ist die „erste Poesie des Menschen" (JEAN PAUL), „freitätige Darstellung des Innern", Aufnehmen und Gestalten in einem, „Einigung" des Getrennten (FRÖBEL). Junge Menschen haben ein Recht auf Spiel, ohne Spiel ist ihre Erziehung nicht vollständig. Dieses Motiv gehört zu den bedeutendsten und eigenständigsten, die die romantische Pädagogik hervorgebracht hat.

Andere Motive ließen sich nennen, so zum Beispiel das wichtige Motiv des Volkstums und des Nationalen, das sich neben einer durchaus kosmopolitischen Einstellung in Verbindung mit der Idee der Volks- beziehungsweise Nationalerziehung entwickelte. Dieses Motiv gehört in den Zusammenhang der Entwicklung nationalromantischer Anschauungen wie auch der politischen Ereignisse jener Jahre. Es ist — vor allem bei JAHN und ARNDT — nicht frei von nationalistischer Enge und Borniertheit; und es trug auch von Anfang an jene Tendenzen in sich, die es der nationalsozialistischen Pädagogik möglich machten, JAHN, ARNDT und FRÖBEL in die Ahnen galerie biologisch-völkischen Erziehungsdenkens einzufügen (5).

III.

Versucht man, die aus der Kritik und in Zusammenhang mit ihr entwickelten Neuansätze in der romantischen Pädagogik in einigen Punkten zusammenzufassen und damit deutlich zu machen, was den Pädagogen von heute zu solchen historischen Analysen veranlassen kann, so zeigt sich dies:

1. Der Beitrag der romantischen Pädagogik zu unserem Erziehungsdenken läßt sich nicht allein als „Reaktion" auf die Pädagogik der Aufklärung beziehungsweise als deren Überwindung begreifen; indem sie Schwächen der damaligen Erziehungspraxis und -theorie aufdeckte, entwickelte sie sich vielmehr zu einer eigenen Form. Wilhelm DILTHEY hat bereits darauf hingewiesen, daß der „reformatorische Zug" in der Ro-

mantik auf das „handelnde Leben“ verwies. Ob und wieweit das für die Romantik insgesamt gilt, ist keine Frage an den Pädagogen; für die Pädagogik gilt dieses Wort DILTHEYS sicherlich, und der gegen die Romantik oft erhobene Vorwurf der Tatenferne, des Ästhetizismus, des Wirklichkeitsmangels und des Subjektivismus trifft auf sie nicht zu.

2. Die romantische Pädagogik zeigt sogar beispielhaft, daß Zeitkritik und kulturkritisches Bewußtsein offenbar nicht nur zu den allgemeinen Zügen und permanenten Antriebskräften pädagogischen Denkens und Handelns gehören, sondern daß aus und mit ihnen neue Einsichten her vorgebracht werden können. Auf der Grundlage der Zeitkritik erfolgt ihr Neueinsatz, aus ihr gewinnt sie das Maß des Besseren und die Impulse, das Bestehende zu verändern; Pädagogik wird zum Mittel gesellschaftlicher und kultureller Erneuerung; und zugleich können sich ihre eigenen anthropologischen und pädagogischen Vorstellungen vor dem Hintergrund einer als unzulänglich kritisierten Wirklichkeit entwickeln — bis hin gelegentlich zu jenem Punkt, an dem diese nur noch die dunkle Folie abzugeben hat, vor der das Eigene um so heller erstrahlen kann. Gewiß ist die Kritik der romantischen Pädagogik nicht immer vornehm-zurückhaltend, oft ist sie unkontrolliert; zarte, geradezu poetische Formulierungen, abgewogene Urteile und tiefe Einsichten verbinden sich mit Spott und Polemik und jenen offenbar dauerhaften Klischees, in denen sich auch das romantische Krisenbewußtsein zu Wort meldet. Ihre Fragestellung aber ist gleichsam zeitlos: darf das Glück des gegenwärtigen kindlichen und jugendlichen Lebens, so hatte SCHLEIEKMAECHÉ zugespitzt gefragt, der Unge- wißheit ihrer Zukunft aufgeopfert werden, und wie ist das Eigenrecht des Kindes mit gesellschaftlichen Interessen in Einklang zu bringen? Wir haben Grund — gerade im Hinblick auf den Verlauf der derzeitigen Bildungsdiskussion —, uns an diese Frage zu erinnern.

3. Das Zusammenspiel von Kritik und Neuentwurf führte zu den wirksamsten Leistungen der romantischen Pädagogik, so zur Betonung der Idee der Ganzheit, der Lebensfülle, zur Korrektur des ästhetisch geprägten Harmonieideals, zur Erkenntnis der Bedeutung der Bewegung (Alfred NITSCHKE hat uns dies wieder bestätigt) (6), zur liebevoll-sympathisierenden Betrachtung und Rechtfertigung des Eigenanspruchs jugendlichen Lebens. Mißdeutungen und spätere Fehlentwicklungen blieben diesen Gedankengängen nicht erspart, so im undifferenzierten Ganzheitsdenken der Reformpädagogik, in der Gefühls- und Lebensmystik der rhythmischen Erziehung im Anschluß an KLAOES und BODE, in der Heimidylle der Kindergarten- und Grundschulpädagogik oder dem Gemeinschaftsmythos der Jugendbewegung.

4. Als besondere Leistung der romantischen Pädagogik heben sich jene Formen der Erziehung ab, die mit den in unserer heutigen Pädagogik als „unstetige“ bezeichneten Formen manches gemeinsam haben (7) — die Phantasie, das Intuitive, das Spontane, das Festliche, das Wagnis, das Spielerische. Vor allem die Deutung des Spiels als das Tun des Nicht-Notwendigen, Zwecklosen, geradezu „Unvernünftigen“, kann hier anknüpfen. Auch in unserer heutigen Pädagogik ist dieser Bereich immer wieder gegen die Anforderungen eines nur auf Planung, so genannte „Effektivität“ und Verwendbarkeit gerichteten Bildungsdenkens abzusichern, wenn nicht sogar erst zu erringen.

5. Der letzte Hinweis darf nicht falsch verstanden werden. Für die romantischen Pädagogen eröffnet das Spiel nicht jene Scheinwelt, in die man vor der Härte der Wirklichkeit zu entfliehen vermag; sie haben das Spiel nicht als Alibi für Unfreiheit und als Möglichkeit, Formen der Unterdrückung zu verniedlichen oder zu verdecken, mißverstanden. Die nur ästhetische Deutung lag ihnen fern, das Spiel wurde in einen umfassen den anthropologisch-pädagogischen, ja sogar politischen Bezugsrahmen eingefügt. Hier stimmen sie mit der SCHILLERSchen Theorie des Spiels überein, die sogar ausdrücklich als politische Theorie konzipiert war (Herbert MARCUSE hat diesen Ansatz jüngst aufgenommen) (8). Die damalige gesellschaftlich-politische Situation konnte die Konsequenz dieses Gedankengangs noch nicht freigeben, uns heutigen Pädagogen aber wird sie sichtbar. Sie besagt, daß das Spiel seinen eigentlichen, und das heißt wohl auch seinen humanen Sinn vollständig nur in einer nicht repressiven Erziehung entfalten kann; daß es um dieser seiner ureigenen Möglichkeiten willen als Voraussetzung einer Gesellschaft bedarf, die Zwang und Furcht, Not und Mangel zu überwinden sich bemüht. Der „Sinn für Freiheit“, und hier kann man sich an ein Wort von BÖRNE aus der Denkrede auf JEAN PAUL anschließen, die er 1825 in Frankfurt hielt, der Sinn für Freiheit ist wohl ihr wertvollstes Vermächtnis; und — wie es scheint — ist es gewiß nicht zufällig, daß das Spiel der Menschen mit ihrer Freiheit in Verbindung gebracht wird.

Literatur

- (1) Aus den zahlreichen Veröffentlichungen zur Romantik wird hier besonders auf folgende hingewiesen: R. Benz: *Die deutsche Romantik*, Leipzig 1937. — O. F. Bollnow: *Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel*, 2. Aufl. Stuttgart 1967. — K. Borries: *Die Romantik und die Geschichte*, Berlin 1925. — K. G. Fischer: *Jean Paul als Pädagoge*. Nachwort zu Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, Paderborn 1963. — A. Franz: *Der pädagogische Gehalt der deutschen Romantik. Zur erziehungswissenschaftlichen Würdigung des romantischen Romans*, Leipzig 1937. — R. Haym: *Die romantische Schule*, 6. Aufl. Berlin 1949.

— P. Kluckhohn: Das Ideengut der deutschen Romantik, 4. Aufl. Tübingen 1961. — W. Kohlschmidt: Form und Innerlichkeit. Beiträge zur Geschichte und Wirkung der deutschen Klassik und Romantik, München 1955. — H. Korff: Geist der Goethezeit, 6. Aufl. Leipzig 1964. — F. Lion: Romantik als deutsches Schicksal, 2. Aufl. Stuttgart 1963. — E. Ruprecht: Der Aufbruch der romantischen Bewegung, München 1948. — F. Schnabel: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert, 4 Bd., 3. Aufl. Freiburg 1955. — F. ■ Schultz: Klassik und Romantik der Deutschen, Teil 2, Stuttgart 1952. — Th. Steinbüchel (Hrsg.): Romantik. Ein Zyklus Tübinger Vorlesungen, Tübingen/Stuttgart 1948. — F. Strich: Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit. Ein Vergleich, 4. Aufl. Bern 1949.

- ;
- (2) Die Hinweise sind den angeführten Veröffentlichungen entnommen.
- (3) Z. B. F. Schultz: Klassik und Romantik der Deutschen.
- (4) Die Zitate sind den Schriften E. M. Arndts, Jean Pauls und Friedrich Fröbels entnommen. Vgl. vor allem E. M. Arndt: Fragmente über Menschenbildung.

Nach einer Originalausg. neu hrsg. v. W. Münch und H. Meisner, Langensalza 1904. — Jean Paul: Levana oder Erziehlehre, hrsgg. v. K. G. Fischer, Paderborn 1963. — Fr. Fröbel: Ausgewählte Schriften, Band 1: Kleine Schriften und Briefe von 1809—1851, Band 2: Die Menschenerziehung, hrsg. v. E. Hoffmann.

(5) Vgl. z. B. Sport und Staat, hrsgg. v. A. Breitmeyer u. P. G. Hoffmann, 2 Bde., Hamburg und Berlin 1934 und 1937 i. außerdem die Dokumentation von H. Bernett: Nationalsozialistische Leibeserziehung, Schorndorf 1967.

(6) A. Nitschke: Das verwaiste Kind der Natur. Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen, Tübingen 1962.

(7) Vgl. O. F. Bollnow.

(8) H. Marcuse: Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud, Frankfurt 1965.

*Di. Omno Grupe,
74 Tübingen, Wilhelmstraße 124*

Zum 65. Geburtstag des Philosophen und Pädagogen O. F. Bollnow

Eine Betrachtung aus der Sicht des Leibesziehers

BERNO WISCHMANN

.1

Mit Sicherheit werden berufenere und ihm näherstehende Schüler und Kollegen aus Anlaß seines 65. Geburtstages das Neue und Bedeutsame im philosophischen und pädagogischen Denken dieses hervorragenden akademischen Lehrers aufzeigen und seinem bisherigen Schaffen das ihm gebührende Lob spenden. Und da er neben seiner Lehrtätigkeit ununterbrochen publiziert hat, wird dieses Lob von stillem Beifall einer großen Lesergemeinde begleitet sein.

Ich kann mich daher darauf beschränken, einiges herauszuheben, was mich während meiner Studienzeit an O. F. BOLLNOW beeindruckte und, so weit es in meinen Kräften steht, auf einige seiner Entdeckungen und Anregungen aufmerksam zu machen, von denen ich glaube, daß sie auf dem pädagogischen Feld, auf dem wir Leibeszieher tätig sind, Beachtung verdienen.

Vorausschicken muß ich, daß ich, als Vierzigjähriger gerade aus dem Kriege und der Gefangenschaft heimgekehrt, den Auftrag erhielt, an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz den Sportbetrieb und die Leibesziehung einzurichten und auszubauen, ein Auftrag, der mir nach einer langen Zeit, die ich außerhalb meines Be-

rufes verbracht hatte, nicht leicht fiel. Wohl hatte ich große Pläne. Ich wollte junge Menschen für die Leibesübungen gewinnen, nicht zuletzt deswegen, weil „eine rein intellektuell orientierte Erziehung die Ausbildung der Charakterstärke verfehlt“¹⁾), wollte den freiwilligen Studentensport so gestalten, daß er jedem Freude bringen sollte, wollte denen helfen, die sportliche Höchstleistungen anstreben, um sich mit den besten Sportlern der Welt in Leistung und sportlicher Haltung ehrenvoll messen zu können, und hatte nicht zuletzt vor, alle Studenten, die das Studium der Leibesziehung betrieben, in der lehrmethodischen Ausbildung auf eine gute Unterrichtserteilung in der Schule vorzubereiten.

Was mich jedoch in Verlegenheit brachte, waren vor allem zwei neue Entwicklungen, auf die ich stieß. Gekennzeichnet waren diese Entwicklungen durch das Bemühen, die Ergebnisse verschiedener Wissenschaften, von denen ich nur geringe Kenntnisse besaß, im Sportunterricht zu verwertern und die im schulischen Bereich immer mehr um sich greifende Auffassung, die Leibesübungen nicht als Selbstzweck, sondern als Bildungsmit-

¹⁾ Bollnow, O. F., Maß und Vermessenheit, Göttingen 1962, S. 97.

tel²) zu betrachten, sie also zu einem „Mittel der Körper- und Geistesbildung, der sittlichen und ästhetischen Entwicklung zu machen“³), wie das schon PESTALOZZI gefordert hatte.

Diese neuen Entwicklungen erforderten eine Neuorientierung. Um die sportliche Ausbildung meiner Studenten auf gesicherte Grundlagen zu stellen, besuchte ich eine Reihe von Vorlesungen ■ der Medizin, der Psychologie, der Soziologie, der Anthropologie und Pädagogik, von denen ich mir Hilfen für meinen Unterricht versprach. Auf diese Weise gelangte ich in die Vorlesungen und später in die Seminare von O. F. BOLLNOW. S

Voller Freude und Dankbarkeit denke ich an diese Studienzeit zurück, in der er uns nicht nur mit seinem Gedankengut bereicherte, sondern auch Institutsfeste mit uns feierte und wanderte, denn nach seiner Auffassung „gewinnt die Arbeit ihren Wert nur aus einem Bezug zu einer Zeit der Muße“⁴).

Die Kraft seines tiefgründigen Denkens und seiner schlichten Sprache, seine klaren und klugen und mit höchstmöglicher Präzision abgrenzenden Definitionen, seine besondere Methode, die durch die Analyse von ausgewählten Sprachwendungen und Textstellen bestimmt war, seine Liebe zu den kleinen Dingen des Alltags, die ihm wissenschaftlich genug erschienen, um ihre Bedeutung für das menschliche Leben nachzuweisen, die Tatsache, daß er nicht müde wurde, sich immer neuen, aus dem Leben und der erziehenden Situation gegriffenen Problemen zuzuwenden, um durch ihre Lösung zu neuen Wegen in der Erziehung zu gelangen, von denen (wie wir später sehen werden) viele auch von grundsätzlicher Bedeutung für die Gestaltung der Leibeserziehung sind. Dort, wo ich einen Endpunkt im erzieherischen Denken vermutete, stieß er weiter in die Tiefe vor. Aber waren es nur die Verstandesleistungen, die ihn auszeichneten und uns Studenten zu ihm aufblicken ließen? Es war im gleichen Maße die menschliche Wertschätzung dieses ungewöhnlichen Lehrers, die sich aus seiner Gefühlswärme, seinem Verständnis, seiner Schlichtheit und überwältigenden Einfachheit ergab. Warum hebe ich die von ihm vorgelebte Idee der Einfachheit, die sich in allem in ihm und

an ihm, in seinem Äußeren, seinem Wesen und auch in seinen Gedankengängen zeigte, mit denen er die von ihm angeschnittenen Fragen zum Beispiel über Wesen, Aufgaben und Richtung der Erziehung tief durchdrang, besonders heraus? Weil mich sein Wille zur Einfachheit davon überzeugte, daß gerade auf dem Erziehungsfeld, auf dem wir tätig sind, einfache Menschen mit großem Herzen als Erzieher vonnöten sind, ohne unechtes und aufgeblasenes Getue, die die eigene Begeisterung in einfacher Weise zu übertragen wissen, die für alle da sind, und deren Methodik und Schrifttum genauso klar und einfach ist wie die Sprache ihrer Natürlichkeit und Herzlichkeit.

BOLLNOWS Arbeit darf nicht nur vom Inhalt seiner Veröffentlichungen, seiner Vorlesungen und seines Denkens, sondern muß im gleichen Maße von der Gabe, seine Gedanken anderen Menschen in einfacher, anschaulicher und verständlicher Weise mitzuteilen, beurteilt werden.

Aber ist diese Kunst, mit der Sprache richtig umzugehen, die Worte richtig zu wählen, zu setzen und abzuwägen, allein auf seine besondere Begabung zurückzuführen? Wenn ich von Trainingsabenden oder Sportfesten oft spät am Abend oder in der Nacht heimkehrte, brannte in seinem Arbeitszimmer meistens noch Licht, was meine Vermutung bestätigte, daß er sich die Kraft seiner Gedanken und seiner Sprache durch eisernen Fleiß erwarb. Auch diese für manchen vielleicht simple Tatsache scheint mir für unsere Tätigkeit als Leibeserzieher bemerkenswert zu sein, weil auch für uns der Fleiß einer der Grundpfeiler einer auf natürlicher Basis durch gründliches Wissen, Können und Vorbild erworbenen Autorität ist.

Seine sprachwissenschaftlichen und für die moderne Sprachforschung richtungweisenden Untersuchungen⁵) zeigen, daß er sich, wie kaum ein anderer vor ihm, mit der Sprache, vor allem mit ihrer Bedeutung für das Ziel der Erziehung beschäftigt hat. Er öffnet uns die Augen für Würde und Leistung der Sprache, macht ihre erzieherische Funktion für die Verwirklichung menschlichen Wesens sichtbar. Für BOLLNOW ist die Sprache für die Erziehung von zentraler Bedeutung. Dieser Erkenntnis kommt auch im leibeserzieherischen Zusammenhang Bedeutung zu. Alle Erziehung vollzieht sich im Medium der Sprache. Auch die Leibeserziehung kann nicht losgelöst von der Sprache betrieben werden. Die Wiederherstellung der Würde der Sprache und die Aufgabe „der Erziehung des Menschen durch die Sprache und zur Sprache“⁶) ist eine

²) Gaulhofer, K. und Streicher, M., *Natürliches Turnen*, Wien 1949, 2. Band, S. 170: „Es setzt ein ganz neues Durchdenken der Leibesübungen ein in dem Augenblick, in dem man sie nicht als Selbstzweck, sondern als Bildungsmittel betrachtet und sie damit der pädagogischen Beurteilung unterwirft.“³) Pestalozzi, J. H., *Wochenschrift für Menschenbildung*, 1. Band, Aarau 1815.

⁴) Bollnow, O. F., *Maß und Vermessenheit*, Göttingen 1962, S. 97.

⁵) Bollnow, O. F., *Sprache und Erziehung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966. •) Ebenda S. 153.

allen Erziehungsbereichen gemeinsam gestellte j Aufgabe. Auch wir Leibeserzieher, die wir auf dem Wege der Erziehung vom Leibe her zu einer j bestimmten Lebensführung und geistigen Hal tung gelangen wollen, müssen uns bemühen, i durch den verantwortlichen Gebrauch der Sprache ! z. B. durch den genauen und passenden Ausdruck i oder durch die richtige Tonart einen Beitrag zur Gesamterziehung zur „Selbstverdung der Menschen in der Sprache“, zur „Welterfassung in der Sprache“, zur Menschenbildung zu leisten.

Ist die Sprache ein zu grobes Werkzeug zur Wiedergabe strenger Gedankenführung? Den Kollegen, die sich bemühen, die Leibeserziehung als Wissenschaftsgegenstand in die Wissenschaft einzuordnen, sollte seine Verteidigung der Sprache⁷⁾ gegenüber dem Vorwurf der Wissenschaft, daß die sprachlich gegebene Wortbedeutung zu ungenau und unexakt sei, zum Nachdenken Anlaß geben.

Auch andere Schriften BOLLNOWS (ich sah viele für diese Erkenntnisse menschlichen Wesens seiner Veröffentlichungen in pädagogischen, und für das Verhalten des Menschen seinem Mitphilosophischen und germanistischen Seminaren menschen gegenüber ist die Schrift BOLLNOWS des Auslands ausliegen) gehören in die Büche „Die Ehrfurcht“¹¹⁾ für uns von Bedeutung. In reien der Institute für Leibeserziehung und sollten dieser Untersuchung über die die Menschen in in unseren sportpädagogischen Seminaren miteinander verbindenden Gefühlsbeziehungen, t behandelt werden, da seine nach den verschie- in deren Mittelpunkt er die Ehrfurcht stellt, de- densten Richtungen ausgreifenden pädagogischen ren Ausbildung in ganz besonderem Maße die Überlegungen viele Hinweise zur Lösung der im Aufmerksamkeit der Erziehung erfordert, er- Erziehungsvorgang auftretenden Fragen geben. Erziehungs vorgang auftretenden Fragen geben. Ich will in einer kurzen Darstellung einiger Respekt, Bewunderung und Verehrung, die durch seiner Veröffentlichungen versuchen, allen de- geeignete Erziehung geweckt werden können. ; nen, die sie nicht gelesen haben, andeutungs- Auch hier gilt es, unseren Auftrag als Leibes-: weise erkennbar zu machen, daß er sich Fragen erzieher zu erfüllen, indem wir Einfluß auf Ge- zuwendet, die unser höchstes Interesse verdienen fühlungsgruppen nehmen, die zur menschlichen und gleichzeitig zu einer Beschäftigung mit seinen Wertschätzung führen, um damit der pädagogi- ; hier ganz vereinfacht dargestellten Gedanken ; seien Verantwortung unseres Faches gerecht zu ; anregen.

In seinem Buch „Das Wesen der Stimmungen“⁷⁾ richtet er seine philosophische Aufmerksamkeit den tieferen Untergründen des Lebens, den Lebensgefühlen oder Stimmungen zu, „die den tragenden Untergrund bilden, auf dem sich das gesamte Seelenleben entwickelt und von dem das menschliche Wesen durchgehend bestimmt wird“⁸⁾). Mit der gleichen Tiefe und Sorgfalt, mit der BOLLNOW die Bedeutung der Sprache für das Wesen des Menschen herausgearbeitet hat, hat er sich mit den Stimmungen und ihren Einfluß auf das menschliche Wesen beschäftigt. Die beiden Pole, zwischen denen die Stimmungslage des Menschen schwankt, sind die gehobenen und gedrückten Stimmungen. „ . . . und es entwickelt sich“, so schreibt BOLLNOW, „zwischen

den beiden Stimmungslagen ein Verhältnis, das man am besten vielleicht so aussprechen kann, die gehobenen Stimmungen entwickeln, die gedrückten erproben, in den ersten bildet sich die Fülle des Lebens, in den letzten dagegen die Festigkeit der Form“⁹⁾.

„Die Stimmungen bedingen, wie die Welt und das Leben dem Menschen erscheinen“¹⁰⁾). Die Wichtigkeit der leiblichen Zustände für die Stimmungen ist außerordentlich, wie auch die seelische Stimmungslage auf die Verfassung des Menschen zurückwirkt. Aufgabe der Erziehung zum leibestüchtigen Menschen muß es also auch sein, Einfluß auf die Stimmungslage der Menschen zu gewinnen, vor allem für das Aufkommen gehobener Stimmungen zu sorgen, weil die aufbauende Wirkung freudiger Stimmungen, die in den Bereich des Heiter-, Lustig-, Fröhlich- und Glücklichseins fallen, die Aktivität und Entschlußkraft der Menschen steigern, ihn in seiner Lebensfreude bessern und vervollkommen.

Auch seine Arbeit „Maß und Vermessenheit“¹²⁾, in der er sich mit dem im Irrationalismus begründeten Prinzip der Maßlosigkeit auseinander- setzt, verdient unser besonderes Interesse. „Maßlosigkeit durchzieht unser Leben vom privaten Bereich bis zu den öffentlichen Angelegenheiten der Politik“¹³⁾. BOLLNOW weist nach, „daß das Prinzip des Maßes noch niemals so verkannt und die Maßlosigkeit noch nie zu einer so unbeschränkten Herrschaft gekommen ist wie in unserer Gegenwart“. Somit entsteht für den heutigen Menschen „die Aufgabe, das Maß, das ihm

7) Ebenda S. 143.

8) Ebenda S. 55.

9) Bollnow, O. F., Das Wesen der Stimmungen, 3. durchgesehene und erweiterte Aufl. Frankfurt a. M. 1956.

10) Ebenda S. 54.

11) Bollnow, O. F., Die Ehrfurcht, 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1958.

12) Bollnow, O. F., Maß und Vermessenheit. Göttingen 1962.

13) Ebenda S. 36.

von Natur aus fehlt, aus eigener Kraft (durch die maßhaltende Vernunft) zu verwirklichen"¹⁴). Um in unserer Tätigkeit das rechte Maß nicht zu verlieren, müssen wir sowohl die Formen, die vom richtigen Maß abweichen, wie zum Beispiel Unmäßigkeit, Maßlosigkeit und Vermessenheit, wie auch die Leistungen der maßhaltenden Vernunft, der weisen Mäßigung und der Menschlichkeit kennenlernen. Die Menschlichkeit der Menschen ist in unserer Zeit besonders gefährdet. Daher unternimmt es BOLLNOW vor allem, die Bedeutung der Menschlichkeit ins Bewußtsein zu heben, ihr Wesen in klarer Anschauung zu vergegenwärtigen und auf uns wirken zu lassen.

Nach einer Klärung des Wesens der Menschlichkeit wird die Verantwortung des einzelnen in einer Reihe von Forderungen zusammengefaßt, durch die wir zur Bewahrung der gefährdeten Menschlichkeit beitragen können.

Jedem Leibeserzieher, dem daran gelegen ist, auch auf unserem Erziehungsfeld ein Klima zu schaffen, in dem die Menschlichkeit wachsen kann, sollte sich mit den Gedanken BOLLNOWS beschäftigen. Eine Bestimmung darüber, ob wir j der Bildung im Sinne der Entfaltung schöpferischer oder geistiger Kräfte im Menschen genügend Rechnung tragen, wird jedem Gewinn bringen und zu einer Vertiefung der Leibeserziehung führen.

Von grundlegender Bedeutung für unser leibeserzieherisches Wirken scheinen mir die Gedanken zu sein, die BOLLNOW in seiner Schrift „Die pädagogische Atmosphäre“¹⁵) vorlegt. Unter „pädagogischer Atmosphäre“ versteht er „das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes erzieherische Verhalten abgeben“¹⁶). Es geht also um die Einstellung des einen zum anderen, um die Wirkungen, die vom Erzieher auf das Kind und vom Kind auf den Er-

■
zieher ausgehen, um den Grund, der alle Erziehung trägt. Jedem praktischen Leibeserzieher werden die hier angesprochenen Zusammenhänge bekannt sein. Man wird daher auch wissen, welche Bedeutung ihnen für das Ganze der Erziehung zukommt.

In der Durchleuchtung dieses Problems arbeitet BOLLNOW auf der einen Seite (Perspektive des Kindes) Erscheinungen wie Geborgenheit, Stirnmungslage des Kindes (Fröhlichkeit, Gefühl des Morgendlichen, Erwartungsfreudigkeit) und die kindlichen Tugenden (Dankbarkeit und Gehörigsam, Liebe und Verehrung) und auf der anderen

Seite (Perspektive des Lehrers) Erscheinungen wie Vertrauen zum Kind (Zutrauen, prägende Kraft von Meinung und Glauben, umfassendes Vertrauen), die Tugenden des Erziehers (erzieherische Liebe, Erwartung des Erziehers, Geduld, Hoffnung) und die Grundhaltung des weisen Erziehers (Heiterkeit, Humor, Güte) heraus, die sich in ihren Zusammenhängen in einer beständigen Wechselwirkung entwickeln. Es geht hier also nicht nur um die Tugenden des Erziehers in seiner Einstellung zum Kind, „sondern ebenso sehr um die Gegenseite, um die Tugenden des Kindes in seiner Einstellung zum Erzieher, um die gefühlsmäßigen menschlichen Bereitschaften, die diesem gewissermaßen entgegenkommen müssen, wenn er seine Aufgabe erfüllen soll“¹⁷). Beide, die Haltung des Erziehers und die Einstellung des Kindes, sind aber nichts Verschiedenes und Getrenntes, sondern nur „verschiedene Aspekte eines und desselben gefühlsmäßigen Mediums . . .“¹⁸).

Eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben, die wir in der Leibeserziehung zu erfüllen haben, ist die, junge Menschen im Geiste der Fairneß zu erziehen. BOLLNOW, der diese Tugend in seiner „Einfachen Sittlichkeit“¹⁹) nicht behandelt, war es, der mich dazu veranlaßte, Überlegungen über das Wesen der Fairneß²⁰) anzustellen, um dadurch zu einer Erhellung ihrer Wesenszüge beizutragen und Gefühle für diese Tugend zu wecken.

Hier einige Ergebnisse dieser Überlegungen: Die Fairneß kann sich nur in ganz bestimmten Lebenslagen, nämlich solchen, die einen agonalen Charakter tragen, entwickeln. Während die Anständigkeit und die Ritterlichkeit außerhalb dieser Situation zur Anwendung kommen können, bleibt die Fairneß immer an sie gebunden. Der Wettkampf ist also die Ebene, auf der die Fairneß Ansprüche an uns stellt, dort, wo man kämpft oder streitet, zum Beispiel im Sport oder im Geistigen, in der Diskussion oder um Vorrang- oder Machtstellungen im ökonomischen oder politischen Bereich.

Die Fairneß ist eine Haltung zwischen Rivalen, die sich achten. Der faire Mensch strebt in seiner Kampfführung, in Sieg und Niederlage, eine untadelige Haltung an. Das zeigt sich besonders in der neidlosen Freude über den Sieg des Gegners. Sie trägt dazu bei, dem Menschen Achtung und Ansehen zu verleihen. Das fühlt man deutlich heraus, wenn ein Politiker seinem Gegner seine Fairneß bescheinigt. Die Bedeutung, die ihr in

¹⁴) Ebenda S. 34.

¹⁵) Bollnow, O. F., Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg 1965. ¹⁶) Ebenda S. 11.

¹⁷) Ebenda S. 12.

¹⁸) Ebenda S. 12.

¹⁹) Bollnow, O. F., Einfache Sittlichkeit, 2. Aufl. Göttingen 1957.

²⁰) Wischmann, B., Die Fairneß, Frankfurt a. M. 1962.

unserer Wettbewerbsgesellschaft und im demokratischen Denken zukommt, ist vor allem durch den Sport ins allgemeine Bewußtsein eingedrungen. Innerhalb und außerhalb des Sports orientiert man sich an dieser realistischen Tugend, von der man glaubt, daß sie nicht mehr Idealismus und emotionelles Engagement verlangt als tatsächlich aufgebracht werden kann, weil man glaubt, daß sie den Menschen nicht überfordert, sondern erreichbar erscheint. Sie hält, wie BOLLNOW in seiner Rückbesinnung auf die schlichten und einfachen Tugenden des mitmenschlichen Zusammenlebens feststellt, ihre Forderung in „vernünftigen Grenzen“.

Auf der Suche nach einem Beispiel, in dem uns die Fairneß in möglichst reiner Form entgegentritt, fällt mir eine Begegnung ein, die zur Klärung des fair-play-Begriffes beitragen kann. Als man den deutschen Sportlern nach dem Kriege zum ersten Male wieder Gelegenheit gab, an den Olympischen Spielen teilzunehmen, wurde Wert darauf gelegt, bei diesen Kämpfen durch möglichst einwandfreies Verhalten Eindruck zu machen. Aus diesem Grunde belehrte man die Spieler einer Mannschaft, daß nicht die ernste Anstrengung um den Sieg, sondern das Zuschauen eines fairen Geistes von Wichtigkeit sei. Man übersah dabei die unlösbare Verflechtung beider Faktoren, die nicht auseinandergerissen werden können. Eine zu deutlich ausgesprochene Absicht der Diszipliniertheit, ohne dabei gleichzeitig auf Kampf bedacht zu sein, ist eine Pose, die nicht als Fairneß angesprochen werden kann. Echte Fairneß kann sich ohne Kampfgeist nicht offenbaren. Erst unter dem Einsatz aller Kräfte zeigt sich ihre reine Gestalt und Größe. Zum äußersten Einsatz entschlossen sein und doch Rücksicht nehmen, das scheint mir die Besonderheit echter Fairneß zu sein. Wir erwarten von einem Menschen, daß er für eine Überzeugung, für eine gerechte Sache kämpft, wir billigen ihm zu, daß er dort, wo er im Handel seine Kräfte mißt, gute Geschäfte macht, und so soll er sich auch im Sport mit ganzer Kraft, Gewandtheit und Geschicklichkeit einsetzen. Aber wir erwarten dabei gleichzeitig von ihm, daß er sich bei seinem Einsatz Beschränkungen auferlegt, die durch die Wahrung der Würde gegeben sind. Nur dort, wo er unter dem Einsatz seiner Kräfte wie ein Ehrenmann oder, im sportlichen Bereich, wie ein „echter Sportsmann“ handelt, wo er im Kampf, in Sieg oder Niederlage Diszipliniertheit, Selbstbeherrschung und Würde zeigt, wird Fairneß verkörpert.

In nachstehenden Beispielen machen wir die Entdeckung, daß nur der wahrhaft fair ist, der mehr tut, als er formell nach der Spielregel zu tun gezwungen ist, der die Lücken, die Spielregeln und Gesetze offenlassen, durch seine faire Haltung schließt. Der Fußballspieler, der in einem angesetzten Torschuß einhält, wenn durch diesen,

vielleicht torbringenden, Schuß der am Boden liegende Torwart verletzt werden könnte, der zugeibt, daß er den Ball mit der Hand oder vor dem überschreiten der Spielfeldlinie mit irgendeinem Körperteil berührte, wodurch der Gegner einen Strafstoß oder Eckball zugesprochen erhält, der Handballspieler, der zur Wahrheitsfindung beiträgt, wenn beim Schiedsrichter Zweifel darüber bestehen, ob der Ball die Torlinie überschritten hat, selbst wenn es für das eigene Abschneiden ungünstig ist, oder der Ruderer, der es ablehnt, mit einem Vorteil, den der Gegner nicht besitzt, in den Kampf zu gehen, oder der Tennisspieler, der den Schiedsrichter auf seinen Fehler aufmerksam macht, wenn dieser einen vom Gegner geschlagenen Ball fälschlich als „aus“ sieht, sie alle tun mehr, als die starre Einhaltung einer Regel verlangt. Ihre Haltung wird von einer sittlichen Vorschrift bestimmt, die von ihnen das in ihnen vorhandene Höchstmaß an Großmut verlangt. Dadurch erst stoßen sie in die Höhe der Fairneß vor, die „in der noblen Freiheit des Wollens und nicht im Zwange des Müssens“²¹ lebt.

Eine Erscheinung, die zu einem Vergleich mit der Fairneß anregt, ist die Toleranz. Die Toleranz ist „die Dul dung einer fremden Meinung, einer anderen Glaubenshaltung, einer fremden Gesittung, Konvention, eines politischen und religiösen Bekennnisses, einer gewissentlichen Überzeugung eines jeden Menschen, gleich welchen Standes und welcher Rasse“²².

Hier scheint die Toleranz eine gewisse Entsprechung mit der Fairneß aufzuweisen. Trotzdem wäre es aber ein Irrtum, beide Tugenden miteinander identifizieren zu wollen. Die Fairneß geht in ihrer Würde über die Toleranz hinaus, sie besitzt einen viel stärkeren Willen, mit dem Gegner gut auszukommen, ihn ehrenvoll zu behandeln. Als Unterlegener beglückwünscht der Faire den Sieger nach dem Kampf. Obgleich der Faire die Meinung des anderen nicht teilt, seine eigenen Interessen sogar gegen sie durchsetzen will, so setzt er sich doch dafür ein, daß der andere seine Meinung sagen darf. Der Unterschied zwischen der Fairneß und der Toleranz liegt vor allem darin, daß der Toleranz das Spielerische der Fairneß fehlt und erstere vielmehr Großmut, Großzügigkeit und Hochherzigkeit aufweist. „Fair sein heißt im Grunde nichts anderes, als mit Rücksicht auf ein vorgestelltes Idealmenschenkentum auf den Gebrauch aller damit in Widerspruch stehenden Maßnahmen zu verzichten“²³).

²¹⁾ Seybold-Brunnhuber, A., Die Prinzipien der modernen Pädagogik in den Leibesübungen, Schorndorf 1960, S. 93.

²²⁾ Holzamer, R., Grundriß einer praktischen Philosophie, Frankfurt a. M. 1951, S. 151.

²³⁾ Valentich, L., Der moderne Sport, Wien 1923, S. 43

Ich kann daher L. WOLKER auch nicht zustimmen, der den Standpunkt vertritt: „Das Ethos des Sports ist nicht, wie manche vielleicht zu meinen geneigt sind, mit dem fair-play umfaßt. Es geht tiefer“²⁴. Beim Lesen dieser Auffassung drängt sich sogleich die Frage auf, welchen ethischen Kräften WOLKER innerhalb des sportlichen Ethos im Hinblick auf ein „In-die-Tiefe-Dringen“ den Vorzug gibt, unterhalb derer er die Fairneß einstuft. Es sind die sogenannten Kardinaltugenden, die die christliche Ethik aus der griechischen Philosophie übernommen hat, an ihrer Spitze die christliche Tugend der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit (dikaiosyne) ist bei PLATON die oberste der Kardinaltugenden, und auch bei Thomas von AQUIN nimmt sie eine Vorrangstellung ein. In beiden Fällen darf man jedoch den anderen Sinn gegenüber dem heute geltenden Begriff nicht übersehen. Der christlichen Tugend der Gerechtigkeit, die WOLKER meint, und die nach seinen Worten Wahrhaftigkeit, Offenheit, Gradheit, Sauberkeit, Ehrlichkeit, Lauterkeit, Gerechtigkeit und Unparteilichkeit in sich einschließt, kommt fraglos ein anderer Sinn gegenüber dem zu, was wir heute ganz allgemein unter Gerechtigkeit verstehen. Trotzdem scheint es mir nicht gerechtfertigt, der Fairneß, der zweifelsohne Grenzen gesetzt sind, innerhalb des sportlichen Ethos eine „geringere Tiefe“ nachzusagen.

Es sind die gleichen Tugenden, die BOLLNOW in seiner „Einfachen Sittlichkeit“ zum Gegenstand

pädagogischer Aufmerksamkeit macht, die auch der Fairneß innewohnen: die Tugenden der Wahrhaftigkeit, Offenheit, Gradheit, Sauberkeit, Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft, es ist das Gerechtigkeitsgefühl, das sie durchzieht. Die Gemeinsamkeit ethischer Kräfte, die sowohl in der Fairneß als auch in der christlichen Gerechtigkeit wirksam sind, läßt es nicht zu, den von WOLKER genannten Tugenden gegenüber der Fairneß einen Vorzug zu geben, ihnen eine tiefere ethische Wirkungskraft innerhalb der Belastung sportlichen Wettkampfes einzuräumen.

Ich möchte die Fairneß, die im Sport von zentraler Bedeutung ist und deren Verwirklichung von den Sportlern am häufigsten verlangt wird, als das Leitmotiv des sportlichen Ethos hinstellen. Sie hilft in erster Linie, die sportliche Haltung zur Vollkommenheit durchzubilden, sie bestimmt in erster Linie den Adel der sportlichen Begegnung und muß daher wohl auch als die entscheidende Haltung in der Ausübung des Sports angesehen werden, besonders dann, wenn sie aus freier Überzeugung und nicht aus einer drückenden Verpflichtung erwächst.

Unsere Aufgabe im Sport ist es, durch die Pflege der Fairneß dazu beizutragen, daß sie zu einem bleibenden Richtpunkt im Denken der Menschen wird, nachdem sie all ihr kämpferisches Streben, sei es in der Wirtschaft, Politik oder irgendeiner anderen Form unseres Zusammenlebens, in fairer Weise auszurichten vermögen.

²⁴⁾ Wolker, L., Vom Ethos des Sports, in: Leibeserziehung und Sport in der modernen Gesellschaft, Weinheim 1961, S. 61.

*Prol. Dr. Beino Wischmann,
Staatl. Hochschulinstitut für Leibeserziehung
an der Universität Mainz, 65 Mainz, Saarstraße 21*

Perspektiven einer rhythmischen Leibeserziehung

Pto. O. F. Bollnow zum 65. Geburtstag

PETER RÖTHIG

Entwicklungen innerhalb der Leibeserziehung, die sich für modern halten, berufen sich heute jgern auf rhythmische Lehr- und Verfahrens- j weisen. Rhythmus wird zum Unterrichtsprinzip : erklärt und zur Methode erhoben. Allerdings sind die Vorstellungen, wie Rhythmus einzusetzen und was durch ihn zu verwirklichen sei, keineswegs einheitlich. So wird beispielsweise unter einem rhythmischen Wechsel im Unterrichtsverlauf gelegentlich eine nach bestimmten Gesichtspunkten vorgenommene Verteilung der Unterrichtsinhalte verstanden; etwa wenn bei der Stundenplanung berücksichtigt wird, daß

einer stärkeren rationalen Beanspruchung eine mehr musicale Inanspruchnahme folgt (1), oder wenn im Falle der Leibesübung Übungs- und Leistungsphasen mit Spiel- und Tummelphasen alternieren. Ein rhythmischer Unterrichtsstil kann andererseits aber auch in einer mehr oder weniger schnellen Abfolge bestimmter, sich ähnlicher Inhalte gesehen werden; etwa in der Weise der sogenannten „rhythmischen Reihe“, wobei eine bestimmte Bewegungsfolge nicht nur einmal, sondern mehrmals vollzogen wird, damit der Bewegungsablauf besser erfahren und „eingeschliffen“ werden kann.

Neben diesem vorwiegend unterrichtspraktischem Verständnis einer rhythmischen Lehrweise liegt in den Leibesübungen der Schwerpunkt insbesondere auf der Erarbeitung einer rhythmischen Bewegung selbst. Doch auch hier ist das, was sich als Rhythmisches an oder in einer Bewegung kundtut, wiederum abhängig von der Begriffsinterpretation. Vielfach wird davon ausgegangen, daß eine rhythmische Bewegung erst dann verwirklicht ist, wenn alle die Bewegung aufbauenden Teilmomente in einem richtigen, optimalen und ökonomischen Verhältnis zueinander stehen (HANEBUTH); andere wieder sehen in physiologischen Vorgängen, in Spannungs- und Lösungsintervallen in der Muskulatur den rhythmischen Gehalt einer Bewegung bestätigt (MEINEL). Für die der Gymnastik-Theorie nahestehenden Vertreter erfüllt sich rhythmisches Bewegen zumeist im Abbau aller störenden, hemmenden, das heißt im wesentlichen aller rationalen Beteiligungen und im Hinführen zur ursprünglichen, organischen und natürlichen Bewegungsweise, die nur aus einer gefühlshafte-emotionalen Bereitschaft entstehen könne. Schließlich wird aber auch mit dem Begriff „rhythmisches“ ein Bewegungsverhalten gekennzeichnet, dessen Merkmale Gliederung, Strukturierung und Ordnung sind (Rhythmik).

Zu den hier aufgeführten Aspekten lassen sich sicher weitere hinzufügen. Sie würden den Sachverhalt der breiten Streuung des Begriffsverständnisses nur noch weiter verdeutlichen.

Schon beim ersten Hinschauen zeigt sich also, daß mit der Forderung nach einer rhythmischen Lehrweise im moderneren Unterricht der Leibesübungen keineswegs auch immer die gleiche Zielsetzung gefordert wird, überblickt man die vielfachen Deutungsmöglichkeiten, so schälen sich im wesentlichen vier durchweg historisch gewachsene Ansatzpunkte heraus, auf die die Rhythmusdiskussion innerhalb der Leibeserziehung zurückgeführt werden kann. Es sind dies:

1. ein aus dem Gedankengut der Lebensphilosophie entstandenes metaphysisches Verständnis vom Rhythmus;
2. eine vorwiegend aus den Reflexionen der Musik- und Kunsttheorie entwickelte Vorstellung der zeitlichen und räumlichen Bestimmung des Rhythmus;
3. eine aus der Besinnung auf die organischen Bedingungen der Bewegung entstammende rhythmische Gesetzmäßigkeit, die im wesentlichen dem Prinzip der Ökonomie entspricht; und
4. ein in didaktisch-methodische Überlegungen eingelagerter Rhythmusbegriff, für den das Prinzip der Wiederholung oder Wiederkehr charakteristisch ist.

Das heutige Verständnis des Rhythmus in der Theorie der Leibeserziehung bewegt sich im großen und ganzen auf diesen vier Ebenen, ohne daß diese aber immer deutlich genug gesehen und voneinander unterschieden werden. Die erwähnten Differenzen innerhalb der Vorstellungen über den Rhythmus sowie in den Überlegungen über dessen pädagogische Brauchbarkeit, entstehen meist dadurch, daß solche inhaltlichen Nuancierungen übersehen werden und daß dadurch die sogenannte rhythmische Lehrweise in verschiedene didaktische Richtungen läuft. Versuchen wir deshalb begrifflich zu ordnen und den erwähnten vier Ansätzen nachzugehen.

Rhythmus als Ausdruck des „Lebens“

über mehr als ein Jahrhundert läßt sich eine philosophische Zuwendung zu Begriffen wie Leben, Natur und Kosmos verfolgen. In vieler Hinsicht entstammt diese Zuwendung, die im ausklingenden 18. Jahrhundert beginnt und deren Höhepunkt in den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu finden ist, dem Bedürfnis, dem in künstlichen und zivilisatorischen Formen erstarrten menschlichen Dasein einen ursprünglichen und verinnerlichten Lebensbezug wiederzugeben. Aus einer gleichsam antithetischen Position gegenüber dem sich immer stärker entwickelnden rationalen Wissenschaftideal wird eine Bewegung eingeleitet, die vorwiegend in den irrationalen und gemüthhaften Kräften die Sinnverwirklichung des menschlichen Daseins sieht. Im Zuge dieser Ideen kommt dem Begriff des Rhythmus eine besondere Bedeutung zu. Von KLAGES wird dieser Rhythmus schlechthin als das Symbol des Lebens gedeutet. Denn dieses Leben ist Bewegung, wie DILTHEY es zeichnet, es ist Werden und als solches ständig im Fluß. Es ist durchpulst — so kann im Sinne von KLAGES weiter gesagt werden — von einem universellen Rhythmus, durch den es sich fortwährend erneuert.

Für KLAGES sind die Wesensmerkmale des Rhythmus mit denen des Lebens deshalb identisch, weil der Rhythmus nicht nur in das Leben eingelagert ist, sondern gleichsam als dessen aktivierende Komponente verstanden werden muß. Durch den Rhythmus wird (nach KLAGES) ein Vorgang als lebendiger Vorgang bestimmt, als ein stetiger, wiederkehrender, gegliederter und sich selbst erneuernder.

Die KLAGESsche Rhythmuslehre wurde mehr oder weniger zum theoretischen Grundgerüst der sich am Beginn des 20. Jahrhunderts neu aufbauenden Gymnastik-Bewegung. Diese machte sich zur Aufgabe, die von P. H. LING entwickelten und von H. ROTHSTEIN in Deutschland verbreiteten strengen gymnastischen Formen sowie das im

SPiESSchen Formalismus erstarre Schulturnen zu sprengen, weil jene — wie man argumentierte — ihre Zielsetzung von einem äußeren und im Grunde morphologisch bestimmten Haltungsbild ableiteten. Das daraus entstandene rationale und instrumentale Verhältnis zum Leib, das in mechanischen Haltungs- und Ordnungsformen seinen Ausdruck fand, wurde von der erwachenden Theorie einer rhythmischen Gymnastik als schicksalhafte Bedrohung der menschlichen Leib-Seele-Ganzheit angesehen. Als eine Art Schönheitskult, der sich dilettantischer gymnastischer Mittel bediente und in dem die elementaren Gesetzmäßigkeiten des Organischen übergangen würden, prangerte man diese „lebensfeindlichen“ Körperübungen an. Eingebettet in den Gedankenkreis der reformpädagogischen Bestrebungen des 20. Jahrhunderts haben Rudolf BODE und sein Kreis alle die Bewegungen reglementierenden Formen abgelehnt und gefordert, die Bewegungsweise des Menschen müsse seelisch — und das heißt bei ihnen rhythmisch — „durchflutet“ sein. Eine elementare, organische und natürliche Bewegung kann sich nach BODE erst dann entfalten, wenn der Mensch „... im Besitz eines unverdorbenen Organismus (ist), in welchem (die) innere Formenergie sich in dem seelischen Ausdruck der Bewegungen manifestiert und im Grunde identisch ist mit der Form, der Gestalt / (des) Organismus“ (2).

Wie KLAGES, SO leiten auch BODE und seine Schüler den Rhythmus aus den Gesetzmäßigkeiten von Natur und Organismus ab. Rhythmus wird als „Wirkkraft“ aller natürlichen und unverfälschten Lebensäußerungen angesehen. Ziel der gymnastischen Arbeit ist es, solche ursprünglichen Kräfte des Lebendigen im menschlichen Dasein zu erhalten und wirksam werden zu lassen. Die Gymnastik biete dafür nur einen, allerdings unmittelbaren und spontanen möglichen Einstieg für die angestrebte Daseinserneuerung.

Neben einer Fülle von Bewegungsformen, die im wesentlichen von den Prinzipien der Ökonomie und Totalität bestimmt sind, steht ein von einem reichen Begriffsvoabular gefülltes weitanschauliches Bild, das in vielem nicht mehr mit seiner praktischen Verwirklichung in der rhythmischen Gymnastik in Einklang zu bringen ist. Diese Überhöhung der gymnastischen Arbeit mußte selbst in den eigenen Reihen auf Widerstand stoßen, weil die Kluft, die sich zwischen Theorie und Praxis entwickelte, nur noch mit Bekenntnistreue zu überbrücken war. Diese aufzubringen blieb jedoch nur wenigen vorbehalten.

Solche und ähnliche Gründe haben dazu geführt, daß die rhythmische Gymnastik innerhalb der Leibeserziehung immer noch eine Sonderstellung einnimmt und durchweg auf bestimmte Gymnastikschulen beschränkt geblieben ist. Die in

ihrer Arbeit angelegte Möglichkeit einer integrativen Bewegungsbildung hat sich bis heute trotz einer Reihe gut fundierter praktischer Hinweise (3) nicht wirksam durchsetzen können, da das anthropologische Bild der Gymnastiktheorie der didaktischen Konzeption des Faches in vieler Hinsicht im Wege stand.

Die zeitliche und räumliche Bestimmung des Rhythmus

Der Hinweis auf die Bestimmung des Rhythmus als zeitliches Phänomen kann bis in die Antike verfolgt werden. Insbesondere aber wird das Rhythmusphänomen in Untersuchungen der Kunst- und Musiktheorie, die sich in vielem auf antikes Gedankengut berufen, aufgenommen und im wesentlichen als eine Ordnung in der Wiederholung mehr oder weniger gleicher zeitlicher Einheiten interpretiert. So versteht O. BAENSCH unter Rhythmus einen „Zeitverlauf, in dem einzelne Zeiten von gleicher oder wechselnder Dauer einander ablösen. Durch dieses Sich-ablösen der Einzelheiten wird der an sich stetige Zeitverlauf gegliedert, und der Rhythmus ist diese Gliederung des Zeitverlaufs“ (4). H. EBBINGHAUS definiert: „Das Wesen des Rhythmus ist eine Gliederung zeitlich aufeinanderfolgender Empfindungen“ (5). Im Sinne von ARISTOXENOS interpretieren R. WESTPHAL und A. ROSSBACH das Phänomen: Rhythmus ist die Ordnung der Zeitteile (6).

über diese und ähnliche Interpretationen hinaus ist die Zeitthematik innerhalb der Rhythmusfrage aber auch von der rhythmischen Gymnastik und von der Rhythmisiklehre aufgenommen worden, allerdings unter einer anderen Fragestellung als in der Kunst- oder Musiktheorie. Wird in letzteren das Phänomen Zeit überwiegend als ein in bestimmte Abschnitte gegliedertes und geordnetes Kontinuum verstanden, so erlangt es in der Gymnastik, weitgehend die Bedeutung von „Bewegungs-Zeit“. Die „Beherrschung“ von Zeit (und Raum) (eines der Ziele der Rhythmischen Gymnastik) besagt dann, daß das Tempo der Bewegungsausführung im Sinne der Zielsetzung ökonomisch und richtig zu nennen ist. Die in diesem Sinne richtig ausgeführte Bewegung wird als rhythmische bezeichnet.

Für das rhythmische Bewegungsverhalten des Menschen sind solche Zeitbestimmungen, die vor allem von objektiven Zeitsystemen ausgehen, weniger bedeutsam. Das hat seinen Grund darin, daß für jede rhythmische Bewegung eine besondere subjektive „Lage“ vorauszusetzen ist, durch die die wahrgenommenen Zeitverhältnisse relativiert werden. Die Zeit ist für den sich rhythmisch verhaltenden Menschen nicht eine bloße „Größe“, der lediglich die Bedeutung des „Dabeiseins“ bei einer Bewegung zukommt, sondern die

in den rhythmischen Zusammenhang eingeschlossene Zeit ist eine vom Subjekt intendierte, er lebte, erfuhr und wahrgenommene; ein Zeit nämlich, die deshalb als rhythmische erfahren wird, weil in sie ganz bestimmte qualitative Inhalte — eben rhythmische — eingefügt sind. Diese Qualitäten im einzelnen zu bestimmen, fällt sicher schwer, und jede Abstraktion trifft vermutlich nur Nuancen des komplexen rhythmischen Vorgangs. Indem sie aber gegliedert, in eine gefügehafte Ordnung eingelagert ist, die keiner metrischen Bestimmung bedarf, sondern jeweils einer subjektiv angenommenen oder erstellten zeitlichen Wahrnehmung unterliegt, in dem andererseits aber auch die durch die Ordnung gegebenen zeitlichen Begrenzungen verschoben und variiert werden können, trägt sie rhythmische Qualitäten. Die rhythmische Bewegung und der Reiz der rhythmischen Bewegung leben von der zeitlichen Instabilität. Im Verschneiden und Verlangsamen einer Bewegung, im Einschub von Pausen und Akzenten sowie — man möchte sagen — im „Genüsse“, über zeitliche Dimensionen nahezu spielerisch zu verfügen, ist die Anziehungskraft der rhythmisch gestalteten Bewegung zu sehen.

Und noch ein anderes kommt hinzu. So stark auch zeitliche Wahrnehmungen dem Menschen im rhythmischen Bewegungsverhalten gegenwärtig sind, so sehr umschließt diese zeitliche Einstellung auch das zu Erwartende. Der Rhythmus einer Bewegung ist gleichsam immer ein zeitlicher Vorentwurf, in den die Motorik „eingepaßt“ wird. Bewegungsrhythmus ist nicht nur eine zeitliche Disposition, die räumliche Bewegungen zum Inhalt hat, sondern auch deren Vorbewegnahme. Und das beschwingende und aktivernde Moment einer rhythmischen Bewegung liegt vermutlich darin, daß sie, auf Grund einer bestimmten Einstellung auf das Zu-Erwartende, zum Immer-so-weiter-Gehen drängt, zu einem Bewegungsverhalten, das — ähnlich wie im Spiel — von einer inneren Beständigkeit und Endlosigkeit durchdrungen ist. Nicht ohne Grund sind rhythmische Bewegungsformen von einer besonderen, auf Fortführung des Ablaufs drängenden Aktivität begleitet. Indem der Mensch im rhythmischen Bewegungsverhalten eine auf das Zu-Erwartende und Zukünftige gerichtete zeitliche Einstellung einnimmt, ist er auch stets bestrebt, das von ihm selbst Erwartete zu erfüllen. Vom Reiz solcher Erfüllungen ist dann auch, seine Bewegungsaktivität bestimmt.

Neben dieser besonderen zeithaften Inanspruchnahme beim rhythmischen Bewegungsverhalten, innerhalb der es für den Beteiligten gewissermaßen keinen zeitlichen Leerlauf gibt, ist auch eine eigentümliche räumliche Bezogenheit zu erkennen. O. F. Bollnow hat in seinen Überlegungen über den Tanz und dessen räumliche Zweck-

freiheit (7) im wesentlichen auch die einer rhythmischen Bewegung zukommenden Merkmale angesprochen. Im Tanz ist das rhythmische Bewegungsverhalten des Menschen offensichtlich am reinsten verwirklicht (8), da durch ihn ein von äußeren Zielen bestimmtes zweckhaftes Verhalten nahezu vollständig aufgehoben ist. Dem Tanz fehlt jede eindeutige zeitliche und räumliche Determination; er ist nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt oder auf ein bestimmtes räumliches Ziel gerichtet; er ist insofern eine „nichtgerichtete Bewegung“ (9). So wenig der Tanz durch zeitliche und räumliche Maße und Grenzen zu bestimmen ist, so entscheidend wird für ihn wie für das gesamte rhythmische Bewegungsverhalten, das grundsätzlich andere Zeit- und Raumverhältnis, dem der Mensch sich in seiner Bewegung einfügt. Während im Zweckhandeln der zeitliche Ablauf und die räumliche Richtung überwiegend vom äußeren Ziel bestimmt sind, das nur in geringem Maß Veränderungen der Bewegungen, die diesem Ziele nicht dienlich sind, zuläßt, kennzeichnet gerade die völlige Freiheit gegenüber allen äußeren Zielsetzungen in bezug auf die Veränderung und Ausgestaltung der Bewegung ein vom Rhythmus getragenes Bewegungsverhalten. Innerhalb der rhythmischen Bewegung wird kein über das rhythmische Handeln hinausgehendes Ziel verwirklicht; die Bewegung erfüllt sich in sich selbst, wie BOLLNOW sagt (10). Damit wird, was die zeitlichen und räumlichen Bedingungen anbelangt, ein besonderes Gewärtigsein deutlich. Eine rhythmische Bewegung trägt ihren Sinn in sich selbst; das ihr Eigentümliche liegt in der gestalthaft gegliederten Ordnung des Bewegungsflusses. Eine rhythmische Bewegung verweist nicht auf einen bestimmten in der Zukunft liegenden Abschluß. Wenn sich auch beim Menschen ein besonderer und durch den Rhythmus hervorgerufener Erwartungs- und Erfüllungseffekt einstellt, so bleiben seine Bewegungen doch geradezu kreislaufpräsentisch in sich geschlossen. Dadurch, daß in jeder rhythmischen Gestalt die zukünftige mit enthalten ist, wird die rhythmische Bewegung zu einem gleichsam stets werdenden, aber zugleich auch in sich fertigen Vorgang. Das gestattet es, an jeder beliebigen Stelle eines bewegten Ablaufs in den Rhythmus einzutreten und ihn wieder zu verlassen.

Der im rhythmischen Bewegungsverhalten erlebte Raum ist kein homogener und kontinuierlicher; er ist ein auf das veränderbare Erleben und Handeln des Subjekts bezogener Raum. Der Mensch ist darin . . . „die bleibende Mitte dieses seines Raumes, und der Raum als das Beziehungs- system der Dinge wandert mit, wenn der Mensch sich bewegt“ (11). In diesem Sinne sind rhythmische Bewegungen nicht durch objektive zeitliche und räumliche Kategorien zu bestimmen, sondern der Mensch bewegt im rhythmischen Zweck-

Handeln den Raum mit der Zeit. Wenn auch der durch die gegebene Tanz- und Bewegungsfläche abgesteckte Raum einer rhythmischen Bewegung gewisse Einschränkungen auferlegt, so bezieht sich diese räumliche Begrenzung lediglich auf die quantitative Bewegungsausbreitung, nicht aber auf deren qualitative Auslegung. Auch eine Tanzfläche läßt genügend Spielraum für Verhaltensziele, insbesondere dann, wenn diese in den Raum- und Zeitvalenzen gestalteter rhythmischer Bewegungen zu sehen sind. Bei rhythmischen Bewegungen verhält sich der Mensch *im Raum*, in einem Raum, der durch die Bewegungsweise mitentworfen wird und der den gleichen Veränderungen wie jener unterliegt. Bei zielbestimmten Handlungen — wie etwa beim Lauf in einer Pendelstaffel — bewegen wir uns hingegen *durch den Raum*, weil lediglich ein auf eine eindeutige Dimension zurückzuführendes räumliches Verhältnis zustandekommt: nämlich die Distanz, die zwischen Ablauf und Ziel besteht.

Rhythmus als bewegungsökonomisches Prinzip

Nicht selten wird Rhythmus als eine Variable bestimmter technischer oder auch physiologischer Bedingungen des Bewegungsablaufs verstanden. So fällt zum Beispiel auf, daß innerhalb der Gymnastiktheorie neben der Anreicherung des Begriffs mit metaphysischem Gedankengut, auch zahlreiche technische und physiologische Erklärungen stehen. Die rhythmische Bewegung müsse — so heißt es — von einem ökonomischen und den natürlichen organischen Funktionen entsprechenden Wechsel der Spannungs- und Lösungsintervalle im Organismus beherrscht sein. Unter der Voraussetzung, daß sie vitalen Ursprungs ist, habe nach R. BODE jede technische Bewegung rhythmische Inhalte. So gesehen, ist Rhythmus nichts anderes als eine Funktion der Totalität, zum mindesten der Totalität des menschlichen Körpers" (12). Totalität, ursprünglich eine Vokabel, die von der Gymnastik zur Argumentation überhöhter weltanschaulicher Vorstellungen benutzt wurde, gewinnt unter diesem Aspekt ausgesprochen technische Akzente. So umschließt der Begriff einige Bewegungsgesetzmäßigkeiten, wie etwa die ökonomische Mitbewegung des gesamten Körpers; die Beseitigung falscher, den physiologischen Ablauf störender Muskelanspannungen; die Zurückführung des Bewegungsansatzes auf den „Zentralschwerpunkt“ des Körpers; das bezüglich des Kraftaufwandes harmonische Abgestimmtsein der Bewegungen; der vom Wechsel der An- und Aspannung bestimmte Zustand in der Muskulatur sowie das dadurch entstehende Gleichgewichtsverhältnis innerhalb der antagonistischen Muskelbewegungen.

Neben solchen und ähnlichen Anforderungen an einen rhythmischen Bewegungsablauf bestehen

bestimmte Vorstellungen über die Bewegungsausführung. Für sie wird zur Bedingung gemacht, daß einige Bewegungsinhalte möglichst optimal erreicht werden sollen; etwa Beweglichkeit des Körpers, Elastizität der Muskulatur, Geschmeidigkeit der Glieder, aufrechte Haltung, sicheres Gefühl für das Gleichgewicht, Beherrschung der Bewegungen, Genauigkeit innerhalb der Bewegungsdosierung, Leichtigkeit und verschiedentlich sogar Lässigkeit im Bewegungsablauf und anderes mehr (13).

Eine Zurückführung des Rhythmusbegriffs auf bewegungstechnische und physiologische Bedingungen ist aber offensichtlich nicht nur eine starke Einengung des Begriffsverständnisses, sondern auch ein Verkennen der eigentlichen Wesensinhalte. Denn keine dieser Anforderungen sagt im Grunde etwas über rhythmische Inhalte aus. Sie beziehen sich lediglich auf einen im Sinne der Ökonomie und der biomechanischen Anforderungen richtigen Bewegungsablauf. Dieser darf aber nicht ohne weiteres als identisch mit einer rhythmischen Bewegung erklärt werden. Ein bewegungstechnisch richtiger Lauf, ein ökonomischer Schwimmstil sowie eine den aerodynamischen Gesetzmäßigkeiten entsprechende Ausführung eines Skisprungs sind aufgrund dieser Merkmale nicht einfach als rhythmisch zu bezeichnen. Was sich in einem Bewegungsablauf als qualitativ rhythmischer Wesenzug herausstehen läßt, muß vom Rhythmus und nicht von der Bewegung her definiert werden. Andernfalls verliert der Begriff seine Aussagekraft und Prägnanz. Die Forderung nach einer rhythmisch orientierten Leibeserziehung kann zwar bestimmte bewegungstechnische Komponenten mit einbeziehen, weil eine rhythmisch veränderte und gestaltete Bewegung nun einmal gewisse Bewegungsfertigkeiten voraussetzt, sie darf aber nicht auf diese Fertigkeiten selbst hin determiniert werden. Das würde ihr gerade den Freiheitsgrad entziehen, innerhalb dem sich erst ein Rhythmus entfalten kann.

Rhythmus als Wiederholung und Reihung

Von der Rhythmusdiskussion ist seit langem herausgestellt worden, daß die Wiederholung oder Wiederkehr bestimmter sich ähnelnder Bewegungsinhalte ein Rhythmus aufbauender Faktor sein kann. Die Tatsache der Wiederholung allein, die gelegentlich auch als Periodik, Rekurrenz, Phasik, Sequenz u. a. bezeichnet wird, trägt jedoch noch keine rhythmischen Züge. Für die Unterrichtspraxis in den Leibesübungen besagt das, daß in der Wiederholung bestimmter Bewegungsfertigkeiten — etwa mehrerer Rollen, Laufsprünge, Stützsprünge u. dgl. hintereinander — noch kein Bewegungsrhythmus erreicht zu sein braucht. Die sogenannte „rhythmische Reihe“, die heute für den Turnunterricht anempfohlen

und mit der nichts anderes als eine „Aufreihung“ von Geräten gemeint wird, ist im Sinne eines systematischen Ansatzes noch nicht rhythmisch zu nennen. Abgesehen davon, kann auch eine Reihe keine rhythmischen Qualitäten enthalten, sondern bestenfalls nur eine von dieser Reihe bestimmte Bewegungsausführung. Mit der Aufgabe, über drei oder vier hintereinandergestellte Kästen Flanken auszuführen, ist der Forderung nach rhythmischen Leibesübungen noch nicht Genüge getan. Wenn auch eine rhythmische Ausführung durch fortlaufende und zirkulierende Bewegungen leichter und vielleicht auch schneller zu erreichen ist als etwa bei final gerichteten, so erfüllt sich eine rhythmisch orientierte Leibeserziehung nicht allein schon in der Organisationsform des Unterrichts. Die Bedeutung solcher Übungsketten und Übungsreihen, der Gerätebahnen und -kombinationen liegt vorwiegend in der koordinations- und kombinationsmotorischen Bewegungsschulung. Sie ist zugleich in der Steigerung von präziser Leistung und Kondition zu sehen, wenn auch hier ganz bestimmte, die individuelle Leistung fördernde Aspekte beachtet werden müssen.

Auch im Hinblick auf die Zuordnung zu unterrichtsmethodischen Überlegungen ist darauf aufmerksam zu machen, daß allein im Wechsel von An- und Aspannung, von leistungs- und spielbetonten Unterrichtsphasen rhythmische Leibesübungen im Grunde noch nicht verwirklicht sind. Solche Regelungen des Unterrichtsbetriebs sind nur dann in einem übertragenen Sinne rhythmisch zu nennen, wenn man sich damit begnügt, bereits die Wiederholung bestimmter Inhalte als Rhythmus anzusehen.

Nach diesen Einschränkungen ist zu fragen, wie und wodurch die heute als notwendig erkannte rhythmische Arbeitsweise im Unterricht der Leibesübungen überhaupt zu erreichen ist. Um es kurz zu sagen: alle organisatorischen, methodischen und didaktischen Überlegungen können dafür nur Anstöße und Unterstützungen vermitteln. Das entscheidende Kriterium ist im Verhalten des Menschen selbst zu suchen. Gelingt es mit Hilfe bestimmter Aufgabenstellungen, sei es durch entsprechende Geräteanordnungen oder durch akustische Unterstützungen, dem Bewegungsverhalten einen Sinn zu geben, der nicht ausschließlich vom Handlungszweck bestimmt ist, so ist dadurch die Möglichkeit einer rhythmischen Ausgestaltung der Bewegung erlangt, j. Denn die rhythmische Bewegung bedarf einer ; eigentümlichen Gliederung und Ordnung, die j vom Zweckhandeln nicht mehr beherrscht ist, sie (bedarf einer durch die innere Teilhabe des Ausführenden entstandenen Verstärkung einzelner Bewegungsphasen, und sie bedarf einer Bewegungssequenz, die ermöglicht, daß die rhythmisch gegliederte Verlaufsform nicht nur wahr-

genommen, sondern auch erlebt werden kann. Im rhythmischen Bewegungsverhalten verleiht der Mensch seinen Bewegungen eine neue Bedeutung, die nicht mehr ausschließlich im Erreichen eines bestimmten Ziels zu sehen ist, sondern in deren rhythmischen Ausgestaltung. Dadurch aber gewinnt er auch neue Möglichkeiten, die über den bloßen Handlungszweck hinausgehen. Indem Bewegungen rhythmisch gestaltet und geformt werden, sind sie freigesetzt zu jeder möglichen Veränderung und Variation, können subjektive Empfindungen, Vorstellungen und Aktivitäten zu neuen Gestaltungsmotiven des Bewegungsverhaltens werden. Diesen Gewinn an Bewegungsreichtum, der uns beispielsweise im Tanz in den Bann zieht, gilt es durch rhythmisch orientierte Leibesübungen zu fördern.

Literatur

- (1) Vgl. Seidenfaden, F.: Gedanken zur Wesensdeutung des Rhythmus in anthropologischer und pädagogischer Sicht. Neue Sammlung, 1. Jahrg., 4, 1961. — Klatt, F.: Die schöpferische Pause. Jena 1922. — Zielinski, J.: Das Rhythmische und die Leistung. Päd. Rundschau 4, 5, 8, 1960. (Planung der Unterrichtsstunden nach der Tagesleistungskurve.)
- (2) Bode, R.: Aufgaben und Ziele der Rhythmischen Gymnastik. München, 1913, S. 7.
- (3) Vgl. besonders die Veröffentlichungen von O. Hanebuth.
- (4) Baensch, O.: Rhythmus in allgem. phil. Betrachtung. In: Zt. f. Ästhetik u. allgem. Kunstwiss. 21, 1927, S. 202.
- (5) Ebbinghaus, H.: Grundzüge der Psychol. Bd. I, Leipzig 1905, S. 484.
- (6) Westphal, R.: Die Fragmente und Lehrsätze der griechischen Rhythmiker. Supplement zur griechischen Rhythmik v. A. Roßbach, Leipzig 1854.
- (7) Bollnow, O. F.: Mensch und Raum, Stuttgart 1963, S. 248 ff.
- (8) Vgl. vom Verfasser: Rhythmus und Bewegung, Schorndorf 1967, S. 92.
- (9) Bollnow, O. F.: Mensch und Raum, Stuttgart 1963, S. 250.
- (10) Bollnow, O. F.: ebenda, S. 253.
- (11) Bollnow, O. F.: ebenda, S. 273.
- (12) Bode, R.: Rhythmus und Körpererziehung. Jena 1925, S. 36.
- (13) Vgl. Deutsche Gymnastik. Frankfurt/M. (Limpert) 1960.

*Dr. Peter Röthig,
7401 Pfrondorf bei Tübingen, Untere Haldensir. 52*