

Nr. 122

Renate Hinz

**War Kaspar Hausers
Bildungsgang zum
Scheitern verurteilt?**

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hermann Havekost

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
fwbusch@hrz1.uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hermann Havekost
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
havekost@bis1.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

VORWORT

Wir veröffentlichen in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden den Vortrag, den Frau Dr. Renate Hinz im Rahmen eines hochschulöffentlichen Kolloquiums zum Abschluß ihres Habilitationsvorhabens, das im Fachbereich 1 Pädagogik erfolgte, gehalten hat. Als Habilitationsschrift hatte dem Fachbereich die von Renate Hinz erstellte Schrift mit dem Titel „Identitäts-Bildung zwischen Utopie und Wirklichkeit“ vorgelegen. Mit der erfolgreich abgeschlossenen Habilitation wird die Befähigung zur Übernahme eines Professorenamtes erworben.

Mit ihren Überlegungen zum „Bildungsgang“ des Kaspar Hau- sers untersucht die Autorin die folgende These: Bildungsgänge sind nicht nur in ihrer objektiven Strukturierung, sondern auch als subjektive Entwicklungsaufgaben zu verstehen, die es dem Individuum ermöglichen, selbstverantwortlich und mitgestaltend den eigenen Lernweg zu bestimmen.

Hinz wählt für ihre Argumentation den biographischen Zu- gang.

Die Explikation der These ist für den aktuellen schulpädagogi- schen Diskurs sowohl von hoher theoretischer wie praktischer Relevanz, wird darin doch eine neu zu diskutierende Dimen- sion in der Unterrichtsgestaltung gewonnen, eine Dimension, die als Erfahrungsorientierung des Lehrens und Lernens die Berücksichtigung der je eigenen Lebens- und Lerngeschichte einfordert und die Vernetzung von aktiven Handlungs- und reflexiven geistigen Verarbeitungsprozessen zu balancieren sucht.

Oldenburg, im Dezember 1999

Friedrich W. Busch

RENATE HINZ

War KASPAR HAUSERs Bildungsgang zum Scheitern verurteilt?

Zur Relevanz eines erfahrungsorientierten schulischen
Lernens.

1 Der Fall „KASPAR HAUSER“

Ich blicke zurück auf Pfingstmontag, den 26. Mai 1828, jenen Tag, der mit dem erstmaligen Erscheinen KASPAR HAUSERs in Nürnberg den Beginn und Fortgang eines – sich nach humanitär-ethischen Gesetzen intentional verbietenden – pädagogischen Experimentes markiert, das von mir in der Erwartung herangezogen wird, durch die Analyse seiner historisch gesetzten Faktizität Anstöße zur Relevanzbestimmung erfahrungsorientierter Lernprozesse zu gewinnen.

Der Fall KASPAR HAUSER beschreibt das bekannte Schicksal eines 16jährigen Jungen, der in jahrelanger kerkerhafter Isolation gehalten, aufgrund mangelnder intellektueller, emotionaler und sozialer Erfahrungen kaum der Sprache, geschweige denn des Lesens, Schreibens oder Rechnens mächtig ist und zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Haus des Professors DAUMER, der sich KASPARs Erziehung verpflichtet, erhebliche Schwierigkeiten in der Beherrschung seines Körpers hat. Hören wir hierzu Gerichtspräsident FEUERBACH, der in seiner 1832 verfaßten, das „Verbrechen am Seelenleben des Menschen“ anprangernden Schrift auf HAUSERs animalisch wirkendes Erscheinungsbild hinweist:

„Sein Gesicht war damals sehr gemein ... ; die untern Theile desselben traten etwas vor, was ihm ein thierisches Ansehen

gab. ... Seine Hände und Finger wußte er so gut wie gar nicht zu gebrauchen. ... Sein Gang, ähnlich dem eines Kindes, das am Laufband seine ersten Versuche macht, war nicht sowohl ein Gehen, als ein watschelndes, schwankendes Tappen, eine peinliche Mittelbewegung zwischen Fallen und Aufrechtstehen.“¹

In Nürnberg wird KASPAR zunächst erneut eingesperrt, diesmal von der Polizei in einen Turm, wo er – von vielen Nürnbergern für einen „Tiermenschen“ gehalten – als „Anschauungsobjekt“ die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich zieht, bis er im Juli desselben Jahres in die Obhut seines Lehrers genommen wird.

Warum ist mir dieses Lebensschicksal so wichtig? Um als einen ersten Punkt meiner Ausführungen deutlich zu machen, daß Ausgrenzungen aus den weltlichen Zusammenhängen und menschlichen Beziehungen – wie sie im Fall des KASPAR HAUSER durch Inhaftierung und Isolation vollzogen werden – zu intellektuellen und sozialen Devianzen führen. Nun ließe sich einfügen, daß es in der Geschichte vermehrt Beispiele sogenannter „wilder“, in extremer Isolation aufgewachsener Kinder gegeben hat, von denen die Mädchen „Amala“ und „Kamala“ oder der von ITARD betreute „Victor“ sicher die bekanntesten sind. Wenn sich auch die physischen und psychischen Mangelerscheinungen, die sich aus der Asozialität resultierend in Sprach-, Bewegungs- und Koordinationsstörungen als ihnen gemeinsame Charakteristika nachweisen lassen², so bleibt dennoch ein wesentlicher Unterschied: KASPAR

1 FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen (1832). In: DAUMER, Georg Friedrich / Anselm von FEUERBACH: Kaspar Hauser. Mit einem Bericht von Johannes MAYER und einem Essay von Jeffrey M. MASSON. – Frankfurt a.M. 1995, S. 16f.

2 Vgl. MALSON, Lucien / Jean ITARD / Octave MANNONI: Die wilden Kinder. – Frankfurt a.M. 1972, S. 42-54.

HAUSER wurden zwar die grundlegenden Erfahrungs- und Lernprozesse verwehrt, die ihn wahrscheinlich zu einem altersadäquaten intellektuellen und sozialen Entwicklungsstand geführt hätten, aber er lebte nicht als Wilder unter Tieren. Seine – von DAUMER dokumentierten – erstaunlichen Lernfortschritte legen die Vermutung nahe, daß im frühesten Kindesalter und auch in der jahrelangen Gefangenschaft zumindest ein Minimum an Anregungen vorhanden war, so daß sich elementarste kognitive Strukturen herausbilden konnten. Was aber fehlt – und dies ist der zweite mir wichtige Hinweis – ist das notwendige Maß an kontinuierlichen und sich spiralförmig vervollständigenden Erfahrungen in der täglichen Konfrontation mit der Welt, die den Entwicklungsprozeß konstituieren und in der Verknüpfung mit dem jeweils vorhandenen geistigen Potential die Intellektualität erweitern.

Das pädagogische Abenteuer, KASPAR HAUSER zu beobachten und zu lehren, besteht für seine Zeitgenossen offensichtlich darin, diesen Prozeß der Weltaneignung an einem historisch zur Verfügung gestellten Fall beschreiben, analysieren und experimentell so weit beeinflussen zu können, als die schicksalhafte „Verstandesberaubung“, wie der Gerichtspräsident das Verbrechen der Inhaftierung nennt³, alters- und entwicklungsabhängige Lernprozesse überhaupt noch zuläßt. Damit verbindet sich auch die Frage, inwieweit anachronistisch angeordnete oder zeitlich verpaßte anthropologische Latenzphasen durch Lernimpulse aufgefangen oder nachgeholt werden können, denn für KASPAR, der – so konstatiert FEUERBACH –

„erst im Jünglingsalter als Kind zur Welt gekommen ist, [sind] jetzt und für alle Zukunft die verschiedenen Lebens-

3 Vgl. FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen, a.a.O., S. 40.

stufen gleichsam verrückt, aus- und durcheinander geschoben.“⁴

Zu welchem Ergebnis kommen die pädagogischen Beobachter? Gleichsam einem Kind beginnt KASPAR HAUSER, sich die Welt, die er zum ersten Mal sieht, über primäre Sinneserfahrungen und erprobendes Handeln anzueignen:

„Um etwas als gewiß und wahr anzunehmen, dazu bedurfte es für ihn der eignen Überzeugung, und zwar entweder durch sinnliche Anschauung oder durch irgend einen, seinen Fassungskräften und seinem fast noch ganz leeren Kopf anpassenden, für ihn schlagenden Grund.“⁵

So wird das eigene Spiegelbild erst als solches erkannt, nachdem KASPAR sich vergewissert hat, daß nicht ein zweiter Mensch hinter dem Spiegel steht⁶, kann er den Unterschied verschiedener Geldstücke nicht ermessen, bevor er nicht ihren unterschiedlichen Kaufwert erfahren hat⁷, fängt er erst an, seinen eigenen Wachstumsprozeß zu begreifen, als der Lehrer die Veränderung der Körpergröße in regelmäßigen Abständen durch entsprechende Markierungen an der Wand sichtbar werden läßt⁸, „bedurfte [er] einer großen Menge von Erfahrungen, um sich zu überzeugen, daß die Malerei feste Körper vorstelle“⁹. Diese und zahlreiche andere Einsichten werden KASPAR zur Grundlage der Urteilsbildung, die ein unbestreitbares Charakteristikum von Intellektualität ist.¹⁰ FEUERBACHS

4 Ebd., S. 41.

5 Ebd., S. 51.

6 Vgl. ebd., S. 20.

7 Vgl. ebd., S. 45.

8 Vgl. ebd., S. 25.

9 Ebd., S. 54.

10 Vgl. ebd., S. 56.

Antwort auf die implizit aufgeworfene Problematik möglicher Kompensationen zeitlich verschobener Entwicklungsprozesse soll an dieser Stelle vorläufig unberücksichtigt bleiben. Vielmehr möchte ich den Gedankengang auf die Bildungsdimension eines erfahrungsorientierten Lernens lenken und das „Kaspar Hauser Phänomen“ auf zu aktualisierende Ableitungen hin befragen.

2 „Zur-Welt-Kommen“ – ein Motiv der Erfahrung

„Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, in so fern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, in so fern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden.“¹¹

Mit diesem bei SCHLEIERMACHER zitierten Aphorismus konkretisiert sich die sprachliche Form des eben von mir mit KASPAR HAUSER skizzierten „Zur-Welt-Kommens“ als ein aktiver Prozeß der Weltbemächtigung und Selbstreflexion, der mit der physischen Geburt und der metaphorisch gesetzten entwicklungsbedingten oder kulturellen (Wieder-)Geburt an pädagogische Implikationen gebunden ist und sich zunächst auf die Frage nach dem Weltverständnis zuspitzt.

Wie läßt sich die **Welt** bestimmen, in der das in sie hineingesetzte Kind zu sich selbst kommen soll? Die Auffassung von einer sichtbaren, im „Orbis sensualium pictus“ abgebildeten Welt des COMENIUS muß spätestens mit KANTS erkenntnistheoretischen Reflexionen über ihre jeweils individuelle vernunftgeleitete schöpferische Gestaltung zugunsten einer kategorialen Bedingtheit der Welterfassung aufgegeben werden. Folgen wir KANTS Postulat,

11 SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst: Aphorismen zur Pädagogik. In: Schleiermacher's Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens; hrsg. v. C. PLATZ. – Langensalza 1876, S. 492.

„daß die Dinge, die wir anschauen, nicht das an sich selbst sind, wofür wir sie anschauen, noch ihre Verhältnisse so an sich selbst beschaffen sind, als sie uns erscheinen“¹²,

so konnotiert sich mit der Welt ein zweifacher Bedeutungsgelalt: Welt, die wir in der Erscheinung anders sehen als sie real existiert, differenziert sich dann in die unbedingte, als solche die menschliche Verstandeskraft übersteigende, und in die phänomenologische, auf den sinnlichen Wahrnehmungen beruhende, Wirklichkeit. Welt, die als die totale Synthesis aller Erscheinungen und ihrer – auch begrifflichen – Verknüpfungen durch die „schöpferische Leistung der menschlichen Vernunft“¹³ eine ideelle Größe darstellt, wird durch die Sinneswahrnehmungen aufgenommen und durch deren Kombination und Einordnung in bestehende intellektuelle Strukturen mittels des Verstandes als Denkbarkeit von Realität immer wieder neu konstruiert. Die Differenzierung von Sinneserkenntnissen, die KANT als noch lose aneinandergereihte „Erscheinungen“ bezeichnet, und den Verstandeserkenntnissen, die durch deren logische Anordnung zu „Erfahrungen“ führen¹⁴, öffnen ein weites Feld von weltorientierten Zugriffsweisen, die insofern an Komplexität gewinnen, als die **Erfahrungen** auf unterschiedlichen Erkenntnisebenen liegen können: einerseits faßt KANT

12 KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. In: Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden, Bd. 3; hrsg. v. Wilhelm WEISCHEDER. – Sonderausgabe Darmstadt 1983, S. 87.

13 LÖWITH, Karl: Gott, Mensch und Welt in der Metaphysik von Descartes bis zu Nietzsche. – Göttingen 1967, S. 72.

14 Vgl. KANT, Immanuel: Von der Form der Sinnen- und Verstandeswelt und ihren Gründen. In: Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden, Bd. 5; hrsg. v. Wilhelm WEISCHEDER. – Sonderausgabe Darmstadt 1983, S. 33.

Erfahrungen als bloße Wahrnehmungen auf¹⁵, andererseits verbindet er mit der Erfahrung aber eine Verstandesleistung, die über die Zufälligkeit beobachteter Fälle hinausgehend durch die Anwendung logischer Kategorien allgemeingültige Erkenntnisse produziert.¹⁶ Erfahrung ist damit sinnlich abgebildete Realität und als Erfahrungserkenntnis zugleich Produkt des Verstandes, folglich also Ursprung aller Erkenntnis, deren Grenzen durch die Verortung der phänomenologischen Anschauungen und des begrifflichen Denkens auf die Welt bezogen sind.¹⁷ Damit läßt sich schlußfolgern: „Wer ... auf dem Boden der Erfahrung fortgeht, der ist *in der Welt*.“¹⁸ Als Äquivalenz gilt: Erfahrung ist das „In-der-Welt-Sein“. ¹⁹ Mit dieser Zugriffsweise entsteht im Bildungsgang das Problem der individualisierten Welterfassung, die einerseits durch die A priori von Raum und Zeit, andererseits durch die je spezifischen Kognitionsleistungen begrenzt wird. KANT versucht dieses Problem zu lösen, indem er der apriorischen Einschränkung den kritischen Gebrauch der Vernunft in der Selbstreflexion entgegensetzt und damit selbstgesteuerte Konstruktions- und Handlungsmöglichkeiten schafft.²⁰

Den Menschen zur Welt kommen lassen und die Welt in den Menschen setzen. Die Frage, wie dies geschehen könne, war der Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Mit KANT ließe sich

15 Vgl. KANT, Immanuel: Prolegomena. In: Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden, Bd. 5; hrsg. v. Wilhelm WEISCHEDL. – Sonderausgabe Darmstadt 1983, S. 172, Anm. zu § 22.

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, a.a.O., S. 45.

18 HOLZHEY, Helmut: Kants Erfahrungsbegriff. Quellengeschichtliche und bedeutungsanalytische Untersuchungen. – Basel / Stuttgart 1970, S. 252.

19 Vgl. ebd., S. 260.

20 Vgl. LÖWITH, Karl: Gott, Mensch und Welt in der Metaphysik von Descartes bis zu Nietzsche, a.a.O., S. 72f. Ders.: Der Weltbegriff der neuzeitlichen Philosophie. – Heidelberg 1960, S. 18f.

– hier in vorläufig geglätteter Weise – das Ziel formulieren, den Heranwachsenden zu einem vernunftgeleiteten Gebrauch der Sinnes- und Verstandeserfahrungen zu führen. Ist aber diese erkenntnistheoretisch fundierte „Welt-Erfahrung“ ausreichend für die Betrachtung erfahrungsorientierter Lernprozesse? Müssen nicht gerade hinsichtlich des Zeit- und Raumfaktors die jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen mit berücksichtigt werden, wenn es um kategoriale Selbstbestimmungen geht? In der Suche nach einer Antwort wende ich mich HUSSERLS Gedanken der Lebenswelt zu, die in den Bezügen der phänomenologischen Philosophie auf die konkrete Erfahrungswelt des agierenden Menschen verweist.

In seiner Kritik an einem rein sachorientierten Wissenschaftsverständnis, weist HUSSERL der **Lebenswelt** einerseits die Bedeutung „objektiver universaler Gegenstandsbereiche“, andererseits jene der „anschaulich-wirklichen“ Konkretion im subjektiven Leben zu. Dabei verbirgt sich hinter dem „universalen Horizont“ die Gesamtheit möglicher Phänomene, durch die sich Wissenschaft etabliert²¹; die subjektive Erfahrungswelt²² verweist hingegen auf das aktuelle Sein im alltäglichen Lebensprozeß, auf die außerwissenschaftliche mundane Existenz, die in der subjektiv-rational angelegten Struktur die Selbstreflexion des Menschen ermöglicht.²³

„>Lebenswelt< [das] ist die Dimension eines leiblich praktisch engagierten Verhaltens des Menschen zur Welt, das intersubjektiv strukturiert ist und in dem sich die Sinn-

21 Vgl. DIETZ, Simone: Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas. – Würzburg 1993, S. 22.

22 Vgl. ebd., S. 20.

23 Vgl. ebd., S. 20-24. LIPPITZ, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitation vorwissenschaftlicher Erfahrung. – Weinheim / Basel 1980, S. 29f.

struktur von Welt und menschlichem Handeln in aktiven und praktischen Vollzügen herstellt.“²⁴

Welt erweist sich damit phänomenologisch als Horizont sozialer, geschichtlicher und kultureller Erfahrungen; die Erfahrung selbst bleibt aber stets auf das individuelle Erleben im Kontext des Weltzusammenhangs bezogen. Wenn auch der Vielschichtigkeit des Lebensweltbegriffes an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann, so bleibt als wesentliches Fazit festzuhalten, daß Lebensweltbezogenheit ein notwendiger Ausgang für wissenschaftliche Reflexionen ist, zugleich aber mit der Betonung alltäglicher Lebensvollzüge der die Welt in einem geordneten Zusammenhang erfahrende und gestaltende Mensch in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird.²⁵ „In-der-Welt-Sein“, das meint in HUSSERLS Verständnis von Lebenswelt die Verarbeitung von Erfahrungen in der Realität konkreter Separatwelten vor dem Hintergrund allgemeiner lebensweltlicher Strukturen.

Zusammenfassend möchte ich auf ein Begriffsverständnis verweisen, das Erfahrungen als sinnlich-ganzheitliche Erlebnisse auffaßt, die in einem komplexen Aneignungsprozeß verarbeitet und durch die Symbolisierung und Interpretation im lebensweltlichen Kontext für weiteres Handeln sowie für die Herausbildung allgemeiner Begriffe konstitutiv sind. Offen bleibt an dieser Stelle aber die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten.

24 LIPPITZ, Wilfried: Der phänomenologische Begriff der „Lebenswelt“ – seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 32. Bd. 1978, S. 420f.

25 Vgl. LIPPITZ, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, a.a.O., S. 21.

3 Bildungsgang als Kind-Welt-Genese

Der Prozeß, in dem sich das Kind die Welt durch Erfahrungen zugänglich macht und selbst durch erfahrungsnachgängiges Handeln auf sie zurückwirkt, spiegelt sich in unterschiedlichster Weise im Bildungsdenken wider. Betrachten wir die etymologisch-philosophische Bedeutung des Wortes, so steht **Bildung** für "die Gestaltung eines Stoffs durch eine vorher gegebene Form oder ein Bild"²⁶. Menschenbildung, die durch weltliche Erfahrungen initiiert ist, wäre somit an ein produktives Geschehen gebunden, das in der pädagogischen Konnotation als Hervorbringung geistiger Individualitäten eine selbstgesteuerte Personagenese einleitet. Eine Suche nach jenen Konzeptionen, die die Generierung des Mensch-Welt-Verhältnisses in ihrem dynamischen Aspekt erfassen, führt in ein weites Feld bildungstheoretischer Ansätze. So muß unter dem Anspruch einer „Allgemeinen Menschenbildung“ unumgänglich auf HUMBOLDTs Bildungstheorie verwiesen werden, die den individuellen Vervollkommnungsprozeß als Entwicklung entelechischer Kräfte in der Wechselbeziehung des Menschen mit der Welt sieht und die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“²⁷ anstrebt. Der Bildungsprozeß artikuliert sich dabei in einer Balance des Menschen mit der Welt, die er sich im Erschließen rezeptiv verfügbar macht, zugleich aber im schöpferischen Akt gestaltend auf sie zurückwirkt. Mit diesem je spezifischen Zugriff auf die Welt prägt sich eine Einzigartigkeit der Individualität aus, die sich dadurch produktiv wendet, daß mit der Einmaligkeit

26 PAULSEN, Fr.[iedrich]: Bildung. In: REIN, W.[ilhelm] (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. – Langensalza 1903, S. 661.

27 HUMBOLDT, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte; hrsg. v. Andreas FLITNER u. Klaus GIEL. – 3., gegenüber d. 2. unveränd. Aufl. Darmstadt 1980, S. 64.

des Individuums zugleich neue menschliche Möglichkeiten in der Gesamtheit der Lebensvollzüge sichtbar werden. Bildung, die im Anspruch erfahrbarer Selbstbestimmung steht, verweist damit auf eine individuelle und zugleich an allgemeinen (Lebens-)Welt-Strukturen orientierte Vernunftleistung, die kategoriale Vorgänge notwendig werden läßt.

„Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen“,

konstatiert KLAFFKI in seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“,

„in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit >erschließen<, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“²⁸

Aber auch in Betrachtungen der „Kritischen Theorie“ steht die Erfahrungsfähigkeit des Subjektes im Mittelpunkt, wenn etwa ADORNO in Anbetracht des Ansteigens reiner Informationsvermittlungen vor den Gefahren der sogenannten „Halbbildung“ warnt.²⁹

28 KLAFFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl. Weinheim / Basel 1975, S. 43.

29 Vgl. PONGRATZ, Ludwig A.: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess. In: HANSMANN, Otto / Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systemische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. – Weinheim 1988, S. 293-299.

Von diesem Markierungspunkt, der Erfahrung und Bildung offensichtlich in einem Interdependenzverhältnis bestimmt, fokussiert sich der Blick auf die schulpädagogische Notwendigkeit, an konkreten, aus der Lebenswelt des Kindes ausgewählten Inhalten mittels Allgemeingültigkeit reproduzierender Methoden Erfahrungsorientierungen zu ermöglichen. Ihre zeitliche Anordnung öffnet die Diskussion um den dynamischen Aspekt des Mensch-Welt-Verstehens, den ich für den Begriff des **Bildungsganges** explizit als grundlegend verstehe.

Vor aller Aktualisierung erlaube ich mir, diesem Gedanken zunächst am Beispiel des einleitend herangezogenen Falls KASPAR HAUSER nachzugehen. Die „Selbstbiographie“ des 16jährigen Knaben schildert in anschaulicher Weise das Fehlen fast jeder umweltlicher Anregungen in der Zeit seiner Inhaftierung.³⁰ Ein Holzpferd ist der einzige Spielgegenstand und als Anschauungsobjekt Grundlage begrifflicher Generalisierungen, so daß KASPAR, als man ihm im Polizeigefängnis verschiedene gegenständliche Abbildungen zeigt, zunächst „jedes ihm dargebotene Thier, vierfüßig oder zweibeinig, Hund, Katze, Gans oder Huhn“³¹, Roß nennt. Die gedankliche Trennung von Subjekt und Welt zeigt sich als Entwicklungsschritt erst nach gezielten Lernimpulsen.

„Auch nachdem er Ich sagen gelernt hatte“,
notiert DAUMER in seinen „Aufzeichnungen“,

30 Vgl. „Über Kaspar Hauser's Leben – Von ihm selbst geschrieben.“ In: HÖRISCH, Jochen (Hrsg.): Ich möchte ein solcher werden wie Materialien zur Sprachlosigkeit des Kaspar Hauser. – Frankfurt a.M. 1979, S. 97-106.

31 FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen, a.a.O., S. 21.

„sprach er doch gerne noch mehrere Monate lang von sich ... in der dritten Person, z.B. >wenn die Nase nicht wäre, so wäre gar nichts von Kaspar in dem Bild< ...“³²

Gesamtzusammenhänge lernt KASPAR nur durch die völlige Erfassung eines jeden Einzelteiles begreifen, logische Reihungen oder hypothetische Gedankenexperimente können aufgrund der fehlenden Sprachkompetenzen nicht gelingen:

„Die Worte, die er sagen konnte, sprach er bestimmt und deutlich, ohne Stocken oder Stammeln. Allein an eine zusammenhängende Rede war bei ihm noch nicht zu denken, und seine Sprache war so dürftig als der Vorrath seiner Begriffe. Schwer war es daher auch, sich ihm verständlich zu machen.“³³

Erfolgversprechendes, d.h. bewußtseinsbildendes Lernen kann für KASPAR daher in den von DAUMER vorbereiteten, z.T. experimentellen Situationen nur im konkret Wahrnehmenden und Handelnden stattfinden. Die körperliche und die geistig-moralische Entwicklung sind als diskrepanz zu bezeichnen. Ihre grundsätzliche Angleichung findet im Leben des KASPAR HAUSER nicht mehr statt, wohl aber eine partielle Annäherung. Folgt man zeitgenössischen Berichten, so läßt sich nach dem Erlernen des Lesens und Schreibens zumindest in Teilbereichen und im Bezug auf jene Dinge, die „innerhalb des engbegrenzten Kreises seiner Kenntnisse und Erfahrungen liegen“³⁴, ein Vermögen zu eigenen Verstandesleistungen vermuten. Der bildende Gang des KASPAR HAUSER erweist sich

32 DAUMER, Georg Friedrich: Erste Aufzeichnungen über Kaspar Hauser. In: DAUMER, Georg Friedrich / Anselm von FEUERBACH: Kaspar Hauser. Mit einem Bericht von Johannes MAYER und einem Essay von Jeffrey M. MASSON. – Frankfurt a.M. 1995, S. 115.

33 FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen, a.a.O., S. 46.

34 Ebd., S. 89.

damit als ein eingeeignetes „Zur-Welt-Kommen“, das im biographischen Verlauf durch den erfahrenen individuellen und gymnasialen Unterricht als objektive Bildungsvorgabe insofern einen Lernweg konturiert, als offenkundig Lernfortschritte zu verzeichnen sind. Die subjektive Seite des Bildungsganges, die das Individuum zum Mitgestalter des Lernweges macht und damit dem „Zur-Welt-Kommen“ eine mündige Selbstbestimmung verleiht, bleibt allerdings lediglich als eine wünschenswerte Zielsetzung zu formulieren.³⁵

4 Erfahrungsorientiertes Lernen

Das kindliche „Zur-Welt-Kommen“ löst in der Kontinuität des Bildungsganges, der einen qualifizierenden Lernweg beschreibt,³⁶ ein reflektierendes Nachdenken über den Zusammenhang von Lern- und Erfahrungsprozessen aus. An den Ausgangspunkt meiner Überlegungen anknüpfend, läßt sich die im erkenntnistheoretischen Sinne als Verstandesleistung bestimmte, über die bloß sinnlich wahrnehmende Empfindung hinausgehende Erkenntniserfahrung mit KANT als *„erste Belehrung, und im Fortgange so unerschöpflich an neuem Unterricht“*³⁷ verstehen. Erfahrung wird damit zur Voraussetzung und in ihrer kognitiven Durchdringung zum Beginn allen Lernens, das hier als

35 Zum Begriff des Bildungsganges vgl. MEYER, Meinert A.: Lehrer, Schüler und die Bildungsgangforschung. In: MEYER, Meinert A. / Andrea REINARTZ (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. – Opladen 1998, S. 70-74. HERICKS, Uwe: Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: MEYER, Meinert A. / Andrea REINARTZ (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. – Opladen 1998, S. 173-177.

36 Vgl. MEYER, Hilbert: Schulpädagogik, Bd. I: Für Anfänger. – Berlin 1997, S. 431.

37 KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, a.a.O., S. 48.

„Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem auf Grund von schon Gekonntem“³⁸

verstanden wird. Daß die damit eingeleitete (dauerhafte) Verhaltensänderung Reifungsprozesse und mentale Modifikationen aufgrund momentaner körperlicher Indispositionen ausschließt³⁹, ergibt sich aus der unmittelbaren intellektuellen Teilhabe des Individuums im Erfahrungsprozeß.

„Erfahrung meint: erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge und zugleich erste und grundlegende innere Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden, die sich nicht etwa als Reflexion auf das Subjekt äußert ..., sondern als die Verständigkeit, mit der ich bei den Dingen bin. Beides gehört zusammen und bildet den eigentlichen Lerngrund.“⁴⁰

Das in der Objekt-Subjekt-Beziehung aktualisierte Wechselspiel der kognitiven Verarbeitung lebensweltlicher Erfahrungen und deren Einbindung in bereits erworbene Strukturen bei einer aktiven Rückwirkung auf die Welt erweist sich demnach als ein grundsätzlicher Lernprozeß, der sich als Ergebnis in der konsequenten Schlußfolgerung und einer Neuorientierung des eigenen Handelns dokumentiert und in seiner genetischen Entwicklung zur Grundlage des individuellen Bildungsganges wird.

PIAGET, der seine eigene Position als „dynamischen Kantianismus“⁴¹ kennzeichnet, ist es zu verdanken, mit seiner Theorie der kognitiven Entwicklung des Kindes auf jene geistigen

38 BUCK, Günther: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. – Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1967, S. 14.

39 Vgl. SKOWRONEK, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit. – München 1969, S. 11.

40 BUCK, Günther: Lernen und Erfahrung, a.a.O., S. 17.

41 PIAGET, Jean: Lebendige Entwicklung. In: Z.f.Päd., 20. Jg. 1974, H. 1, S. 3.

Leistungen verwiesen zu haben, mittels der Erkenntnisse auf komplexere Niveaus transformiert werden, wobei er auf

„die aktive und konstruktive Rolle des denkenden Subjekts im Vorgang des Erkennens“⁴²

verweist. Auch für PIAGET resultiert Erkenntnis aus den Erfahrungen des handelnden Subjekts in der Auseinandersetzung mit den Objekten der es umgebenden Realität und deren strukturellen kognitiven Verarbeitungen. Im Gegensatz zu KANT verwirft PIAGET jedoch den Gedanken der apriorischen Gegebenheit der geistigen Strukturen; vielmehr geht er von deren genetischen, sich in aufeinander abfolgenden Stufen entfaltenden Entwicklungsgang aus, an dessen Ende der Vollzug von Konstruktionen steht. Über die in der „Assimilation“ vollzogene Einverleibung des Objekthaften in bestehende Denkmuster sowie die Erweiterung und Differenzierung vorhandener Strukturen durch neue Objekte in der „Akkomodation“ entwickelt sich der Erkenntnisprozeß über die Stufen der „sensomotorischen Intelligenz“ und der „konkreten Operationen“ zu „formalen Operationen“.⁴³ Da erst das Erreichen dieser Endstufe, die eine hypothetische Reflexion ermöglicht, der Garant für strukturelles Denken ist, wird die geistige Entfaltung des Kindes vom Postulat der Höherentwicklung vorhandener Erkenntnisstrukturen getragen.

„Erkennen heißt, Realität zu transformieren, um zu verstehen, wie ein bestimmter Zustand zustande kommt. ... Nach meiner Ansicht bedeutet ein Objekt zu erkennen nicht, es abzubilden, sondern, auf es einzuwirken. Es bedeutet, Transformationssysteme zu konstruieren ... Erkenntnis ist

42 Ebd., S. 3.

43 Vgl. FATKE, Reinhard: Jean Piaget (geboren 1896). In: SCHEUERL, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. – München 1979, S. 302-305.

also ein System von Transformationen, die allmählich immer adäquater werden.“⁴⁴

Mithin bedeutet Erkenntnis die Produktion stets neuer Strukturen im genetischen Stufenaufbau, mittels der

„der junge Mensch durch eine Differenzierung zwischen der Form und dem Inhalt fähig wird, folgerichtig über Aussagen nachzudenken, an die er nicht oder noch nicht glaubt, die er also als reine Hypothesen betrachtet: er wird somit fähig, aus bloß möglichen Wahrheiten die notwendigen Folgerungen zu ziehen“.⁴⁵

Das „Zur-Welt-Kommen“ basiert in diesem Sinne auf der Entwicklung jener Denkstrukturen, mit denen die Realität erkannt, eingeordnet und verändert werden kann. Die schulpädagogische Bedeutung liegt schlußfolgernd in der Bereitstellung von physischen und logischen Erfahrungen, die im handelnden Umgang aktive Strukturierungen vornehmen, denn Lernen kann nach PIAGET nur in einem „aktiven Unterricht“ stattfinden, der im problemlösenden Ansatz zu objektiven und geistigen Handlungen anregt, durch deren Vollzug das Kind auf individuellem Wege zur Erkenntnis gelangen kann.⁴⁶

5 Schule als „Weg des Kindes“?

Was bedeutet dieses nun für den Unterricht, der das „Kind in die Welt“ und die „Welt in das Kind“ setzen soll? Ein erfahrungsorientiertes Lernen fordert im Unterricht die Initiierung von Primärerfahrungen, die ein aktives, Zusammenhänge er-

44 PIAGET, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. – Frankfurt a.M. 1973, S. 22f.

45 PIAGET, Jean / Bärbel INHELDER: Die Psychologie des Kindes. – 7. Aufl. München 1998, S. 132.

46 Vgl. PIAGET, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. – 45.-46. Tausend Frankfurt a.M. 1994, S. 61–64.

kennendes „Be-Greifen“ der kindlichen Lebenswelt ermöglichen. Schlaglichter wie Öffnung des Unterrichtes, Handlungsorientierung, Schülerbezogenheit, Projektunterricht, Lernen an Stationen und Freiarbeit versuchen Antworten auf die Frage zu geben, wie Schule

„auf den tiefgreifenden Wandel des kulturellen Aneignungsprozesses von Kindern und Jugendlichen in einer Welt, in der die >Erfahrungen aus zweiter Hand< jene >aus erster Hand< zu überlagern beginnen“⁴⁷,

reagieren könne. Daß es sich hierbei gelegentlich eher vordergründig um Erfahrungsorientierungen handelt, wird in der engagierten Praxis zuweilen übersehen, werden „Erfahrungen“ allzu leicht auf „Erlebnisse“ reduziert. Ob etwa das in der Literatur beschriebene Projekt „Klassenschilder herstellen“ mit der verbundenen Zielsetzung, Grundschulern damit die Orientierung im Schulgebäude zu erleichtern⁴⁸, im erkenntnistheoretischen Sinne tatsächlich zu Erfahrungen führt, möchte ich bezweifeln. Erfahrungen zielen in dem von mir skizzierten Verständnis im Unterricht auf eine Verarbeitung (lebens-)weltlicher Erscheinungen durch die geistige intellektuelle Verknüpfung, unabhängig davon, ob diese Erfahrungen durch das Unterrichtsgeschehen selbst initiiert werden oder es sich um eine „nachgängige (...) Reflexion außerschulischer Erfahrungen“⁴⁹ handelt. „Erfahrungen machen“, das ist im Anschluß an KANTs Vernunftbegriff die Einordnung von Sinneswahrnehmungen in logische Denkstrukturen, aus deren Verknüp-

47 GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivität-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. – 4. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1994, S. 13.

48 Vgl. BUNK, Hans-Dieter: Zehn Projekte zum Sachunterricht. – Frankfurt a.M. 1990, S. 19-22.

49 DUNCKER, Ludwig / Walter POPP: Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. – Weinheim / München 1994, S. 23. (Zit. i. Orig. hervorgehoben.)

fungen Schlußfolgerungen und Ideen und damit kritisch reflektierte Verhaltensweisen entstehen. „*Erfahrungen machen*“, das bedeutet mit PIAGET die Aktivierung von Assimilationsschemata. Ein erfahrungsorientierter Unterricht darf also nicht auf der Ebene des handelnden Erlebens verhaftet bleiben, er fordert in gleicher Konsequenz die Symbolisierung und kognitive (Re-)Produktion.

Wie kann Schule dazu beitragen, das Kind auf diese Weise „zur Welt kommen“ zu lassen? BITTNER sieht diese Aufgabe an drei Bereiche gebunden, nämlich

- an den *Ort* der zwischenmenschlichen Interaktionen, der qualitativ neue Sozialerfahrungen bereitstellt,
- an den *Sachunterricht*, der Kenntnisse über die kindliche Lebenswirklichkeit erschließt, und
- an die Vermittlung der elementaren *Kulturtechniken*, die mit sprachlichen und mathematischen Symbolisierungen Voraussetzung des reflektierenden Denkens sind.⁵⁰

Dabei wird es nicht darum gehen, ein vorgefertigtes Gesamtbild der Welt zu vermitteln; vielmehr sollte Schule Anregungen geben, die Wirklichkeit in betrachtender Weise zu zergliedern, um sie dann in neuen Verbindungen wieder zusammenzufügen. Der Gedanke, dem Sachunterricht eine zentrale fachliche Bedeutung beizumessen, erscheint mir angesichts des sich in ihm besonders deutlich erhellenden Lebensweltbezuges für die Grundschule begründet zu sein. Allerdings gilt die Forderung der möglichen Verknüpfungen von Primär- und Sekundärerfahrungen ebenso für die anderen Unterrichtsfächer und auch über den grundschulpädagogischen Bereich hinaus.

50 Vgl. BITTNER, Günther: *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe.* – Stuttgart / Berlin / Köln 1996, S. 189-193.

„Erfahrungen machen“, das bedeutet dann, individuelle oder kollektive Erlebnisse über Elementarisierungen, Analogie- und Begriffsbildungen, Denkmodelle und handelnde Verfahren durch eine aktive Befragung und Systematisierung in fachlichen und gedanklichen Strukturen zu ordnen, in neue kognitive Zusammenhänge zu bringen und aktive Handlungskategorien zu gewinnen.⁵¹ Daß aufgrund der individuellen Erfahrungsdiskpositionen die Ergebnisse des Unterrichtes von Kind zu Kind verschieden sind, ist sicher kein Spezifikum des Sachunterrichtes, sondern des Bildungsganges allgemein. Unter didaktischen Aspekten läßt sich diese Divergenz produktiv wenden, indem die verschiedenen Weltzugänge im Klassengespräch diskutiert, zugleich aber das gemeinsame erkundende, entdeckende und handelnde „Lernen vor Ort“ mit „Phasen systematischer Belehrung“, die die Verarbeitung von Erfahrungen erleichtern und der Heterogenität heutiger Erlebniswelten Ordnungsstrukturen vermitteln, abwechselt.⁵² Aller Unterricht steht damit in der Verpflichtung, auf mitgebrachte Erfahrungen zurückzugreifen, zugleich aber neue zu arrangieren.

„Die Qualität des Unterrichts ist daran zu messen, wieweit es gelingt, Kindern Handlungschancen einzuräumen. Dies heißt im didaktischen Kontext: Kinder werden im wachsenden Maße dazu befähigt, die aktive Auseinandersetzung mit der ihnen zugänglichen Wirklichkeit selbst zu planen, zu organisieren und zu verantworten“⁵³

und über eigene Lösungsversuche und Lernprozesse zu reflektieren. Wir knüpfen damit wieder an den Begriff des Bildungs-

51 Vgl. MÜLLER-GÄBELE, Erich H.: Erleben-Erfahren-Handeln. Schlüsselbegriffe des Sachunterrichts. In: MEIER, Richard / Henning UNGLAUBE / Gabriele FAUST-SIEHL (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. – Frankfurt a.M. 1997, S. 15-17.

52 Vgl. ebd., S. 22f.

53 MÜLLER-GÄBELE, Erich H.: Erleben-Erfahren-Handeln, a.a.O., S. 25.

ganges an. Schule und Unterricht müssen Bildungsgänge ermöglichen, die nicht nur zum berufsvorbereitenden und Qualifikationsnachweise legitimierenden Bildungsprozeß verhelfen, vielmehr muß es das Ziel sein, Bildungsgänge als individuelle Lernwege zu konkretisieren, die zu einer selbständigen, vernunftorientierten und daher mündigen Haltung führen und dabei die Enkulturation des Individuums gewährleisten, die gleichermaßen Weg und Ziel ist.

Hinter einem „erfahrungsorientierten“ Unterricht verbirgt sich für mich der Anspruch, das „Hier-und-Jetzt“ des Schülers, seine individuelle Lebens- und Lerngeschichte, seine kognitiven und sozialen Erfahrungen zu berücksichtigen. Daß sich diese Sichtweise nicht konsequent an das von HENTIG entwickelte Konzept des „Erfahrungsraumes“ anschließt, das Schule im Sinne der „polis“ als Gesamtheit der Lebensordnungen versteht und diese als ein nach dem Gemeinschaftsmodell strukturierter Lebensort gestaltet wissen will, mag deutlich geworden sein.⁵⁴ Mein Anspruch ist zunächst viel vordergründiger. Es geht mir um ein Bewußtmachen der Notwendigkeit von Erfahrungsgewinnung in der konkreten Unterrichtssituation, sei es nun in Momenten der sinnlichen Erlebens-Erfahrung oder der kognitiven Verstehens-Erfahrung, sei es in Prozessen des eigenen aktiven Handelns oder jenes Tuns, das durch die fachliche Belehrung unterstützt wird. Daß die benannten offeneren und handlungsorientierten didaktischen Konzeptionen das schulische Lernen in dieser Richtung vorantreiben, ist ihr unantastbares Verdienst; allerdings mit einer Einschränkung: Eine Erfolgssicherung erfahrungsstiftender Lernprozesse und deren Behauptung gegen die Gefahr methodischer Automatisierungen und Verselbständigungen

54 Vgl. HENTIG, Hartmut von: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. – Stuttgart 1973. Ders.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. – 3. bearb., erw. Aufl. München / Wien 1994, S. 189-193 u. 222-226.

auch sogenannter freier Lernangebote bedarf der permanenten praxis- und theorienahen kritischen Überprüfung sowie der Organisation von Lernsituationen, die eine aktive und reflexive Verarbeitung von Erlebnissen in der symbolischen, interpretierenden und das eigene Handeln bestimmenden Auseinandersetzung garantieren.⁵⁵

6 Grenzziehung

Erfahrungsorientiertes Lernen, das die kognitive, aber auch die soziale und emotionale Entwicklung fördert, bezieht die weltlichen Zusammenhänge in den individuellen Selbstwertungsprozeß ein, legt Ordnungsstrukturen für die Weltaneignung und Weltgestaltung, durch die das Kind zur selbstreflektierenden Teilhabe am Weltgeschehen befähigt wird, für die es sowie für seinen eigenen Bildungsgang mündige Verantwortung übernimmt. Erfahrungsorientierung ist im schulischen Lernen aber nicht mit freier und unbegrenzter Beliebigkeit gleichzusetzen. Auf die jeweils individuellen erfahrungsorientierten Zugriffe der Lernenden habe ich bereits hingewiesen. Unbeantwortet geblieben ist jedoch die von mir zu Beginn meiner Ausführungen aufgeworfene Frage nach dem Zeitfaktor der Erfahrungsgewinnung im Entwicklungsprozeß.

Ich erinnere noch einmal an KASPAR HAUSER und sein Lebensschicksal, das es dem Kind verwehrt hat, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Im Sechzehnjährigen sehen wir ein Kind auf der Entwicklungsstufe eines Kleinkindes, das der Sprache nicht mächtig ist, dessen Handlungen und Denkopoperationen ganz im Konkreten bleiben und dabei auf einem reinen Realismus basieren, ein Kind, das elementarste Zusammenhänge nicht erkennt und Phänomene egozentristisch in der Ableitung aus eigenen Verhaltensweisen zu deuten sucht.

55 Vgl. SCHELLER, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. – Königstein/Ts. 1981, S. 63-67.

So erklärt KASPAR die Verformung seines aus Gips hergestellten Spielzeugpferdes, nachdem er dieses zum Trinken in das Wasser gehalten hat damit, daß das Pferdchen kein Wasser möge.⁵⁶

„Den Mond, als er ihn zum erstenmale erblickte, hielt er für die wiedergekehrte Sonne. – Als er ihn betrachtete, wunderte er sich darüber, daß er ein Angesicht habe. Augen, Nase, Mund, doch aber keine Ohren und Haare, die er für weggeschnitten hielt, indem er meinte, es sei ein am Himmel angeklebtes Bild.“⁵⁷

Dank der Erziehung und Unterweisung durch DAUMER macht KASPAR in Teilbereichen zugleich aber auch erstaunliche Fortschritte. Er erwirbt die elementaren Kulturtechniken, so daß er in kurzer Zeit in der Lage ist, Erinnerungen und kleine Gedichte aufzuschreiben, Zeichnungen anzufertigen, sich in seinem Denken ansatzweise von der konkreten Wirklichkeit zu lösen und eine „Vorstellung von Lebendigem und Todtem, Beseeltem und Unbeseeltem“⁵⁸ sowie religiöse Betrachtungsweisen zu entwickeln. KASPAR beginnt, seinen Bildungsgang zu beschreiten, indem er stets neue, sich aneinander reihende Erfahrungen macht, die sein Lehrer in mühevolem Individualunterricht initiiert. Die Frage, ob das verspätete „Zur-Welt-Kommen“ dadurch aufgefangen werden kann, daß KASPAR die nicht gelebte Kindheit quasi nachlebt, wird von FEUERBACH allerdings verneint:

„Träte Kaspar, welcher jetzt zu den gesitteten Menschen von Lebensart gerechnet werden darf, unerkant in eine

56 Vgl. FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen, a.a.O., S. 24.

57 DAUMER, Georg Friedrich: Erste Aufzeichnungen über Kaspar Hauser, a.a.O., S. 120.

58 FEUERBACH, Anselm von: Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen, a.a.O., S. 25.

gemischte Gesellschaft, so würde er bald Jedermann als eine befremdende Erscheinung auffallen. ... seine Naivetät, zutrauliche Offenheit und oft mehr als kindische Unerfahrenheit, verbunden mit einer gewissen Art von Altklugheit ...; dann die Schwerfälligkeit seiner ... harten Sprache, bei der Steifheit seiner Haltung ... lassen ihn jedem beobachtungsfähigen Auge als ein Gemisch von Kind, Jüngling und Mann erscheinen ... In Allem was er unternimmt, bleibt er entweder beim Anfang, oder bei der Mittelmäßigkeit stehen.“⁵⁹

KASPARs Bildungsgang muß aus FEUERBACHs Sicht offensichtlich als gescheitert gelten, war womöglich aufgrund des Fehlens von Erfahrungen von Beginn an zum Mißlingen verurteilt. Ein relativierender Einwand darf heute und an dieser Stelle jedoch nicht übersehen werden: KASPAR HAUSERs Lernfortschritte erlauben es immerhin, ihn ab Dezember 1832 im Ansbacher Appellationsgericht als Schreiber zu beschäftigen, so daß es mir aus der zeitlich distanzieren Beobachterperspektive nicht angemessen erscheint, von einem die Lebensbewältigung gänzlich verhindernden Scheitern zu sprechen. Wohl aber bleibt der Erfolg seines Bildungsganges unstrittig auf Teilbereiche beschränkt, da sich zeitlich verschobene Erfahrungsprozesse offensichtlich nur bedingt kompensieren lassen. Es liegt mir fern, mit meiner Interpretation des Falles KASPAR HAUSER starre stufenbezogene Entwicklungsmodelle zu untermauern, vielmehr ging es mir darum, am Exemplum die Relevanz eines erfahrungsorientierten Lernens deutlich zu machen, das in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt die Individualgenese bestimmt. Schulisches Lernen kann und muß es sich daher heute zur Aufgabe machen, das Kind auf diese Weise in einer kategorialen Welterschließung auf seinem Bildungsgang zu unterstützen.

59 Ebd., S. 88f.

Die Autorin

RENATE HINZ (1954)

Dr. phil. habil., Vertretungsprofessur im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg (Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft).

Lehramtsstudium und Referendariat in Hamburg, 1980 Übernahme als Lehrerin in den Schuldienst der Stadt Bremerhaven mit der Verbindung einer Beratungstätigkeit für das Fach „Anfangsunterricht“ am Lehrerfortbildungsinstitut, seit 1983 zugleich Lehrbeauftragte im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. 1985 Beginn des Promotionsvorhabens, das zur Thematik der Rezeptionsgeschichte Johann Heinrich Pestalozzis 1990 in Hamburg abgeschlossen wird. Dort 1991 Verleihung des Wilhelm-Flitner-Preises im Fachbereich Erziehungswissenschaft. 1991 bis 1993 Rektorin einer Bremerhavener Grundschule; 1993 bis 1999 wissenschaftliche Assistentin im Fachbereich Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung des Anfangsunterrichtes, des Erstlese- und Schreibunterrichtes und der Praktikumsbetreuung.