

Max Liedtke:

*»Ob der Philipp heute still
Wohl bei Tische sitzen will?«*

Historische und systematische Marginalien zu leidigen Erziehungsfragen

A. *»Essen und Trinken« als Gegenstand der Pädagogik*

I. *Das phänomen- und begriffsgeschichtliche Interesse*

»Essen und Trinken« kann ohne Zweifel unter zahlreichen Aspekten Gegenstand pädagogischer Überlegungen sein. Zunächst läßt sich eine Anmerkung machen, die phänomen- und begriffsgeschichtlich für das Verständnis von Erziehung bedeutsam ist. Begriffsgeschichtlich ist die Sicherung der Ernährung offensichtlich ein relativ früher Verhaltensabschnitt des Funktionskreises der Brutfürsorge und Brutpflege. Es ist Charakteristikum der gesamten Klasse der Säugetiere, daß die nachwachsende Generation in der frühen Phase ihrer Ontogenese durch die ältere Generation genährt werden muß. Dabei steht außer Frage, daß das »Säugen« stammesgeschichtlich zum Funktionskreis der Brutpflege zählt. Insoweit ist »Essen und Trinken« – mindestens bezogen auf die Säuglings- und Kleinkinderphase – phänomen- und begriffsgeschichtlich ein Teilbereich der Erziehung, sofern dieser Begriff alle Maßnahmen umfassen soll, die aus der Bereitschaft, sich für das Wohl der nachwachsenden Generation einzusetzen, erfließen. Entsprechend stellt Essen und Trinken in diesem Sinne wenigstens unter geschichtlichem Aspekt auch ein Merkmal des Begriffs »Erziehung« dar, selbst wenn dieser Teilbereich unterdessen weitgehend an die Medizin abgetreten worden ist. Die faktische Anbindung auch an den Erziehungsbereich zeigt sich z. B. noch in einem Informationsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung von 1983. Dort trägt das Informationsblatt Nr. 23 der Serie »Erziehungsfragen mit Babys und Kleinkindern« den Titel »Essen und Trinken ohne Probleme.«

II. *Systematische und historische Aspekte*

Unter diesen Aspekten könnten untersucht werden:

– Die unterschiedlichen Anweisungen zu Hygiene und Diätetik, wie sie in historischen und gegenwärtigen Schulbüchern und Lehrplänen – oft unter dem Rahmenthema »Gesundheitslehre« – auftauchen (vgl. Lehrplan für die Grundschulen Bayerns, 2. Schuljg., 1981, 617).

– Die Form und Entwicklung der Tischsitten und deren erzieherische Vermittlung in der Familie, in Heimen, in Peergroups.

– Praktische Anleitungen zum Kochen, Backen usw. in den Schulen, Institutionalisierung von »Kochschulen« in der reformpädagogischen Zeit.

– Essen und Trinken als erzieherische Belohnung, Entzug als Strafe.

– Nahrungsmittel als Unterrichtshilfen: Gebäck in Buchstabenform, Backmodellen mit Schulszenen, Alphabet usw.

– Erzieherische Probleme mit Unmäßigkeiten im Essen und Trinken (Naschhaftigkeit, Sucht, Drogenabhängigkeit).

– Gewährung von Essen und Trinken als besonderes Bindungsmittel zwischen Eltern und Kind usw.

– Spezifische Nahrungs- oder Genußmittel als Gruppenkennzeichen (vgl. Werbung für Getränke usw.).

– Unappetitliche Speisen und Getränke als Mittel von Mutproben in Peergroups usw.

B. Ausgewählte Beispiele: Erzieherische Alltagsprobleme um das Essen und Trinken

Aus dem breiten Kanon der pädagogischen Themen, die unter das Rahmenthema subsumierbar sind, sollen nur drei ausgewählt werden, die völlig undramatische, jeden einzelnen Menschen geläufige Alltagsprobleme sind, die aber, auch wenn sie keine pathologischen Ernstfälle sind, gleichwohl Kinder wie Eltern erheblich belasten können. Dabei ist es völlig gleichgültig, ob es sich um tatsächliches oder auch nur vermeintliches Fehlverhalten handelt.

Es geht um die Probleme mit den Tischsitten (Zappelphilipp), mit dem Naschen (Naschkatze), mit der Essensverweigerung (Suppenkaspar).

Dabei sollen nach der Vorstellung (1.) historischer Verhaltensvorschläge (2.) die kulturgeschichtlichen Bedingungen des abweichenden Verhaltens benannt, (3.) eine Rechtfertigung des gewünschten Verhaltens versucht und (4.) entsprechende Beispielgeschichten als erzieherische Hilfsmittel untersucht werden.

1. Historische Lösungsversuche

1.1 »Tischzucht« als erzieherische Aufgabe

Fragen von Tischsitten und regelmäßiger und angemessener Nahrungsaufnahme finden sich, soweit Erziehungsfragen geschichtlich zurückverfolgt werden können (vgl. ägyptische Hochkultur, griechische und römische Klassik). Es liegt auf der Hand, daß gerade Fragen der Tischsitten besonders nachdrücklich und historisch früh in den Erziehungsprogrammen der ökonomisch gutgesicherten Bevölkerungsschichten auftauchen. Als ein Beispiel der diesbezüglichen deutschsprachigen Erziehungsprogramme können die Anweisungen dienen, die der Wittelsbacher Friedrich I. von der Pfalz 1607 seinem Hofmeister für die Erziehung seines Sohnes Friedrich erteilte. Danach sollte der Hofmeister dafür sorgen, daß der junge Friedrich das »morgen und abent eßen ebenmeßig zu rechter Zeit und stundt haltte, auch mit zudrinckhen undt anderem ungeschickter weiß sich nicht überlade« (MGP XIX, 68). Er sollte »auch bei der Mahlzeit neben der Tischzucht uff erwehlung gutter speisen und des getränkcs ein aug haben und dass mit vleiß verhüten, daß ihm mit ettwan was weiteres von eßender speiß oder getränk zugebracht, dan ihme ordentlicher weiß gereicht und fürgetragen würt« (a. a. O.).

In J. B. Basedows Elementarwerk von 1774 wird auf Tafel II eine Familie bei Tisch gezeigt. Im Begleittext wird dialogartig die Familienszene analysiert:

»Siehst du zwei noch ungeschliffene Kinder? – Ja, das eine greift in die Schüssel, das andere stützt sich so auf den Tisch, als wenn es nicht munter sein, sondern schlafen wollte. Bauern, welche schwere Arbeit tun, nehmen sich das einander so übel nicht, aber bei uns ist eine solche Stellung mißfällig.

Suche ein Kind, das unvorsichtig gewesen ist und ohne Willen etwas Schädliches und Mißfälliges getan hat – Hier, hier! Sie hat ihr Bierglas umgeworfen.

Ein Knabe beleidigt seinen Bruder. Wer ist der? – Dieser, weil er ihm etwas von seinem Teller nimmt.

Wie bezeigen sich die Eltern dabei? – Sie sind aufmerksam auf die Fehler ihrer Kinder und warnen sie.

Richtig. Drei davon werden wohl vom Tische aufstehen müssen. Sage mir, welche? – Der Beleidiger, der Grobian und der in die Schüssel greift« (Basedow 1774, Band I, 76).

Seiler (1805¹⁴) behandelt in seinem Schulbuch zunächst das »rechte Verhalten bey

Tischgebet« (177) und gibt dann dezidierte Anweisungen zum »rechten Verhalten, wenn man am Tisch mit andern isset«. Zu diesen Anweisungen zählen:

»2. Wohlerzogene Leute legen zwar die Hand ein wenig, aber nicht den Arm auf den Tisch . . .

3. Nimm die Speisen nicht zu schnell und hastig; heftige Eßgierde verräth einen eigennützi- gen Menschen . . .

4. Greife keinem bey Tische vor, wenn die Speisen herumgelangt werden; erinnere dich an die Pflicht der Höflichkeit, die andern gerne den Vorzug läßt.

5. Beflecke nicht das Tuch, womit der Tisch gedeckt ist . . .

6. Wenn eine Speise aufgetragen wird, die du noch nicht gegessen hast; so siehe zu, wie andere damit umgehen; dann erst genieße das Deine auf eben die Art, wie es die übrigen machen . . .« (Seiler 1805¹⁴, 178).

Auch in gegenwärtigen Schulbüchern ist die Frage angemessener Tischsitten nicht ausge- spart. Gärtner/Casper sprechen unter dem Titel »Keiner kann tun, was er will« mit drei Bildern (Kindergeburtstag, Anordnung von Geschirr und Besteck für den Mittagstisch, parallele und gekreuzte Lage von Messer und Gabel auf dem Teller) den Themenkreis an und erteilen dazu ebenso drei Arbeitsaufträge: »1. Diese Geburtstagsfeier macht keinen Spaß. Nur drei Kinder [von 9; d. Verf.] verhalten sich richtig. 2. Hier ist für einen Mittagstisch richtig aufgedeckt. Mit echtem Geschirr nachdecken. 3. Die Anordnung des Bestecks drückt Absichten aus. Nachmachen und die Bedeutung angeben« (Gärtner/Casper 1976, 36).

1.2 Probleme mit dem Naschen

In den moralisierenden Schulbüchern der Aufklärungszeit ist das Problem des Naschens häufig angesprochen und in seinen schließlichen Auswirkungen hoch dramatisiert dargestellt. Eine charakteristische Beispielgeschichte hierzu ist die bei F. L. Wagner (1812⁶, 32) abge- druckte Geschichte, die »Kartusche« betitelt ist:

»Kartusche war in seiner Jugend ein Näscher. Was er geschenkt bekam, das verthat er sogleich in Obst und Leckereien, z. B. Makronen, Bisquit, überzuckerten Mandeln und dergleichen. Je mehr er naschte, desto mehr wollte er naschen. Da nun sein Geld nicht hinreichte, seine bösen Begierden zu stillen, so bestahl er zunächst die Obstweiber und Krämer. Dann fieng er an, seine Mitschüler, endlich sogar seinen Vater zu bestehlen. Sein Vater wollte ihn ins Zuchthaus bringen; dem entlief er aber, und begab sich, da er nun schon des Stehlens gewohnt war, unter eine Diebesbande. Endlich war er selbst Anführer einer Spitzbubenrotte, und verübte so lange die schrecklichsten Räuhereien und Mordthaten, bis er ertappt wurde und in Verhaft kam. Naschen war der Anfang seines bösen Lebens und das Ende war, daß er gerädert wurde.

Im Kleinen fängt man an, im Großen hört man auf.«

Diese Art drastischer Beispielgeschichten (Naschen→ Stehlen→ Tod durch Rädern) wird zwar keineswegs von allen Aufklärungspädagogen akzeptiert (vgl. G. L. Schrader 1797, XIX), aber ist in den Schulbüchern (z. B. auch bei E. v. Rochow 1796) sicher stärker verbreitet als eine zurückhaltende und mehr am Prinzip der Verhältnismäßigkeit orientierte Darstellung.

1.3 Probleme mit der Essensverweigerung

Wiederum kann das Schulbuch von F. L. Wagner (1812⁶) als Quelle dienen. Unter dem Titel »Der verwöhnte Mensch« zeigt Wagner die höchst nachteiligen Folgen verzärtelter Eßgewohnheiten: »Johann wurde von seinen Eltern verzärtelt, und sie gaben ihm oft etwas Besonderes zu essen. Die Mutter fragte ihn sogar bisweilen, was er heute gern essen wollte; und wozu er Lust hatte, das wurde angeschafft. Dies hatte die schlimme Folge, daß er oft

gesunde und gute Speisen verachtete und nichts anderes essen wollte, als was ihm gerade nichts taugte« (a. a. O. 57). Die Ablehnung gesunder Nahrung führt dann zur Erkrankung von Johann. Da er nun auch die wenig appetitlichen Medikamente nicht zu sich nahm, wurde er »von Tag zu Tag kränker und starb in seinen besten Jahren« (a. a. O. 58).

Die Durchführung dieser Geschichte ist, selbst wenn Johann im Gegensatz zu Kartusche (vgl. 1.2) nicht zum Verbrecher wird, gleichwohl nicht weniger dramatisch und unangemessene Ängste schürend als im Falle »Näschers Kartusche«.

2. Die kulturgeschichtlichen Bedingungen des unerwünschten Verhaltens (Naschen usw.)

Sicher können die genannten Erziehungsprobleme auf Erziehungsfehler, auf physiologischen Mängeln oder auch auf sonstig verursachter Unlust der Kinder beruhen. Aber die konkreten Ausprägungsformen dieser Probleme und die Häufigkeit ihres Auftretens sind kulturbedingt, dazu oft noch in besonderer Weise auf einzelne Bevölkerungsschichten bezogen.

2.1: Die Tischsitten und die daraus sich ergebenden pädagogischen Probleme hängen ab von dem Vorhandensein und der Form der Tische, Stühle, Bestecke, von der Abfolge der Speisen, dem Einhalten von Pausen, von den Riten zu Beginn und zum Ende der Mahlzeiten. Die speziellen Möbel, Eßbestecke, Eßgewohnheiten, an welchen abweichendes Verhalten ja erst umschrieben werden kann – mit fixierter Holzbank läßt sich nicht wackeln, auf unbedecktem Tisch kann keine Tischdecke verzogen oder beschmutzt werden –, sind aber zu sehr unterschiedlichen Zeiten eingeführt worden. Die Gabel als Eßgerät, nicht als Vorlegegabel, bürgert sich erst im 17. Jahrhundert ein (G. Wiegmann 1967, 61). Erst um 1800 übernimmt der Bürgerstand in größerem Umfang die Tischsitten, die vom Adel entwickelt worden waren (a. a. O. 62). Noch 1935 wurde in Südostdeutschland und verbreitet in Österreich ohne die Benutzung von Tellern aus der gemeinsamen Schüssel gegessen (vgl. G. Wiegmann 1967, Karte 1). Auch bewegliche leichte Einzelstühle wurden in größerem Umfang erst in der Neuzeit in die bürgerlichen und bäuerlichen Wohnungen eingeführt.

Entsprechend sind auch die Erziehungsprobleme, die mit bestimmter Benutzung von Möbeln und Geräten und mit der Einhaltung bestimmter Riten überhaupt erst entstanden sein können, nach Zeit, Raum und den jeweiligen gesellschaftlichen Konventionen an jene Formen der Kulturentwicklung gebunden. Es kann nicht strittig sein, daß mit der Anzahl der durch Möbel, Besteck, Ritualien usw. erzeugten und erforderlichen Reglementierungen auch die Zahl der diesbezüglichen Erziehungsprobleme steigt.

2.2: In ähnlicher Weise ist auch das sogenannte Naschen, das heißt die starke Präferenz bestimmter Nahrungs- oder Genußmittel – insbesondere außerhalb der üblichen Mahlzeiten –, an bestimmte kulturelle Daten gebunden. Naschen ist unterhalb der Stufe der Vorratswirtschaft kaum denkbar. Zudem wird es sicher noch durch ein bestimmtes Wohlstandsniveau, auf dem Luxuspeisen (vgl. Feingebäck usw.) möglich werden, begünstigt. Anschaulich ablesbar wird dies am Wachstum der Zuckerproduktion. 1573 wurde erstmals Zucker durch Raffinade hergestellt. 1673 wird eine starke Ausbreitung von Raffinerien und ein schnelles Anwachsen des Zuckerverbrauchs festgestellt (vgl. Stein 1971). In Deutschland hat sich 1983 der Pro-Kopf-Verbrauch von Zucker gegenüber 1930 um 48 Prozent gesteigert (Nürnberger Nachrichten, 1983). Es liegt wiederum auf der Hand, daß die veränderte wirtschaftliche Produktion, die bislang beobachtbare durchschnittliche Verbesserung des gesellschaftlichen Wohlstandes auf der Nordhalbkugel der Erde auch veränderte Eßgewohnheiten nach sich zieht.

2.3: Die partielle speisenspezifische Nahrungsverweigerung ist die negative Form der Spei-

senpräferenz. Sie ist sicher auch nur innerhalb einer Überflußgesellschaft möglich, weil nur hier relativ leicht alternative Angebote zu weniger beliebten Speisen zu machen sind. Insofern darf auch diese spezifische Form von Erziehungsproblemen als in erster Linie kulturbedingt und als ein negativer Nebeneffekt des kulturellen Fortschritts angesehen werden.

3. Versuch einer Rechtfertigung der gewünschten Verhaltensweisen als Erziehungsziele

Wenn schon plausibel gemacht werden kann, daß die spezielle Ausprägung des hier angesprochenen Fehlverhaltens im Bereich von Essen und Trinken kulturbedingt ist und demnach in anderen bzw. früheren Kulturen gar nicht, mindestens nicht in der Häufigkeit auftritt, bleibt zu fragen, ob es sich als Erziehungsziel rechtfertigen läßt, dieses als Fehlverhalten deklarierte Verhalten zurückzudrängen. Umgekehrt wäre zu fragen, ob nicht die Bedingungen, durch die dieses Fehlverhalten ausgelöst wurde, beseitigt werden sollten.

Es wäre dem Thema sicher unangemessen, an dieser Stelle eine Rechtfertigung mit erkenntnistheoretischen Ansprüchen durchführen zu wollen. Generelle Möglichkeiten solcher Rechtfertigung sind bei Liedtke 1976², 251 und 1981, behandelt. Hier soll die Rechtfertigung nur auf einer mittleren Ebene im Anschluß an die Frage erfolgen, ob die gewünschten Verhaltensweisen einen Anpassungswert haben im Sinne einer besseren Sicherung des Überlebens des Individuums und der Art.

Die allgemeine Antwort lautet: Sofern die betreffenden Verhaltensweisen überhaupt aus der Übernahme einer bestimmten relativ bewährten Kultur folgen, ist eine – allerdings notwendigerweise kritische – Übernahme der Kultur und eine – mindestens vorläufige – Eingewöhnung in die Formen dieser Kultur zunächst sinnvoll. Sinnvoll sind kritische Übernahme und mindestens vorläufige Eingewöhnung wegen der bisherigen durchschnittlichen Bewährung der Kultur, zum zweiten aber zur Minimalisierung der Reihungen zwischen den Generationen. Denn die überkommene Kultur, die weitergegeben werden soll, ist ja niemals ein indifferentes, zur Disposition stehendes Gebilde. Sie wird vielmehr getragen von den älteren Generationen, die sich in unterschiedlichem Umfang mit dieser Kultur identifizieren, aus ihren Wertvorstellungen gelebt haben und leben. Die Ablehnung dieser Kultur durch die nachwachsende Generation bedeutet in der Regel aber auch eine Verletzung der Wertvorstellungen der älteren Generation, als das, was ihr von Wert erschien, nunmehr als wertlos abgetan wird. Obgleich es sicher zu den Voraussetzungen weiterer Kulturentwicklung gehört, daß die ältere Generation sich, was die Tradierung von Kultur betrifft, überwiegend zum Vorteil der nachwachsenden Generation verhält und ihr insoweit auch ein großes Maß an Toleranz entgegenbringen muß – ein größeres, als die Jugend ihr entgegenbringt –, so hat gleichwohl auch die jeweils ältere Generation Anspruch auf Respektierung ihrer Wertvorstellungen. Wenn es um die Rechtfertigung von Verhaltensformen geht, und zwar gerade um sicher sekundäre Formen der Konvention, ist auch dieser Aspekt zu berücksichtigen.

Bezogen auf die Einzelfragen lassen sich noch folgende Ergänzungen anfügen:

3.1: Tischsitten besitzen zunächst insofern Anpassungswert, als über die äußeren Verhaltensformen, nach welchen zum Essen und Trinken ein gewisser Ritus eingehalten wird, das Essen zu einer Möglichkeit erweiterter sozialer Bindungen gemacht werden kann. Dabei ist nicht nur an die einende Wirkung des Teilens beim Essen gedacht (vgl. Beitrag H. J. Helle), sondern auch schon an die bloße Möglichkeit des Gesprächs und des gemeinsamen Erlebens. Überdies aber können durch die Art der Gestaltung von Tisch und Speise und durch die Art der Zeremonien von Essen und Trinken zusätzliche, über die bloße Befriedigung eines Elementarbedürfnisses hinausgehende ästhetische Aspekte eingeführt werden.

3.2: Das »Naschen« im Sinne einer unbedachten Präferenz bestimmter Nahrungs- und Genußmittel hat insofern keinen Anpassungswert, als in der Tat bei gravierenden Fällen Fehlernährungen mit entsprechenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen (vgl. Zahnschäden, Fettsucht usw.) nicht auszuschließen sind. Darüber hinaus handelt es sich eben doch auch um Formen mangelnder Selbstbeherrschung und um Formen der Sofortbefriedigung, die in der Regel wohl eher zu vernachlässigen sind, durch die aber wiederum in gravierenden Fällen Erlebnisspannungen nivelliert werden können und die für die Entwicklung eines höheren Anspruchsniveaus, das Ausdauer und Planung verlangt, sicher nicht förderlich sind. Schon wegen der kulturbedingten Voraussetzungen dieses Fehlverhaltens ist das »Naschen« wohl auch unmittelbarer Ausdruck einer Wohlstandsverwahrlosung, wie sie häufig durch O. Koenig beschrieben worden ist (O. Koenig 1974, 53 f.; 1980, 228 f.).

3.3: Eine partielle Nahrungsverweigerung des Kindes ist wie im Falle des »Naschens« sicher auch eher zu vernachlässigen, als sich immer bestimmte Nahrungspräferenzen ausbilden. Andererseits kann es nicht Ziel der Erziehung sein, die Entwicklung der kindlichen Speisekarte nahezu unbegrenzt zu tolerieren. Eine buntere Palette der Speisekarte ist schon wegen der Gefahr der Fehlernährung wünschenswert, zumal bei der Form der Nahrungszubereitung, wie sie in den industrialisierten Gesellschaften üblich ist, eine sichere subjektive physiologisch angemessene Auswahl notwendiger Nahrungsmittel, insbesondere die Aufnahme notwendiger Spurenelemente, nicht mehr gewährleistet ist.

Dieser Versuch einer Rechtfertigung beabsichtigt nicht, Fragen bloßer Konvention zu substantiellen Voraussetzungen angemessener Individualentwicklung, der Kulturentwicklung und des Einvernehmens zwischen den Generationen zu machen. Andererseits sollte aber doch auch deutlich werden, daß Forderungen dieser Art pädagogisch vertretbar sind und keineswegs lediglich elterlicher Herrschaftsucht oder ähnlichem entspringen (vgl. B. Hassenstein 1973, 99–108).

4. Beispielgeschichten als erzieherische Hilfsmittel

In der Anordnung über die Erziehung des Wittelsbacher Prinzen Joseph Karl vom 30. Dezember 1708 heißt es: »Drittens, sofern der HoffMeister wahrnimbt, daß einige untugenten alß der Zorn, unwarheit oder ungehorsam etc., einwurzlen derfften, hat er alle Heilsame weg mit remonstrations von der Hesslichkeit solcher untugenten durch verschidene exempl vorzukeren, hingegen die vortrefflichkeit der tugent vorzustreichen« (MGP XIX, 218). Hier wird auf die in der Aufklärungspädagogik häufig praktizierte Möglichkeit verwiesen, Exempla, das heißt, anschauliche Beispiele zur Abwehr oder zur Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen erzieherisch zu verwenden. Wenngleich es natürlich auch im Falle der in diesem Aufsatz erwähnten Erziehungsfragen eine große Anzahl erzieherischer Hilfsmittel gibt, wird im weiteren Verlauf nur nach den erzieherischen Möglichkeiten von sogenannten Beispielgeschichten gefragt.

4.1 Welche Funktionen können Beispielgeschichten haben, welche erzieherischen Erwartungen kann man daran knüpfen?

Über die Beispielgeschichte hat man die Möglichkeit, eine anschauliche Darstellung von Situationen zu geben, die für das Kind zukünftig von Bedeutung sein werden oder die in der Vergangenheit von Bedeutung waren. Insofern erlaubt die Geschichte, das Kind auf eine zu erwartende künftige Situation vorzubereiten, bzw. sie erlaubt, eigenes Verhalten aus der Vergangenheit zu reflektieren, zu bekräftigen oder zu kritisieren. Mehr als eine weitgehend abstrakte Situationsanalyse ermöglicht die Beispielgeschichte ein intensives Vor- und Nacher-

leben, durch das Wertvorstellungen erzeugt werden können, die schließlich ein bestimmtes Verhalten sichern helfen.

4.2 *Methodische Gestaltung von Beispielgeschichten*

Es ist davon auszugehen, daß Verhaltensänderungen eher über Werterlebnisse als über bloße rationale Werteinsichten erreicht werden (vgl. Liedtke 1978). Das gilt sowohl im ethischen wie im ästhetischen und sozialen Bereich. Die bloße rationale Einsicht, daß die Lüge das gegenseitige Vertrauen in einer Gesellschaft untergräbt, sichert lange noch nicht, daß nicht gelogen wird. Die Kenntnis der mathematischen Zusammenhänge in der seriellen Musik sichert noch keineswegs, daß diese Musik unmittelbar als ästhetisch wertvoll wahrgenommen wird. Daher ist zu fragen, wie solche Werterlebnisse vermittelt werden können. Die allgemeine Regel lautet: Werterlebnisse können hervorgerufen werden durch die Vermittlung von Vorstellungen oder durch die Reproduktion von Vorstellungen, die nach allgemeiner oder auch zunächst nach bloß subjektiver Erfahrung zu entsprechenden Gefühlslagen geführt haben, z. B. Begebenheiten, die freudig oder traurig gestimmt, Zustimmung oder Ablehnung hervorgerufen haben. Um jemanden in eine freudige Gestimmtheit zu versetzen, wird man in der Regel nicht über die gesundheitlichen Vorteile der Freude referieren oder an ihn appellieren, er möge sich freuen. Vielmehr wird man durch ein Geschenk, ein freundliches Wort, eine Pointe, eine Überraschung, das heißt durch einen Reiz, der ein bestimmtes Bedürfnis trifft, die entsprechende Gestimmtheit hervorzurufen suchen. Auslöser einer bestimmten Gefühlslage kann aber eben auch eine bloße Imagination sein, der gedankliche Nachvollzug einer entsprechenden Situation. Dieser gedankliche Nachvollzug kann durch Film, Theater, Hörspiel usw., aber eben auch durch Erzählungen, Texte und Beispielgeschichten erleichtert werden. Daß schließlich auf diesem Wege eine bestimmte Gefühlslage erzeugt wird, läßt sich besonders hinsichtlich positiver Gefühlslagen keineswegs garantieren. Man kann ein Angebot machen, erzwingen lassen sich eine positive Gestimmtheit und die Übernahme einer bestimmten Wertvorstellung nicht. Wenigstens aber läßt sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß sich jemand in eine bestimmte Gefühlslage versetzen läßt.

Die gestalterischen Regeln, die hier zu befolgen wären, sind für Film, Hörspiel, Beispielgeschichte usw. in den Grundsätzen völlig identisch:

- die Darstellung muß möglichst anschaulich sein;
- die Anschaulichkeit gewinnt, wenn der Ablauf der Geschichte an eine handelnde Person gebunden ist;
- die handelnde Person muß so eingeführt werden, daß man sich gerne damit identifiziert;
- die Handlungen müssen wert- (oder gefühls-)bezogene Assoziationen hervorrufen können (Handlungen, die auch dem Leser oder Zuhörer etwas bedeuten);
- die jeweiligen Wertbezüge müssen, um nicht durch Übertreibungen lachhaft zu werden oder Verärgstigungen hervorzurufen, eher in Pastelltönen als in Signalfarben gezeichnet sein;
- sofern es sich um jüngere Kinder handelt, müssen ethische bzw. soziale Forderungen auch eudämonistisch nachvollziehbar sein, das heißt, es müssen auch konkrete Nachteile unangemessenen Verhaltens und Vorteile angemessenen Verhaltens deutlich werden. Eine Pflichtethik im Sinne kategorischen Verhaltens nach Kant ist, wie Kant selbst zugesteht, von Kindern nicht nachvollziehbar und deswegen zunächst nicht verhaltensrelevant (I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, Methodenlehre 271).

5. Beispiele historischer Beispielgeschichten

5.1 G. L. Schrader: »Von einem Kind, das sich das Naschen abgewöhnte« (1797, Band I, 81 ff.)

G. L. Schrader (1764-1832) war zeitweilig als Hauslehrer in Cammer bei Brandenburg tätig und hat dieses »Elementarische Lesebuch« einem seiner Zöglinge, Philipppinchen von Brösigke, gewidmet. Er wollte mit diesem Buch, das sich an Kinder wendet, »die schon im ABC-Buch lesen gelernt haben«, für den Sachunterricht wie für die Erziehung neue Akzente setzen. Die methodischen Grundsätze hat er in einem ausführlichen Vorwort angesprochen. Die Darstellung des Stoffes solle möglichst anschaulich sein (1797, XII f.). Damit wiederholt er zunächst nur ein Prinzip, dem sich die gesamte Aufklärungspädagogik verpflichtet fühle. Bei allen Darstellungen solle Bezug auf eine Person genommen werden (1797, XIX). Aus diesem Grund faßt er alle Unterrichtsinhalte in die Form von Geschichten. Die Geschichten sollten möglichst kindgemäß sein, das heißt leicht, kurz und abwechslungsreich (1797, VIII). Bei Beispielgeschichten solle auf extreme Drohungen wie Tod, Galgen und Rad verzichtet werden (1797, XIX). Gleichwohl solle man die Bedeutung der kindlichen Verfehlungen nicht herabspielen, offensichtliche Verfehlungen durchaus durch eine »starke Darstellung« deutlich machen und »nicht im Vorbeigehen« behandeln (1797, XI). Gegenstände, die die Kinder unangemessen ängstigen könnten, sollten möglichst vermieden werden (1797, XVI).

Schrader bedient sich damit der gestalterischen Mittel, die bereits in Abschnitt 4.2 als Forderungen benannt wurden. Die Geschichte über das »Naschen« beginnt: »In Frankfurt am Main wohnte ein vornehmer Mann, der hatte einen Sohn, der hieß Eduard.« Schon in den Anfangszeilen bedient sich Schrader bewußt eines Mittels, eine Situation anschaulich und konkret werden zu lassen, nämlich die Benennung des Handlungsortes und der schließlichen Hauptperson. Daß der Name des Mannes nicht gesondert genannt wird, ist nicht abträglich, als diese Person später leicht als »Vater« einbezogen werden kann und dadurch für den Leser eine sehr unmittelbare Funktion erhält.

Im zweiten Abschnitt wird Eduard – natürlich in der historischen und zudem kindertümlichen Sprache – als munterer Junge dargestellt, mit dem Kinder sich leicht identifizieren können: »Dieser Eduard war ein munteres artiges Kind, und deßwegen hatten ihn viele Menschen lieb und gaben ihm oft Etwas zu naschen, als Pfefferkuchen, Torte, Rosinen, gebrannte Mandeln und Feigen und andere süße und leckerhafte Sachen« (1797, 81).

Im folgenden skizziert Schrader die Nachteile, die sich nach seiner Ansicht aus diesem Entgegenkommen der Mitmenschen ergeben können: »Die Menschen meinten es wohl gut mit dem Eduard; aber sie thaten ihm keine Wohlthat damit, denn Eduard gewöhnte sich dadurch das Naschen an, einen sehr garstigen Fehler. Eduard wurde alle Tage lüsterner. Er kaufte sich selbst Näschereyen und wenn er zu Hause eine Zuckerdose, oder einen Teller mit Obst, oder Backwaren stehen sahe, da konnte er's nicht lassen, Etwas für sein Leckermaul davon zu nehmen« (1797, 81).

Dann folgt die Einführung in den Hauptteil der Handlung. Für das Gewicht der Szene ist es durchaus bedeutsam, daß ein Festtag mit für Kinder hoher Erlebnisqualität angekündigt wird und daß das sich abzeichnende »böse« Schauspiel die Mutter betrifft, die für das Kind natürlich auch mit einer hohen positiven Einschätzung verbunden ist. An einen Kuchen beliebiger Herkunft, für beliebige Personen, an beliebigen Tagen zu gehen ist nicht ähnlich dramatisch: »Einsmals hatte sein Vater seiner Mutter zum Geburtstage eine schöne große Torte backen lassen, die stand in einer Stube auf einem Tische. Eduard wußte wohl, daß er von dieser Torte auch Etwas bekommen würde, wenn sie zu Mittage auf den Tisch käme; aber

sein Leckermaul konnte die Zeit nicht erwarten. Er schlich sich also heimlich in die Stube und naschte am Rande der Torte ein großes Loch hinein, das sahe aus, als wenn eine Katze dabey gewesen wäre« (1797, 81 f.).

Bei der folgenden Szene ist zu beachten, wie Schrader die peinliche Szene, die von der Mutter doch vermutlich sofort durchschaut war, zunächst noch dehnt, um die Peinlichkeit hinreichend auszuspielen: »Als die Torte zu Mittage auf den Tisch gebracht wurde, sah die Mutter das Loch, und sagte: ›I Pfui! da ist wohl eine Katze dabey gewesen: oder sollte es gar ein Mensch gewesen seyn!‹ Da fühlte Eduard in seinem Gewissen, daß er Unrecht gethan hatte, und wurde blaß und roth. ›Ich will doch nicht hoffen, Eduard‹, sagte die Mutter, ›daß du es gewesen bist?‹ Eduard fing an zu weinen und gestand aufrichtig seinen Fehler.«

Der Vater übernimmt nun die Aufgabe, die Fehlerhaftigkeit des Verhaltens von Eduard zu begründen. Das tut er in eudämonistischer Weise, indem er versucht, mutmaßliche und unmittelbar von Eduard erlebbare Nachteile des Naschens zu schildern. Eduard gelobt daraufhin Besserung: »Ey Eduard‹, sagte der Vater, ›bist du denn ein Näscher? Da bist du sehr krank; denn die Naschhaftigkeit ist eine schlimme Krankheit. Darum mußtest du auch bisher manchmal Arzney einnehmen und sahest oft so krank aus, und warst so träge und unlustig. Du darfst nun keine Torte bekommen, weil du schon davon genascht hast, und weil du krank bist.‹ Eduard bat seine Aeltern um Vergebung und versprach, sich das Naschen abzugewöhnen« (1791, 82 f.).

Die Geschichte geht noch weiter. Der Vater begründet ausführlicher, und die Erfolge Eduards werden berichtet. Für die Bewertung dieser Beispielgeschichte sind aber die weiteren Passagen nicht erforderlich.

Wenn man von den historisch bedingten Szenen und Begründungen und ebenso von der uns ungewohnten Sprache absieht, kann kaum ein Zweifel bestehen, daß in dieser Beispielgeschichte Schraders im Grundsatz ein Modell vorgegeben ist, das sich nicht nur gültiger dramaturgischer Prinzipien bedient, sondern das auch geeignet sein kann, bestimmte Wertvorstellungen bei dem Leser oder Hörer zu wecken und den Boden für Verhaltensänderungen zu bereiten.

5.2 Heinrich Hoffmann: »Der Struwwelpeter« (Frankfurt 1847)

Dr. Heinrich Hoffmann (1809–1894) war Direktor der städtischen Irrenanstalt in Frankfurt. Er hat das Büchlein, dessen Original im Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg liegt, 1844 als Weihnachtsgeschenk für seinen damals 3½-jährigen Sohn Carl geschrieben (E. Hessenberg 1926, 106). Die erste gedruckte Auflage erschien 1845 als »Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schön kolorierten Tafeln für Kinder von 3 bis 6 Jahren« in der Literarischen Anstalt (J. Rütten), Frankfurt am Main. Es wurde zum erfolgreichsten Kinderbuch der deutschen Literaturgeschichte. In der empirischen Untersuchung von F. Minke (1958) wird der Struwwelpeter noch das zum Untersuchungszeitpunkt mit Abstand erfolgreichste Kinderbuch genannt. 1892 konnte Hoffmann noch das Erscheinen der 175. Auflage der deutschen Ausgabe erleben (Bogeng 1939, 44). Der Originalverlag zählte bis 1939 bereits 593 Auflagen (Ch. Pressler 1980, 105). Die Angabe von G. A. E. Bogeng, daß »bis 1920 allein beinahe fünftausend deutsche Auflagen« (1939, 57) erschienen seien, ist nicht belegbar. Die Zahl erscheint für diesen Zeitraum zu hoch, selbst wenn man Raubdrucke und die schließlich nach Ablauf der Urheberrechtsfrist (1925) aufgelegten und in der Tat kaum mehr zu zählenden Nachdrucke (Ch. Pressler 1980, 105) einkalkuliert. H. Müller (1973, 154) verlegt die Angaben Bogengs ohne weitere Begründung in das Jahr 1939, was aber mindestens wieder

philologische Probleme macht. Das Buch ist in alle Kultursprachen, selbstverständlich auch in Esperanto und ins Lateinische übertragen worden (vgl. Bogeng 1939, 43; Ch. Pressler 1980, 105). Obwohl Hoffmann sehr genau über mögliche Plagiate wachte (vgl. E. Hessenberg 1926, 110) – eine Plagiatsklage ist auch der ideenreiche »Ägyptische Struwwelpeter« von 1895 (Geschwitzer Neolitzky, Thot, der Struwwelpeter, Wien) zum Opfer gefallen –, gab es Nachahmungen (J. Lütje, Die Struwwel-Liese, Hamburg 1910⁷⁰; Dr. Ernst, Die Schreieliesel, München ca. 1880¹⁴). Ebenso gab es verbesserte oder Anti-Struwwelpeter (F. Bonn, Pädagogisch verbesserter Struwwelpeter 1880; F. Stern, Struwwelpeter für die Großen, Frankfurt am Main 1914). Es gab eine Vertonung (A. Mußla, Melodien zu Dr. Heinrich Hoffmanns Struwwelpeter, Frankfurt am Main 1875), schließlich aber eine große Zahl Bücher, die in Text und Aufmachung den Struwwelpeter-Stil imitierten (A. Glasbrenner, Lachende Kinder, Hamburg 1850). Zu den nach 1950 erschienenen Imitationen und modernen Variationen zählen die »Struwwelliese«, Pestalozzi-Verlag Fürth/Bayern, »Struwwelchen«, Nürnberger Mal- und Bilderbücher, »Struwwelpetra«, Verlag Schreiber, Esslingen. Eine sehr eingehende Darstellung der Nachdrucke, Parodien, Satiren usw. gibt H. Müller (1973, 159–179).

Inwieweit der »Struwwelpeter« gegenwärtig weniger in Buchhandlungen als vielmehr als Billig-Buch in den Spielwarenabteilungen der Kaufhäuser angeboten, tatsächlich aus der bürgerlichen Mittelschicht unterdessen als »abgesunkenes Kulturgut« mehr in der »Unterschicht« der Bevölkerung angesiedelt ist (E. und I. Vogt 1974, 26,28), wäre noch zu untersuchen.

Verlässliche Auskünfte über die Gesamtzahl der Auflagen oder gar der Exemplare bis zum heutigen Tag sind nicht mehr zu erhalten. Nach Auskunft des Loewes-Verlages, Bayreuth, der die Nachfolge der »Literarischen Anstalt von Rütten und Loewing, Frankfurt«, des Originalverlags des »Struwwelpeter« übernommen hat, werden die Auflagen sowohl in Bayreuth als auch bei sonstigen Verlagen, die seit 1925 Nachdrucke herstellen, nicht mehr gezählt. Wegen der im Zweiten Weltkrieg verlorengegangenen Unterlagen ist auch bei intensiverer Nachsuche eine exakte Angabe der Auflagenzahl nicht mehr zu ermitteln.

Der »Struwwelpeter«, ein »Epos vom unartigen Kinde . . .«, das in verschiedenartigen Vertretern vorgeführt wird (Bogeng 1939, 54), war ohne Zweifel ein Zufallsprodukt, eine beliebig zu ergänzende Reihung von Bildergeschichten ohne strenge Planung, Geschichten, die er zum Teil vielfach schon bei häuslichen Krankenbesuchen seinen kleinen Patienten zur Beruhigung oder zur Ablenkung vor dem Schreckensbild »Arzt« hastig auf Notizzetteln gemalt hatte (vgl. E. Hessenberg 1926, 107). Gleichwohl lassen sich bestimmte pädagogische Intentionen benennen, die Hoffmann explizit mit seinem Struwwelpeter¹ verfolgen wollte. Die völlig berechtigte Frage, welche gesellschaftlichen Wertvorstellungen in den »Struwwelpeter« eingegangen sind und welche politischen Auswirkungen die über das Buch vermittelten Einstellungen hatten, wird hier nicht diskutiert. Die Frage ist – leider allerdings in geradezu monomaner Weise – von E. und I. Vogt (1974) vorgetragen worden. Der Entschluß, seinem Sohn Carl »Lustige Geschichten und drollige Bilder« – erst ab der 3. Auflage wurde der Titel »Struwwelpeter« gewählt (Bogeng 1939, 58) – als Weihnachtsgeschenk zu machen, beruhte ja auf der vergeblichen Suche nach einem den Vorstellungen Hoffmanns entsprechenden Kinderbuch. Einmal störte ihn der rationalistische und detaillistische Charakter der als Kinderbücher angebotenen Sachbuchliteratur (E. Hessenberg 1926, 105), zum zweiten die stark imperativisch moralisierende Form der angebotenen Kinderliteratur. Die Grundsätze, den »Struwwelpeter« in ganz bestimmter Weise zu gestalten², hat Hoffmann in seinen Lebenserinnerungen deutlich gemacht:

»Das Kind lernt einfach nur durch das Auge, und nur das, was es sieht, begreift es. Mit moralischen Vorschriften zumal weiß es gar nichts anzufangen. Die Mahnung: sei reinlich! sei vorsichtig mit dem Feuerzeug und laß es liegen! sei folgsam! – das alles sind leere Worte für das Kind. Aber das Abbild des Schmutzfinken, des brennenden Kleides, des verunglückten Unvorsichtigen, das Anschauen allein erklärt sich selbst und belehrt. Nicht umsonst sagt das Sprichwort: ›Gebrannter Finger scheut das Feuer‹« (E. Hessenberg 1926, 106).

Aus diesen Grundsätzen folgt literarisch-methodisch:

- Texte sind zurückzudrängen.
- Das Bild hat zu dominieren.
- Die Texte müssen bildbegleitende Texte sein.
- Die Texte müssen einprägsam sein.

Ohne gegen diese Grundsätze zu verstoßen, hätte Hoffmann bei der Durchführung zwei Alternativen befolgen können: Die Betonung positiver Beispiele als Aufforderung zur Nachahmung und die Betonung negativer Beispiele im Sinne der Abschreckung.

Auf ein positives Beispiel greift Hoffmann allenfalls in dem Text der Rückseite bzw. der Deckblatt-Innenseite des Struwelpeter zurück:

»Wenn die Kinder artig sind,
Kommt zu ihnen das Christkind;
Wenn sie ihre Suppe essen
Und das Brot auch nicht vergessen,
Wenn sie, ohne Lärm zu machen,
Still sind bei den Siebensachen,
Beim Spaziergehn auf den Gassen
Von Mama sich führen lassen,
Bringt es ihnen Gut's genug
Und ein schönes Bilderbuch.«

Außer in diesem Text, der eudämonistisch auf die Vorteile des zu Recht oder Unrecht gewünschten Verhaltens – eines die Zeit des Biedermeier wohl zutreffend charakterisierenden Verhaltens (vgl. H. Müller 1973, 154) – verweist und der allerdings gegenüber den eigentlichen Bildergeschichten kaum Gewicht hat, bedient sich Hoffmann nur abschreckender, negativer Beispiele. Diese abschreckenden Beispiele, die Hoffmann im Vorwort zur 100. Struwelpeter-Auflage 1876 durchaus verteidigt (vgl. H. Müller 1973, 155), sind wiederum ausschließlich eudämonistisch angelegt; das heißt, an keiner Stelle wird über die moralische Qualität von Gehorsam, Ungehorsam, Nächstenliebe, Toleranz, Tierliebe usw. diskutiert. Vielmehr werden allein die unmittelbar körperlich oder seelisch verspürbaren Folgen der als negativ eingestuften Taten – das Prinzip der negativen Strafe, wie J. J. Rousseau es im *Emile* postuliert – in der Regel höchst drastisch dargestellt. Außerdem wird der Zusammenhang »kleine Ursachen, große Wirkungen« betont. Dabei hat man zudem den Eindruck, daß bezüglich der Abschreckung zwei, bei Schrader (1797) gerade erst getrennte Strömungen wohl weitgehend unreflektiert zusammenfließen, nämlich die eben sehr drastische, zur schärfsten Form greifende Drohung (z. B. Suppenkaspar, Daumenlutscher, Fliegender Robert) und die eher am Prinzip der Verhältnismäßigkeit orientierte Warnung (vgl. Zappel-Philipp).

5.2.1 »Die Geschichte vom Suppenkaspar«

In vier Stufen wird geschildert, wie Kaspar während 5 Tage vom kugelrunden und gesunden Buben bis auf den Tod abmagert, weil er seine Suppe nicht essen mag. Vier Bilder, in ein Rankenwerk gesetzt, das Hoffmann sehr gern benutzt, um die Bildfolge zugleich aufzulockern

Die Geschichte vom Suppen-Kaspar



Der Kaspar, der war kerngesund,
ein dicker Bub und kugelrund.
Er hatte Backen rot und frisch;
die Suppe eß er hübsch bei Tisch.
Doch einmal fing er an zu schreien:
»Ich esse keine Suppe! nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe eß ich nicht!«

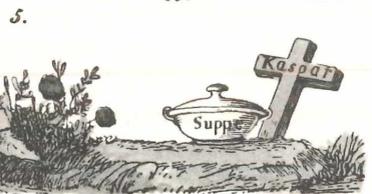
Am nächsten Tag — ja sieh nur her!
da war er schon viel magerer.
Da fing er wieder an zu schreien:
»Ich esse keine Suppe! nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe eß ich nicht!«



Am dritten Tag, o weh und ach!
wie ist der Kaspar dünn und schwach!
Doch als die Suppe kam herein,
gleich fing er wieder an zu schreien:
»Ich esse keine Suppe! nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe eß ich nicht!«



Am vierten Tage endlich gar
der Kaspar wie ein Fädchen war.
Er wog vielleicht ein halbes Lot —
und war am fünften Tage tot.



und zu verknüpfen und um so das Unwirkliche an der Szene zu betonen (Bogeng 1919, 69), zeigen das Drama, in dem mit dem Kaspar auch Tisch und Teller abnehmen. Aber trotz der aufgelockerten Szenen und trotz der offensichtlich nicht durchgängig ernstgemeinten Texte — das Buch wurde ja gerade wegen der ungewohnt lockeren und unpädagogischen Gestaltung

sehr begrüßt (vgl. H. Müller 1973, 155) – wird holzschnittartig ohne jede Differenzierung (warum schmeckt es dem Kaspar nicht?) eine – mindestens in den Augen des Erwachsenen – extreme Drohung ausgesprochen. Es ist wieder die Skizzierung der natürlichen Strafe im Sinne Rousseaus, aber eben ohne jeden Hinweis auf die Chance einer Besserung, eines möglichen günstigeren Ausgangs. Da die Drohung natürlich auf beliebige andere Speisen übertragbar ist, kann ein unverhältnismäßig starker Druck auf das Eßverhalten der Kinder ausgeübt werden. Wegen dieser auch für 3–6jährige Kinder sicher etwas undifferenzierten Drohung und wegen des Verstoßes gegen das Prinzip der Verhältnismäßigkeit ist es sicher völlig ausgeschlossen, diese Form der mit Struwwelpeter so erfolgreichen Beispielgeschichte als Ideal eines Versuchs zu erklären, die Speisekarte eines Kindes erweitern zu helfen. Insoweit teile ich, wenn auch aus anderen Gründen, die Kritik von E. und J. Vogt (1974, 20 f.) an dieser Geschichte.

Andererseits ist natürlich kein Anlaß gegeben, die Geschichte vom Suppenkaspar zu indizieren. Schon die »Klassik« von Bild und Text sollte verhindern, Bilderstürmerei zu treiben. Selbst wenn man diese Geschichte wegen ihrer Undifferenziertheit nicht als gutes erzieherisches Hilfsmittel im Themenkreis »Essen und Trinken« akzeptieren möchte, ist sie nicht grundsätzlich zu verwerfen, weil sie in sich oder auch im Kontext anderer Geschichten selbstverständlich auch andere Funktionen haben kann. Sofern man auf Grund des Textes und der Bilder davon ausgehen darf, daß die Kinder nicht brutalen Szenen ausgesetzt werden, können z. B. auch die Befremdung, die Spannung, die durch die sprachliche und bildhafte Aufmachung vermittelt werden, ja auch die Darstellung dramatischer Verläufe wichtige emotionale Erfahrungen für das Kind sein. Eben eine solche Erfahrung mit dem Suppenkaspar, völlig losgelöst von »Essen und Trinken«, hat R. G. Binding (1867–1938) eindrucksvoll beschrieben: »Ich weiß ganz genau, daß das erste menschliche Drama, daß ich vor Augen sah und zu ›erleben‹ in der Lage war – voll Schauer und Mitleid – die Geschichte des Suppenkaspars im Struwwelpeter war. Die großartige Kürze, die Unerbittlichkeit, mit der das Schicksal sich vollzieht, der eigentliche Gewaltschritt und Gewaltmarsch dieses Schicksals, der in jedem der wenigen Bilder so furchtbar deutlich ist, mußte es mir in anderer Weise angetan haben als alle anderen Vorgänge, die mir in dem gleichen Buche sich anboten. Als warnendes Beispiel, als eindrucksvolle Lehre, als welche der Suppenkaspar und sein Schicksal wohl bedacht waren, kam die Geschichte für mich gar nicht in Betracht. Ich aß meine Suppe – oder ich aß sie nicht; die Unglaublichkeit des Vorgangs schreckten oder hinderten nicht im mindesten. Schuld und Verhängnis waren gleich großartig. Ich hing an diesem Blatt mit einer stillen heimlichen Glut. Obgleich ich diese Verse, die Bilder tausendmal in mich aufgenommen hatte, war das Drama unerschöpflich. Dort begann es mit dem blühenden Leben: ›Kaspar – kerngesund, ein dicker Bub und kugelrund‹, und unerbittlich hält das Verhängnis Schritt mit seiner Schuld. Selbst die Suppenschüssel wird in diesen Schicksalsschritt hineingezogen und wird in demselben Maße schwächer, wie Kaspar schwächer wird. Nichts hält das Schicksal auf. Es eilt dahin zum sicheren und unfehlbaren Schluß, zu diesem Schluß von fürchterlichen Vergänglichkeiten, diesem scheinbar ganz selbstverständlichen Schluß, dieser Aufhebung alles Menschlichen:

er wog vielleicht ein halbes Lot
und war am fünften Tage tot«
(R. G. Binding 1935, 5).

Hier wird, selbst wenn man Bindings Erfahrung nicht teilen mag, zugleich offenkundig, wie entsetzlich verengend es ist, den »Struwwelpeter« oder irgendein anderes Buch allein oder auch nur überwiegend unter dem Aspekt konkreter pädagogischer oder politischer Verhal-

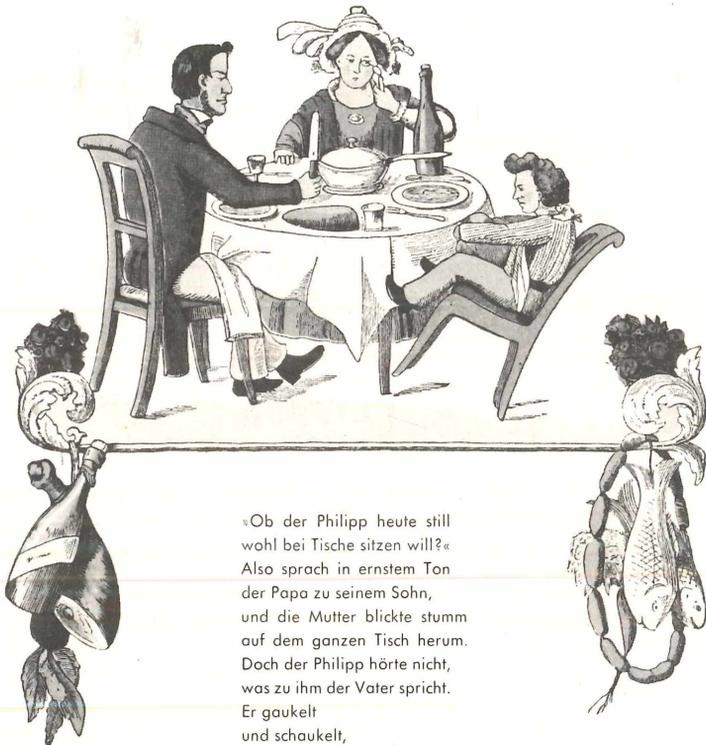
tensänderungen sehen zu wollen. Der so missionarische Hinweis auf die politischen und pädagogischen Manipulationen, die E. und J. Vogt (1974) im »Struwelpeter« zu sehen glauben, kann seinerseits – inquisitorisch angewandt – zu einer erheblichen geistigen und emotionalen Verarmung führen.

Eine gute Beispielgeschichte, die helfen kann, zur Erweiterung der Speisekarte die gelegentlichen Ängstlichkeiten des Kindes vor dem ungewohnten und als möglicherweise unangenehm befürchteten Geschmack neuer Speisen zu überspielen, findet sich gleichwohl im »Struwelpeter« nicht.

5.2.2 Die Geschichte vom Zappel-Philipp

Wenn man bei anderen Geschichten des »Struwelpeter« zur pädagogischen Rechtfertigung vielleicht auf die historische Bedingtheit der in der Geschichte explizierten Verhaltensform, auf die die Strenge unterlaufende derb-humoristische Textgestaltung, auf das die harte Realität auflösende Rankenwerk und auf die schon für das Kind um 1900 altertümliche und insofern gewissermaßen »märchenhafte« Bekleidung der Struwelpeter-Figuren (vgl. H. Müller 1973, 156) verweisen mußte, bedarf die Geschichte vom Zappel-Philipp keiner

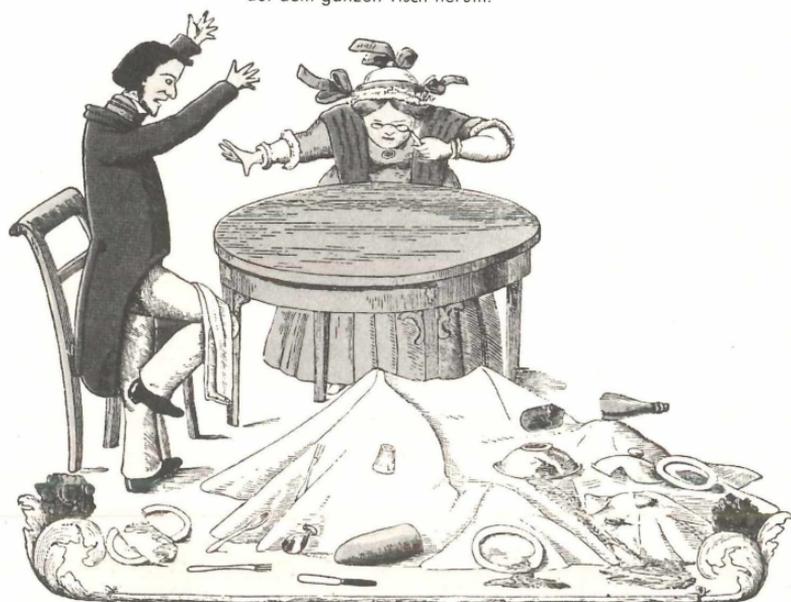
Die Geschichte vom Zappel-Philipp



«Ob der Philipp heute still wohl bei Tische sitzen will?» Also sprach in ernstem Ton der Papa zu seinem Sohn, und die Mutter blickte stumm auf dem ganzen Tisch herum. Doch der Philipp hörte nicht, was zu ihm der Vater spricht. Er gaukelt und schaukelt, er trappelt und zappelt auf dem Stuhle hin und her. »Philipp, das mißfällt mir sehr!«



Seht, ihr lieben Kinder, seht,
 wie's dem Philipp weiter geht!
 Oben steht es auf dem Bild.
 Seht! er schaukelt gar zu wild,
 bis der Stuhl nach hinten fällt.
 Da ist nichts mehr, was ihn hält.
 Nach dem Tischtuch greift er, schreit.
 Doch was hilft's? Zu gleicher Zeit
 fallen Teller, Flasch und Brot.
 Vater ist in großer Not,
 und die Mutter blicket stumm
 auf dem ganzen Tisch herum.



Nun ist Philipp ganz versteckt,
 und der Tisch ist abgedeckt.
 Was der Vater essen wollt,
 unten auf der Erde rollt.
 Suppe, Brot und alle Bissen,
 alles ist herabgerissen.
 Suppenschüssel ist entzwei,
 und die Eltern stehn dabei.
 Beide sind gar zornig sehr,
 haben nichts zu essen mehr.

Rechtfertigung. Text und Bild, so freundlich, so humorvoll, so dramatisch, vereinigen sich zu einem großartigen Beispiel pädagogischen Verhaltens, das zwar die »schrecklichen« Folgen einer üblen Tischsitten minutös beschreibt, aber zugleich das Gewicht von Gebot und Strafe relativiert.

Die Kritik, die in der Sekundärliteratur gleichwohl auch am Zappel-Philipp geübt wird, erkennt häufig weder Text noch Dramaturgie. Obwohl H. Müller im übrigen sehr ausgewogen urteilt, sieht er »in der Geschichte vom Zappel-Philipp die patriarchalische Familie vorgestellt, in der sich die Mutter darauf zu beschränken hat, stumm auf dem Tisch herum zu blicken« (H. Müller 1973, 156). Aber was würde der Geschichte an dramatischen Akzenten fehlen, wenn die Mutter nicht wortlos und sorgenvoll das Geschehen zweimal kommentierte:

»Und die Mutter blickte stumm

Auf dem ganzen Tisch herum.«

E. und J. Vogt kritisieren am Zappel-Philipp wie schon vorher am Suppenkaspar, daß »es beim Essen nicht ums Essen, sondern um Ruhe und Ordnung geht, das heißt um das Erlernen von Gehorsam« (1974, 21). Dies ist in den Augen der beiden Autoren exemplarisch, denn das Buch sei der »pädagogische Katechismus des Kleinbürgertums in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts« (E. und J. Vogt 1974, 23), der sich eben bruchlos »in die gängigen Sozialisationspraktiken und -ziele der Gesellschaft« (a. a. O. 24) einfüge. J. Merkel bemerkt wie E. und J. Vogt hintergründige politische Absichten und stellt, bevor er die ersten 8 Zeilen aus dem Zappel-Philipp zitiert, bedeutungsvoll fest, daß der Struwwelpeter »1845 in auffallender Nähe zur bürgerlichen Revolution erschienen« (J. Merkel 1974, 73) sei.

E. und J. Vogt bemängeln an der Geschichte vom Zappel-Philipp weiter, daß in der hier skizzierten Kernfamilie die übliche Rollenverteilung zu beobachten sei (1974, 21); sie halten es für »einleuchtend, daß die Ermahnung des Vaters das unerwünschte Verhalten beim Sohn erst provoziert« (1974, 21). Schließlich kritisieren sie den Ausgang des Dramas: »Die erzieherische Drohung erreicht hier höchste Verfeinerung (und vielleicht höchste Wirksamkeit): An Stelle von körperlicher Bestrafung oder »natürlicher Folge« tritt in sentimentaler Falschheit der Hinweis auf die Not der Eltern (»haben nichts zu essen mehr«), und schließlich – subtilstes Instrument mittelständischer Disziplinierung – die Androhung von Liebesentzug (»sind gar zornig sehr«)« (E. und J. Vogt 1974, 22). Um die Einseitigkeit, die Monomanie solcher Kritik einschätzen zu können, ist es sinnvoll, die eine knappe Seite vorher von E. und J. Vogt vorgetragene Kritik am »Suppenkaspar« zu zitieren: »Um kindlichen Lesern den Spaß am Widerstand auszutreiben, ereilt den verstockten Kaspar ein schlimmes Ende. Todesdrohung soll disziplinierend wirken, wobei die Logik der »natürlichen Folge« (wer nicht ißt, stirbt) durch schlichte Übertreibung zur Täuschung wird (keiner stirbt, der vier Tage gefastet hat)« (a. a. O. 21).

Ohne Zweifel können Bücher eine Welt verändern. Und ohne Zweifel hat ein so verbreitetes Kinderbuch auch Wirkungen. Wer allerdings den »Struwwelpeter« als Instrument antirevolutionärer Kräfte in den Auseinandersetzungen von 1848 sieht, kann dies nur in Unkenntnis der Entstehungsbedingungen des Struwwelpeter und in einer erheblichen Überschätzung des seinerzeitigen Verbreitungsgrades des Buches wie aber überhaupt der Wirksamkeit eines Kinderbuches meinen. Die Wirksamkeit gerade des Kindergartenbuches ist schon deswegen durchaus eingeschränkt, weil sich Verhalten nicht einfach linear aufbaut, sondern nicht unerhebliche entwicklungs- und milieubedingte Schwankungen aufweist. Das gilt sowohl für Einstellungen wie insbesondere für Interessenrichtungen. Es ist natürlich überhaupt nicht zu bestreiten, daß Vertrauen zur Umwelt, Fähigkeit zu sozialem Kontakt, Auffassungsgabe,

Sprachflüssigkeit u. ä. in der frühen Phase der Ontogenese entwickelt und in ihrer Grunddisposition weitgehend festgelegt werden (vgl. B. Hassenstein 1973). Aber es ist eine besondere Form eines pädagogischen Pessimismus, den Menschen durch Bilderbucherfahrungen in allen wesentlichen Komponenten seines Verhaltens auf Dauer festgelegt zu sehen. Es gibt – keineswegs nur in der Jugendphase – deutliche Wandlungen im emotionalen wie erst recht im kognitiven Bereich. Darüber hinaus gibt es eben offensichtlich auch entwicklungsbedingte Wandlungen der Interessensfelder, der geschlechtsspezifischen Rollen, der Einstellungen zur Umwelt (vgl. O. Koenig 1973, 19 ff.).

Was aber den besonderen Kritikpunkt, nämlich eine Erziehung des Kindes zum Gehorsam, anlangt, ist E. und J. Vogt insofern zweifellos zuzustimmen, daß es niemals Ziel einer Erziehung sein darf, den jungen Menschen zu einem unterwürfigen Gehorsam zu erziehen. Wenn man wiederum auf mittlerer Ebene der Diskussion den biologischen Anpassungswert zum Maßstab nimmt, kann unterwürfiger Gehorsam keinen Anpassungswert haben, weil der große Vorteil von tradierter Kultur eben darin besteht, daß das Traditionsgut zwar übernommen, aber hinsichtlich seiner Stimmigkeit auch jeweils überprüft werden muß (vgl. Liedtke 1973). Aber gleichwohl gehört es selbstverständlich zur Funktionsfähigkeit von Kultur und ist zugleich ein besonderes Merkmal des Menschen, daß man Fremderfahrung zu übernehmen bereit und in der Lage ist. Das aber heißt besonders für die frühe Phase der Ontogenese, daß innerhalb bestimmter Grenzen »Gehorsam« verlangt werden darf und muß (vgl. Liedtke 1973). Den Ausgleich zwischen notwendigem Gehorsam und ebenso notwendigem Widerstand in jeder Phase der Entwicklung zu finden ist ohne Zweifel nicht leicht. Aber diese Schwierigkeit kann nicht ausschließen, daß auch die Gehorsamsforderung eine pädagogisch legitimierte Forderung ist.

Der »Zappel-Philipp« weist in – im Sinne der methodischen Vorschläge Schraders – gekonnter und nicht verletzender Dramatik am Beispiel der Tischsitten auf diese Forderung hin. Das Augenzwinkern des Verfassers ist dabei nicht zu übersehen.

6. *Ergebnisse und Probleme, insbesondere in kulturethologischer Hinsicht*

6.1: Die Untersuchung konnte am Beispiel des Naschens, der Tischsitten und der Nahrungsverweigerung die Kulturbedingtheit bestimmter Erziehungsprobleme bestätigen und unterschiedliche Strömungen in den pädagogischen Einstellungen, insbesondere hinsichtlich des Einsatzes und der Form von Strafe aufzeigen. Es konnte plausibel gemacht werden, daß Tischsitten usw. – innerhalb bestimmter Grenzen – einen Anpassungswert haben und als Erziehungsziele gerechtfertigt werden können. Mindestens mit Rücksicht auf die Minderung der Konflikte zwischen den Generationen ließ sich begründen, daß auch die – wenigstens zeitweise – Übernahme »unzweckmäßiger« Kulturformen einen Anpassungswert besitzen können. Außerdem erschien keineswegs unwahrscheinlich, daß – wiederum innerhalb bestimmter Grenzen – auch Angst einflößende Situationen positive erzieherische Effekte haben können³.

6.2: Ein ethologisches wie zugleich höchst schwieriges pädagogisches Problem besteht darin, wie die erzieherisch ohne Zweifel notwendigen Exempla Schritt halten können mit der sich differenzierenden Umwelt, mit der höchsten Sensibilität für Menschenwürde und Menschenrechte bzw. überhaupt mit der faktischen Rechtslage. Durch die Höherdifferenzierung von Signalen durch die Ritualisierung und Ziselierung elementarer Abläufe können nicht nur die Signale, sondern ganze Kulturen unverständlich werden. Das betrifft besonders den jungen Menschen, der schon aus lerntheoretischen Gründen auf den verschiedenen Stufen seiner

Entwicklung relativ kräftige Signale benötigt, um überhaupt angesprochen zu werden und verstehen zu können. Das Verstehen höherdifferenzierter und kulturell stark überformter Signale bedarf ja entsprechender, zum Teil langwierigerer Lernprozesse als das Erfassen physischer Überlegenheit. Die Hilfen zur Befriedigung konkret erfahrener Bedürfnisse werden leichter als Ausdruck der Zuneigung verstanden als die Sparbucheinzahlungen, die sich auf künftige Nöte beziehen mögen. Der kurzfristig erfahrbare Vorteil wie auch das kurzfristig erfahrbare Übel sind wirksamere Anstöße zu Verhaltensänderungen als die erst in einer fernerer Zukunft, z. B. auf Grund komplizierter ökologischer Zusammenhänge, zu erwartenden Vorteile oder Nachteile.

Diese Diskrepanz zwischen der Verstehbarkeit einfacher und komplizierter Signale, wobei die komplizierten Signale aber eben in der Regel auch für ein höheres Anspruchsniveau stehen, macht es außerordentlich schwer, angemessene erzieherische Exempla, die auf der einen Seite möglichst verständlich, auf der anderen Seite aber auch ein entsprechendes Maß kultureller Differenzierung in ästhetischer, ethischer, sozialer und technischer Hinsicht repräsentieren sollen, zu finden. Der große noch anhaltende Erfolg des Struwwelpeter läßt vermuten, daß diese Exempla mit Rücksicht auf die psychische Verfassung des heranwachsenden jungen Menschen doch sehr direkt und blutvoll sein müssen, sollen sie kognitiv und emotional verstanden werden. Wenn der junge Mensch kognitiv und emotional aber nicht angesprochen ist, kann er auch zu komplexeren und differenzierteren Signalen und Verhaltensformen keinen Zugang finden.

Anmerkungen

- ¹ Der Name Struwwelpeter hat übrigens mindestens in Leipzig schon eine längere Tradition; Goethe erinnert sich, dort »Frankfurter Strubbelpeter« benannt worden zu sein (Bogeng 1939, 67 f.).
- ² Der gedruckte »Struwwelpeter« hat sich allerdings – zum Teil mit Hoffmanns Zustimmung, zum Teil ohne diese (vgl. H. Müller 1973, 144 f.) – inkonografisch (es wurde geglättet, modernisiert) und textlich vielfach vom Urstruwwelpeter entfernt (vgl. Bogeng 1939).
- ³ In der Diskussion betonte Prof. O. Koenig, daß man – wie in gewisser Weise an dem Interesse an spannungsgeladenen Filmen und Erzählungen ablesbar sei – geradezu von einer Appetenz nach Furcht sprechen könne.

Literatur

- Basedow, J. B., 1774: Elementarwerk, mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a., Berlin und Dessau; zitiert nach: Reprografischer Nachdruck, Georg-Olms-Verlag, Hildesheim 1972.
- Binding, R.: Erste Bücher, erste Gedichte. In: Die Literatur, Jg. 1935, S. 5.
- Bogeng, G. A. E.: Der Struwwelpeter und sein Vater. Geschichte eines Bilderbuches. Potsdam 1939.
- Gärtner, H. und Casper B.: Die Sache. Freising 1976.
- Hassenstein, B.: Verhaltensbiologie des Kindes. München 1973.
- Hessenberg, E. (Hg.): »Struwwelpeter-Hoffmann« erzählt aus seinem Leben. Frankfurt am Main 1926.
- Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. 1788.
- Koenig, O.: Das Kind in der Großstadt. Bericht über ein Symposium des Wiener Jugendhilfswerks. Wien und München 1973.
- Koenig, O.: Rendezvous mit Tier und Mensch. Wien 1974.
- Koenig, O.: Tier und Mensch. Wien – München 1980.
- Liedtke, M.: Unterwerfung und Ungehorsam als pädagogisches Problem. In Schlemmer, J. (Hg.): Anpassung als Notwendigkeit. S.119–130, München 1973.
- Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen 1976².
- Liedtke, M.: Die Funktion der emotionalen Komponente bei der Wertorientierung und Wertvermittlung. In: Blätter für Lehrerfortbildung, Heft 9, S. 386–391. 1978.
- Liedtke, M.: Ethologie bzw. Kulturethologie als Instrument der Normenkritik. In: Institut für Vergleichende

- Verhaltensforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). Beiträge zur interdisziplinären Kulturforschung, Matreier Gespräche, Maske – Mode – Kleingruppe. Wien – München, 1981, S. 59–67.
- Merkel, J.: Wirklichkeit verändernde Phantasie oder Kompensation durch phantastische Wirklichkeiten? Zur Rolle der Phantasie in der Kinder- und Jugendbuchliteratur. In Richter, D. und Vogt, J. (Hg.): Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek 1974, S. 64–90.
- Minke, F.: »Kleinkind und Bilderbuch.« Empirische und theoretische Untersuchung des Bilderbuches aus psychologischem und pädagogischem Aspekt. Diss. München 1958.
- Monumenta Germaniae Paedagogica XIX: Erziehung der Wittelsbacher.
- Müller, H.: »Struwelpeter« und Struwelpetriaden. In Doderer, K., und Müller, H. (Hg.): Das Bilderbuch, Weinheim und Basel 1973, S. 141–182.
- Nürnberger Nachrichten, November 1983: Bericht über die Consumenta.
- Pressler, Chr.: Schöne alte Kinderbücher. München 1980.
- Richter, D. und Vogt, J. (Hg.): Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek 1974.
- Stein, W.: Kulturfahrplan. 1971.
- Vogt, E. und Vogt, J.: »Und höre nur, wie böse er war.« Randbemerkungen zu einem Klassiker für Kinder. In Richter, D. und Vogt, J. (Hg.): Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek 1974, S. 11–30.
- Wiegmann, G.: Alltags- und Festspeisen, Wandel und gegenwärtige Stellung. Marburg 1967.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der
Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1984

Band/Volume: [1984](#)

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: ["Ob der Philipp heute still Wohl bei Tische sitzen will?"
Historische und systematische Marginalien zu leidigen
Erziehungsfragen 315-333](#)