

**TEACH-IN**

Diskursreihe zum Kunst- und Gestaltungstudium

Nr. 4 hrsg. von Martin Fritz und Markus Merz



Jürgen Riethmüller  
**„ALLES IST RHYTHMUS  
IM WELTGANZEN“**

Zur Aktualität der Erziehungsidee  
des Reformpädagogen Albrecht Leo Merz

Merz Akademie  
Hochschule für Gestaltung,  
Kunst und Medien

## **TEACH-IN**

*Diskursreihe zum Kunst- und Gestaltungsstudium*

*Nr. 4, herausgegeben von Martin Fritz und Markus Merz*

### **Martin Fritz und Markus Merz**

Vorwort 2

### **Jürgen Riethmüller**

„ALLES IST RHYTHMUS IM WELTGANZEN“.

Zur Aktualität der Erziehungsidee

des Reformpädagogen Albrecht Leo Merz

### **Einleitung 7**

#### **I. Zur Genesis der Merz'schen Erziehungsidee 13**

#### **II. Zur Geltung der Merz'schen Erziehungsidee 37**

1. Pädagogik (I): Grenzen der „Wissensvermittlung“  
und das Problem der passiven „Nachahmung“ 44
2. Proto-Ökologie: „Werk“ und Wirkung 51
3. Politik: Die Macht der inneren Bilder 61
4. Aisthesis: Der vergessene Körper 70
5. Soziologie: Resonanz 81
6. Wissenssoziologie: Das Problem fehlenden Metawissens 88
7. Pädagogik (II): Führung, „Selbsterziehung“  
und Selbstwirksamkeitserfahrung 93
8. Kunst: Künstlerische Forschung 99
9. Technik: Die Notwendigkeit einer Kontrolle der „Über-Macht“ 108
10. Soziales: Inklusion, lebenslanges Lernen und das Problem  
der Reproduktion sozialer Ungleichheit 115

#### **Fazit 122**

Biografien 128

Impressum 130

*Merz Akademie*

*Hochschule für Gestaltung, Kunst und Medien, Stuttgart*

*November 2018*

# Martin Fritz und Markus Merz

## Vorwort

In den vergangenen Jahren gab es wiederholt Anläufe dazu, das Leben und das Werk von Albrecht Leo Merz, dem Gründer des Merz Bildungswerks, umfassender aufzuarbeiten. Doch wie so oft wird gerade das Naheliegende im schnelllebigen Alltag einer Organisation gegenüber anderen Prioritäten übersehen oder zurückgestellt. Zugleich erschien uns im Rückblick eine gewisse Distanz zu den Schriften des Gründers und Vorfahren als stimmiger Ausdruck des Gestaltungswillens der jeweils für die Merz Einrichtungen Verantwortlichen. Hinzu kommt, dass die Quellenlage weiterhin als unübersichtlich einzustufen ist.

Dennoch war es uns wichtig, im Verlauf des Jubiläumsjahres mit der Arbeit am Leben und Werk von Albrecht Leo Merz voranzukommen. Als erster Schritt begann eine hochschulinterne kritische Relektüre der Schriften von A. L. Merz. Wie sich schnell zeigte, bedürfen die vorliegenden Schriften dringend einer kulturhistorischen Einordnung. Wir sind Jürgen Riethmüller zu großem Dank dafür verpflichtet, umso mehr als er sich dieser Herausforderung neben seinen anderen Tätigkeiten für die Hochschule gestellt hat.

Jürgen Riethmüller weist gleich zu Beginn seines Textes darauf hin, dass A. L. Merz nicht als dominanter Hauptbezugspunkt einer „Merz Pädagogik“ zu sehen ist, dem die aktuelle Lehre und Methodik der Einrichtungen des Merz Bildungswerks verpflichtet

wäre, sondern er beschreibt ihn mit feiner Klinge „als eine Art stiller geistiger Pate im Hintergrund, dessen Aphorismen ab und an in Festreden zitiert wurden“. Wir teilen diese Einschätzung, doch A. L. Merz ist als historischer Impulsgeber und Namenspatron Gegenstand legitimen geschichts- und bildungswissenschaftlichen Interesses. Wir sind Jürgen Riethmüller daher auch besonders dankbar für die Hinweise auf Leerstellen der Biografie und die daraus sich ergebenden Desiderate in Bezug auf weitere Forschungen. Die entsprechenden Hinweise finden sich ebenfalls gleich zu Beginn seines Textes. Wir hoffen, diese Anmerkungen geben einen Anstoß für zukünftiges wissenschaftliches Interesse.

Mit der Reihe TEACH-IN hat Michael Dreyer als Gesamtherausgeber im Jubiläumsjahr 2018 versucht, Stimmen, Themen und Persönlichkeiten aus Gegenwart und jüngerer Vergangenheit der Merz Akademie zu Gesprächen zu versammeln, idealerweise, um dabei auch in die Zukunft zu blicken. Wir bedanken uns bei Michael Dreyer für die Bereitschaft, auch dieses – historisch mehr als ein Jahrhundert zurückreichende – Sonderheft in die Reihe mitaufzunehmen.

**Martin Fritz**

*Rektor Merz Akademie*

**Markus Merz**

*Geschäftsführer Merz Bildungswerk*

# Jürgen Riethmüller

## „ALLES IST RHYTHMUS IM WELTGANZEN“.

### Zur Aktualität der Erziehungsidee des Reformpädagogen Albrecht Leo Merz

<sup>1</sup> ADJ (1919), S. 11.

<sup>2</sup> FW (1924), S. 10. Da „Gestaltung“ bzw. „Gestalten“ für Merz meint, tätig in die geistige oder materielle Welt hineinzuwirken, könnte man sogar – zweifellos ein wenig gegen Merz' Konservatismus – die widersprüchliche Devise des Pariser Mai 68 „Die Phantasie an die Macht“ in einer gewissen Kontinuität mit seinen Ideen sehen; „Alles ist Rhythmus im Weltganzen“: ALM S. 64.

<sup>3</sup> Johann Wolfgang Goethe: Wilhelm Meisters Wanderjahre (zweite Fassung), Kap. 43, Betrachtung 136, in: ders.: Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke Bd. 10, hg. von Gerhard Neumann u. Hans-Georg Dewitz. Frankfurt am Main 1989, S. 578. Der durch und durch genialisch-spekulative Idealismus des „Naturwissenschaftlers“ Goethe (vgl. aber auch, ganz wissenschaftlich-modern: „Kein Phänomen erklärt sich an und aus sich selbst; nur viele zusammen überschaut, methodisch geordnet, geben zuletzt etwas, das

für Theorie gelten könnte.“ In: ders.: Goethes Sprüche in Prosa. Maximen und Reflexionen. Hg. von Herman Krüger-Westend. Leipzig 1908, S. 157 – es gibt bekanntlich wenig, was sich nicht mit Goethe behaupten ließe ...) ist der zentrale Anknüpfungspunkt aller metaphysisch gestimmten „Praktiker“ um 1900 wie etwa auch, in der Pädagogik, Rudolf Steiner. Wie stark auch A. L. Merz an Goethe anknüpfte, zeigt Volker Merz: Philosophische Analyse der pädagogischen Grundbegriffe „Erkennen“ und „Gestalten“. Diss. Uni Stuttgart 1956 [im Folgenden: E & G] S. 34-49.

<sup>4</sup> Novalis: Blütenstaub, in: Athenaeum: Eine Zeitschrift, hg. von Friedrich und August Wilhelm von Schlegel (1798), S. 99. So unpassend der Gedanke auch zu Merz' Ansatz ist, die Idee der „plastischen Kraft“ ist für ihn leitend, wie Novalis ein zweiter wichtiger geistiger Pate ist.

<sup>5</sup> A. L. Merz: „Der Wirker“, in *Werk und Schau* (1940), S. 61.

„Letzten Endes liegt jeder Fortschritt im Gleichgewicht der Kräfte.“<sup>1</sup>

**A. L. Merz**

„Alles Reden und Diskutieren müsste verpönt sein. Nur schöpferisches Gestalten in irgendeiner Form gebe das Recht auf bestimmenden Einfluss.“<sup>2</sup>

**A. L. Merz**

„Das Höchste wäre, zu begreifen, dass alles Faktische schon Theorie ist. Die Bläue des Himmels offenbart uns das Grundgesetz der Chromatik. Man suche nur nichts hinter den Phänomenen; sie selbst sind die Lehre.“<sup>3</sup>

**Goethe**

„Je unwissender man von Natur ist, desto mehr Capacitaet für das Wissen. Jede neue Erkenntniß macht einen viel tiefern, lebendigern Eindruck. Man bemerckt dieses deutlich beym Eintritt in eine Wissenschaft. Daher verliert man durch zu vieles Studiren an Capacitaet. Es ist eine der ersten Unwissenheit entgegengesetzte Unwissenheit. Jene ist Unwissenheit aus Mangel – diese aus Überfluß der Erkenntnisse. Letztere pflegt die Symptome des Skepticismus zu haben – Es ist aber ein Skepticismus spurius – aus indirekter Schwäche unsres Erkenntnißvermögens. Man ist nicht im Stande die Masse zu durchdringen und sie in bestimmter Gestalt vollkommen zu beleben – die plastische Kraft reicht nicht zu. So wird der Erfindungsgeist junger Köpfe, und der Schwärmer – sowie der glückliche Griff des geistvollen Anfängers, oder Layen leicht erklärbar.“<sup>4</sup>

**Novalis**

*Ungewappnet gegen die Welt  
die ihn mit Argwohn listig berennt  
der Wirkende steht,  
dem tief das heilige Ziel  
heimlich im Innersten brennt. –  
Zum Narren stempelt sie ihn,  
der, ungewohnt auf Vorteil zu sehen,  
opfernd sich völlig verliert.“<sup>5</sup>*

**A. L. Merz**

## Einleitung

Wenn man sich die pädagogischen Schriften des Albrecht Leonhard Merz neuerlich durchliest, beispielsweise anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des von ihm gegründeten Bildungswerks im Jahre 2018, wird man dies vielleicht am besten unter der zumindest an der Merz Akademie naheliegenden Leitfrage unternehmen, ob – und was – wir heute im Kontext aktueller Diskurse im Feld Kunst, Gestaltung und Medien und deren Pädagogik mit seinem Beitrag „einer das Leiblich-Sinnliche mit dem Intellekt verbindenden Lernkultur“<sup>6</sup> anfangen können.

Fragt man also, ob A. L. Merz' betont ganzheitliches Erziehungsideal uns im neuen Jahrtausend noch „etwas zu sagen hat“, ist dies mit gewissen Hürden verbunden, die naturgemäß mit dem historischen Kontext seiner Schriften und insbesondere dem sprachlichen Duktus der Zeit zu tun haben, aber auch mit weitgehend fehlenden pädagogikgeschichtlichen und biografischen Vorarbeiten zu seiner Person.

Daneben steht ein grundsätzlicheres Problem: Jede Institution ist ein laufend sich selbst beschreibendes Kommunikationssystem. Wenn man hier nun anlässlich von Jubiläen etc. zurückblickt, besteht die Gefahr, dass die selbstreferentielle Seite der Kommunikation stark überwiegt, weshalb dann im Außen der betreffenden Institution das Interesse an den zugehörigen Mitteilungen rapide schwindet, weil es allzu offensichtlich nur um nach innen gerichtete Identitätsstiftung und/oder die Selbstvergewisserung der Institution als solcher geht. Im Falle der Merz Akademie stellt sich dieses Problem in Bezug auf das Datum 1918 und ihren historischen Gründervater jedoch nicht in dieser Schärfe, weil es sich bei ihr um eine Neugründung aus dem Jahr 1985 als staatlich anerkannte Fachhochschule für Kommunikationsdesign handelt. Also um eine Institution, die zunächst einmal einen ganz anderen, eigenen historischen Kontext aufweist. Dabei stand das Erbe Albrecht Leonhards eher im Hintergrund und kam höchstens insofern ins Spiel, als dessen Enkel Markus Merz Gründungsrektor war.

Zu diesem von der Tradition unabhängigen Entstehungskontext gehört, dass die neue Akademie ihre Existenzberechtigung von Anfang an unter Beweis zu stellen hatte; man ging ja zu Beginn der 1980er nicht nur in der Landesregierung Baden-Württembergs unter Lothar Späth davon aus, dass der Ausbau des hiesigen Fachhochschulwesens längst abgeschlossen und die zugehörigen altetablierten Richtungen Druck, Architektur, Bibliothekswesen, Maschinenbau usw. gewissermaßen in Stein gemeißelt seien.

<sup>6</sup> Gert Selle: „Das Bildungsunternehmen Merz oder was die reformpädagogische Tradition für die Gegenwart bedeutet“, in: Christa Merz: *Erziehung, Bildung, Kunst – 90 Jahre Pädagogisches Gesamtwerk Merz*. Stuttgart 2008, S. 171–183, Zit. S. 176. Merz gründete 1918 ein „Werkhaus mit Werkschule“ in Stuttgart. Darin enthalten waren eine vierklassige Grundschule sowie eine „Freie Akademie für Erkenntnis und Gestaltung“ für Studierende ab 18. Dazu kam 1921/22 eine „Werk- und Spielhütte“ für 4-6-Jährige. Vgl. Karl R. Mühlbauer: „Merz, Albrecht Leo“, in: *Neue Deutsche Biographie* 17 (1994), S. 195 [Online-Version unter <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118581260.html#ndbcontent>].

Zudem gab es im Land bereits seit 1971 zwei staatliche „Hochschulen für Gestaltung“ in Pforzheim und Schwäbisch Gmünd, wenn auch beide ihren Ursprung eher im Schmuck- und Produktdesign hatten und am ehesten ein dort angebotener Studienbereich wie „Visuelle Gestaltung“ mit dem vergleichbar war, was an der Merz Akademie geplant war. Interessant ist, dass zeitgleich, ebenfalls im Jahr 1985, an der FH Konstanz das „Institut für Kommunikationsdesign“ staatlich anerkannt wurde, aber noch einige Zeit ein Nischendasein an der Fakultät für Architektur führte, während die Merz Akademie vergleichsweise rasch zur überregional, wenn nicht sogar international beachteten Institution wurde.

Der Vorläufer der Akademie hingegen, die von A. L. Merz 1918 gegründete *Freie Akademie für Erkennen und Gestalten*, die am Anfang seines Bildungswerks stand, ging direkt aus den Prinzipien der Merz'schen „Jugendarbeit“ hervor und ruhte auf drei Säulen: Seminare zur Malerei, Bildhauerei und Architektur, dann Ausbildung in Handwerksberufen in den fünf Werkstätten für Metall, Schreinerei, Weberei, Bast und Spielzeug und schließlich allgemeine Vorträge für Erwachsene. Insofern hatte sie bereits inhaltlich wenig mit der Neugründung zu tun, sondern umfasste vieles, nur nicht die dem Stuttgarter Reformpädagogen schon vom Prinzip der bloßen „bildnerischen Nachahmung“ verhassten Felder Illustration und Reklame. Später, unter Leitung seines Sohnes Sigurd, als seit 1955 staatlich anerkannte Berufsfachschule und ab 1971 auch Ersatzschule (Werkkunstschule), wurden weitere Bereiche wie Modezeichnung und Schaufenster- und Bühnengestaltung in die Ausbildung miteinbezogen.

Von daher stand Mitte der 1980er eine Kontinuität zu den Ideen des Gründervaters des Bildungswerks bereits aus ganz pragmatischen Gründen nicht zur Debatte, und daran änderte selbstverständlich auch die aufkommende digitale Revolution nichts. Vielmehr schien der Geist der Werk-

bund-Zeit mit seinem Plädoyer fürs Handwerkliche etc. zunehmend überholt, je mehr der Computer zur Schnittstelle allen gestalterischen Tuns von Architektur bis Grafikdesign wurde.

Explizit sei an dieser Stelle also auf den Umstand hingewiesen, dass ich als Verfasser dieses Textes zwar seit nunmehr über 16 Jahren an der Merz Akademie lehre, jedoch mit den Thesen oder gar Originalschriften des A. L. Merz bisher nicht in Kontakt gekommen bin (wie vermutlich fast alle dort seit der Neugründung der Akademie in den vergangenen 33 Jahren Lehrenden und Lernenden ...).

Kurz: Die Merz Akademie ist dezidiert keine vom Geist ihres reformpädagogischen Gründervaters tief geprägte Einrichtung, etwa in der Art und Weise einer „lebendigen Traditionspflege“, mit der sich die Waldorfschulen bis heute auf Rudolf Steiner beziehen.<sup>7</sup> Eher erschien mir A. L. Merz mit seinem Credo von *Erkennen und Gestalten* als eine Art stiller geistiger Pate im Hintergrund, dessen Aphorismen ab und an in Festreden zitiert wurden und dessen bekanntester Satz: „Uns ist erschaffte Form nicht Quelle jener Bindung/die bald ins seichte Meer stillen Genügens mündet/Stoff sind wir, der sich immer neu verkündet/und Werkzeug, wirkend aus der Fülle der Erfindung“ mir so immerhin inzwischen geläufig ist. Prägend war, wenn schon immer ein Geist prägend sein muss, der von Markus Merz, einem Enkel Albrecht Leos, und ebenso waren es die von ihm oder unter seiner Rektorschaft an die Akademie geholten Persönlichkeiten wie Julio Rondo, Michael Dreyer, Diedrich Diederichsen, Helmut Draxler, Tom Holert, Judith Barry, George Legrady, Olia Lialina, Christoph Dreher, Kathrin Busch, Katja Diefenbach u. v. a. m.

Zumindest auf den ersten Blick ergeben sich also für die Zeit seit der Neugründung der Akademie im Jahr 1985 nur wenige Berührungspunkte zum gründerzeitlichen Reformpädagogen und Architekten des Merz Bildungswerks. Umso erstaunter war ich, als ich bei der Lektüre der Originaltexte vornehmlich aus den 1920er-Jahren auf einige Parallelen und (indirekte) Kontinuitäten stieß, deren Genese mir zunächst schwer erklärbar war, die mir jedoch allesamt Argumente für eine weitere, vertiefte Beschäftigung mit Merz' Gedankenwelt zu sein scheinen. Nicht nur, weil am Anfang der Wissenschaft, wie Platon schrieb, grundsätzlich das Staunen steht (oder stehen sollte), ist in Bezug auf diesen Fast-Vergessenen ein Umstand stärker hervorzuheben als alle anderen: Albrecht Leonhard Merz gelingt es damals wie heute überraschend mühelos, die Leserin oder den Leser mit seiner pädagogischen Leidenschaft und seiner starken Persönlichkeit in Erstaunen zu versetzen. Dies mag die folgende Skizze belegen.

<sup>7</sup> Und das, obwohl für die Waldorf-Schulen in der Perspektive der zeitgenössischen Reformpädagogik-Geschichtsschreibung gilt: „Die Anthroposophie diente hier als spezifischer ideologischer Hintergrund, der alle Lebensbereiche von der Ernährung und Kleidung über Landwirtschaft, Medizin und Architektur bis hin zu Wissenschaft, Religion und eben der Erziehung lebensbedeutend prägen sollte. Die antimodernistischen Denkschemata der die gesamte Schulkultur durchdringenden Lehre Steiners mit ausgeprägten

esoterischen und okkultistischen Elementen waren [...] wenig geeignet, auf eine liberale und aufgeklärte bürgerliche Demokratie vorzubereiten ...“. Wolfgang Keim: „100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung“, in: ders.; Ulrich Schwerdt; Sabine Reh (Hg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn 2016, S. 19-69, hier S. 54.

(F)

### *Ausstellung*

von Arbeiten der staatl. anerk. Versuchs-Grundschule, der freien Akademie und der Werkstattgruppen des Werkhauses sowie der Merz'schen Volkshochschulkurse

*In den Räumen des Neuen Schlosses Stuttgart (31. August bis 30. September)*

*Eröffnung* Sonntag, den 31. August, vormittags 11 1/2 Uhr, mit einer Ansprache des Leiters der Werkschule

Der Eintritt in die Ausstellung ist für die Tagungsteilnehmer frei. Der Leiter der Werkschule wird Führungen für die Allgemeinheit und für die Tagungsteilnehmer im besonderen veranstalten

### *Seminaristische Übungen:*

Während der Tagung und evtl. ab 10. September finden – insbesondere für Lehrer und Lehrerinnen – Übungskurse statt. Täglich ca. 3 Stunden. Leitung: *Albr. L. Merz*

### *Abendfeiern:*

Kinderkomposition und Kinderdichtung  
Bewegte Farben, ein neuer Versuch – Rhythmische Gymnastik – Abendmusik  
Vorlesung eigener Werke von *Ernst Bacmeister*

### *Führungen*

nach Kunststätten Württembergs: Eßlingen, Denkendorf, Maulbronn, Ulm

Die ganze Veranstaltung trägt den Charakter freien lebendigen Zusammenseins gleichstrebender Menschen. Der Verlauf der Vorträge und Übungen wird daher unter Berücksichtigung der Wünsche der Teilnehmer erst am 1. Sept. festgelegt und nach Bedürfnis von Fall zu Fall geregelt

Teilnehmerkarten nur nach schriftlicher Anmeldung in beschränkter Zahl zum Preise von M. 15.—  
Inhaber dieser Karten erhalten bei den öffentlichen Vorträgen Vorzugsplätze zu ermäßigten Preisen

Alles Nähere, sowie Auskunft und Ratschläge betreffs Unterkunft und Verpflegung durch das Sekretariat des Werkhauses Stuttgart, Gänsheidestraße 119, Fernsprecher 3036

Druck von Stähle & Friedel, Stuttgart

# WERKHAUSWOCHE FÜR ERZIEHUNGSKUNST UND SCHÖPFERISCHE ARBEIT

VOM 31. AUGUST BIS 10. SEPTEMBER 1924

IM WERKHAUS STUTT GART

GANSHEIDESTR. 119

MIT

## AUSSTELLUNG

VOM 31. AUGUST BIS 30. SEPTEMBER

IN DEN RAUMEN DES

NEUEN SCHLOSSES

STUTT GART

Einladung zur Werkhauswoche im Sommer 1924 im Werkhaus mit Ausstellung im Neuen Schloss, deren Fazit in der damals renommiertesten deutschsprachigen Fachzeitschrift für Kunstpädagogik *Kunst & Jugend* lautete: „A. L. Merz ist ohne Zweifel in die Reihen der Schulreformer getreten, mit denen man sich beschäftigen muss.“

8 Die Aufzählung einerseits seiner Verdienste, Preise, Ehrungen des Ehrensenators der Universität Stuttgart und andererseits der internationalen Resonanz auf sein pädagogisches Werk in der Festschrift anlässlich seines 70. Geburtstages im Jahr 1954 umfasst allein 36 Seiten! Kurz zusammengefasst etwa im *Munzinger*: „Die türkische Regierung beauftragte Merz mit der Entwicklung eines Reformplans zur Neuordnung des türkischen Schulwesens, und Merz fertigte auch die Entwürfe für das Projekt einer ‚Pädagogischen Provinz‘ in Istanbul an. Eine Tokioter Universität stellte der Werkschule Merz im ‚Museum der bedeutendsten Erziehungsideen‘ einen Raum zur Verfügung. In Indien setzte sich vor allem der Vizepräsident der UNESCO, Professor Dhingra, für Merz‘ Ideen ein. Auch in [den] USA fanden Merz‘ Gedanken positive Aufnahme. [...] Auch auf der pädagogischen Welt-Ausstellung in Brüssel 1958 wurden die Arbeiten der Merzschule von einer internationalen Jury als ‚weltbeste Schule‘ im internationalen Zeichenwettbewerb bezeichnet.“ So im Eintrag „Merz, Albrecht L.“ in *Munzinger Online/Personen – Internationales Biographisches Archiv*, URL: <http://www.munzinger.de/document/00000010936> (abgerufen von nicht angemeldet am 17.2.2018). Merz wurde u. a. als Professor nach Stanford berufen, wollte aber Deutschland und seinem Werk nicht den Rücken kehren. U. a. die Nichten Adenauers studierten an der *Freien Akademie*, die bereits 1946 wieder 137 Studenten zählte, und die Enkel Ludwig Erhards waren Merz-Schüler. Albrecht Leonhard Merz verfasste einerseits eine Hymne zu den Olympischen Spielen 1936 (gemeinsam mit sechs anderen unter 3 000 Teilnehmern angesichts eines Wettbewerbs als beste Arbeit ausgewählt) und soll andererseits im Kreis um Stauffenberg und Goerdeler nach Hitlers geplanter Ermordung für ein Regierungsamt im Bildungsbereich im Gespräch gewesen sein, so zumindest Renate Milczewsky: Albrecht Leo Merz: Ein pädagogischer Weg in die Zukunft. Stuttgart 1978, S. 105 f.

9 Die „Gesammelten Aufsätze“ von 1928 umfassten nur das Frühwerk und waren bereits 1954 vergriffen. Es ist hier nicht möglich, seine Schriften auch nur annähernd aufzulisten; auszugehen ist von ca. 300 Zeitschriftenaufsätzen und ca. 42 Rundfunkreden. Die vielleicht wichtigsten Texte sind *Jugendarbeit. Die Neuen Aufgaben der Jugend. Eine Sammlung von Vorträgen von A. L. Merz*. Stuttgart 1919 [im

Folgenden ADJ]; *Die Jugendarbeit. Ein programmatischer Vortrag von A. L. Merz, gehalten in Stuttgart am 6. Februar 1919*. Stuttgart 1919 [im Folgenden JA]; *Leitsätze der „Jugendarbeit“. Tatgemeinschaft deutscher Jugend*. Stuttgart 1919 [im Folgenden LSJ]; *Gestaltung und Erziehung*. Broschüre Stuttgart 1921, neu erschienen 1924 [im folgenden G&E]; *Das Fest als Werkfeier*. Broschüre Stuttgart 1924 [im Folgenden FW]; *Manifest der Arbeit*. Broschüre Stuttgart 1931 [im Folgenden MA]; *Manifest d. Erziehung*. Broschüre Stuttgart 1947 [im Folgenden MdE]; *„Das Arbeitslager im Dienste der Arbeiterneuerung“*, in: *Studentenwerk. Zeitschrift der studentischen Selbsthilffarbeit*. Herausgegeben vom Deutschen Studentenwerk e.V., 5. Jg. Juli/August 1932, S. 170-176 [im Folgenden ADA] und *Sprache ohne Fessel. Vom Begriff zum Bild*. Stuttgart 1958 sowie der Gedichtband Albrecht L. Merz: *Werk und Schau*. Berlin 1940.

10 A. a. O. Als kleines Beispiel für diesen Tonfall mag stehen, was sie über Merz‘ (angeblichen?) Erfindungsgeist schreibt (ebd. S. 105): „Albrecht Merz war eines Mittags wie gewöhnlich mit der Linie Zehn vom Schlossplatz auf die Gerokstraße gefahren. Und da schöpferische Geister in jeder Umgebung, also auch beim Friseur oder etwa in der Straßenbahn, Einfälle zu haben pflegen, wenn andere Leute gedankenlos zum Fenster hinausstarren, fiel ihm von ungefähr die Idee einer Gasanalyse zu. Mit dieser Erfindung konnten aus dem individuellen Atembild eines Menschen die gleichen Schlüsse gezogen werden wie aus Fingerabdrücken.“ Nähere Belege für diese Erfindungen oder gar Patente fehlen indes. An biografischen Texten zu nennen ist ansonsten noch die weitgehend selbst bzw. in Anknüpfung an seine Erinnerungen verfasste Festschrift zu seinem 70. Geburtstag Albrecht L. Merz: *Der Mensch und sein Werk*, herausgegeben von seinen Mitarbeitern. Stuttgart 1954 [im Folgenden ALM] und das bei Klett erschienene Werk seines Sohnes Helge Merz: *Die Pädagogik von Albrecht L. Merz und seine Werkschule. Modell einer neuen ganzheitlichen Erziehung*. Stuttgart 1961 [im Folgenden PM].

11 Der Begriff „Jugendarbeit“ taucht jedenfalls bereits 1909 im Titel einer seiner Schriften auf. Dabei meint Merz dies durchaus wörtlich, Jugendliche sollten handwerklich und landwirtschaftlich tätig sein, und ihre Erzeugnisse müssten dann in Handel gebracht werden, sodass die Jugendgruppen sich mit dem Erlös ihrer Arbeit

## I. Zur Genesis der Merz’schen Erziehungsidee

Auch außerhalb der Merz Akademie, jedenfalls in der einschlägigen Literatur zur Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland, fanden A. L. Merz‘ Thesen und sein Werk in den vergangenen Jahrzehnten wenig Beachtung, was in auffallendem Kontrast zu seiner Anerkennung und Bedeutung zu Lebzeiten, den zahlreichen Ehrungen und insbesondere den fast hymnischen Tönen der über ihn seinerzeit verfassten Texte steht, entstanden vorwiegend, aber beileibe nicht nur im näheren Umfeld.<sup>8</sup> Die relative Vergessenheit dürfte nicht zuletzt der fehlenden Zugänglichkeit der zahlreichen pädagogischen Schriften des A. L. Merz geschuldet sein, die im Unterschied zu denen anderer bedeutender Reformpädagogen kein Hauptwerk im eigentlichen Sinn kennen und nie systematisch gesammelt, editiert und neu publiziert wurden.<sup>9</sup>

Auch ist die einzige vorliegende Lebensbeschreibung von Renate Milczewsky vom Tonfall übergroßer Nähe zur Perspektive des Porträtierten und von einigen auffallenden Lücken geprägt.<sup>10</sup> Insofern warten A. L. Merz‘ Biografie, seine „Erziehungsidee“ und sein Konzept von „Jugendarbeit“ (ein angeblich von ihm geprägter und dann in die Alltagssprache eingegangener Begriff) wie übrigens auch sein breites lyrisches Werk noch auf eine wissenschaftlich-kritische Neubewertung.<sup>11</sup> Dieser Befund markiert angesichts des enormen Echos, welches Merz‘ Ideen damals auslösten, eine durchaus eigenartige Lücke der deutschen Reformpädagogikgeschichte.<sup>12</sup> Nolens volens erstreckt sich die fehlende Aufarbeitung auch auf sein pädagogisches Konzept – seine u. a. von der Phänomenologie und besonders Husserls Begriff der Wesensschau beeinflusste „Erziehungsidee“, die damals auf nichts Geringeres abzielte als die „Erweckung und Erhaltung der schöpferischen Volkskräfte“.<sup>13</sup>

Zumindest vier biografische Besonderheiten mögen bei Merz‘ relativer Vergessenheit innerhalb der Historiografie der deutschen Reformpädagogik ihre Rolle gespielt haben; sie machen ihn im ohnehin ausgesprochen heterogenen Kreis der Reformpädagog/innen des frühen 20. Jahrhunderts zu einer Ausnahmeerscheinung. Zunächst ist bereits sein Zugang zum pädagogischen Feld, vorsichtig gesagt, eigenwillig; im *Munzinger* heißt es: „Im Verlauf des 1. Weltkrieges gelangen ihm als mehrfach ausgezeichnete Artillerieoffizier über 10 Erfindungen und Patente auf technischem und chemotechnischem Gebiet, auf Grund deren er als Lehrer für Ballistik an die Kriegsschule Wahn berufen wurde. Während dieser Tätigkeit reifte in ihm der Entschluss, sich ganz der Erziehungsarbeit zu widmen.“<sup>14</sup> Zum Zweiten entwickelt er „im

teilweise selbst finanzieren könnten. So JA (1919), S. 19.

12 Der vorliegende Beitrag kann diese Leerstelle sicher nicht schließen, aber auf das Desiderat der zugehörigen Forschung hinweisen. Unklar sind insbesondere die Natur und Bedeutung seiner verschiedentlich erwähnten, aber nirgends erläuterten oder patentierten technischen Erfindungen und das angebliche Berufs- und/oder Redeverbot in der NS-Zeit (viele ging wohl auch ohne Zwang; Merz hatte 1933 die Arbeit der Akademie eingestellt und bereits 1934 nur noch etwa 10 Schüler. Ab 1937 bestand reichsweit ausschließlich die einheitliche Deutsche Volksschule, Privatschulen wurden aufgelöst, trotzdem unterrichtete Merz privat bis 1941 weiter, zuletzt noch einen Schüler. Laut Niederschrift wurde das Werkhaus insgesamt 1940 geschlossen, da er sich weigerte, den „Ariernachweis“ für seine Lehrkräfte zu erbringen. Zuvor wurden Merz in der NS-Zeit verschiedentlich bedeutende Posten angeboten - so Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 95 -, und in einem Schreiben von Rudolf Hess vom April 1935 wurde seine Pädagogik gelobt und von höchster Stelle als im Einklang mit den kultursozialen Zielen des Nationalsozialismus ausgewiesen. Weiter wäre insbesondere seine (eventuelle?) zeitweilige biografische Nähe zu *Walther Rudolf Jaensch zu klären*: „... Arbeitete als freier Mitarbeiter ab 1942 am von Walther Rudolf Jaensch an der Charité gegründeten Institut für Konstitutionsforschung“, fasst *Wikipedia* diesen – möglicherweise! – dunklen Punkt seiner Vita zusammen, was sich im Rahmen der bisher publizierten Quellen zu Merz' Biografie leider nicht weiter präzisieren lässt. Die ansonsten sehr redselige und anekdotenreiche Biografie Milczewskys weiß (ebd. S. 105) nur: „Rund 5 000, von Albrecht Merz mit seinen Söhnen Sigurd und Volker durchgeführte Grundlagenversuche erbrachten in der fotografischen Fixierung die einwandfreie Diagnostizierung verschiedenster Krankheiten. Merz wird Mitglied des Deutschen Forschungsrates unter Professor Sauerbruch, arbeitet mit dem Institut für Konstitutions-Forschung an der Charité der Berliner Universität“, was auch immer das konkret bedeutet haben mag. Klar scheint, dass Merz dies später, wie z. B. in der Festschrift zu seinem 70. Geburtstag, offenbar als „wissenschaftliche Tätigkeit“ erklärte. Mühlbauer, Merz (1994), S. 196 schreibt: „M.s Entwicklung eines ‚gas-analytischen Feinstoffverfahrens zum optischen

Nachweis geringster Gasspuren‘ war in diesen Jahren für Ferdinand Sauerbruch der Anlass, M. zur Aufnahme in den Reichsforschungsrat vorzuschlagen“, diesem Vorschlag ist vielleicht auch gar nicht gefolgt worden. Auch Mühlbauer ist indes nicht vollständig zuverlässig; er behauptet hier fälschlicherweise eine Mitarbeit bei Jaenschs Bruder, dem Marburger Philosophen Erich Jaensch, der zwar dieselben Ansichten vertrat, aber bereits 1940 verstorben war. So oder so: Nicht nur der Reichsforschungsrat mit seiner Unterstützung für diverse „Forschungsarbeiten“ der SS in den Konzentrationslagern ist hochgradig belastet (freilich fehlen Dokumente, die Merz' Mitgliedschaft im RFR tatsächlich bestätigen), insbesondere auch der karrieristische NS-Arzt Jaensch ist eine hoch problematische Figur – immerhin der Verfasser des Werks *Klinische Rassenhygiene und Eugenik*. Berlin 1934. Über dessen Arbeit an der Charité informiert grundlegend Michael Kölich: „Förderungsfähig“ – „förderungswürdig“? Die Beurteilung von Kindern mittels Kapillarmikroskopie im Ambulatorium für Konstitutionsmedizin an der Charité“, in: Thomas Beddies; Kristina Hübener (Hg.): *Kinder in der NS-Psychiatrie*. Berlin 2004, S. 71-86. Es besteht die Möglichkeit, dass der hier nicht erwähnte Merz als beratender Experte im Zuge von Jaenschs Interesse an Problemen der Jugendhilfe und seiner Absicht der „biologischen Unterbauung der Pädagogik“ (ebd. S. 84) in dessen „psychologisch-charakterologischen Laboratorium“ ins Spiel kam, zu dem in dieser Zeit auch „eine Kinderpsychologin, eine Jugendleiterin zur Erziehungsberatung [...] und ein ‚sehr erfahrener und bewährter Charakterologe““ (ebd. S. 85) gehörten, doch auch das ist nach derzeitiger Quellenlage Spekulation (wobei Merz persönlich gut mit dem Neubegründer der Charakterologie, Ludwig Klages, bekannt und von diesem in vielem stark beeinflusst war). So oder so: Die Konstitutionslehre/Eugenik, für die Jaensch steht, ist der „wissenschaftliche“ Kern des biologisch-medizinischen Rassismus und damit auch der „Vernichtung unwerten Lebens“. Der selbst unter den damaligen Kolleg/innen ob seiner eigenartigen Theorien höchst umstrittene SS-Arzt Jaensch ließ so am Ziel seiner Forschung der „erbbiologischen Grundlagen der Konstitution“ keine Zweifel, die – ernsthaft und trotz teilweise gegenteiliger Ergebnisse seiner massenhaften Reihenuntersuchungen – mit Untersuchungen der Fingerkapillaren auf Störungen der intellektuellen und psychischen Entwicklung schließen wollte

und damit auf mögliche Degeneration und „Minderwertigkeit“: Die Tätigkeit der Konstitutionsmedizin „diene ‚der ausmerzenden und mehrenden Rassenpflege““, zit. ebd. S. 79. „Ob sein Institut letztlich an der ‚Ausmerzungs‘ unverbesserlicher Elemente [...] beteiligt war, lässt sich aus den untersuchten Akten nicht beurteilen“, schreibt Kölich; vollständig auszuschließen ist es nicht. Das Institut wurde jedenfalls bereits am 31.7.1945 aufgelöst und Jaensch wurde verhaftet und interniert. Was Merz von den damals zeittypischen eugenischen Vorstellungen hielt, ist nicht bekannt, es finden sich in seinen Schriften keinerlei Äußerungen dazu (man sprach etwa im zeitgenössischen Pädagogikdiskurs ganz selbstverständlich von „Schwachsinnigenfürsorge“, zu der für viele notwendig die Sterilisation gehörte, oder auch von „Abnormenpädagogik“; selbst der bis heute gebräuchliche Begriff „Sonderpädagogik“ ist ja von solchen Vorstellungen geprägt). Merz hat 1924, nachdem ein Künstler als Referent kurzfristig abgesagt hatte, auf den „Werkhauswochen“, einer Art Symposium seines Bildungswerkes, einen Dr. Fischer aus Freiburg eingeladen, der dann laut Presse von „seiner Forscher-tätigkeit in Südafrika bei den Negerbastarden“ sprach, und zwar zum Thema „über den Einfluss der Ahnen auf unser Äußeres“, auch Klages war geladen, sagte aber ab. Der Hinweis findet sich bei Karl Hills: „Eine Werkhauswoche bei A. L. Merz“, in: *Kunst und Jugend* Nr. 5 (1925), S. 40. Dabei ist wiederum zu berücksichtigen, dass eugenische Vorstellungen bereits lange vor der NS-Zeit auch außerhalb Deutschlands und hier auch innerhalb der Arbeiter- und Frauenbewegung sowie in der katholischen Reformpädagogik wie auch allgemein im damaligen Pädagogikdiskurs – etwa in der Alkoholfrage – breite Zustimmung fanden. So Schwerdt, „Reformpädagogik und Behinderung – Überlegungen zu einem kaum beachteten Forschungsfeld“, in: Keim; ders. Reh (Hg.): *Reformpädagogik* (2016), S. 121. Vgl. dazu auch Regina Wecker (Hg.): *Wie nationalsozialistisch ist die Eugenik? Internationale Debatten zur Geschichte der Eugenik im 20. Jahrhundert*. Wien 2009.

13 So bereits auf S. 6 – vorangestellt – in ALM (1954). Hier ist die Quellenlage weit besser, viele seiner Schriften sind erhalten. Merz bezieht sich hier mit Husserl auf Platons Ideenschau; dazu Karl Heinz Lambeck: „*Wesensschau*“, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 12. Basel 2004, Sp. 655–659. Merz schließt recht konsequent die Husserl'sche Wesensschau

mit dem spirituell aufgeladenen Begriff der goetheanischen „Schau“ und jener von Innenwelt und göttlicher Schöpfung bei Novalis kurz, womit er sie teilweise ins Gegenteil verkehrt, denn Husserl will sich ja gerade von bestehenden Vorurteilen (wie eben u. U. auch der Idee eines harmonischen Ganzen des Kosmos?) lösen. Die Söhne Volker und Helge Merz haben beide versucht, den Bezug von Merz' Thesen zur Phänomenologie zu explizieren und (in jeweils teilweise durchaus eigener Art und Weise) zu systematisieren, und zwar Volker Merz in seiner Dissertation bei Max Bense (E & G, a. a. O., bes. S. 23-71) und Helge Merz, gestützt auf Lavinia Merz-Foerster: *Die Philosophie in der Erziehungs-idee von Albrecht L. Merz* (1959) in der Schrift PM (1961), S. 50-58.

14 Eintrag „Merz, Albrecht L.“ in *Munzinger Online/Personen – Internationales Biographisches Archiv*, URL: <http://www.munzinger.de/document/00000010936> (abgerufen von nicht angemeldet am 17.2.2018). Ein wenig rätselhaft sind die diversen Erfindungen. In ALM (1954), S. 25 ff. ist bezüglich der Entwicklung eines Apparats zur Gasanalyse über ein „Einfrieren“ der Probe (z. B. der Atemluft eines Menschen) und dem anschließenden Analysieren der geometrischen Struktur, um deren Patentierung und wissenschaftlichen Anerkennung er sich in den letzten Weltkriegsjahren stark bemühte, nicht ganz unbescheiden von der „Entdeckung eines neuen Naturgesetzes“ und von einer Erfindung, „die in der bisherigen Geschichte der Naturwissenschaften nur in der Meisterung der Atomenergie eine Parallele findet“ die Rede, was ihm beides ein Mediziner aus Hamburg brieflich bescheinigte, aber Belege, was daraus geworden ist, fehlen.

**15** Selle, Reformpädagogische Tradition (2008), S. 171 [Herv. d. Verf.].

**16** Einige Beispiele sind der neue und einheitliche „Zeitstil“, den er bilden will (JA 1919, S. 16), der „Lichtwender“ – so in Fest als Werkfeier (1924), S. 11 –, die „Abstraktei“, das Adjektiv „maschinenwillig“ – so in Werk und Schau (1940), S. 23, die „Erklügelung“ (ADA (1932), S. 172) oder auch die „Gegenwartsträger“, was bei ihm „hochstehende Menschen des öffentlichen Lebens“ meint. So JA (1919), S. 15.

**17** Merz' Sprache ist übrigens ansonsten kaum von Zierrat und rhetorischem Ornament geprägt; die Perioden sind klassisch, der Stil kristallklar, und sein traumwandlerisches Gefühl für Sprache und ihre Abgründe bringt ihn gelegentlich sogar in die Nähe der Schreibweise von Heidegger oder Dekonstruktivisten wie Derrida, etwa wenn er notiert: „Dass sie sich doch alle überarbeiten möchten, diese aus Impotenz Geschäftigen, um sich und ihre Mitmenschen nicht und länger unterhalten zu können, damit endlich die Bahn frei werde für jene, aus deren ursprünglichem lebendigen Sein heraus jedes Gestalten Fest und Feier ist, die von keiner Unterhaltung wissen, weil alles an ihnen Haltung ist, die keine ‚Veranstaltung‘ kennen, weil aus ihrem quellenden Lebensrhythmus heraus jedes Tun in köstlicher Selbstverständlichkeit Gestaltung wird.“ So FW (1924), S. 4. Bereits Kant definiert Zierrat als unnötigen Schmuck, der „wie der goldene Rahmen, bloß um durch seinen Reiz das Gemälde dem Beifall zu empfehlen angebracht“ ist, und dieser goldene Rahmen wäre dann bei Autoren wie Goethe bis zu Steiner, Merz usw. besagter sprachlicher Gestus des Eigentlichen, Allerhöchsten. Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Hg. von Gerhard Lehmann. Ditzingen 2004, S. 104 (§ 14).

**18** Der notorische Bezug auf Goethe ist selbstverständlich eine wichtige Parallele zu Rudolf Steiner. Zitat A. L. Merz: „Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule“, in: Die Arbeitsschule. Zeitschrift für nationale Erziehung und Werkunterricht 16. Jg. (1927), S. 231-34, hier S. 232. Vgl. auch z. B. MdE (1947), S. 27. Merz ist hier extrem; so kann er sich auf ein und derselben Seite entschieden von „Esoterik“ distanzieren und zugleich das „Zusammenschwingen mit den kosmischen Grundkräften“ beschwören (so in dem „Merkblatt“ *Ein Weg aus der Not der Zeit* (1929-33), abgedr. ebd. S. 39. Hier auch politisch sehr hellseherisch die Ahnung vom „Chaos, dem wir

entgegentreiben“. Angesprochen ist der notorische Bezug auf das Leben an sich, das Allerhöchste, den Urquell des Seins usw., was wohl, wie bereits bei Goethe, v. a. der profanen Notwendigkeit des Begründens entheben soll. Merz geht tatsächlich von erkennbaren kosmischen Gesetzen, von Urbildern und Grundformen der Dinge aus, hier bezieht er sich auch auf Laotse (so etwa in ADJ (1919), S. 16 f. in einer Legende über einen altmeisterlichen chinesischen Handwerker namens Tsching und seinen Glockenspielständer, der nicht von dieser Welt zu sein scheint, weil er seine Grundform der Natur abgeschaut hat). Diese Kritik des Nachgeborenen soll nicht überheblich klingen: Es besteht auch in der Perspektive der zeitgenössischen Naturwissenschaft und Epistemologie angesichts von Überlegungen der String-Theorie und inzwischen nachgewiesenen Gravitationswellen usw. weniger ein Zweifel daran, dass hier etwas „schwingt“ und ein „ganzheitlicher“ Zusammenhang jenseits der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit besteht usw., kritisch – und das eben bereits durchaus schon damals – wäre nur anzumerken, weshalb und von woher einer die Erkenntnisfähigkeit für diese Zusammenhänge beanspruchen kann und ein anderer, der sie anders liest, nicht.

**19** Mühlbauer, Merz (1994), S. 195.

**20** Wie aus dem diesem Buch vorangestellten Zitat hervorgeht, wonach nur schöpferisches Gestalten das Recht auf bestimmten Einfluss geben möge, maß A. L. Merz mit Schiller der Kunst und dem Künstlerischen eine alles überragende Bedeutung zu, etwa wenn er in ADJ (1919), S. 5, glaubt, dass „der rein politische Mensch abgelöst werden muss durch den künstlerischen Menschen“. Insofern ist auffällig, dass Merz als immerhin Sohn eines Künstlers, des Bildhauers und Leiters einer Gewerbeschule in Schramberg im Schwarzwald Leo Merz, sich in Fragen der vielen zeitgenössischen Kunstdebatten, etwa zwischen Traditionalisten und Modernen und dann innerhalb der diversen Richtungen der modernen Kunst in all seinen Schriften ebenso vollständig zurückhält wie in parteipolitischen Fragen; weder ist so zu erfahren, welche Strömungen er mit Sympathie verfolgte und welche er ablehnte, noch, was er von in Teilen seinem Ansatz verwandten Bestrebungen z. B. am Bauhaus hielt.

**21** Zum Wandervogel: Werner Helwig: Die blaue Blume des Wandervogel. Überarbeitete Neuauflage. Baunach 1998; Joachim H. Knoll: Typisch deutsch: die Jugendbewegung: Beiträge

Gegensatz zu zahlreichen leibkultivierenden, musisch eingefärbten oder werkpädagogisch akzentuierten Entwürfen der Epoche [...] einen phänomenologisch, das heißt *philosophisch* begründeten Ansatz pädagogischer Praxis, der sich durch methodische Klarheit und Strenge auszeichnet hat“.<sup>15</sup> Drittens ist Merz klassischer Lyriker; dies und seine geistige Herkunft aus der Wandervogelbewegung, die ihn ein Leben lang prägte, führten zu einem Schreibstil, der selbst nach Maßstäben der Zeit sehr hymnisch-erweckungshaft und von eigenwilligen Wortkreationen geprägt ist.<sup>16</sup> Aus beinahe jeder Zeile insbesondere der Aufrufe und Manifeste des Frühwerks spricht der unbedingte Hang zum Allerhöchsten, was aus heutiger Sicht das Vordringen zum originellen Kern seiner Argumente deutlich erschwert, jenseits all des argumentativen Zierrats und der jugendbewegten Tatrhetorik.<sup>17</sup> Dies und die hinzutretende goetheanische und in seinen Schriften wirklich notorische Beschwörung von „Urkräften“, „Grundformen“, dem „Ewigen“ und der „Einheit mit dem Kosmos“ respektive einer „Verbindung mit den Grundkräften des Alls“ oder, in einem Wort, der „Allbezüglichkeit“ bringt ein Pathos mit sich, das heute übertrieben wirkt. Ziel seiner Pädagogik ist beispielsweise nichts Geringeres als „wahrhaft freie und selbstständige Menschen zu erziehen, indem sie den Menschen in Übereinstimmung mit den kosmischen Gesetzen bringt“.<sup>18</sup> Als Architekt und Diplomingenieur vertrat Merz schließlich viertens kein klassisches Schulfach. Er hatte nach seinem Architekturstudium in Stuttgart und Berlin zwischen 1906 und 1910 für Hermann Muthesius gearbeitet. Dieser war als Direktor des Preußischen Kunst- und Gewerbeschulwesens und vor allem Gründer des Werkbunds mit seinem Credo der „Sachlichkeit“ einer der einflussreichsten Jugendstilkritiker und wohl der Wegbereiter der Moderne in der deutschen Architektur. Für diese architektonische Überfigur entwarf der junge Merz u. a. die Siedlung Mariabrunn in Leipzig.<sup>19</sup> Sein pädagogischer Fokus waren also nicht der Spracherwerb, die Mathematik oder die körperliche Ertüchtigung, sondern das Schöpferische des Menschen in einer betont ganzheitlichen Perspektive, neudeutsch die Kreativität. Diese nimmt in seinem Werk auffälligerweise dieselbe Schlüsselstelle ein wie im zeitgenössisch-spätkapitalistischen Diskurs von Kultur, Ökonomie und Politik.<sup>20</sup> Politisch dürfte sein tief in der Gedankenwelt der Jugendbewegung und des Wandervogels wurzelnder „junger“ Konservatismus wohl unstrittig sein, wie auch seine öffentlich gewahrte Distanz zur NS-Ideologie vor und nach der Machtübergabe an Hitler.<sup>21</sup> Auffälligerweise finden sich in all seinen Schriften keinerlei rassistische, misogynen oder gar antisemitische Passagen – nicht einmal in Anspielungen –, was für einen zum Völkischen hin offenen Konser-

zu einer Phänomengeschichte. Opladen 1988. Merz hält sich in seinen Schriften parteipolitisch bedeckt. In seinem publizierten Werk vor 1933 finden sich zwar viele positive Bezüge zum Deutschtum, und auch die Idee, am deutschen Wesen möge die Welt genesen, klingt verschiedentlich an wie einmal sogar die (wenn man so möchte, proto-neoliberale ...) Perspektive, es gäbe in der ausgehenden Weimarer Republik „ein übersteigertes (!) Tarif- und unproduktives Unterstützungswesen“, wo doch jedem nur „das Maß an Lebenskomfort zukommt, das ihm seiner Leistung nach gebührt“ (so in dem „Merkblatt“ *Ein Weg aus der Not der Zeit* (1929-33), abgedr. MdE (1947), S. 39). Allerdings bekennt er sich 1928 eindeutig zu „Demokratie und Völkerverständigung“ (in dem Text *Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst* (1928), abgedr. ebd., S. 36), und bereits 1919 finden sich in einer Aufzählung dessen, wovor die Jugend „Ruhe“ bräuchte, neben „einseitigen Parteiprogrammen“ und „konfessionellen Engherzigkeiten“ auch die „Ruhe vor militaristischen und bürgerlich-gesellschaftlichen Tendenzen“ – diese Distanzierung vom Militarismus und den Freikorps ist eine deutliche Absage an die radikale völkische Rechte, die in ihrem Revanchismus exakt dafür stand. So ADJ (1919), S. 8.

**22** Aufgrund der geistigen Herkunft verschiedener Reformpädagog/innen in der Jugendbewegung und den völkischen Kreisen des Kaiserreichs finden sich völkische, antisemitische und darüber hinaus eugenische und rassistische Gedanken und Ideen bei diversen Reformpädagog/innen (insbesondere bei Wilhelm Schwaner, Ellen Key oder Peter Petersen). Bei Merz' zentralem Ideenlieferanten Ludwig Klages etwa, einem guten Bekannten und sogar Freund des jungen Ehepaares aus der Stuttgarter Gänsheidestraße, ist der Antisemitismus sogar philosophisch verwurzelt, und zwar in seiner zentralen Idee seines philosophischen Werkes vom Kampf des „jüdischen“ Geistes und der „arischen“ Seele. Diese Idee gewinnt hier regelrecht paranoide Züge. So sei z. B. selbst der von Klages abgelehnte Kant für ihn ein Epigone „jüdischen“ Denkens gewesen, entlarvend heißt es: „Wir sehen genauer jetzt, welcher ‚Geist‘ es gewesen sei, der einem Kant die zuerst verblüffende Formel vom ‚kategorischen Imperativ‘ bescherte. Über den griechischen Glauben an das Wollen aus Gründen hat der jüdische Glaube gesiegt an ein Erkennen aus Zwecken, welche allmächtige Willkür, durch nichts

als sich selber veranlasst, setzte. Statt vom Scheinmonismus der Stoa wäre ebenso richtig vom Scheindualismus Kants zu reden; denn das letztlich Wirkliche beider ist die Vernunft, im Sinne nicht mehr jedoch der stets genötigten Kraft des Erkennens, sondern einer uneingeschränkten Befehlsgewalt, die auch das noch hervorbringt, durch was der Befehl vollzogen wird.“ Tatsächlich findet sich der Gedanke bereits bei Konfuzius. Ludwig Klages: *Der Geist als Widersacher der Seele* (1929-32), 3 Bde. Bonn ©1981, S. 637. Bereits 1918 schrieb Klages in einem Brief in Bezug auf Nietzsches Idee eines „Sklavenmenschen“, was sein seit 1910 gut dokumentiertes, zutiefst rassistisches Denken verdeutlicht (bereits beim sogenannten Kosmikerstreit mit Wolfskehl 1903/04 standen für Klages antisemitische Motive im Vordergrund): „Er entstand und entsteht immer und überall durch Rassenmischung und Blutsverschlechterung; und seine notwendige Ergänzung ist der Verbrecher. – Der Lebensforscher sieht im Sittlichkeitsphänomen nur eines: den geistigen Ausdruck schlechten Blutes.“ Zit. bei Ernst Klee: *Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945*. Frankfurt am Main 2007, S. 309 f. Vgl. zum antidemokratischen, antimarxistischen und vor allem zutiefst antisemitischen Grundton des Denkens von Klages Tobias Schneider: „Der Philosoph Ludwig Klages und der Nationalsozialismus 1933–1938“, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* (VfZ) Jg. 49, Heft 2 (2001), S. 275-294. Ähnlich dachte auch Merz' und Klages' gemeinsamer Freund Rudolf Bode, der bereits seit 1932 Parteimitglied war, auch vom Merz-Freund Willo Rall ist bekannt, dass er ein NSDAP-Anhänger gewesen ist.

**23** MdE (1947), S. 7 f. Seine Kritik bringt Merz bereits 1924 bei einem Werkstattbesuch der Zeitschrift *Kunst und Jugend* zum Ausdruck: „Damit soll gesagt sein, dass unsere Gebildeten allzu einseitig auf ihrem Sondergebiet stehen, nicht im Stande sind am rechten Ort das Rechte zu tun, sondern fast allen Aufgaben, auf die sie nicht eingearbeitet sind, mehr oder weniger hilflos gegenüberstehen. Damit ist eine Hauptschwäche unseres heutigen Bildungswesens berührt, dessen Stolz gerade darin besteht, jedem Menschen ein enges Gebiet des Wissens und Könnens nach Art der Arbeitsteilung anzuweisen.“ Hills, *Werkhauswoche bei A. L. Merz* (1925), S. 39. Ziel der Erziehung solle dagegen „die Schaffung eines von allen staatlichen Bindungen, allem Berechtigungswesen und Examensdrill, aber auch von aller

vativen in dieser Zeit eine Besonderheit darstellt und beileibe nicht für alle, wohl nicht einmal für die Mehrheit der damaligen Reformpädagog/innen galt, und für viele Freunde und Bekannte aus Merz' persönlichem Umfeld schon gar nicht.<sup>22</sup>

Alles in allem ist der Stuttgarter Reformpädagoge ein Konservativer par excellence, nicht nur, weil er seit dem Ende des Ersten Weltkriegs bis zu seinem Tod im Februar 1967 die Notwendigkeit einer umfassenden Reform, wenn nicht gar Revolution des europäischen Bildungswesens hervorgehoben hat („Was zur Rettung des Abendlandes vollbracht werden muss, [ist] eine neue Erziehungsrevolution [...] Unsere gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität ist in zunehmendem Maße falsche Wege gegangen ...“<sup>23</sup>), nicht nur, weil er sein sehr eigenständiges pädagogisches Konzept theoretisch entwickelt und zugleich in zehn „Werkgemeinden“ sowie in seinem bis heute bestehenden Bildungswerk mit Schule, Internat und Akademie auch praktisch umgesetzt hat, sondern vor allem, weil er sich zeitlebens und mit all seinem Tun jenem großen Reformprojekt des Erziehungswesens von unten verschrieben hat, das sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert gegen den Untertanengeist, die Gewalt und auch die Lebensfeindlichkeit der beileibe nicht nur preußischen „Pauk- und Drillschule“ wandte.<sup>24</sup> Weitergehend ging es Merz wie fast allen Reformpädagog/innen darum, die Selbsttätigkeit oder in seinem Konzept gar „Selbsterziehung“ der Schüler/innen in den Mittelpunkt der schulischen Praxis zu stellen – und damit, modern gesprochen mit etwa Albert Bandura, auch die Förderung der für die Herausbildung eines gesunden Ichs zentralen „Selbstwirksamkeitserwartung“ und -wahrnehmung.<sup>25</sup> Es gelte, schreibt Merz, „dass die Schule und das Erziehungswesen frei gemacht werden müssten von den im Laufe der Zeit immer mehr in den Vordergrund getretenen Forderungen jener Mächte, die den Zweck vor den Sinn, das Nützliche vor das Notwendige, die Organisation vor das Organische, die Mechanik vor das Lebendige, die Verwaltung vor die schöpferische Entfaltung, die Erhaltung eines ausgeklügelten Systems vor das Wohlverhalten und die gesunde Entwicklung des Menschen in der beglückenden Atmosphäre einer schöpferisch sich auswirkenden Methodik stellen“.<sup>26</sup>

In der *Neuen Deutschen Biographie* wird sein Werk dementsprechend folgendermaßen umrissen: „Inspiriert von der Kunsterziehungsbewegung, war M.s Erziehungsidee die allseitige und ganzheitliche Menschenbildung, durch die alle geistigen und schöpferischen Möglichkeiten des Menschen ‚ins Werk‘ gesetzt und auf dem Weg des ‚Erkennens und Gestaltens‘ zu einer

Bevormundung durch politische und sektiererische Ideologen befreien ‚Tempels‘ [der ganzheitlichen Bildung, d. Verf.], in dem eine wahre Erziehungskunst [...] zelebriert wird“, sein. MdE (1947), S. 9. Die Abwendung vom Staat ist wohl eine Lehre aus der NS-Diktatur, in JA (1919), S. 12 hieß es noch: „Bildung [...] muss Staatssache sein – jetzt mehr denn je.“

**24** Ein weiteres Desiderat der biografischen Forschung wäre das Verhältnis zu anderen zeitgenössischen Reformpädagog/innen wie etwa einerseits liberalen und sozialdemokratischen wie Walter Fränzel, Theodor Litt, Gustav Wyneken, Hans Alfken, Otto F. Kanitz, Fritz Karsen, Siegfried Kawerau, Janusz Korczak, Paula Fürst, Gertrud Feiertag, Clara Grunwald, Adolf Reichwein, Elisabeth von Thadden, Kurt Adams, Theodor Rothschild und andererseits auch den völkischen wie etwa Wilhelm Schwaner, Peter Petersen und Ellen Key, aber auch, in Stuttgarter Perspektive naheliegend, zu Rudolf Steiner und seiner Anthroposophie, wozu sich in seinen publizierten Schriften erstaunlich wenig findet, aber auch die Beurteilung von seinem Ansatz in Teilen verwandt scheinenden Institutionen wie dem frühen Bauhaus.

**25** Vgl. dazu Albert Bandura: „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“, in: Psychological Review 84 (2), 1977, S. 191-215; ders.: „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning“, in: Educational Psychologist. 28 (2), 1993, S. 117-148. Bandura nennt vier Quellen, die die Selbstwirksamkeitserwartung steigern können (Erfolgsenergebnisse, stellvertretende Erfahrung – Erfolge anderer mit ähnlichen Fähigkeiten –, verbale Ermutigung und, etwas schwammig, die emotionale Erregung; als Inhibitoren nimmt er Stress und Angst an, den zentralen Inhibitor, die Scham, übersieht er weitgehend – im Gegensatz zu Merz; dieser deutet in ADJ (1919), S. 16 in Bezug auf ältere Jugendliche an: „Sie werden erzogen, sich mitzuteilen und die Lebenshemmungen (Schüchternheit usw.), die so oft manchen Tüchtigen nicht zu Wort kommen lassen, werden [...] beseitigt“ – nämlich „indem sie gezwungen werden, ihre Gedanken für Andere zu formen“. Zur „Selbsterziehung“ vgl. auch LSJ (1919), o. S. § XXVIII.

**26** MdE (1947), S. 15 f.

**27** Mühlbauer, Merz (1994), S. 195 f. Was die Gymnastik betrifft, lehnt er sich ganz an die in seinen Schriften oft erwähnten Theorien des Schöpfers der „Ausdrucksgymnastik“ (und späteren Fachgruppenleiters des NS-Kampfbundes

für deutsche Kultur) Rudolf Bode an, mit dem er seit 1914 persönlich gut bekannt war. Der spätere „NSDAP-Gymnastikpapst“ Bode – so nennt ihn Schneider, Der Philosoph Ludwig Klages (2001), S. 283 – wollte die durch falsche Erziehung etc. verlorenen „ursprünglichen Naturbewegungen“ über seine ganzheitliche, auf die leiblich-seelische Wechselwirkung abzielende Gymnastik wieder antrainieren. Insbesondere der nicht-musikalische Begriff des „Rhythmus“ verbindet Merz und Bode, wobei bei beiden hier Klages' Philosophie im Hintergrund steht. Vgl. dazu Rudolf Bode: Der Rhythmus und seine Bedeutung für die Erziehung. Jena 1920; ders.: Ausdrucksgymnastik. München 1922. Als Merz und seine Frau 1939 von der Gestapo verhaftet wurden, war es der einflussreiche „Freund Bode“, der sie durch einen Anruf im berühmten Hotel Silber rettete, berichtet Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 106.

**28** Neuer Mensch: MdE (1947), S. 11.

**29** Was Merz' Verhältnis zu den deutschen Klassikern betrifft, deren Denken ihn wie fast jeden in der Kaiserzeit Sozialisierten stark beeinflusst hat, fällt aus heutiger Sicht die (gleichermaßen große ...) Distanz zu Kant, Hegel und Nietzsche auf, wie auch Marx und Freud für sein Denken offenbar keine Referenzen darstellen.

**30** Die Begrifflichkeit des Stifters dieser Tradition, des Vordenkers der hiesigen Neuen Rechten Armin Mohler, soll deren Protagonisten von ihrer Verstrickung mit dem NS-Staat reinwaschen. Dennoch ist die Begrifflichkeit gut gewählt, weil sie zum Ausdruck bringt, dass man es hier mit einem revolutionären, zur „Tat“ drängenden äußerst aggressivem antiliberalen und -demokratischen Denken zu tun hat, das die Welt von oben retten will – all das in mehr oder minder deutlichem Unterschied zum eigentlichen Konservatismus.

**31** Der Psychologe, Grafologe und „Charakterologe“ Ludwig Klages ist eine reichlich widersprüchliche Figur. Insbesondere seine lebensphilosophischen Versuche, in denen er von besagtem ewigem Kampf zwischen „arischem“ Leben („Seele“) und „judaischem“ Geist ausgeht, sind in ihrem durch und durch genialischen Duktus schwer lesbar und in ihrem Gehalt stark schwankend; mal philosophisch brillant, mal bloßes antisemitisches Sektierertum oder reine Esoterik. Damals war er mit seinen grafologischen Werken so etwas wie ein wissenschaftlicher Bestsellerautor, der mit seinen philosophischen Ideen und der Aura der Mitgründung des George-

Einheit verbunden werden sollten. Nicht intellektuelle Einseitigkeit und Anhäufung von Wissensstoff, sondern ‚Schau‘ des Wesentlichen und ‚Gestaltung‘ des Erkannten sollten schon von Kindheit an Weg und Ziel der Bildung sein. [...] Außer den normalen Unterrichtsfächern wurden die Sonderbereiche ‚Erkennen und Gestalten‘, ‚Sprachgestaltung‘, ‚Lebenskunde‘, ‚Gesundheitslehre‘, ‚Rhetorik‘ und ‚Rhythmische Gymnastik‘ gelehrt. So sollte ein Grundanliegen der reformpädagogischen Bewegung eingelöst werden: Bildung des Menschen aus ganzheitlicher Sicht.<sup>27</sup> Seine politische und philosophische Gedankenwelt und sein Pädagogikkonzept – beides lässt sich nur schwer trennen – arbeiten sich auffällig wenig am reformpädagogischen Diskurs der Zeit ab. Zwar finden sich hier und da Hinweise auf Pestalozzi und Fröbel (eher zustimmend) und Montessori (meist eher ablehnend), doch eher *en passant*. Tatsächlich vermengt Merz manches in seinem durch und durch von der reformpädagogischen Idee der die Lernenden „aktivierenden“ Arbeitsschule geprägten Erziehungsmodell, dessen Gegenbild stets die überkommene wilhelminische Volksschule des späten 19. Jahrhunderts ist, die als „Paukschule“ allein auf Disziplinierung und möglichst reibungslose Wissensübermittlung abzielt.

Bei allem vordergründig Zeittypischen in der Sprache und dem jugendbewegt-manifestartigen Aufbruchgeist, der aus jeder Zeile seiner Schriften insbesondere vor dem Zweiten Weltkrieg spricht und schlussendlich zum „neuen Menschen“ führen sollte, entsteht so in durchaus eigensinniger Weise ein Mix unterschiedlichster Referenzen.<sup>28</sup> Von Rousseau, Schillers „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ und besonders und immer wieder Goethe, der deutschen Romantik (vor allem Novalis), der zeitgenössischen Phänomenologie eines Husserl oder Max Scheler, der frühen psychologischen Ästhetik und Gestaltpsychologie und implizit sogar Jean Joseph Jacotot klingt vieles an.<sup>29</sup>

Den größten Einfluss auf Merz übte dabei wohl der damals in den Kreisen der Anhänger/innen der „konservativen Revolution“<sup>30</sup> hochgeschätzte einstige Stefan-George-Vertraute Ludwig Klages aus, ein kryptischer Lebensphilosoph, der von einem universellen Gegensatz zwischen Geist bzw. technische Rationalität und Leben/„Seele“ bzw. den kosmischen Urkräften ausging (in der Kultur, aber auch im einzelnen Menschen als Dichotomie von Ratio und „Seele“ ...). Zugleich war Klages ein viel gelesener Psychologe mit Schwerpunkt „Charakterologie“ und Graphologie. Merz war mit ihm seit den Tagen des Freideutschen Jugendtreffens auf dem Hohen Meißner auch persönlich gut bekannt.<sup>31</sup> Es würde zu weit führen, im Einzelnen nachzu-

Kreises insbesondere auf die Protagonisten der „konservativen Revolution“ beträchtlichen Einfluss ausübte. Zugleich ist er ein früher Kritiker der Technisierung und fehlgeleiteten Rationalität gewesen, womit er wiederum Merz stark beeinflusst hat, die in eine globale Umweltzerstörung münde, und von daher so etwas wie ein Urahn der Ökologiebewegung. Fragmente seiner Texte wie das Grußwort an die Freideutsche Jugend *Mensch und Erde* (1913) geistern bis heute vielfach durchs Netz, etwa unter [http://www.worldfuturefund.org/wffmaster/Reading/Germany/Mensch\\_und\\_erde.htm#1](http://www.worldfuturefund.org/wffmaster/Reading/Germany/Mensch_und_erde.htm#1). Tenor ist, „dass der Fortschritts-gedanke als allein der Gegenwart eigentümlich [... dem] herrschenden Denken die charakteristische Farbe leiht. Sie [die damalige Zeit, d. Verf.] meint also, sich überlegen zu fühlen so den Naturvölkern als nicht minder den ihr voraufgegangenen Geschichtsabschnitten, und hat auf die Frage, worauf sie das gründe, die Antwort bereit: die Wissenschaft stehe auf nie zuvor erreichter Höhe, die Technik beherrsche die Natur, vor der jede frühere Menschheit ratlos zurückgewichen sei, aus den unerschöpflichen Vorräten der Erde speise sie planmäßig das allgemeine Wohl, Baum und Zeit durchdringe mit der Fernsprechenden Ätherwelle der Geist und sogar das grenzenlose Luftmeer habe nun endlich sein Erfindergenie ‚erobert‘. Nicht für überzeugte Bekenner dieses Glaubens, die mit ihm sterben werden, wohl aber für ein jüngerer Geschlecht, das noch fragt, wollen wir versuchen, wenigstens an einer Stelle den Schleier zu lüften und die bedrohliche Selbsttäuschung aufzudecken, die er verhüllt. Auch wenn die furchtbaren Folgen noch fremd geblieben, die der Leitgedanke des ‚Fortschritts‘ gezeitigt hat, müsste angesichts jener Gründe stutzig werden. ...“ Dies ist bei dem „Neuheiten“ Klages insbesondere gegen das Juden- bzw. Christentum mit deren alttestamentarischem Credo des „Sich-die-Erde-untertan-Machens“ gerichtet. Hier hatte er aber u. a. auch gegen den Sozialdarwinismus der völkischen Kreise geschrieben: „Die Natur kennt keinen ‚Kampf ums Dasein‘, sondern nur den aus der Fürsorge für das Leben“. 1914 hatte er den Krieg im Gegensatz zu fast allen Konservativen abgelehnt und war in die Schweiz emigriert. Als Psychologe kritisierte er Freud und die Psychoanalytiker scharf, interessanterweise wegen ihrer angeblichen Denunziation aller nicht auf Fortpflanzung bezogenen Erotik als Perversion und sprach deshalb von einer „Pfuscherpsychologie“, deren Wirkung es sei, „den schon abge-

stumpften Sinn der ‚Gebildeten‘ vollends erblinden zu machen für das Wesen des – Eros.“ So ders.: *Vom Kosmogonischen Eros* (1922) Bonn <sup>9</sup>1988, S. 23. Klages war nach dem Ersten Weltkrieg mehrfach zu Gast bei Merz. Später ist er aufgrund seiner damaligen Popularität und auch seiner diversen antisemitischen Ausfälle ein wichtiger Einfluss für einige NS-Intellektuelle wie Baldur von Schirach gewesen, andere wie Rosenberg und Baeumler sahen ihn als durch die NS-„Weltanschauung“ überwunden und wohl auch als unliebsame Konkurrenz an, was zu diversen Grabenkämpfen führte; dennoch wurde Klages in der Öffentlichkeit insbesondere bis 1938 so etwas wie der deutsche Philosoph der NS-Zeit schlechthin (weit vor etwa Heidegger) und in dieser Zeit liegt auch der Rezeptionshöhepunkt seiner Schriften. Vgl. dazu ausf. Schneider, *Der Philosoph Ludwig Klages* (2001), S. 275-290. Seine wichtigsten Werke sind: Ludwig Klages: *Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft* (1913), später erschienen als *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck*. Leipzig <sup>7</sup>1950; ders.: *Handschrift und Charakter. Gemeinverständlicher Abriss der graphologischen Technik* (1917), neu ersch. und für die Deutungspraxis bearbeitet und ergänzt von Bernhard Wittlich. Bonn<sup>29</sup>, 1989; ders.: *Zur Ausdruckslehre und Charakterkunde. Gesammelte Abhandlungen*. Heidelberg 1926.

<sup>32</sup> Man kann etwas überspitzt sagen, dass praktisch alles, was an Merz' Überlegungen eigenartig oder auf Anhieb schwer einsichtig wirkt, von Klages stammt. Ähnlich beeinflusst vom nietzscheanischen Weltbild Klages' sind auch die Schriften des Theoretikers der Rhythmischen Gymnastik Rudolf Bode, der ebenfalls in den 1920ern ein häufiger Gast beim Ehepaar Merz in der Villa auf der Gänshöhe war.

<sup>33</sup> In der Reihenfolge: *Takt/Rhythmus: Ludwig Klages: Vom Wesen des Rhythmus. Kampen auf Sylt 1934*, S. 32; *mechanisch/lebendig: ders.: Geist als Widersacher der Seele* (1981), z. B. S. 239 ff. und „lebensfeindlich“ ebd. S. 900.

<sup>34</sup> Ebd. (*Geist als Widersacher der Seele*), S. 1422. Für Klages ist der Geist „jüdisch“. Ein leiser Nachhall dieser Idee, von ihrem antisemitischen Unterton gereinigt, findet sich noch im Hauptgedanken von Adorno/Horkheimers *Dialektik der Aufklärung*, zumindest wenn man Michael Pauen: „Wahlverwandtschaft wider Willen? Rezeptionsgeschichte von Ludwig Klages in der Moderne, in: Michael Großheim (Hg.):

zeichnen, von wem Merz an welchem Punkt beeinflusst wurde, aber die große Nähe seiner Ideen zu dem „Kosmiker“ und späteren NS-Vorzeigephilosophen Klages ist doch offensichtlich – und von daher höchstwahrscheinlich auch die Übernahme zentraler Einsichten aus dessen umfangreichem Werk oder den persönlichen Gesprächen.<sup>32</sup> Von Klages, der einst auch Benjamin zur Verwendung des Begriffs der „Aura“ anregte, rührt jedenfalls neben der Kritik an „einseitiger“ Rationalität und Technisierung und dem Lob der „vollkommenen“ Hervorbringungen der Naturvölker der für Merz zentrale Gedanke „Der Takt wiederholt, der Rhythmus erneuert“, oder die Annahmen, das Mechanische stehe grundsätzlich im Gegensatz zum Lebendigen, der menschliche Geist mit seiner Zweckrationalität sei mithin letzten Endes „lebensfeindlich“ und stünde wie überhaupt die ganze Welt der Begriffe und der Logik im grundsätzlichen Widerspruch zu den Kräften der Seele mit ihren Bildern – Klages' Hauptwerk mit dem sprechenden Titel *Geist als Widersacher der Seele* lässt sich im Zuge des *iconic turn* auch als eine Philosophie der Bilder lesen.<sup>33</sup>

Der Unterschiedlichkeit dieser und vieler anderer Quellen folgend, ist der geistige Hintergrund der Merz'schen „Erziehungsidee“ maximal heterogen und oft widersprüchlich. Radikale Pädagogikkritik trifft sich mit dem Verdikt gegen die Massengesellschaft bei beispielsweise José Ortega y Gasset und den verschiedenen Autoren des Tat-Kreises, und von daher steht man bei A. L. Merz in heutiger Perspektive einem zwar insbesondere am Beginn seiner publizistischen Tätigkeit sehr konservativen, aber eben auch erstaunlich „postmodernen“ Denken in dem Sinne gegenüber, dass der durch und durch synthetisch denkende Praktiker und Freigeist sich um theoretische Unvereinbarkeiten seiner diversen Gewährsleute wenig kümmerte.

Ein zweiter wichtiger geistiger Einfluss neben den konservativen Revolutionären des Tat-Kreises und insbesondere dem genialisch-raunenden Klages als allzeit gewollt *seherischer* Figur im Hintergrund, der mit seinem Werk nichts weniger als „die nur logisch absehbare Vernichtung des Lebens der Erde durch den Geist verhindern“<sup>34</sup> wollte, ist wohl in der bei Merz gleichfalls biografisch bedingten Nähe zu bedeutenden Lebensreformern der Zeit zu sehen (namentlich über seinen Freund, den Maler Willo Rall). In diesen freidenkerischen und vom Idealismus und Aufbruchgeist der Jugendbewegung geprägten Kreisen begegneten sich in den frühen 1920er-Jahren insbesondere im Stuttgarter Raum die unterschiedlichsten geistigen und politischen Strömungen aus allen sozialen Schichten.<sup>35</sup> Besonders hervor-

Perspektiven der Lebensphilosophie. Zum 125. Geburtstag von Ludwig Klages. Bonn 1999, S. 21-43, hier S. 31 folgt. Bereits 1913 hatte Klages im erwähnten Grußwort über den modernen Menschen geschrieben: „Unter den Vorwänden von ‚Nutzen‘, ‚wirtschaftlicher Entwicklung‘, ‚Kultur‘ geht er in Wahrheit auf Vernichtung des Lebens aus. Er trifft es in allen seinen Erscheinungsformen, rodet Wälder, streicht die Tiergeschlechter, löscht die ursprünglichen Völker aus, überklebt und verunstaltet mit dem Firnis der Gewerblichkeit die Landschaft und entwürdigt, was er von Lebewesen noch überlässt, gleich dem ‚Schlachtvieh‘ zur bloßen Ware, zum vogelfreien Gegenstande eines schrankenlosen Beutehungers. In seinem Dienste aber steht die gesamte Technik und in deren Dienste wieder die weitaus größte Domäne der Wissenschaft.“

**35** Wie Bernd Wedemeyer-Kolwe: Aufbruch. Die Lebensreform in Deutschland. Darmstadt 2017, S. 26 f. zu Recht herausstellt, ist der vielleicht wesentliche Aspekt über alle Unterschiede der einzelnen Bestrebungen hinweg, dass die Lebensreform mit ihrem Credo Zurück zur Natur bei aller Heterogenität zwar durchgängig die moderne, technologisierte Massengesellschaft kritisierte, aber ohne sie und insbesondere die Verbreitungsmedien der Zeit gar nichts zu denken wäre, zumindest nicht im damaligen Ausmaß von geschätzt 100 jugendbewegten lebensreformersiedlungen und Kommunen zwischen 1916 und 1933. Hierbei zerfällt die Bewegung insgesamt in einen „rechten“ völkischen Teil (ebd. S. 32 f.) und einen, der vage an die sozialutopistischen Traditionen der Aufklärungszeit bei etwa Franz Heinrich Ziegenhagen und Carl Wilhelm Frölich anknüpft. Hermann Müller, Brigitte Hofmann und Christoph Schwab fassen dies in dem Text „Willo Rall. Maler, Dichter, Siedler“ (2016), online unter <http://www.gusto-graeser.info/Monteverita/Personen/Rall%20Willo/WilloRall.html>, folgendermaßen zusammen: „Vor allem Stuttgart wurde zu einem Tummelplatz von Sinnsuchern, Heilspropheten und Geistesrevolutionären, die von einer relativ breiten alternativen Szene aus Vegetariern, Alkoholverächtern, Esoterikern, Nudisten und Mitgliedern der Jugendbewegung getragen wurden. [...] Inspiriert von der Philosophie Gusto Gräfers zogen Gruppen von jungen Leuten aufs Land, wo sie nach dem Motto ‚Los vom Alten!‘ in kommuneartigen Siedlungen den Traum von einer Existenz im Einklang mit der Natur zu verwirklichen suchten. [...] Freunde und

Gesinnungsverwandte von Gusto Gräser begründen nach 1918 die Landkommunen Freistatt im Schwäbischen Wald, Schurrenhof im Filstal und Vogelhof auf der Schwäbischen Alb. Der ihnen nahestehende Pädagoge Albrecht Leo Merz ruft die Stuttgarter Merzschule ins Leben, aus der später die Hochschule für Gestaltung wird. Bei Urach gründen die Ex-Soldaten Karl Raichle, Georg Gog und Theodor Pliequivier die anarchistische Landkommune ‚Am grünen Weg‘, die mit den Lebensreformern in enger Verbindung steht. Dort sammelt sich auch die Christrevolutionäre Bewegung um Alfred Daniel und Karl Strüncmann. Gusto Gräser besucht die Kolonie und ruft die Genossen zu Aufbruch und Wanderschaft. Die ‚Barfußprediger‘ werden geboren, eine ‚Aktion Weltwende‘ wird ausgerufen. [...] Gregor Gog gründet eine ‚Bruderschaft der Vagabunden‘. [...] Bei dem von Gregor Gog einberufenen Kongress der Vagabunden auf dem Stuttgarter Killesberg tritt Gusto Gräser als Redner auf. Die Wanderzüge der Gräserfreunde, die sich ‚Christrevolutionäre‘ oder ‚Vagabunden‘ nannten, ihre Treffen und ihre Richtungskämpfe, gingen ein in Hermann Hesses Erzählung ‚Die Morgenlandfahrt‘. [...] Der Dichter überhöht und idealisiert in seiner Deutung die Geschehnisse in Schwaben um 1920, er macht ein Märchen daraus, eine verrätselte Legende, die die Wirklichkeit von damals verzaubert.“ Der Held hier heißt übrigens Leo.

**36** Hermann Möller, Verwalter und Herausgeber des Nachlasses von Gusto Gräser, schreibt auf der Seite <http://www.gusto-graeser.info/index.html>: „Führende Geister seiner Zeit sahen in ihm die Verkörperung des ‚neuen Menschen‘, die Verwirklichung der Ideale von Nietzsche und Walt Whitman und zugleich einen neuen Franziskus. Sein Leben außerhalb der Regeln der Zivilisation war den Meisten unbegreiflich, erregte Anstoß und Hass. Für andere aber wurde er zum Vorbild; Dichter wie Hermann Hesse und Gerhart Hauptmann erhoben ihn in mythischen Rang.“

**37** Die Vegetarierin Aline hatte in München Kunstgeschichte studiert, aber auch Grafologie – bei Ludwig Klages. Sie interessierte sich sehr für Ausdruckstanz und die rhythmische Gymnastik Bodes, sodass diese jahrelangen Hausfreunde der Familie Merz und zugleich geistigen Einflüsse auch von der Seite der jungen Vorsitzenden des *Verbandes für Frauenkultur* geteilt wurden. Vgl. dazu Christa Merz, *Erziehung. Bildung. Kunst* (2008), S. 21.

zuheben ist der Dichter und Naturprophet Gustav Arthur („Gusto“) Gräser, der, in den Worten seiner Anhänger/innen, „europäische Gandhi“. Für viele Lebensreformer/innen war Gräser mit seinem wallenden Bart der Inbegriff des „neuen Menschen“. Der vormalige Gründer der legendären Landkommune auf dem „Wahrheitsberg“ Monte Verità bei Ascona, der damals international rasch zum Symbol einer gewaltfreien Gegenkultur im Einklang mit der Natur geworden war, gilt mit seinem weitgespannten Netzwerk, zu dem in den 1920ern auch Merz gehörte, zu Recht als „Vater der Alternativbewegungen“.<sup>36</sup>

Das Ausmaß der tatsächlichen Involvierung des Stuttgarter Reformpädagogen Merz bei diesen frühen Bestrebungen eines *Anderen Lebens* ist mit Blick auf die angesprochenen biografischen Lücken unklar; jedenfalls lebte er nicht in einer Kommune, sondern seit seiner Heirat mit der Unternehmertochter Aline Gallion 1914 in einer Villa auf der Stuttgarter Gänsheide 119, die der Vater der Braut dem jungen Paar zur Hochzeit geschenkt hatte.<sup>37</sup>

Besonders die Art der Beziehung zu Gräser ist unklar, aber auf der Website des Gräser-Archivs findet sich nicht von ungefähr der Hinweis: „Nach dem Krieg gründete Rall mit anderen Gräserfreunden – den Malern Hermann Bühler und Hermann Schöllhorn, dem Kunstpädagogen Albrecht Leo Merz und anderen – die Siedlungsgenossenschaft ‚Hellauf‘. Es entstanden die Siedlungen Runheim im Schwäbischen Wald, Schurrenhof bei Göppingen-Hohenstaufen, Vogelhof auf der Schwäbischen Alb. Außerdem in Stuttgart die freie Kunstschule Merz, die bis heute als Hochschule für Gestaltung Bestand hat.“<sup>38</sup>

In den erwähnten Künstlerkolonien, Siedlungsgenossenschaften und Landkommunen überall in der württembergischen Provinz – insbesondere die anarchistische Uracher Kolonie *Am Grünen Weg* um Theodor Plievier erlangte überregionale Bedeutung, zumal sie nach der Novemberrevolution auch einige Zeit lang Johannes R. Becher eine Zuflucht war – trafen sich in den frühen 1920er-Jahren viele, die „anders“ dachten, von Anarchisten

<sup>38</sup> Ebd. Milczewsky erwähnt in ihrer Biografie diese Seite des jungen Merz nicht.

<sup>39</sup> Ebd. Vgl. dazu auch Harry Wilde: Theodor Plievier. Nullpunkt der Freiheit. Wien; München; Basel 1965; Klaus Trappmann (Hg.): Landstraße, Kunden, Vagabunden. Gregor Gogs Liga der Heimatlosen. Berlin 1980; Walter Fähnders; Henning Zimpel (Hg.): Die Epoche der Vagabunden. Texte und Bilder 1900–1945. Essen 2009.

<sup>40</sup> Möller u. a. (2016), a. a. O.

<sup>41</sup> Bei Burckhardt heißt es: „Tödlich für Europa ist immer nur eins erschienen: Erdrückende mechanische Macht ...“ Zit. Nach Jacob Burckhardt – Gesamtausgabe, hg. u. a. von Emil Dürr; Heinrich Wölfflin, 14 Bde. Stuttgart; Berlin; Leipzig 1929-34, Bd. VII, S. 369.

<sup>42</sup> MdE (1947), S. 5 ff. Hier (ebd. S. 13) benennt er dann auch drei großen „destruktiven Mächte“, die u. a. auch dazu geführt hätten, dass Deutschland „als das am meisten geschlagene Volk der Erde“ (!) sich „willenlos“ der Diktatur unterworfen hätte: 1) „die Mächte der Vermassung in jeder Form: der Typisierung, der Normalisierung und der Mechanisierung“, 2) „auf wissenschaftlichem Gebiet die Mächte der Spezialisierung und der Atomisierung“ und 3) im ökonomisch-kulturellen Feld (für ihn im Rahmen seiner eigentlichen Terminologie durchgängig das „werkliche Gebiet“ ...) „die Mächte der Gleichmacherei, der Entpersönlichung und der Unsolidität im Verein

mit der Flucht aus der eigenen Verantwortung [des Gestaltenden/Herstellenden wie auch des Konsumenten, d. Verf.], der Unkenntnis der Gestaltgesetze und dem Mangel an schöpferischem Formwillen“, der durch bloße Nachfrageorientierung am Markt ersetzt wird. Er verweist (ebd. S. 11) auf die „Vernichtungstechnik“ und spricht insgesamt von einem „blutleer mechanisierten Materialismus“, von „vermaledeiter, jahrelang abrollender Geschäftigkeit“, nennt all das alles „ungeheure dämonische Mächte [...], um den Menschen im Menschen völlig zu vernichten“ und eine „Wüstenei der Seele“ herzustellen. Das erinnert sehr stark an seine Analyse nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg, etwa ADJ (1919), S. 23 ff. Unter den diversen Erscheinungsformen der Modernisierung, wie sie die zeitgenössische Soziologie herausgearbeitet hat, interessiert sich seine Kritik also insbesondere für die Entwicklung der Massengesellschaft und -ökonomie sowie die Folgen der Arbeitsteilung/funktionalen Differenzierung, andere Punkte wie Säkularisierung, Entfremdung, Verstädterung, Individualisierung usw. kritisiert er eher *en passant*, und die revolutionäre Dynamik des Kapitalismus als Ursache all dieser Prozesse, wie etwa von Marx beschrieben, kommt ihm nur selten in den Blick; die soziale Spaltung in Bürgertum und Arbeiterschaft beispielsweise soll schlicht durch die richtige Erziehung entschärft werden.

wie Gregor Gog, dem Initiator der Vagabundenbewegung, Herausgeber der Zeitschrift *Der Kunde* und Organisator des gleichnamigen späteren Vagabunden-Kongresses 1929 in Stuttgart über (spätere) Kommunisten wie Becher, den am Ende der 1920er zum Nationalsozialismus tendierenden Rall bis zu Hermann Hesse, wobei vor allem die Übergestalt Gräser als eine Art alle verbindender „Guru“ wirkte.<sup>39</sup> Nicht wenig, was A. L. Merz vertrat, verdankt sich dem äußerst heterogenen Einfluss all dieser „Vegetarier, Alkoholverächter, Esoteriker, Nudisten und Mitglieder der Jugendbewegung“ in besagten lebensreformerischen Kreisen aus Sinnsuchern und „Geistrevolutionären“ aller Art.<sup>40</sup>

Unter dem von Aristoteles geborgten Leitsatz der Gestaltpsychologie „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ ist daraus und über seine Beschäftigung mit u. a. Husserl, Goethe, Novalis, Scheler und ganz besonders Klages über die Jahre ein sehr eigenständiger pädagogischer Ansatz entstanden, gedacht als „neue Erziehungsrevolution“ und durchgehend gerichtet gleichermaßen gegen die „tötende Mechanisierung“ der modernen Industriegesellschaft – ein Begriff, den er vom großen Schweizer Kunsthistoriker Jacob Burckhardt übernimmt<sup>41</sup> – und gegen „die verhängnisvollen Wirkungen einer übersteigerten rationalistischen Weltanschauung“, die er mit Klages als Ursache hinter besagter Mechanisierung sieht.<sup>42</sup> Auf diese stark verknäppte kapitalismus- und kulturkritische Doppelformel bringt Merz in all seinen Schriften die von ihm aufs Schärfste gebrandmarkten Folgen von gesellschaftlicher Modernisierung und fortgeschrittenem Industriekapitalismus, ohne dies weiter zu differenzieren.

Er war weder ein Aussteiger noch ein konservativer Kulturkritiker, der in elitärer Zurückgezogenheit von irgendeinem Landgut aus seine publizistischen Pfeile gegen die verkommenen Zeitläufte abschießt, wie viele Zeitgenossen, die seine modernisierungskritische Einstellung teilten – im Gegenteil. Als rastloser Propagandist der eigenen Ideen und pädagogischer Praktiker, der zu Lebzeiten durchaus gehört wurde, war er ebenso weltverbesserisch gestimmt wie viele andere Neuerer der Zeit in Politik, Kunst, Gestaltung und Pädagogik, und damit etwas wie ein antimoderner Moderner oder (hoch-)moderner Antimoderner. Gert Selle schreibt: „Er war häufig unterwegs, reiste zu nationalen, internationalen, ja pädagogischen Weltkongressen, stellte sein Modell vor, arrangierte Ausstellungen gestalterischer Arbeiten aus seinem Unterricht, von denen sich Zeitgenossen wie Herwarth Walden, Siegfried Kracauer und Ludwig Marcuse, in der Hauptstadtpresse berichtend, beeindruckt zeigten. Seine Auftritte, Aufrufe, Schriften wurden beachtet. Die Unermüdlichkeit, mit der er für seine Ideen [...] warb, sorgte

43 Selle, Reformpädagogische Tradition (2008), S. 177 f. Merz unterhielt Kontakte zu den unterschiedlichsten bekannten Persönlichkeiten, beispielsweise machte er 1925 Capri-Urlaub im Haus von Cornelius Gurlitt, dem Architekten, späteren Rektor der TU Dresden und damaligen Präsidenten des Bundes Deutscher Architekten, der in Dresden einst auch Doktorvater von Muthesius war und zugleich ein bedeutender Kunsthistoriker mit Barockschwerpunkt (und Vater von Hildebrand Gurlitt, dem späteren Protagonisten des nationalsozialistischen Kunstraubs, dessen „private“ Kunstsammlung 2012 im Haus des Enkels den gleichnamigen Skandal ausgelöst hat). Insbesondere ist auch auf die Rolle der zahlreichen nationalen und internationalen Ausstellungen hinzuweisen – so z. B. am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin und im Kunstgewerbemuseum Berlin (1924), in der Staatsgalerie Stuttgart (1949) und in den Jahren 1949 und 1950 in London, Paris, Amsterdam, Brüssel und Washington in Zusammenarbeit mit der UNESCO, in der Frankfurter Kunsthalle (1952).

44 Albert L. Merz: „Von der Arbeitsschule zur Werkschule“, in: Die Arbeitsschule. Monatsschrift des deutschen Vereins für werktätige Erziehung vom Mai 1927, 41. Jg. Nr. 5, S. 232. Er beschwört hier auch die „Dreieinigkeit von Werkstoff, Werkzeug und gestaltender Kraft“.

45 Man mag dann eine gewisse Anschlussfähigkeit an das Denken des Strasser-Flügels der NSDAP herauslesen, was hier einige Beispiele aus den Leitsätzen der unpaginierten Broschüre Albrecht L. Merz: ‚Jugendarbeit‘. Stuttgart 1919 [LSJ] verdeutlichen mögen. Merz schreibt, es gehe ihm um „zur Volksgesundung nötige Reformen“ (§ VIII). Die „Aufklärung über Genussgifte“ ist nötig aufgrund ihrer „Gefahren für die Volkskraft“; bekämpft werden müssten zudem „Schundoperetten“, „Schundliteratur“ und „Schund“ auf cineastischem Gebiet. Die volle Kraft der Jugendarbeit gelte der „Bekämpfung entwürdigender Auslandstümelei. Durch Betonung echt deutschen Wesens in Beispiel, Wort und Schrift, Kampf gegen ausländische Kleidermode“; die zu vermittelnde „Gesinnung ist gekennzeichnet durch den Willen zu Selbständigkeit, Pflichtbewusstsein und innerer Wahrhaftigkeit, unter Betonung der eigenen Verantwortung; durch Tatkraft, Opferwilligkeit und Selbstzucht“ (alle ebd.). Das ist einerseits immer noch nahe bei der Kompromissformel des großen Treffens der Jugendbewegung 1913 auf dem Hohen Meißner (Merz war Teil-

nehmer – hier hieß es: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein“, zit. bei Reinhard Barth: Jugend in Bewegung. Die Revolte von Jung gegen Alt in Deutschland im 20. Jahrhundert. Berlin 2006, S. 38 f.), soll andererseits nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs im Zuge der Idee einer Sammlungs- bewegung der Jugendarbeit in Richtung der starken revanchistisch-völkischen Rechten anschlussfähig sein. Allerdings, und so viel Genauigkeit muss sein, lässt sich bereits der zweite Teil des Jugendarbeits-Aufsatzes (ab § XVII) als ein Plädoyer für die Ausbildung mündiger Staatsbürger in einem demokratischen Gemeinwesen lesen (statt der vormaligen Untertanenmentalität), womit er sich deutlich gegen die Ultrarechte abgrenzte, welche die Demokratie aktiv bekämpfte; auch die „ehrlliche Bemühung um das Verständnis der Völker untereinander“ ist ihm hier wichtig (ebd. § VIII). Nach dem Zusammenbruch Hitlerdeutschlands weitet sich der Fokus im *Manifest der Erziehung* endgültig hin zu Europa und der „Rettung des Abendlandes“ im Zuge der Idee eines „Treffpunkts von Jugendgruppen aller Völker“ – so MdE (1947), S. 7 u. S. 10. Zum Krieg fordert Merz noch 1954, ein jeder müsse „auf den Gebieten der schöpferischen Gestaltung seinen eigenen Krieg (die frühere Bedeutung des Wortes ‚Krieg‘ im Mittelhochdeutschen war ‚Anstrengung‘), sein gefährliches Leben“ führen, denn dann werde „abreagiert“, was sonst evt. zu tatsächlicher Gewalt führen würde ... So ALM (1954), S. 62.

46 Christiane Keim, „Die Frau auf der Corbusier Liege. Zur Konstruktion des Künstler-subjektes in Bildern moderner Weiblichkeit und modernen Möbels“, in: Cordula Bischoff, Christina Threuter (Hg.), Um-Ordnung. Angewandte Künste und Geschlecht in der Moderne, Marburg 1999, S. 73.

47 Die, wie gesagt, auf Klages zurückgeht. Vgl. MdE (1947), z. B. S. 4; S. 16 („lebensfeindlich“). Entscheidend sei dagegen „die Erweckung eines sicheren Instinkts für alles Lebensfeindliche“ bereits der Schulkinder (ebd. S. 21). Alexander S. Neill: Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969, S. 310 ff. Was Neill hier sagt, klingt wie eine Neuauflage der seit 1919 propagierten Thesen Merz‘, z. B. die Wertschätzung

dafür, dass das Werkhaus beziehungsweise die Werkschule weit über die Region, ja über die Weimarer Republik hinaus bekannt wurde.“<sup>43</sup> Insgesamt entstand ein über die Jahre erstaunlich konsistent gebliebener pädagogischer und sozialreformerischer Ansatz – originellerweise auf philosophisch-phänomenologischer Basis –, der davon ausgeht, „die natürliche Universitas oder Allbezüglichkeit, in der das Kind lebt, zu erhalten und die Eigenkräfte des Kindes organisch sich entwickeln zu lassen, wobei die Ausbildung des subtilsten Werkzeugs, der Hand aus dem freudigen Erleben und Erleiden der Werkstoffe in dauernd geübtem Gestalten eine Hauptkenntnisquelle bilden“.<sup>44</sup>

In den teilweise hochoriginellen, wenn auch ab und an widersprüchlichen Vorschlägen, die A. L. Merz über die Jahre macht, lässt sich aus heutiger Perspektive Wegweisendes finden, aber auch Irritierendes. Zumindest bei oberflächlicher Lesart ist es durchaus möglich, ihn in die Richtung völkischer, wenn nicht sogar frühfaschistischer Strömungen der Zeit zu rücken.<sup>45</sup> Indes fällt bei etwas genauerer Betrachtung der Schriften Merz‘ auf, dass die in den Kreisen der damaligen extremen Rechten typischen Angriffe auf Marxismus und Sozialdemokratie vollständig fehlen; auch finden sich nicht einmal Spuren des primitiven Antisemitismus der Völkischen oder des intellektuellen einer Figur wie Klages, ebensowenig die offene Misogynie eines Adolf Loos oder die verdeckte eines Le Corbusier. Die Zusammenfassung von Christiane Keim für Le Corbusier beispielsweise gilt für Merz eben gerade nicht: „Die Welt, die Corbusier in seinen Schriften imaginiert, ist eine von Männern für Männer entworfene Welt. Das Paradigma der Moderne nimmt im Männlichkeitskonstrukt [...] Gestalt an.“<sup>46</sup> Mehr noch, man könnte in ihm mit demselben Recht einen Vorläufer der antiautoritären Bewegung erblicken, mit der gemeinsamen Hauptthese, die moderne Gesellschaft sei „lebensfeindlich“.<sup>47</sup>

des Schöpferischen (etwa ebd. S. 319) oder die Bemerkung „Lebensbejahung heißt Freude, Spiel, Liebe, interessante Arbeit, Hobbys, Lachen, Musik, Tanzen, Rücksicht auf andere und Vertrauen zum Menschen. Lebensfeindlichkeit ist gleichbedeutend mit Pflicht, Gehorsam, Unterwerfung durch Macht und Profit. Die Lebensfeindlichkeit [...] wird noch so lange die Oberhand behalten, wie die Jugend sich den heutigen Vorstellungen der Erwachsenen anpassen muss.“ So ebd. S. 31. Zum progressiven Gehalt bei Merz komme ich unten im zweiten Abschnitt.

Schlägt man vor diesem Hintergrund nun einigermaßen unbefangen die Originaltexte auf, stößt man rasch auf belastete Begriffe wie „geistige und körperliche Zucht“ der Jugend und „Führerschule“. Programmatisch in den *Leitsätzen zur Jugendarbeit* (1919) ausformuliert, heißt es: „Die Führerschule der ‚Jugendarbeit‘ sei die Geburtsstätte des neuen Führermenschen, der, unbeeinflusst durch Tagesmeinung und Augenblicksforderung, mit dem Blick aufs Ewige wegweisend ist für den Ausbau der deutschen Volksgemeinschaft.“<sup>48</sup> Dieses für ihn oberste Prinzip des „Blicks aufs Ewige“ markiert den Berührungspunkt von Merz' reformpädagogischem Bildungsideal einer „rastlosen Selbsterziehung“<sup>49</sup> und seinem „jungen“ Konservatismus. Modern gesprochen, ist sein Ziel, in einer von Vermassung und Sittenverfall bedrohten Gesellschaft mündige, selbstdenkende Persönlichkeiten ganzheitlich auszubilden, die dann wie Max Webers charismatischer Führertypus die anderen mit- und von der lebensuntüchtigen Hilflosigkeit des arbeitsteiligen Spezialistentums wegreißen sollten.

<sup>48</sup> LSJ (1919), § XVI (o. S.). Geistige und körperliche Zucht etwa ADJ (1919), S. 18.

<sup>49</sup> Ebd. § XXIII.

<sup>50</sup> Ebd. § I. Vgl. auch voll Pathos ADJ (1919), S. 9: „Jedes große Ziel ist nicht, sondern es geschieht!“ Merz schrieb auch für *Die Tat*, die in der Weimarer Zeit mit bis zu 30 000 Exemplaren eine größere Auflage hatte als etwa die *Weltbühne*, allerdings vor deren dezidiert jungkonservativer (rechtsextremer) Phase nach 1929 unter Autoren und Redakteuren wie Giselher Wirsing, Ferdinand Fried, Hans Zehrer usw.

<sup>51</sup> So fasst aus ultrakonservativer Perspektive Wolfgang Frommel: Albrecht L. Merz im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1924, S. 11 den dortigen Vortrag von Merz zusammen, vgl. auch den eher nach Merz klingenden Gedanken ebd. S. 7: Es gehe darum, den Schülern „die Dreieinheit des Lebens zu zeigen: Werkstoff, Werkzeug, wirkende Kraft. Er [Merz, d. Verf.] kann sich hier auf Goethe berufen: ‚Sich auf ein Handwerk beschränken ist das Beste. Für den geringeren Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst [geben, d. Verf.], und der Beste, wenn er eines tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein: In dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis

von allem, was recht getan wird.“

<sup>52</sup> Zum Individualismus als „Willkür“: A. L. Merz, Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule (1927), S. 232.

<sup>53</sup> Eher geht er wie in den Jahren der Weltwirtschaftskrise ab 1929 dahin, wo die Not am größten ist, etwa in das Dorf Schloßberg bei Bopfingen, das traditionell von der Bettelerei lebte; hier und anderswo gründet er selbstverwaltete Werkgruppen, sogenannte Heimwerkstätten, in denen aus dem vor Ort Vorhandenen günstig produziert wurde. Er wollte in Zeiten der Massenarbeitslosigkeit über diese aktive „Arbeitserneuerung“ eine landesweite „Werkgemeinden-Bewegung“ anstoßen als eine „den Menschen erhebende und befreiende Selbstbetätigungsmethode“ mit einer kollektiv organisierten handwerklichen Qualitätsproduktion als Ziel vor Ort. In zehn Gemeinden in Württemberg und Preußen legte er mit meist achtwöchigen Kursen als Start die Grundlage dazu. Vgl. dazu ADA (1932), S. 170 u. 175 sowie Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 64-72. Auch sein *Manifest der Arbeit* geht auf diese Erfahrungen zurück.

<sup>54</sup> So ADJ (1919), S. 10.

<sup>55</sup> Ebd. S. 11; LSJ (1919) § 20.

<sup>56</sup> ADJ (1919), S. 12.

Sein von der Jugendbewegung inspirierter deutschnationaler Konservatismus ist dabei eine sehr zeittypische Position, die punktuell neben Klages auch an andere Autoren wie Stefan George, Arthur Moeller van den Bruck, Oswald Spengler oder den engeren Kreis um die Zeitschrift *Die Tat* erinnert (diese trug zeitweise sogar den wiederum an Merz erinnernden Untertitel „Monatsschrift zur Gestaltung neuer Wirklichkeit“ und Merz deklarierte umgekehrt 1919: „Die Not der Zeit fordert Neuaufbau der deutschen Volksgemeinschaft. [...] Kommen muss die Tat. Die Tat, aus deutschem Wesen tiefstem Urgrund quellend ...“<sup>50</sup>). Offensichtlich ist seine Zugehörigkeit zu einer geistigen Strömung, der die Prozesse der Modernisierung primär Verfallserscheinungen sind, die in teilweise elitaristischer und jedenfalls tief im ständischen Denken verwurzelter Perspektive eine Dialektik von „Führermenschen“ und „verbildeter“ Masse aufmacht („Das Denken will gelernt sein, und hier wird sich [...] natürlich stufend eine Rangordnung ergeben zwischen den Führenden und Geführten“ ...<sup>51</sup>). Der liberale Individualismus bedeutet für Merz bloß „persönliche Willkür“<sup>52</sup>, und ihm geht jedes Verständnis für den Sinn des Pluralismus ab, weil beides im Gegensatz zur wahren Freiheit einer Übereinstimmung mit den notorischen „kosmischen Gesetzen“ steht, wie er glaubt. Merz verfügt über keine Gesellschaftstheorie und ist weitgehend desinteressiert an sozioökonomisch-theoretischen Fragen, an Klassenstrukturen und -konflikten und überhaupt an abstrakten soziologischen Zusammenhängen, da ihn immer nur das große Ganze der „Volksgemeinschaft“ und namentlich ihrer „Jugend“ und deren Erziehung interessiert.<sup>53</sup>

In diesem Zusammenhang ist sein auf die Harmonie totaler Einheit abzielender Antipluralismus denkbar radikal. Anstelle der Zersplitterung der „Jugendvereinigungen, die von politischen Parteien, konfessionellen Kreisen, einseitig orientierten Gewerkschaften ins Leben gerufen wurden“ soll allein sein Modell der Jugendarbeit stehen, jene hingegen „dürfen keinen Platz mehr haben“.<sup>54</sup> Die tiefe Verwurzelung im ständischen Denken, mutmaßlich nicht nur mit den Autoren der Romantik und ihrer Schwärmerei fürs Mittelalter, sondern auch mit alten „Weisen“ wie Laotse und Konfuzius gedacht als „ewiger“ Teil der kosmischen Ordnung, wird an vielen Stellen deutlich, etwa wenn er vom „Zusammenschluss der Jugend aller Stände“ oder dem „Führerischen jeden Standes“ spricht.<sup>55</sup> Eine Benennung der Klassengegensätze und damit eine Spaltung der Volksgemeinschaft, wie ihn die proletarische Jugend betreibe, ist für ihn ein „aus ihrer bisherigen Not heraus“ verständlicher, aber falscher Weg.<sup>56</sup> Umgekehrt meint freie und selbstständige

57 Ebd.

58 Der damalige *Tat*-Herausgeber, der bedeutende Verleger und Freimaurer Eugen Diederichs, richtet so etwa im Herbst 1926 inmitten der „Goldenen 20er“ und damit der Phase der Konsolidierung der Weimarer Republik in Bezug auf die politische Lage in einer Art konterrevolutionären Verschwörungsauftrag gegen die Berliner „Luimperei“ ein Plädoyer für die Oligarchie als Herrschaft der Besten an seine überwiegend demokratiskeptische und deutsch-national-antisemitisch eingestellte Leserschaft: „Also wäre das Heilmittel Diktatur oder Monarchie? Nur gemach [...]. Die öffentliche Meinung wird heute im Auftrag von Drahtziehern gemacht, ein öffentliches Gewissen, das aus dem Volksinstinkt gewachsen ist, gibt es nicht mehr. [... Gefordert sei von daher, d. Verf.] ein lebendiger Organismus, der sich aus den schöpferischen Kräften des Volkes bildet [...]. So ist die Forderung der heutigen Zeit: der heimlich offene Bund Lagardes [gemeint ist der Ahnherr der „konservativen Revolution“, der radikale Antisemit und Antifeminist Paul de Lagarde, auf den sich auch Merz gelegentlich, etwa in *Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule* (1927), S. 231, durchaus positiv bezieht, d. Verf.]. Die Not erfordert ihn. Mein Vorschlag wäre: Ein Dutzend aufrechter deutscher Charaktere, die durch die *Tat* ihre Berufung bewiesen haben [...] treten zusammen und schaffen zuerst ein Forum für die Öffentlichkeit. Zugleich organisieren sie Zellenbildung [...] wie es einst die Rosenkreuzer oder die Illuminaten taten.“ In: *Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur* 18. Jg. 1926/27, Bd. II Oktober/März, S. 790. Der fast 20 Jahre jüngere Merz ist politisch liberaler, kein Antisemit und neigt um diese Zeit durchaus der Demokratie zu, aber die Berufung Diederichs auf „deutschen Geist, der dem Metaphysischen zugewandt ist“, auf „schöpferische Volkskräfte“, die Hoffnung auf nicht Anpassung an, sondern „Gestaltung der Verhältnisse“ oder eben „die Besten des Deutschen Volkes“ (alles ebd.) zieht sich wie ein roter Faden auch durch Merz' Schriften bis nach dem Zweiten Weltkrieg, sodass am Ende unklar ist, wer hier wen bis zur Formelhaftigkeit der immerselben Phrasen beeinflusst hat; den gemeinsamen geistigen Hintergrund bilden jedenfalls eben alle die Klassiker, die Diederichs verlegt hat – in der typisch völkischen Lesart der deutschen Jugendbewegung.

59 ADJ (1919), S. 8; A. L. Merz: Denkschrift anlässlich des Kampfes der Stuttgarter Jugendbünde gegen Schund und Kinokitsch. Stuttgart 1919. Dabei gilt es, etwas genauer hinzusehen: Als 1926 dann infolge der Kampagne der parlamentarischen Ultrarechten und der religiösen Eiferer um den DNVP-Abgeordneten Reinhard Mumm tatsächlich ein „Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften“ verabschiedet wurde, stellte Merz sich unter Verweis auf die Notwendigkeit eines grundsätzlichen Umdenkens im Bereich der Erziehung ausgerechnet in der rechten Zeitschrift *Die Tat* aus der Perspektive des „Künstlermenschen“ mit einer für ihn typischen Begründung gegen das Gesetz und all die „oberflächlich urteilenden Sittlichkeitsfanatiker“. Vgl. dazu A. L. Merz: „Das Übel an der Wurzel packen“, in: *Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur* 18. Jg. 1926/27, Bd. II Oktober/März, S. 790-94. Darin deutete er (ebd. S. 792) u. a. an, dass „die allgemein gültige Kinderfibel“ bereits vom Satzbild und der Illustrationstechnik, geschweige denn vom Inhalt, womöglich schädlicher sei als der indizierte „Schmutz und Schund“. Überhaupt gelte: „Gelänge es, [durch] eine mehr auf den Sinn der Organik, Qualität und Material- und Wesensechtheit gestellte neue Erziehung schon in dem werdenden jungen Menschen den Sinn für das Gute zu höchster Entwicklung zu bringen, so wäre es unmöglich, dass so viele Menschen beispielsweise auf die Hochflut des fotografischen Aktkitsches hereinfließen, d[ie] sich gegenwärtig [...] breitmacht, ganz abgesehen davon, dass es künstlerisch ein Missgriff bedeutet, Akte zu fotografieren ...“ So ebd. S. 793.

60 JA (1919), S. 1. Man darf bei „Volksgemeinschaft“ hier nicht an den NS-Begriff denken; Bernd Kleinhaus erläutert für das Projekt *Zukunft braucht Erinnerung* in dem Artikel „Volksgemeinschaft“: „Volksgemeinschaft“ war bereits um 1900 ein häufig gebrauchter Begriff. Als Gegenbild zur modernen, von Konflikten und sozialen Gegensätzen geprägten Gesellschaft war er für die verschiedensten politischen Gruppierungen, völkischen und konservativen, aber auch liberalen und christlichen, attraktiv. Insbesondere in der romantisch geprägten Jugendbewegung des Wandervogels wurde die Volksgemeinschaft als Ideal der künftigen Gesellschaft propagiert.“ So <http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/volksgemeinschaft/>

61 JA (1919), S. 2.

62 Ebd. S. 6.

Menschen zu erziehen primär, diese in Einklang mit besagten „kosmischen Gesetzen“ zu bringen, weil ohnehin mit Novalis „alles Äußere ein in den Geheimniszustand erhobenes Inneres“ sei.<sup>57</sup> Wie viele andere Autor/innen im weiteren Dunstkreis einer „konservativen Revolution“ der 1920er- und frühen 1930er-Jahre verknüpft Merz vor 1933 also Kapitalismuskritik mit dem Ruf nach Wiedererweckung der Nation und der Forderung nach einer neuen Elite, und neben dem Bildungswesen ist das Ästhetische eines der Felder, auf dem dieser Kulturkampf ausgefochten wird.<sup>58</sup> Diese im Rückblick ans Reaktionäre grenzende Seite von Merz' Denken, die ihn beispielsweise auch entschieden gegen „die systematische Vergiftung mit Alkohol oder Tabak“ Position beziehen lässt und bereits 1919 in ein *Stuttgarter Jugendbündnis gegen Schund und Kinokitsch*<sup>59</sup> führt, für das er im hauseigenen Werkhausverlag eine „Kampfschrift“ verfasst, könnte dazu verleiten, die alten Texte wieder zuzuklappen, was in meinen Augen das Besondere (den originellen Reformpädagogen) im Allgemeinen aus den Augen verlöre (den zeittypischen Konservatismus verunsicherter bürgerlicher Eliten nach dem Kollaps des Wilhelminismus) und damit die vielen wegweisenden Ideen, die sich bei A. L. Merz finden. Wie voraussetzungsreich er politisch zu lesen ist, macht insbesondere die Schrift *Die Jugendarbeit* aus dem Jahr 1919 deutlich. Hier ist seine damalige deutschnationale Gesinnung besonders eindeutig, er spricht gar von der anzustrebenden „Gesundung des deutschen Volkskörpers“ durch Verwirklichung der „ersehten deutschen Volksgemeinschaft“.<sup>60</sup> Zudem ist sein Setzen auf das „Ereignis“ durchaus im späteren Sinne Alain Badiou – in Merz' Worten: auf die „Tat“ der zu formierenden Jugendbewegung hin zur Verwirklichung der „ersehten“ Volksgemeinschaft („Bewegung als stärkste Äußerung von Kraft“<sup>61</sup>) – gepaart mit einer, im nicht-marxistischen Sinne, „sozialistischen“ Parteinahme: Es möge „der ethische innere Sozialismus mit der allseits angestrebten äußeren Sozialisierung Hand in Hand gehen“, schreibt er.<sup>62</sup> Das ist doch sehr anschlussfähig an die Gedankenwelt, aus der nördlich und südlich der Alpen die faschistischen bzw. frühen „nationalsozialistischen“ Strömungen entspringen, wobei sich bei A. L. Merz die aus der Jugendbewegung vertraute und in der Kriegspropaganda noch forcierte Volksgemeinschafts-Rhetorik wohl lediglich unmittelbar nach Kriegsende fortsetzte (à la Wilhelm II. am 4. August 1914, anlässlich des Kriegsausbruchs in seiner Reichstagsansprache: „Ich kenne keine Parteien mehr, kenne nur noch Deutsche“) – eine Rhetorik, die er mit damals bedeutenden bürgerlichen Autoren wie Scheler, Tönnies, Troeltsch u. v. a. m. teilte.

Damit erschöpfen sich die Gemeinsamkeiten zur völkischen Ultrarechten und zum entstehenden Faschismus bereits wieder. Denn der Anklang an den damals enorm populären Tönnies-Begriff der „Volksgemeinschaft“ beispielsweise, gewendet gegen die „westliche“, pluralistische Idee von Gesellschaft, schließt bei Merz niemanden aus, ist also nicht antisemitisch und rassistisch verbrämt und auch nicht gegen andere Völker gerichtet wie bei den diversen revanchistischen Gruppen, die sich entlang der nach Kriegsende von Hindenburg und Ludendorff in die Welt gesetzten Dolchstoßlegende formierten. Deziert ist seine Position zudem gegen Kampf und Gewalt („gegen den Geist der Gewalt, des Mammons und der Verhetzung, gegen Unduldsamkeit und einseitige Interessenwirtschaft“<sup>63</sup>), und anstelle der Fixierung der faschistischen Bewegungen auf Einheitlichkeit, Führerprinzip und Gleichschaltung ist Merz' Prinzip der „Führerschule“ innerhalb der „Jugendarbeit“ ein durch und durch pluralistisches Konzept. Zudem soll es humanistischen Zielen verpflichtet sein, der Erziehung zu „Selbstständigkeit, Pflichtbewusst-

<sup>63</sup> Ebd. S. 3.

<sup>64</sup> ADJ (1919), S. 2 (nur das Pflichtbewusstsein hätte sich wohl auch dort gefunden ...). Explizit lobt er ebd. S. 14 sein Konzept: „Alles Harte und Starre wird so vermieden“, was ganz im Gegensatz zur berüchtigten „Hart wie Krupp-Stahl“-Rhetorik des NS steht.

<sup>65</sup> LSJ (1919), § XV. Es gibt nicht viele, Konservative zumal, die damals an dieser Stelle „Männer und Frauen“ geschrieben hätten. Dazu passt, dass Merz zu den größten Geistesgrößen der Menschheit in einer Aufzählung neben Goethe, Carus und Paracelsus im Gefolge Ludwig Klages' ausgerechnet den „Mysterienforscher“ Johann Jakob Bachofen mit seinem „Mutterrecht“ (1861) und der positiven Deutung der „Gynokratie“ (des Matriarchats) zählt. So MdE (1947), S. 39. Bachofen war bereits im George-Kreis der „Kosmiker“ um Klages und den früh verstorbenen neuheidnischen „Blut- und Lichtmystiker“ Alfred Schuler ein zentraler geistiger Bezugspunkt gewesen. Auf Schuler geht der Gedanke vom „moloichistischen“ Logos zurück, der für Klages' negatives Bild des „judaischen“ Geistes zentral war, was wiederum Merz' eigenartige Abneigung gegen übersteigerten Intellektualismus und „tote“ Begriffe usw. stark beeinflusst hat.

<sup>66</sup> JA (1919), S. 10 und S. 21 („Jugendamt“). An anderer Stelle spricht Merz auch von „Aus-schaltung jeglichen Standesunterschieds“ und

benennt das Ziel: „ein Kulturbund der gesamten deutschen männlichen und weiblichen Jugend aller Stände“ – so ADJ (1919), S. 2 u. 4. Die Jugend soll durch Selbstorganisation zu einem solchen „Gesinnungsbund“ reifen – so JA (1919), S. 10. Merz teilt die Jugend in drei „Arbeitsgruppen“ ein: 14–16-Jährige sollen im Wesentlichen wandern, Sport treiben, tanzen und spielen; 16–18-Jährige sollen sich zudem der handwerklichen und landwirtschaftlichen Produktion und den Theorien von Kunst, Kultur und Naturwissenschaften widmen, bei den 18–22-Jährigen sollen neben Feier und Tanz (vgl. ebd. S. 27: „die Jugend muss in erster Linie jung sein“ ...) die künstlerischen und kunstgewerblichen Dinge sowie „die Erörterung volkswirtschaftlicher und sozialer Fragen“ im Mittelpunkt der Jugendarbeit stehen. Er betont insbesondere auch die Bedeutung von körperlicher Betätigung, Hygiene und Körperpflege sowie allgemein der Kenntnis der „Gesundheitslehre“ als Kenntnis fortschrittlicher Heilmethoden und richtiger Lebensweise. Insgesamt sieht er eine Trennung der Geschlechter nur in der ersten Gruppe als notwendig an. So ebd. S. 23-27.

<sup>67</sup> A. L. Merz, *Fest als Werkfeier* (1924), S. 3-6, Zit. S. 6. Stattdessen gehe es darum „echte Begeisterung in unser veredetes Leben zu bringen“ – so ADJ (1919), S. 18.

<sup>68</sup> Ebd. (*Fest als Werkfeier*), S. 12.

sein und inneren Wahrhaftigkeit [...], Seelenformung und Herzensbildung“, was insgesamt ziemlich das Gegenteil des späteren NS-Erziehungsideals meint.<sup>64</sup>

Die konkrete „Führerschule“, die ihm vorschwebte, war lediglich gedacht als eine Art Fortbildungszentrum für Jugendleiter aller Couleur: „Geistiger Mittelpunkt ist die Führerschule, in der die Führer der bestehenden oder neu gegründeten Jugendgemeinschaften aus sich heraus durch gegenseitige Aussprache und durch persönliche Fühlungnahme mit bedeutenden Männern und Frauen zu allseitig gebildeten Menschen reifen.“<sup>65</sup> Merz denkt sie vollkommen frei von kameradschaftlicher Männerbündelei und auf Selbstverwaltung von unten ausgelegt. Sie soll ganz konkret die Leiterinnen und Leiter der diversen Gruppen fortbilden und untereinander in Kontakt bringen, um mittelfristig bestehende Gegensätze etwa der Arbeiter- und Bürgerjugend zu beseitigen. Am Ende würde dies in ein dem Prinzip der Selbstverwaltung von unten folgenden „Jugendamt“ münden, das politisch/verwaltungstechnisch für alle Belange der Jugendlichen zuständig sein sollte.<sup>66</sup>

Ein anderes Beispiel: In dem Aufsatz *Das Fest als Werkfeier* (1924) stellt Merz die in meinen Augen diskutabel gebliebene kulturtheoretische These auf, dass ein übersehener Effekt der heraufdämmernden Konsum- und Massengesellschaft die zunehmende Unfähigkeit des ausgelassenen Feierns „als höchstem Ausdruck menschlicher Gestaltungskraft“ ist, ein aktives Tun, während jene die zunehmende Passivierung einer durchgreifenden Unterhaltungserwartung meint.<sup>67</sup> Wenn er nun in diesem Zusammenhang über Kunst oder das Künstlerische allgemein schreibt, dass dieses „heute übliche, an den Akademien gezüchtete, vom Leben losgelöste und piedestalhaft sich erhebende Künstlertum [...] schon lange den Zusammenhang mit dem meisterlichen Werkgeschehen und mit dem Volk verloren“ habe, lässt sich dies ebenso mit der reaktionären Position des arbeitslosen Münchner Kunstmalers Adolf Hitler anno 1919 in Einklang bringen als auch mit avantgardistischen, namentlich konstruktivistischen Klagen über die Abgehobenheit der akademischen Kunst von der Lebensrealität.<sup>68</sup> Solche Ambivalenz ist wohl ein Stück weit gewollt gewesen, denn A. L. Merz ging es mit seinen Schriften durchgängig vor allem darum, seine von ihm selbst nicht ganz zu Unrecht als revolutionär eingeschätzten Gedanken bekannter zu machen.

Mit seiner Nähe zur „konservativen Revolution“ ist Merz beileibe kein Einzelfall im Kreis der hiesigen Reformpädagog/innen. Wolfgang Keim stellt für die aktuelle Forschung ganz grundsätzlich den „illiberalen und anti-modernen Grundzug weiter Teile der deutschen Reformpädagogik beziehungsweise der

Nähe zu Positionen der konservativen Revolution“ heraus und schreibt: „Der Ressentiment-geladene Charakter der deutschen Reformpädagogik hing nach heutigem Forschungsstand mit Ihrer Nähe zu Lebensphilosophie, Lebensreformbewegung, aber auch zu Sozialdarwinismus und den verschiedenen ‚Transformation des Religiösen‘ zusammen“. <sup>69</sup> Dementsprechend muss auch die weit verbreitete Idee, die deutsche Reformpädagogik habe 1933 ihr abruptes Ende gefunden, ins Reich der Mythen verwiesen werden; nicht nur Merz' Stuttgarter Werkschule existierte zumindest bis 1939 schlicht fort. <sup>70</sup>

Der (im Vergleich übrigens auffallend wenig Ressentiment-geladene) Stuttgarter Schulgründer ist, bei allem ungeduldigen Hoffen auf die anvisierte Erziehungsrevolution, die letztlich bekanntlich ausgeblieben ist, wohl schon für die Zeitgenossen ein recht eigensinniger Autor gewesen, zumal in seiner erstaunlichen Beharrlichkeit bis in die 1960er-Jahre, die sich u. a. auch darin äußert, dass er in all seinen publizierten Texten stoisch (... oder manisch, jedenfalls notorisch ...) das Immerselbe fast im Wortlaut wieder-

<sup>69</sup> Keim, 100 Jahre Reformpädagogik (2016), S. 59. Für den damals einflussreichsten Historiker der Reformpädagogik, Hermann Nohl, waren die pädagogischen Reformbewegungen insgesamt Teil einer „deutschen Bewegung“, die sich in dezidiertem Gegensatz zur Aufklärung befunden habe: eine Antwort auf die „neue soziale, sittliche und geistige Not unseres Volkes“, welche die Einheit einer „neuen Bildung“ und einer „neuen Form des deutschen Menschentums“ anstrebte. Ebd. S. 23. Dies unterschlägt zwar bewusst die reformpädagogischen Ansätze aus der sozialistischen Bewegung heraus und damit ihre Wurzeln im ausgehenden 18. Jahrhundert und eben in der Aufklärung, aber es ist doch eine zutreffende Beschreibung des reformpädagogischen Mainstreams vor 1933, in den sich auch Merz problemlos einordnen lässt. Zur Nähe der Reformpädagogik zur Konservativen Revolution auch Roland Bast: Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik. Dortmund 1996.

<sup>70</sup> So auch ebd. (Keim), S. 57. „Von einem völligen ‚Abbruch‘ der Reformpädagogik lässt sich also nur eingeschränkt sprechen ...“

<sup>71</sup> MdE (1947), S. 6.

<sup>72</sup> Wie angedeutet, ist dafür die Quellenlage viel zu dünn. Ein ganz entscheidender Punkt, der in den Schriften so nicht auftaucht, ist die zentrale Rolle der Familie. Merz konnte sein Bildungswerk nur auf- und ausbauen dank der Unterstützung seiner Frau und seiner drei Söhne und deren Familien, die sich allesamt ganz seinem Werk verschrieben; so war 1968 über die mangelnde Unterstützungswilligkeit des Staates und privater Geldgeber in den ersten 50 Jahren des Bildungswerkes im SPIEGEL zu lesen: „Dank des Vaters Einheirat in die renommierte Stuttgarter Teppich- und Tapetenfirma Wilhelm Gallion KG konnte die Sippe Merz über Jahrzehnte hinweg Millionen-Summen aus dem Familienbudget für ihre pädagogischen Neigungen investieren. Baden-Württembergs Zuschüsse fließen laut Volker Merz ‚reichlich träge‘, die Industrie – 1 500 Bettelbriefe brachten vor einigen Jahren 3 000 Mark ein – hält Maß.“ So in dem Artikel „Wenn Cesare singt“, in: DER SPIEGEL Nr. 12 (1968), S. 98.

<sup>73</sup> Hermann Röhrs: Reformpädagogik und innere Bildungsreform. Weinheim 1998, S. 241.

holt. Es sind jedenfalls nicht allzu viele, die aus dem Zusammenbruch des „Tausendjährigen Reiches“ noch im Jahr 1947 ausgerechnet die gewiss nicht nur aus Sicht der alliierten Befreier eigenartig paradox klingende Konsequenz gezogen haben, fortan (!) „all ihr Denken und Handeln im Metaphysischen zu verankern, da nur auf diese Weise die gewaltigen Probleme der Zeit zu lösen sind“. <sup>71</sup>

## II. Zur Geltung der Merz'schen Erziehungsidee

Meine Absicht hier ist nicht, historisch die Frühgeschichte des Bildungswerks Merz nachzuzeichnen, auch die bewegte Biografie seines Gründers zu skizzieren, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. <sup>72</sup> Einzig seine hinterlassenen Texte sollen im Folgenden in einer Art *close reading* zum Sprechen gebracht werden und im impliziten Dialog mit einem heterogenen Autorenkreis wie Alexander S. Neill, Hartmut Rosa, Jacques Rancière, Bruno Latour, Helmut Draxler, Christoph Menke und Norbert Wiener daraufhin befragt werden, was aus heutiger Sicht für das Feld Kunst, Gestaltung und Medien und deren Pädagogik, auf dem sich die Lehre der Merz Akademie seit nun 33 Jahren bewegt, im positiven Sinne mitzunehmen ist. Denn ebenso wichtig wie eine „Aufarbeitung“ der Vergangenheit ist die Einsicht in das Positive, also in das, was A. L. Merz uns heute „zu sagen hat“, wie das kommunikativ über Zeit anschlussfähig Gebliebene üblicherweise in Festbeiträgen genannt wird. Denn der Rekurs auf das Bleibende oder, mit Husserl gesagt: auf die Geltung seiner Ideen könnte durchaus produktiv sein – und zwar deshalb, weil weder die bereits von Merz seit 1918 beklagten Missstände im heutigen Bildungssystem allesamt ausgeräumt wären, noch weil das reformpädagogische Projekt selbst als abgeschlossen gelten kann, wir vielmehr zur allgemeinen Überraschung der selbst ernannten Zivilgesellschaft gegenwärtig beispielsweise mit einer Wiederkehr des Autoritären in globalem Maßstab konfrontiert sind. Insofern gilt nach wie vor: „So wie es eine Reformpädagogik vor der Reformpädagogik gab, die mit den Gestalten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi nur angedeutet ist, so gibt es eine Reformpädagogik nach der Reformpädagogik, denn die Bildungsreform ist etwas Fortlaufendes, das auf Zukunft und damit auf eine pädagogische Vollendung des Seienden ausgerichtet bleibt. All jene, die die Reformpädagogik als historisch festlegen und aus dem Entwicklungsgang ausgrenzen wollen, seien auf die Schulen der Reformpädagogik verwiesen, die gegenwärtig existieren und sich fortentwickelnd ihre pädagogische Lebenskraft erwiesen haben.“ <sup>73</sup> Wobei, mit

wiederum Keim, darauf hinzuweisen ist, „dass die aktuell als ‚Schule in der Reformpädagogik‘ nachgefragten Modelle: Jena-Plan, Waldorf und Montessori in der Weimarer Zeit eher eine Randstellung innehatten ...“<sup>74</sup> So oder so: Der bleibende Wert der Reformpädagogik insgesamt und ihre kaum zu unterschätzende bildungskulturelle Bedeutung liegen jenseits der Differenz all der unterschiedlichen Einzelansätze und Experimente in ihrer Rolle als gewissermaßen *institutionalisierte Variation* im Rahmen der

<sup>74</sup> Keim, 100 Jahre Reformpädagogik (2016), S. 50. Interessant ist hier insbesondere die philanthropische Bewegung der Aufklärungszeit im Gefolge von Johann B. Basedow, Joachim H. Campe, Friedrich E. von Rochow, Ernst C. Trapp, Christian C. Salzmann, Christian H. Wolke mit über 60 Gründungen. Dazu Hanno Schmitt: Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn 2007.

<sup>75</sup> Insofern wäre es bedauerlich, wenn die Reformpädagogik im öffentlichen Bewusstsein vor allem zum Synonym diverser sexueller Missbrauchsskandale der Vergangenheit würde. Die Odenwaldschule ist diesbezüglich 2010 zum Inbegriff geworden, aber auch der ehemalige Partner in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf ihres Gründers Paul Geheeb, Gustav Wyneken, wohl die reformpädagogische Leitfigur der deutschen Jugendbewegung schlechthin, der sich später dann die „Weltherrschaft der deutschen Rasse“ wünschte (so Gustav Wyneken: Musikalische Weltanschauung. München 1948, S. 37), ist hier exemplarisch. Wie Merz Protagonist des Freideutschen Jugendtags auf dem Hohen Meißner und Lehrer u. a. Walter Benjamins, wurde Wyneken 1922 wegen pädophilen Missbrauchs an einem 12- und einem 17-Jährigen gerichtlich verurteilt. Wyneken, dessen pädagogisches Konzept von einem Glauben an einen „objektiven Geist“ getragen war und sich doch sehr stark von Merz' Ideen unterschied, schrieb dazu an seine Anhänger: „Wir müssen uns auf einer höheren Ebene begegnen als Strafrecht und bürgerliche Moral. Dass in entscheidenden Stunden Männer, die die allmächtige Zeit und das ewige Schicksal dazu beruft, taub sein müssen für die Drohung des Strafgesetzes und sogar für die anerkannten Forderungen des Sittengesetzes, dass sie von ganz woanders her den Maßstab ihres Handelns

nehmen, aus tieferem Quell schöpfen müssen als aus dem Tagesbewusstsein der Menge – dass nur so die Taten geschehen können, die immer wieder geschehen müssen, wenn die Welt nicht ersticken soll – das ist eine Wahrheit, die wir in der Dichtung bejubeln und im Leben unterdrücken.“ Zit. nach Helwig, Blaue Blume des Wandervogels (1980), S. 170. Vgl. dazu auch Gustav Wyneken: Kritik der Kindheit. Eine Apologie des „pädagogischen Eros“. Herausgegeben und kommentiert von Petra Moser und Martin Jürgens mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers. Bad Heilbrunn 2015. Peter Dudek: „Sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Kontexten als Gegenstand erziehungshistorischer Forschung ...“, in: Keim; Schwerdt; Reh, Reformpädagogik (2016), S. 132 ff. zeigt, dass allein für Wickersdorf dieser Fall nur die Spitze des Eisbergs darstellte und auch, dass all das eigentlich schon lange bekannt war.

<sup>76</sup> MdE (1947), S. 20. Dies fügt sich in frühere Aussagen von 1929-33, die er als *Ein Weg aus der Not der Zeit* im Anhang von MdE (1947), S. 37 ff. als „Merkblatt“ publiziert hat, wo er „die Notwendigkeit einer wieder stärkeren Einbeziehung des Irrationalen in die mechanisierte, dogmatisierte, überorganisierte Gegenwart“ fordert (ebd. S. 37), gerichtet gegen „überhandnehmenden mechanistischen Rationalismus“ und „durch Über-Schulung gezüchteten spezialisierten Intellektualismus“ (ebd.). Dieser im Gefolge von Autoren wie Klages zutiefst gegenaufklärerische, jedenfalls vage auf eine „Wiederverzauberung der Welt“ gerichtete Impuls ist bis heute das Leitmotiv des Denkens vieler konservativer Autor/innen und ihres Verdikts wider die allzeit verkommenen Zeitaläufe geblieben.

<sup>77</sup> Platon, *Menon*, 80d 5-8, in ders.: Platons Werke von Friedrich Schleiermacher. Berlin-Ost 1985.

Autopoiesis des Bildungssystems. Insofern ist „die Reformpädagogik“ keinesfalls auf die Zeitspanne von Pestalozzi über Fröbel bis zur späten Montessori und Neill oder, in einem engeren, wissenschaftlich korrekteren Sinne, auf die Jahre 1890 bis 1933 zu historisieren. Vielmehr spricht sie für ein selbstredend fortbestehendes Anliegen einer *anderen* Pädagogik, deren größte Bedeutung in ihrem indirekten Einfluss auf den dem Anschein nach nicht-reformpädagogisch geprägten Regelschul- und staatlichen Wissenschaftsbetrieb besteht.<sup>75</sup>

Was Merz' hier zur Debatte stehenden Ansatz und seine etwaige Aktualität betrifft, ist zu berücksichtigen, dass der angesprochene Konservatismus des Stuttgarter Reformpädagogen sich eben gerade nicht auf das pädagogische Feld erstreckt hat, er sich vielmehr in Theorie und Praxis entschieden gegen „eine pädagogisch rückwärts gerichtete Romantik“ wendet.<sup>76</sup> Eine letzte Vorabbemerkung ist vielleicht notwendig: A. L. Merz' Denken fußt vollständig auf den Grundannahmen des philosophischen Idealismus, wie er, besonders von Ideen Platons ausgehend, an den humanistischen Gymnasien der wilhelminischen Zeit populärphilosophisches Allgemeingut war. Nach Platon liegen den sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen der Welt „Ideen“ zugrunde, also unwandelbare, nur geistig erfassbare – und niemals abbildbare/repräsentierbare – *Urbilder*. Diese, der primärsinnlichen Wahrnehmung unzugänglich, können über die angesprochene „Ideenschau“, also grob vereinfacht über den Prozess philosophischen Nachdenkens, erkannt werden. Das Streben nach Erkenntnis muss also darauf abzielen, diese Ideen/Urbilder der Dinge zu erfassen, was aber nur möglich ist, weil sie latent bereits in unserer „unsterblichen Seele“ angelegt sind (bekanntlich täuschen unsere Sinne für Platon, man denke an das berühmte Höhlengleichnis).

Hier entsteht nun ein logisches und auch pädagogisches Problem, das mit der in dieser Perspektive angelegten eigentlichen (Un-)Möglichkeit des Lernens und streng genommen auch des Weitergebens von Wissen zusammenhängt, in der Originalformulierung: „Und auf welche Weise willst du denn dasjenige suchen [...], von dem du überhaupt nicht weißt, was es ist?“<sup>77</sup> Linda Treude und Sascha Freyberg fassen diese sogenannte „Paradoxie des Lernens“ und Platons eigenwillige Lösung sehr sprechend zusammen: „Wie können wir mit unserem derzeitigen Wissen zu neuen Einsichten gelangen, wenn die Möglichkeit dazu auf diesen Wissensstand selbst beschränkt ist? Sokrates [also Platons philosophischer Protagonist in diesem Dialog, d. Verf.], der sich nicht mit diesem Paradox zufriedengeben will, löst das Problem mit dem Hinweis auf die *anamnesis*. Die ‚Wiedererinnerung‘

an ewige Ideen sei es, die es uns ermöglichen, in dieser Situation doch noch zu einem Ergebnis zu gelangen: Wir wissen etwas, von dem wir nicht wissen, dass wir es wissen, und an dieses Wissen können wir uns ‚erinnern‘. Dies demonstriert Sokrates durch die Befragung eines Sklavenjungen [...].

Sokrates beweist hier zwar [...] die Möglichkeit des Lernens. Seinem Hinweis auf die (scheinbar ‚eingeborenen‘ und der ‚Wiedererinnerung‘ zugänglichen) Ideen der unsterblichen Seele mag man jedoch heute vielleicht nicht mehr so gern folgen.“<sup>78</sup> Bereits Cicero betonte angesichts dieser offenbar schon für antike Verhältnisse extremen Vorstellung halb bewundernd, halb skeptisch: „Und da das nicht wirklich existiert (was entsteht und vergeht), wie Platon überall erklärt, – dass das nicht wirklich existiert, glaubt er nämlich, sondern

<sup>78</sup> Linda Treude, Sascha Freyberg: „Diagrammatik und Wissensorganisation“, in: *LIBREAS. Library Ideas*, 21 (2012). <http://libreas.eu/ausgabe21/texte/01treudefreyberg-V2.html>

<sup>79</sup> Etwa im Sinne einer Wiedergeburt ...

Beide Zitate Cicero, *Tusculanae disputationes*, 54, zit. nach Cicero: Werke in drei Bänden. Bd. II. Übers. von Liselot Huchthausen sowie Christan und Ursula Rothe. Berlin; Weimar 1989, S. 384.

<sup>80</sup> Klages, Geist als Widersacher der Seele (1981), S. 572 schreibt etwa: „Das schwere, schier undurchdringliche Bedeutungsgewölke, das den alten Zaubernamen ‚Idee‘ nimbusartig umschleiert, ermöglicht es seinen Verwaltern und Priestern, sich selber glauben zu machen, sie hätten die allerverschiedensten Sachverhalte mit einem einzigen Begriffe umfasst. Bald ist die Idee der Organismus selber, sofern sie nämlich ‚erscheint‘, bald ist sie der unsichtbare Archeus seiner Bildungshergänge; bald ist sie der Zweck vor seiner Verwirklichung, bald das durch Zweck-tätigkeit geleistete Erzeugnis; bald bezieht sie die Form einer physikalischen Kraft, die zu den sonstigen physikalischen Kräften hinzukommt (*vis vitalis, vis essentialia, gelegentlich nismus formativus*), bald ist sie ein höheres Prinzip, das sich der physikalischen Kräfte genau wie menschliche Intelligenz nur bedient und zwar bereits in deren anorganischen Bekundungen. Die naturgemäß sich aufdrängende Fragwürdigkeit einer so sonderbaren Umstellbarkeit des Begriffes drängt zu immer neuer Namenserprobung.“

<sup>81</sup> MdE (1937), S. 31. Hier sieht er auch „die begriffliche Zerfaserung lebendiger Totalität“ kritisch (ebd. S. 32).

<sup>82</sup> In einem Brief an einen Tübinger Freund aus dem Jahr 1922 nahm er für sich das Verdienst in Anspruch, die Großen darin korrigiert zu haben, was diese beiden Begriffe meinen; die kurze Passage, die zugleich den „lebensreformerischen“ bzw. auch fernöstlichen Einfluss auf Merz’ Denken andeuten mag, fasst zugleich seinen philosophischen Ansatz insgesamt zusammen: „Was ist ein Urbild? Nicht das, was Plato darunter versteht, ein starres Gehirnprodukt, welches außerhalb des Lebens bleibt und in das die Erscheinungsformen hineingezerzt werden. Auch nicht das, was Goethe meint, wenn er von der Idee der Urpflanze spricht – sondern die aus tiefster Wesensschau gewonnene Erkenntnis von Kräften, die in immer neuer Abwandlung lebendig sind im Kosmos [...]. Und diese Erkenntnis wird erlangt dadurch, dass du ganz eindringst in das Wesen der Erscheinungsformen; dass du ein wirst mit dem Baum und mit der Wiese. Mit dem fließenden Strom und der steigenden Woge, der ziehenden Wolke und dem ruhenden Land. Diese Übungen werden es mit sich bringen, dass du dir immer neu entgegenkommst aus Tausenden von Bewegungen und Zuständen, und du wirst reich werden durch deine Hingabe. Den ganzen Kosmos ziehst du in dich hinein, und das Leben wird nicht außer dir sein, sondern in dir in unendlicher Mannigfaltigkeit.“ Zit. bei Milczewsky, Albert Leo Merz (1978), S. 30 f.

nur das, was sich immer gleich bleibt (er nennt dies Ideen ...) – könnte die im Körper eingeschlossene Seele dies nicht erkennen, sondern sie bringt mit, was sie schon kennt [d. h. sie hat „schon vor ihrem Eintreten in den Körper Kenntnis von diesen Dingen gehabt“, d. Verf.].“<sup>79</sup>

Wie gesagt, mag man all dem „heute nicht mehr so gern folgen“, und das galt bereits für Merz’ philosophischen Gewährsmann Klages, der dem Idealismus der Alten gegenüber deutlich skeptischer ist als Merz.<sup>80</sup> Genauer mag man überwiegend nicht einmal mehr die Vorstellung teilen, es gäbe überhaupt solche Ideen/Urbilder hinter den sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen der Dinge.

Nach Maßstäben seiner Zeit ist A. L. Merz sicher kein besonders „platonischer“ Denker gewesen, seine Ablehnung des „übersteigerten Intellektualismus, der übermächtigen geirtnlichen Einstellung“ beispielsweise ist ebenso wenig platonisch wie seine Hochschätzung des Künstlerischen.<sup>81</sup> Allerdings sind die beiden zentralen platonischen Annahmen, die über seine diversen „klassischen“ philosophisch-idealistischen Gewährsleute zu Grundlagen seines Denkens geworden sind – der Glaube an die Existenz von „Urbildern“ und die jedem unverbildeten Menschen angeborene Fähigkeit, sie per „Wesensschau“ zu erkennen –, die entscheidenden Prämissen seiner Erziehungsidee.<sup>82</sup> Ja, man kann die gesamte Merz’sche Pädagogik als Versuch lesen, die pathologische Störung dieses „ursprünglichen“ Wechselverhältnisses von Welt und Mensch, welche für ihn durch die Technisierung („Mechanisierung“) und einseitige Intellektualisierung in der Moderne aus-gelöst wurde, auf dem Weg der Erziehung zu korrigieren. Zweifellos ist das platonische Weltbild anachronistisch geworden. Da A. L. Merz kein einheitliches, logisch aufgebautes Pädagogiksystem entwickelt, vielmehr einzelne philosophische und spekulative Annahmen unterschiedlicher Herkunft rekombiniert und auf das Feld der Erziehung und „Arbeitserneuerung“ überträgt, sind die zugehörigen Aussagen mit ihren (aus heutiger Sicht ...) verkehrten Prämissen keineswegs erledigt; dies wenigstens ist die Grundannahme der folgenden Skizze. Selbstverständlich soll dabei die Konzentration auf zehn in meinen Augen besonders wegweisend gebliebene Punkte nicht andeuten, dass diese sich systematisch in ebendieser Weise in den einzelnen Schriften des A. L. Merz erörtert fänden, vielmehr ergeben sie sich aus der – zweifellos subjektiven – Rekonstruktion seines pädagogischen Gesamtentwurfs aus einzelnen Bemerkungen und verstreut publizierten Überlegungen. Sie betonen unterschiedliche Aspekte des immerselben Erziehungsmodells (das er, ganz zu

Recht, selbst auch als „Idee“ bezeichnet hat), weshalb im Folgenden gewisse Wiederholungen und Überschneidungen unvermeidbar sind.<sup>83</sup>

Weiter will die Beschränkung auf diese Punkte nicht sagen, sie allein seien bemerkenswert oder diskutabel; es gibt noch zahlreiche weitere Seiten der Gedankenwelt des A. L. Merz, denen man eine fortbestehende Aktualität zubilligen könnte und auf die ich nicht werde eingehen können. Zum Beispiel mag man in Merz (wie in anderen Reformpädagog/innen auch) einen Avantgardisten des Kontrollgesellschaftlichen erblicken oder aber des gegenwärtigen, vor allem ökonomistisch eingefärbten Kults um die „Kreativität“ oder auch der zuletzt von Andreas Reckwitz herausgestellten „Gesellschaft der Singularitäten“, in der jede/r um fast jeden Preis etwas ganz Besonderes sein muss, oder, angesichts seines deutschtümelnden Hintergrunds in der Jugendbewegung wahrlich paradox, gar des postmodernen „Hypes um Hybridität“ (Kien Nghi Ha), dessen bestes Beispiel neben diversen verkaufsfördernden Exotismen in der Werbung vielleicht die sogenannte „Weltmusik“ ist. Als Vorläufer der gegenwärtigen kulturellen Hybridität mag Merz aufgrund seines Lobgesangs auf „die lebendige Totalität und allbezügliche Verbundenheit, wie sie der Primitive besitzt“<sup>84</sup> erscheinen. Er ließ beispielsweise die schwäbischen Analphabeten aus seinen Werkgruppen im Bestreben, kitschfreie „Qualität“ zu produzieren, Bildhauerarbeiten für die gutbürgerliche Hauswand herstellen, die an antike und mittelalterliche Kirchenreliefs erinnern, aber auch handgearbeitete Bastkörbe im Tribal-Stil aus afrikanischem Raffiabast knüpfen, was sich beides als gleichermaßen gut verkäuflich herausstellte. Oder, ein ganz anderes Beispiel, mag man an jene in Gestalterkreisen aus der Generation der *digital natives* derzeit weit verbreitete Reaktion auf die immer sichtbareren Folgen der digitalen Revolution denken, die sich in einer bewussten Wieder-Zuwendung zum „Analogen“, Handwerklichen, Haptischen äußert, wofür sich ein Autor wie A. L. Merz als geistiger Pate geradezu aufdrängt.

<sup>83</sup> Besagte Konzentration auf zehn trotz (oder wegen) des schwerlich wegzudiskutierenden Konservatismus ihres Autors bis heute – also über 50 Jahre nach seinem Tod – zukunftsweisend gebliebene Punkte soll, wie gesagt, nicht andeuten, dass eine historische Arbeit über A. L. Merz' Rolle im Kontext der Reformpädagogik und des frühmodernen Gestaltungsdiskurses kein begrüßenswertes Desiderat der Forschung wäre, noch, dass es hier biographisch nichts

aufzuarbeiten oder kritisch zu hinterfragen gäbe, ganz im Gegenteil, sondern nur, dass dies hier kein Gegenstand sein kann.

<sup>84</sup> A. L. Merz, Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst (1928), abgedr. in MdE (1947), S. 32, vgl. z. B. etwa auch FW (1924), S. 6. Zuvor: Kien Nghi Ha: Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld 2005, S. 67 ff.



A. L. Merz erklärt beim Zeichenunterricht im Freien (1920) die Annäherung an die „Grundform“.

## 1. Pädagogik (I): Grenzen der „Wissensvermittlung“ und das Problem der passiven „Nachahmung“

Zunächst der vielleicht entscheidende Punkt: Etwas flapsig könnte man zum Einstieg fragen, was der Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Pädagogen ist. Antwort: Der schlechte Pädagoge glaubt, zumindest grundsätzlich oder implizit, an die Möglichkeit der „Informationsübertragung“, etwa nach dem berühmten Kistenmodell des Wissens. Das Wissen im Kopf der lehrenden Person wandert infolge ihrer pädagogischen Tätigkeit langsam, aber sicher in die Köpfe der zunächst Nicht-Wissenden (als der zu Belehrenden) wie Umzugskisten von einer Wohnung in die nächste, wenn nur eine störungsfreie Übertragung garantiert ist, d. h., wenn die Lehrperson als der in diesem Prozess aktive Part klar und deutlich strukturiert vorgeht und störungsfrei vernehmbar ist und die zu Belehrenden als passiver, rezipierender Part brav und aufmerksam genug sind. Probleme innerhalb dieses Prozesses werden an Faktoren wie Alter (Pubertät), Geschlechtszugehörigkeit, Migrationshintergrund, mangelnden Willen/Motivation, psychische Verfasstheit und, als Totschlagargument, fehlende „Intelligenz“ mehr oder minder komplett auf die Rezipient/innen-Seite ausgelagert, in der langen Tradition der typisch bürgerlichen, durch und durch mechanischen Idee kindlicher Begabung. Sie beruht auf einer eigenartigen Beweisumkehr: Der reibungslose Erwerb der gewünschten Kenntnisse und Fertigkeiten infolge der erzieherischen Kraftanstrengung ist der (einzige zulässige) Beweis für die bereits *zuvor* beim Lernenden vorhandenen – oder eben nicht vorhandenen – Vermögen und Begabungen.<sup>85</sup>

Der gute Pädagoge hingegen weiß um die grundsätzliche Verkehrtheit dieses Bildes und hat erkannt, dass jede „Wissensvermittlung“ immer Inter-Aktion ist, also zunächst einmal Aktivität auf beiden Seiten impliziert (beim Rezipierenden, bereits was die reine Hirnaktivität anbetrifft, sogar die etwas größere ...) und von daher immer nur Teil der pädagogischen Anstrengung sein

<sup>85</sup> Das gleichfalls noch immer (bei Eltern) große Beliebtheit aufweisende *aristokratische* Modell setzt die Vermögen hingegen qua Geburt (oder heute: im richtigen Milieu) als gegeben voraus; entfällt der Erfolg der Bildungsanstrengung, hat allein der/die Lehrende bzw. die Institution in seinem Rücken versagt.

<sup>86</sup> So fasst Hils, Werkhauswoche bei A. L. Merz (1925), S. 38 das Zentralanliegen von Merz' Reformpädagogik zusammen.

<sup>87</sup> A. L. Merz, zit. in einem Bericht eines „E. Sch.“ von Merz' Vortrag auf dem pädagogischen Weltkongress in Heidelberg 1925 in der Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung No. 43, XXX. Jg. vom 15. März 1926, S. 110 f., betitelt „Die Erhaltung der schöpferischen Kräfte durch Erziehungskunst“ [im Folgenden: Erhaltung der schöpferischen Kräfte (1926)].

kann, dass also, etwas präziser gesagt, die oder der Lehrende immer nur die richtigen Reize oder gar Hindernisse setzen kann im unhintergebar auto-poietisch strukturierten Prozess der Informationsgenerierung der Lernenden (die also immer nur ein „Selbstlernen“ sein kann). Ohne jedes Interesse an Fragen der Neurobiologie, der technischen Informationsübertragung oder an konstruktivistischen Modellierungen aus Kybernetik und Systemtheorie zu haben, ist A. L. Merz ein guter Pädagoge, weil seine Lehre aus praktischer Erfahrung diesen in jeder Hinsicht zentralen Punkt erstaunlich klar ins Zentrum seiner pädagogischen Überlegungen stellt, „die jeder starren Nachahmung und jedem toten Drill unzugänglich sind“.<sup>86</sup>

Seine zentrale, immerzu wiederholte Kritik am überkommenen Bildungssystem bezieht sich dabei nicht nur auf den Drill, die Gewalt und die Disziplinierungsmaschinerie der kaiserzeitlichen Schule, sondern geht viel weiter, so viel weiter, dass sie auch noch das gegenwärtige Bildungssystem trifft: „Die Schule hat das Kind aus der Allbezüglichkeit des Weltgeschehens herausgerissen und in die öde Abstraktei (!) eines begriffspaltenden Gehirns geführt, in der es heute die Regel erblickt und dem lebendigen Weltrhythmus schließlich als ganz isolierter Mensch gegenübersteht. [...] Die Einheit wurde so zur Vielheit [z.B. des Spezialistentums der arbeitsteiligen Gesellschaft, d. Verf.], keiner kann den anderen verstehen und alle reden aneinander vorbei und kommen immer weiter auseinander.“<sup>87</sup>

Es gibt in den Schriften des A. L. Merz Dutzende Stellen, an denen dieser für ihn zentrale Punkt deutlich wird, und es ist nicht möglich, hier auf alle zugehörigen Aspekte einzugehen. Am klarsten umreißt er den Zusammenhang vielleicht im *Manifest der Erziehung*: „Keinesfalls sei der Lehrer derjenige, der den Wissensstoff lediglich ‚übermittelt‘, sondern als wahren Pädagogen liegt ihm ob, Situationen zu schaffen, aus deren Mitte sich das pädagogische Ereignis geheimnisvoll und doch unendlich aufgeschlossen zu entfalten vermag, d. h. solche Tatsachen und Tatsachenreihen dem Schüler vorzuführen, solche Erlebnisse und Erlebnisreihen in ihm sich entwickeln zu lassen, dass der Schüler daraus im Tatgang selbsttätiger Entfaltung seiner schöpferischen Kräfte zwingend zu den richtigen Schlüssen und Erkenntnissen geführt wird, deren Gültigkeit der Lehrer durch eigene Erfahrungsbeispiele [...] unterstreicht. – Der einzelne Schüler und die Klasse sei vor dem Lehrer wie ein Strom, in dem alle Möglichkeiten der Entfaltung verborgen liegen. – Setzen wir nämlich ein Wehr in den Strom, erlebt er sich in einem breiten Drüberfließen, bauen wir einen Pfeiler in der Mitte des Stromes, erlebt er sich in einem teilenden Geschehen [...]. Genau so hat der Lehrer seine Hindernisse zu setzen, damit der Schüler durch Überwinden bezie-

ungsweise in der Auseinandersetzung mit ihnen seine eigenen Kräfte erlebt und kennen lernt. – Diese Methode unterscheidet sich also grundsätzlich von all jenen dilettantischen Versuchen, in immer neuer ‚origineller‘ Weise den Unterrichtsstoff an die Klasse ‚heranzubringen‘; vielmehr werden durch diese Unterrichtsart die in jedem Kind liegenden Fähigkeiten [...] herausgereizt bzw. hervorgehoben.<sup>88</sup>

Es finden sich bei Merz einige Passagen, in denen er seiner Skepsis gegen das Konzept der „Wissensübermittlung“, gedacht als logisch-rational geprägter Übertragungsprozess von Lehrendem zum Lernenden, Ausdruck verleiht; mal schimpft er auf die einseitige Fixierung auf „das Gehirn“, also die Überbetonung deklarativer Wissensbestände, mal spottet er darüber, dass im klassisch schulischen Setting eines „Bildungsinstituts im landläufigen Sinne [...] von irgend einer Seite [...] hungernden Massen Wissen *verfüttert* wird“.<sup>89</sup> Demgegenüber betont er durchgängig den tatsächlich entscheidenden Punkt: Es gehe immerzu darum, „die Eigentätigkeit des Schülers zu beleben“.<sup>90</sup>

Insbesondere wird auf die jedem aus der eigenen Schulzeit vertraute Problematik eines bloßen Nachahmens (ohne tieferes Verständnis ...) hingewiesen, zu dem die klassische Schulsituation der „Lernfabrik“ mit laufend abgeprüften Ergebnissen geradezu herausfordert, wie etwa auch zum mechanischen, punktgenauen Auswendiglernen von unverständenen und dann sofort wieder vergessenen Wissensbeständen. Von daher beklagt Merz die „vielfach in Examenstrill erstickende Schulbildung“ und konstatiert: Immer gehe es im

<sup>88</sup> MdE (1947), S. 18 f.

<sup>89</sup> JA (1919), S. 12 [Herv. d. Verf.], und weiter, erläuternd: „Bildung – allgemeine Bildung im Sinne einer logisch aufgebauten Wissensübermittlung ...“

<sup>90</sup> MdE (1947), S. 20.

<sup>91</sup> Ebd. S. 9 (Examenstrill); A. L. Merz, Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule (1927), S. 232. Merz wendet sich gegen die existierende Schule, in der zumeist nur „die Pfeile des Intellekts durch den Lehrer auf die Schüler losgelassen werden“, in der in allen Arbeiten zumeist nur Nachahmung gefordert wird“ usw. So zit. in Erhaltung der schöpferischen Kräfte (1926), S. 109.

<sup>92</sup> Als „falsches Wissen“, ein seltsam klingender Begriff, kann man die Irrtümer und Täuschungen bezeichnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt allgemein durchaus als wahr gelten,

obwohl sie es nicht sind; für dieses Wissen bspw. einst der Eugenik oder des „wissenschaftlichen“ Rassismus wird seitens der solches Wissenden derselbe Geltungsanspruch auf Wahrheit erhoben wie für jedes andere Wissen.

<sup>93</sup> So Norbert Wiener: „Gibt es absolute mathematische Gewissheit?“ (1915), in: ders.: Futurum Exactum. Ausgewählte Schriften zur Kybernetik und Kommunikationstheorie. Hg. von Bernhard Dotzler. Wien; New York 2002, S. 109. Wieners Fazit ebd. S. 114: „Obwohl also im Bereich der Logik unser Grad an Unsicherheit so verschwindend gering ist, dass wir ihn bei der Abschätzung der möglichen Fehler unserer wissenschaftlichen Gedankengänge gar nicht mit einkalkulieren, gibt es doch keinen Grund zu der Annahme, dass diese Ungewissheit gänzlich fehle.“

Unterricht darum, „anstelle eines mechanistischen Wiederholens die Neuschöpfung zu setzen“.<sup>91</sup>

Ein schönes Beispiel, warum besagter Geist der „mechanistischen Wiederholung“ und der Nachahmung, der das überkommene Schul- und Bildungssystem bis heute prägt, oft sogar notwendig Irrtümer und „falsches Wissen“<sup>92</sup> mit sich bringt, findet sich bei dem amerikanischen Mathematiker und Begründer der Kybernetik Norbert Wiener, der in seiner bestechenden analytischen Klarheit und epistemologischen Versiertheit im Vergleich mit Merz ein in jeder Hinsicht konträrer Denker ist. Wiener verweist in Bezug auf die Frage, woher die absolute mathematische und logische Gewissheit kommt – einer Idee, der er recht skeptisch gegenübersteht –, auf die Praxis ihrer schulischen Vermittlung: „Vielleicht kann ich dies am besten erklären, wenn ich den Leser an die Erfahrungen erinnere, die sehr viele Menschen beim Erlernen der Mathematik gemacht haben dürften. An die Qualen, die einem als Schüler die ersten Geometriestunden bereiteten, müsste sich jeder oder zumindest fast jeder erinnern. Die Theoreme waren ja sehr offensichtlich, aber wie um alles in der Welt, so fragte sich der Schüler wahrscheinlich, lassen sich die Theoreme aus den Axiomen ableiten? Kein Zweifel, so dachte er bei sich, zwei rechte Winkel sind immer gleich – aber wie kommt es, dass man dies durch Übereinanderlegen der beiden Winkel beweisen kann? Aus den Axiomen konnte er nichts darüber erfahren, wann er die eine Figur über eine andere legen durfte und wann nicht. Wenn ihm jedoch die Aufgabe gestellt worden wäre, seine Theoreme mit dem gesunden Menschenverstand und nicht mit Hilfe von Axiomen zu beweisen, so müsste es ihn erstaunt haben, dass die Anwendung so außerordentlich vernünftiger Beweismethoden wie das Nachmessen der Linienlängen von Figuren oder die Bestimmung eines Kreisumfangs, indem man ihn einfach entlang einer geraden Linie abrollt, usf. nicht erlaubt war. Nachdem er dann aber einige Monate Geometrie betrieben hat, ließ er davon ab, derartige Fragen zu stellen, obwohl es ihm noch immer unmöglich war, die Prinzipien seines Tuns [...] zu formulieren [...]. Trotzdem machte er bei seinen geometrischen Überlegungen nur selten Fehler. [...] Kurz gesagt: Obwohl es ihm vollkommen unmöglich war, seine geometrischen Beweise im Detail zu analysieren, hatte er im Umgang mit geometrischen Ideen *Gewohnheiten* entwickelt, die ihn im Laufe der Zeit immer seltener in die Irre führen. Es war die Gleichförmigkeit dieser Gewohnheiten, auf der die ganze Gewissheit seine geometrischen Beweise beruhte [...], und die Postulate und Axiome der Geometrie hatten für ihn nur den einen Sinn, ihm bei der Fixierung und Standardisierung seiner Gewohnheiten zu helfen.“<sup>93</sup>



Der Unterricht in der freien Natur gehört unabdingbar zum Prinzip der „Wesensschau“ und ist im Fach Erkennen & Gestalten z. T. jahrgangsübergreifend organisiert.

Das ist so realistisch beschrieben, wie es wenig zielführend ist, soll der angesprochene Schüler tatsächlich verstehen, um was es geht. Für Merz gilt umgekehrt (und hier ist er denkbar radikal und steht in vollständigem Widerspruch zum zeitgenössischen Bohei um frühkindliche Bildung mit der Parole von „Frühchinesisch statt Geborgenheit und Liebe“<sup>94</sup>, um den Nachwuchs fit für den globalen Wettbewerb zu machen): „Es ist nicht so wichtig, dass die Kinder im 8. Jahr lesen und schreiben können und gewisse rechnerische Operationen ausführen, die sie im Grunde, dank der schulmäßigen Abrichtung, doch nicht verstehen, sondern wichtig ist in erster Linie, dass die schöpferischen Kräfte im Kinde geweckt und gestärkt werden ...“<sup>95</sup>

<sup>94</sup> So ein sprechender Titel im TAGES-SPIEGEL vom 27. 1. 2012, online unter <https://www.tagesspiegel.de/meinung/andere-meinung/kindererziehung-fruehchinesisch-statt-geborgenheit-und-liebe/6121224.html>

<sup>95</sup> A. L. Merz auf der Pädagogischen Konferenz in Heidelberg 1925, zit. in *Erhaltung der schöpferischen Kräfte* (1926), S. 111, ebenso auch in *MdE* (1947), S. 27 – hier jetzt richtig mit dem 8. und nicht dem 9. Jahr.

<sup>96</sup> Dies war offenbar bereits für die Zeitgenossen erklärungsbedürftig, so etwa hier unternehmen in *Erhaltung der schöpferischen Kräfte* (1926), S. 110.

<sup>97</sup> Und notwendig dafür ist deshalb eine Pädagogik, die auf „Entfaltung und Erhaltung der schöpferischen Kräfte“ abzielt, so *MdE* (1947), S. 40. Zitat von J. Wittmann: „Albrecht L. Merz und die Prinzipien seiner Gestaltungspädagogik“, in: *Kieler Hochschulblätter* Nov. 1926, zit. bei Volker Merz, *E & G* (1956), S. 55.

<sup>98</sup> Wem dies nicht einsichtig ist, der sei auf Klages und seinen Gegensatz von Geist und Seele/Leben verwiesen, von dem diese Idee wohl stammt und der den Gedanken später in *Geist*

*als Widersacher der Seele* (1981), S. 1261 f. ausführte: „Außer demjenigen Triebe, wenn anders man Trieb dafür sagen will, der seit ältester Zeit ein schöpferisches Tun des Menschen veranlasst hat, besteht ein tierischer Nachahmungsreiz, der in der Menschheit unter dem Einfluss anfänglich ihres herrschenden Schauens, später ihrer Begriffsentwicklung eingeht in den Darstellungsdrang. Der nun verschmilzt zwar von Fall zu Fall unterschiedlichen Grades mit dem schöpferischen Vermögen (wofür wir alsdann auch Bildnerkraft sagen dürfen), aber er ist nicht mit diesem dasselbe. Während nämlich der Darstellungstrieb in beliebigem Ausmaß geistig betont sein kann, indem er z. B. die bald mehr nachahmende und sog. realistische, bald mehr selbständige und sog. idealistische Verbildlichung eines Gedachten (Wahrgenommenen, Vorgestellten, Begrifflichen) anstrebt, zielt der [schöpferische, d. Verf.] Bildnertrieb allein und ausschließlich auf die Bannung des Bildes; und wenn daher jener zur Ausdrucksseite einer Person gehört, so dieser zur Ausdrucksseite elementaren Schauens.“

<sup>99</sup> A. L. Merz, *Das Übel an der Wurzel packen* (1927), S. 792 f.

<sup>100</sup> Ebd. S. 793.

## 2. Proto-Ökologie: „Werk“ und Wirkung

Der Zentralbegriff der pädagogischen Lehren des A. L. Merz ist zweifellos das „Werk“ – und dieser scheinbar allgemein verständliche Begriff birgt zugleich das größte Verständnishindernis sowohl seinem Denken insgesamt als auch der pädagogischen Praxis seiner „Werkschule“ mit ihren Werkstätten gegenüber. Gemeint ist mit „Werk“ bei Merz nämlich weder ein bloßer Rekurs auf den Begriff des Kunstwerks in der Tradition der idealistischen Ästhetik noch ist eine gewerbliche, berufspraktische Ausrichtung des Bildungswesens (von „werken“ ...) angesprochen, und auch nicht nur der für Merz zweifellos zentrale, implizit romantisierende Bezug zum „goldenen“ Handwerk, sprich: die Verklärung der handwerklichen Produktionsweise im Gegensatz zur industriellen, die sich in seinen Schriften durchaus finden lässt, sondern all dies zugleich und noch vieles mehr; nämlich ein metaphysisches Konzept, das „das ‚Werk‘ viel tiefer und allgemeiner auffasst, nicht lediglich von der industriellen und rein beruflichen Seite“ her.<sup>96</sup>

Noch weiter fasst Merz den Begriff der „Gestaltung“, die bei ihm wahrlich nichts mit dem Feld von Produkt- und Grafikdesign, mit Verpackung, Werbung, Illustration zu tun hat, sondern mit dem schöpferischen, produzierenden, allgemein hervorbringenden Element in Natur und Kultur schlechthin; eben mit allem, was einem unbestimmten Etwas seine Form gibt: „Merz geht von der Tatsache aus, dass die ganze Natur d.h. alles Wirkliche uns als ein Gestaltetes, also in werdenden und gewordenen individuellen Gestaltungen entgegentritt“ – „Gestaltung“ meint also Natürliches und Künstliches, eben all das, was eine sinnlich wahrnehmbare Gestalt hat.<sup>97</sup>

Bloß „nachahmerische“ Illustration ist für ihn der negative Gegenbegriff zur „schöpferischen“ Gestaltung schlechthin, weil sie nur ein visuelles Werkzeug der mechanistischen „Verbegrifflichung“ sei, die dem wahrhaft Schöpferischen diametral entgegenstehe.<sup>98</sup> Demgegenüber gelte es, „an Stelle des leblosen Begriffs die lebendige Gestaltung, das innerlich erschaute Bild“ zu setzen.<sup>99</sup> Denn die „überwiegend illustrativen Mittel sprechen am stärksten sensationell an, und zwar allein schon deshalb, weil der heutige Mensch [...] nur noch auf Illustrationen plumpester Art reagiert, eben weil in ihm die Organe verkümmert sind, um Form gewordene Wahrheiten zu erkennen und aufzunehmen.“<sup>100</sup>

Das „Werk“ hingegen impliziert für Merz ein Gestalten im angesprochenen weiten Sinn, denn „Werk“ wiederum ist schlicht alles Menschgemachte, das in der Realität eine *Wirkung* ausübt. Die gesamte vom Menschen „bewirkte“ Seite der *Wirklichkeit* mit dem sie prägenden Komplex Werk/Gestaltung ist

dabei angesprochen: nicht nur die Dinge der Kunst oder des Designs im engeren Sinne, sondern Waren und Güter, Architektur, Werke der Mitmenschlichkeit und auch der Liebe u. v. a. m., soweit sie eben konkret auf die *Tat* – also Handlung – eines Einzelnen oder einer Gruppe zurückzuführen sind und nicht auf das Mechanistische der Maschine.

„Werk“ ist also kurz gesagt all das von Menschen Hervorgebrachte, das wirkt und somit die Wirklichkeit verändert, die Basiseinheit von Kultur, Politik und Gesellschaft gleichermaßen, stets eingewoben in eine fundamentale Dialektik von *Kraft* (des Werkes, seine „Wirkkraft“: die Effekte, die von ihm ausgehen ...) und *Vermögen* (zunächst einmal denen des es Schaffenden).<sup>101</sup>

Bei allem offenkundigen Interesse an Handarbeit und ihrer therapeutischen Wirkung, am Handwerk und Werkstoffen wie Holz, Metall usw. lässt Merz nie einen Zweifel daran, dass auch die Sprache (für den Dichter) und die „geistige Materie“ der wissenschaftlichen Theorie (etwa für Studierende) gleichermaßen „Werkstoff“ sind.<sup>102</sup>

Naheliegenderweise muss die eigentliche, für A. L. Merz durchgängig künftige Pädagogik – und zwar insgesamt, vom Kindergarten bis zur Universität und nicht etwa nur in der Kunstpädagogik und der musischen Erziehung an den Schulen – zentral um den damit angerissenen Problemkomplex kreisen. Dies, der unbedingte Fokus auf „Werk“ -> „Wirkung“ mit der darin implizierten Betonung der Verantwortlichkeit des Schaffenden, also in seine Umwelt Eingreifenden, gepaart mit der Einsicht, dass „die Natur nie lügen kann und nie lügt“, scheint mir ein nach wie vor auch in kulturtheoretischer und -kritischer Hinsicht wegweisender Gedanke, der in Zeiten immer offensichtlicherer ökologischer Probleme sogar noch an Brisanz gewonnen hat.<sup>103</sup>

<sup>101</sup> In dem Lyrikband mit Hymnen, *Werk und Schau* (1940), wird diese Begriffsverwendung besonders sprechend. Auch den Sportler bestimmt so für Merz die „heitere Freude am Werk“ (ebd. S. 79).

<sup>102</sup> ADJ (1919), S. 17. Dazu passt auch, dass der so häufig verwendete Begriff „schöpferisch“ bei Merz ganz grundsätzlich meint „im rechten Augenblick an rechter Stelle das Rechte zu tun“, also wirklich sehr nah bei zeitgenössischen Diskursen um kreative Intelligenz etc. ist – und keineswegs mit „künstlerisch“ oder „gestalterisch“ im heutigen Verständnis gleichgesetzt werden darf. So zusammengefasst in *Erhaltung der schöpferischen Kräfte* (1926) a. a. O., S. 110.

<sup>103</sup> Zitat ALM (1954), S. 60.

<sup>104</sup> MdE (1947), S. 10.

<sup>105</sup> Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 70. Vgl. denselben Gedanken fast wortgleich ADA (1932), S. 174, wobei die Kleinwerkstätten statt konzentriert nun „aufs Äußerste differenziert“ sein sollen.

<sup>106</sup> In dem Text *Weg aus der Not der Zeit* (1929-33), abgedr. in MdE (1947), S. 40.

<sup>107</sup> ADA (1932), S. 174.

<sup>108</sup> MdE (1947), S. 21. Dies mengt sich mit radikaler Kapitalismuskritik; er spricht hier z. B. vom „entseelenden Terror der in den Rentabilitätsfanatismus eingespannten Maschine“ (ebd. S. 13).

Sein tief verwurzelter antikapitalistischer Impuls speist sich exakt aus dieser Quelle einer, modern gesprochen: fehlenden Nachhaltigkeit der ausschließlich auf massenhaften Absatz und maximale Rendite abzielenden Produktion, die „materialverschwendende Kitscherzeugnisse“ hervorbringt – und nicht auf die *Qualität* der hergestellten Produkte und ihre kulturellen und ökologischen Folgen achtet.<sup>104</sup> Merz treibt eine „grüne“ Vision von dezentral organisierter, nachhaltiger Produktion mit modernster Technik in Kleinwerkstätten um: „Die Technik muss vielmehr ihr vornehmliches Ziel darin haben, durch preisgünstige Kraftzufuhr, durch Ausnutzung der Wind- und Wasserkräfte, durch Rohstoffverbilligung, durch eine vernünftige Wärmewirtschaft, durch Erzeugung neuer Rohstoffe [...] möglichst vorteilhafte Bedingungen für den konzentrierten Kleinwerkstättenbetrieb zu schaffen.“<sup>105</sup>

Dafür braucht es das nötige Bewusstsein aufseiten der Konsument/innen. Entsprechend sei das oberste pädagogische Ziel die „Erziehung eines instinktsicheren Verhältnisses zur Qualität, die das Gute in jeder Hinsicht – nach der Seite der Ernährung, Kleidung, des Hausrates, des Wohnbedarfes – fordert.“<sup>106</sup> „Dieses Qualitätsgefühl muss alle Schichten der Bevölkerung durchdringen, dass eine neue Verbraucherschicht heranwächst, welche nach jeder Richtung Qualität fordert, und dieser Verbraucherschicht eine Erzeugerschicht von Qualität in möglichst differenzierter Weise gegenübersteht ...“<sup>107</sup>

In Zeiten der digitalen Revolution, die vor allem auch eine kulturelle ist, der Grenzen des Wachstums bzw. des *peak everything* der schwindenden Ressourcen des Planeten und des gewaltigen sozialen Sprengstoffs von disruptiven Transformationen wie Robotik und Industrie 4.0, wo also kurz gesagt der soziale und ökologische Sprengstoff der vollständig fehlenden Steuerung der technischen Innovationen immer offensichtlicher wird, ist Merz' Credo aus dem *Manifest der Bildung* von frappierender Aktualität: Es gehe darum, bereits „jedem Schüler klar zum Bewusstsein zu bringen, dass die Maschine, der große, bestimmende Faktor im Gegenwartsleben, nie vom Rhythmus, sondern nur vom Takte lebt, also im Grunde lebensfeindlich ist, so dass alles, was mit dir zusammen hängt, naturnotwendig lebensfeindlichen Charakter haben muss“ oder, würde man heute im Wissen um die grundsätzliche Neutralität der technischen Entwicklung ergänzen, dies zumindest haben *kann*.<sup>108</sup>

Noch ein zweiter Aspekt des Merz'schen Werkbegriffs ist sehr aktuell, nämlich sein Insistieren auf der Rolle der Dinge, namentlich auch der der unbelebten Natur. Für Merz ist der Mensch erst durch deren Widerstand und Eigensinn,

also im *Rhythmus* mit ihnen, was er ist, und Bildung muss ganz zentral um ihre „Schau“ kreisen als ein bewusstes Heraustreten aus sich selbst und ein sich Hineinversetzen in die jeweilige dingliche Erscheinung<sup>109</sup> – man beachte zugleich beim für ihn zentralen Begriff der Schau die etymologische Nähe zum weit gängigeren Begriff der Theorie.

Es geht idealerweise einer jeder (Werk-)Gestaltung – also letztlich jedem menschlichen Eingriff in die Umwelt – ein möglichst genaues, einführendes Verständnis auch der unbelebten Dinge voraus; das meint der Zentralbegriff des „Erkennens“, er spricht auch von einer „intuitiv-impulsiven Durchdringung der Erscheinungswelt“ statt einer bloß intellektuellen. Erst danach könne etwas – gegebenenfalls – zum „Werkstoff“ werden und schlussendlich im Prozess der Gestaltung zur „Form“.<sup>110</sup> In ebendieser Hinsicht (miss-)verstehet Merz auch den Arbeitsschulgedanken, den für ihn die Lehrerschaft zu einer „abschreckenden Verzerrung“ korrumpiert hätte: „Es war die Absicht, aus der Einführung in den Werkstoff heraus die Welt in ihrem tiefsten Wirken bildnerisch zu erleben und dank der durch schöpferisches Gestalten gewonnenen Erkenntnis den uns umgebenden Erscheinungsformen über ein rein oberflächliches begriffliches Erfassen hinaus nahezukommen und sie mit intuitiver Schaukraft zu durchdringen.“<sup>111</sup> Das in der Zeitschrift *Die Tat* umrissene Programm ist zwar nicht unbedingt das der historischen reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung, aber es ist dafür, in einem Satz, seine eigene

<sup>109</sup> Ebd. S. 20.

<sup>110</sup> MdE (1947), S. 29. Vor allem wenn es um den Umgang mit Sprache geht – und so auch in den tatsächlich bemerkenswerten Gedichten von Kindern aus der Werkschule –, klingt bei Merz der Einfluss der ästhetischen Einfühlungstheorie von Robert Vischer: Über das optische Formgefühl (1872) und ders.: Über ästhetische Naturbeobachtung (1890) an, vermittelt wohl wiederum über den Einfluss Klages', der den Gründervater der psychologischen Ästhetik, Theodor Lipps, einst in München gehört hatte, einen der verschiedensten Vertreter der Einfühlungstheorie (vgl. Theodor Lipps: *Raumästhetik und geometrisch-optische Täuschungen*. Leipzig 1897). Merz ist auch deutlich von der Gestaltpsychologie und der Phänomenologie als den zentralen neuen psychologisch-ästhetischen Theorien der Zeit beeinflusst. Sichtbar wird dieser Hintergrund auch in den Arbeiten seiner Söhne, etwa bei Volker Merz in PAEG (1956), S. 51 f. und bei Helge Merz

in PM (1961), S. 52, wo die „Wesensschau“ etwa einer Pappel auf deren „Steigendes, Strebendes“ verweist. Sechseinhalbjährige dichten dann über die *Flamme*: „Hinauf, hinauf die Flamme steigt/ sie wogt/sie bralt/hinauf, hinauf/und steigt“ oder den *Nebel*: „Der Nebel breit und lang auf Wiesen liegt“. Zit. in *Erhaltung schöpferischer Kräfte durch Erziehungskunst* (1926) a. a. O., S. 114, vgl. dazu auch MdE (1947), S. 20.

<sup>111</sup> A. L. Merz, Das Übel an der Wurzel packen (1926), S. 792.

<sup>112</sup> ADJ (1919), S. 19.

<sup>113</sup> PM (1961), S. 37.

<sup>114</sup> Aus dem Gedicht *Das Atmende allein*, in: *Werk und Schau* (1940), S. 20.

<sup>115</sup> Latour will zeigen, „wieso wir nicht von vornherein die Art der Wesen begrenzen sollten, von denen das Soziale bevölkert ist.“ So Bruno Latour: *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main 2007, S. 36.

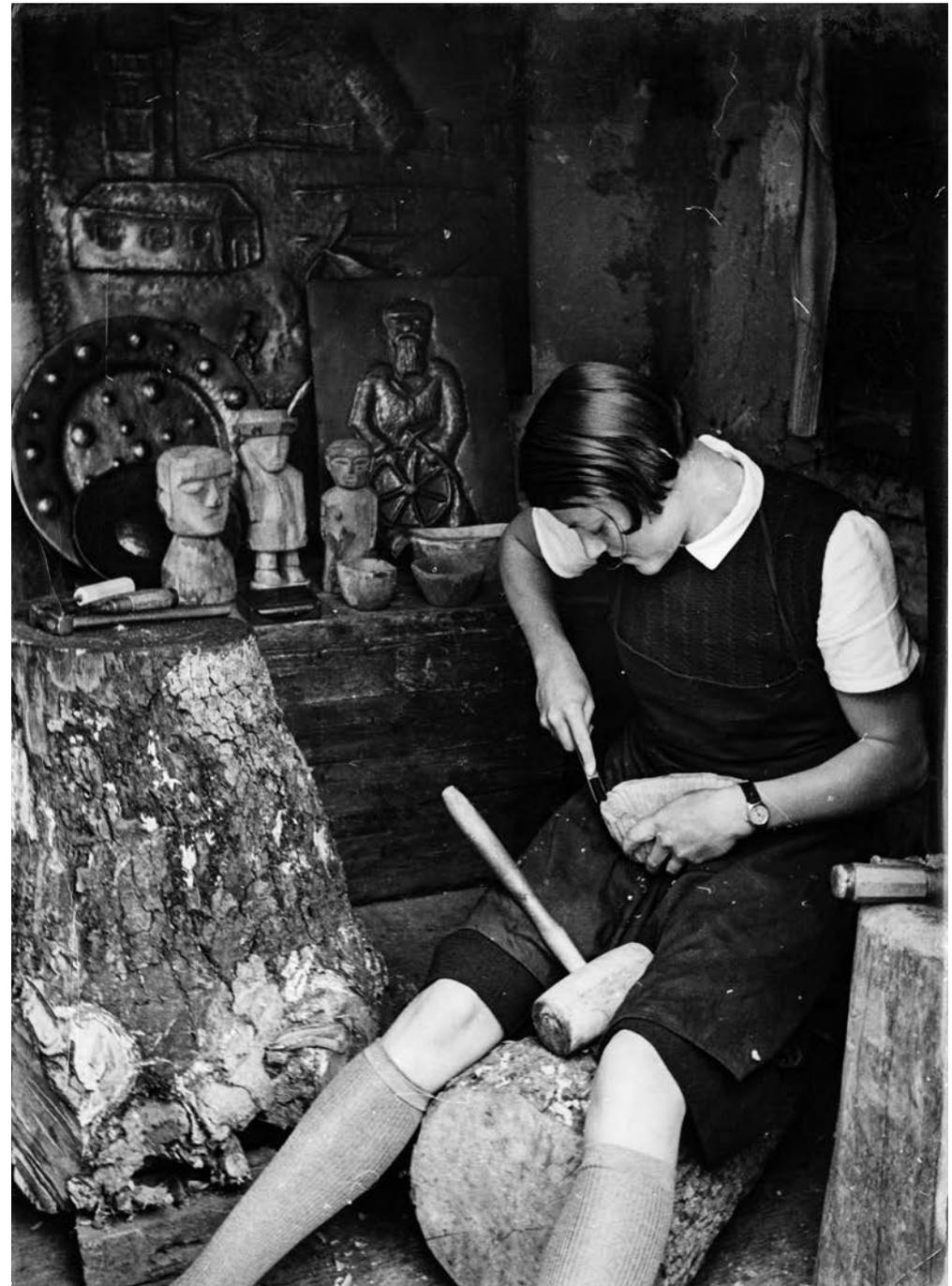
Erziehungsidee. Entsprechend formuliert er in Anklang an die Architektur: „Bauen heißt, einen Gedanken verwirklichen, Form werden lassen, eine stille Erkenntnis, einen strebenden Willen.“<sup>112</sup> In der sehr sprechenden Zusammenfassung von Helge Merz meint dies im Rahmen der alltäglichen schulischen Praxis, „der Handwerkende oder Kunstschaffende soll sich in seine Werkmittel, seinen Werkstoff, seine Aufgabe hineinfühlen, ja sie lieben, eine Partnerschaft mit ihnen eingehen, der dann das Werk entspringt“, wozu er „Rhythmus und Strukturen der verschiedenartigen Werkstoffe“ kennen müsse (auch die Sprache selbst ist, wie angedeutet, so ein „Werkstoff“, einer der A. L. Merz persönlich besonders am Herzen lag).<sup>113</sup>

Dieser Punkt ist für seine pädagogisch-praktische Arbeit mit ihren Rhythmisierungs- und Impulsübungen absolut zentral, zugleich entwickelt er in diesem Zusammenhang Ideen, die teilweise an Bruno Latour und die Akteur-Netzwerk-Theorie erinnern (die transhumane Tendenz vieler Anhänger/innen Latours aus dem Kunstfeld der Gegenwart ist Merz selbstverständlich fremd gewesen, der Mensch steht für ihn als klassischen Humanisten ganz im Zentrum: „Einzig das Atmende [...] ist aller Werke tiefer Sinn und letztes Ziel“ ...<sup>114</sup>).

Gesellschaft ist für Latour nicht die Gesamtheit der Menschen und ihrer Interaktionen, sondern eine Vielzahl von komplexen Verbindungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Wesen (Muscheln, Viren, Maschinen und Artefakte, Klimaphänomene, Normen oder gar Leidenschaften), und auch Hybride aus Technologie und Mensch sind für ihn solche nicht-menschliche Wesen, denen Handlungen und Rechte („Das Parlament der Dinge“) zugeschrieben werden.<sup>115</sup> Es werden im Rahmen dieser Theorie der Gesellschaft also auch *Dinge* und Hybride von Mensch und Ding als handelnde, eigensinnige Akteure aufgefasst, die zusammen mit menschlichen Akteuren in „Netzwerken“ agieren. Ein einfaches Beispiel dafür wäre der Akteur „Mensch-Smartphone“, der situativ aus dem Zusammenwirken der beiden Entitäten „Smartphone“ und „Mensch“ entsteht und nicht auf eine dieser beiden reduziert werden kann, da er vieles bewirken kann, was weder der Mensch noch das Gerät allein können. Da Latour der Begriff „Akteur“ für Dinge eigenartig erscheint, schlägt er als Basiseinheit dessen, was er Gesellschaft nennt, den Begriff „Aktant“ vor zur Bezeichnung ebensolcher agierender Entitäten. Ein wichtiges Ziel der Untersuchung ist dabei das Herausarbeiten *symmetrischer* Beziehungen menschlicher und nicht-menschlicher Akteure. Michel Callon und Latour nennen ihr diesbezüglich grundlegendes Prinzip *generalisierte Symmetrie*, diese soll die falsche dualistische Ontologie eines Reichs des intentionalem Handelns (Sphäre des Menschen) und eines



Szene aus dem Klassenzimmer (1920) – man beachte das fächerübergreifende „double teaching“ im Fach *Erkennen & Gestalten*.



Szene aus der Holzwerkstatt (1920), im Hintergrund Schülerarbeiten.

streng kausaler Mechanismen (Sphäre der „Natur“ als Gegenstand der Naturwissenschaft) korrigieren, denn beide Sphären bilden ja ein und dieselbe Welt. Eine Konsequenz ist deshalb: „Wir verwenden jeden für Menschen gebräuchlichen Begriff auch für Nicht-Menschen.“<sup>116</sup>

Dieser Begriff der Symmetrie ist in einer gewissen Hinsicht ziemlich nah bei dem, was Merz zunächst in recht engem Anschluss an Klages' metaphysische Spekulationen unter natürlichem oder kosmischem Rhythmus versteht.<sup>117</sup>

Helge Merz erklärt, was sein Vater konkret unter „Rhythmus“ verstand (... und was noch weniger mit Musik zu tun hat): „Das Rhythmische ist das Urphänomen, das allen Erscheinungen innerhalb der Natur zugrunde liegt, ob es das Innere eines Kohlkopfs, der Aufbau einer geologischen Formation, das Zweigbild oder die Rinde eines Baumes, die Struktur eines Erzes, ein Kornfeld oder das Fliesen eines Baches ist.“<sup>118</sup>

<sup>116</sup> Michel Callon; Bruno Latour: „Don't Throw the Baby Out with the Bath School! A Reply to Collins and Yearley“, in: Andrew Pickering (Hg.): *Science and Practice*. Chicago; London 1992, S. 353. [Übers. d. Verf.]. Man beachte aber die Einschränkung, die Latour vornimmt: „ANT ist nicht, ich wiederhole: ist nicht die Behauptung irgendeiner absurden ‚Symmetrie zwischen Menschen und nicht-menschlichen Wesen‘. Symmetrisch zu sein bedeutet für uns einfach, nicht a priori irgendeine falsche Asymmetrie zwischen menschlichem intentionalen Handeln und einer materiellen Welt kausaler Beziehungen anzunehmen.“ Latour, *Neue Soziologie* (2007), S. 131.

<sup>117</sup> Klages, *Geist als Widersacher der Seele* (1981), S. 1351 geht von einem kosmischen Rhythmus aus, also einer Art Pulsieren des Kosmos und dem damit in Einklang stehenden menschlichen, tierischen und pflanzlichen Leben (etwa über Tag- und Nachrhythmen usw.).

<sup>118</sup> PM (1961), S. 35.

<sup>119</sup> Zit. in *Erhaltung der schöpferischen Kräfte* (1926), S. 114.

<sup>120</sup> MdE (1947), S. 20. Zu den Rhythmisierung und Impulsübungen vgl. auch *Erhaltung der schöpferischen Kräfte* (1926), S. 112 ff. Rhythmisierungübungen meinten ein Gestalten aus dem Unbewussten heraus („niemals in Nachahmung, sondern immer in freiem Gestalten, so wie das Kind nun innerlich das Erlebte und Erkannnte schaut“), gleich ob im Medium der Sprache als dadaistisch klingende Lautübung („wo wi, wa wa?

wo wa wi!“), was „das Gefühl für den Wechsel von Spannung und Entspannung innerhalb einzelner Vokal- und Konsonantenverbindungen zum unmittelbaren Erleben bringen“ sollte, oder mit Ton, Holz, Metall usw. Immer soll der eigene Rhythmus mit dem der Welt respektive des gestalteten Werkstoffs in Einklang gebracht werden. Die Impulsübungen, der vielleicht esoterischste Punkt der Merz'schen Lehren, sollten dann zeigen, ob die Schüler mit den „kosmischen Kräften lebendig verbunden sind“ oder ob sie „infolge Überhandnehmen rein geirnischer Funktionen bereits beginn[en], sich von der Allverbundenheit zu lösen“ (ebd.). Merz versteht unter *Impuls* den „in der Natur sich abwechselnden kosmischen Grundimpuls“ z. B. des *Steigens* im Baum, einer hochsommerlichen Distel oder einem Turm; die Übung soll den Schüler dazu führen, „dass er selbst ganz Steigen ist“. So zusammengefasst in *Erhaltung schöpferischer Kräfte durch Erziehungskunst* (1926), S. 113. Mit der Phänomenologie Husserls ist es also Ziel, das intentionale Erleben angesichts eines Phänomens möglichst ganz vom Vorwissen und sogar den alltäglichen Begriffen frei zu machen, um es in seinem reinen Sein sprechen zu lassen; wenn man so will, soll die Kluft von intentionalem kindlichen Erleben (bei Husserl *noesis*) zum Gewussten, bereits begrifflich in den Schablonen der Erwachsenen Gedachten mit seinem vermeinten Sinngehalt (*noema*) zunächst vergrößert/begreifbar werden, um Raum für das eigene Schauen und Verstehen zu schaffen.

Und so sucht die Merz'sche Pädagogik über eine „Querschau“ in allen Phänomenen nach ihrem Rhythmus als den Erscheinungsweisen des zugehörigen „Urphänomens“; der Fokus der Weltbeobachtung ist also auf universelle Strukturen gerichtet wie dem Wellenförmigen, Liegenden, Nachoben-Strebenden, sich Entziehenden usw., in die der Mensch sich wiederum „rhythmisch“ einfühlen kann in Erkenntnis einer grundsätzlichen Symmetrie bereits infolge der eigenen Körperlichkeit, die eine unhintergehbare Eingebundenheit in dieses Rhythmische meint. Das soll der hier titelgebende Leitsatz sagen: „Alles ist Rhythmus im Weltganzen.“

Umgekehrt ist der von Latour eingeforderte Perspektivwechsel – die leicht esoterische Grundannahme *eines* kosmischen Rhythmus einmal außen vor gelassen – in manchem recht nah bei dem, was die Pädagogik des A. L. Merz mit ihren diversen Rhythmus- und Impulsübungen bereits von den kleinsten Kindern fordert und was diese in den frühen 1920ern zu Dichtungen führte wie den anonymen 6-Jährigen, der über das Wehen des Windes in nur scheinbar dadaistischer Manier schrieb: „Der Wind/We – We – We-/St – St – St – / Fliegt über Berg und Tal/Rr – Rr – Rr -/ Ss – Ss – Ss -/ über Berg und Tal/ We – We –We -/ Welle ---“<sup>119</sup>

Der Hauptunterschied zu herkömmlicher Soziologie ist bei Latour, dass die Akteur-Netzwerk-Theorie das Soziale nicht (allein) als das ansieht, was zwischen Menschen ent- und besteht, sondern die unhintergehbare Rolle der nichtmenschlichen Entitäten an diesen Prozessen, etwa der des Klimas, hervorhebt. Zugleich soll damit deren systematische Ausblendung in der Geistesgeschichte korrigiert werden. Merz kann mit seiner Dialektik von Werk und Werkstoff, in den es sich einzufühlen gilt und dessen Wesen zu „schauen“ ist, wenn man so will, als eine Art Vorläufer oder Avantgardist dieser postmodernen Perspektive angesehen werden, will er doch bereits Schulkinder „zur Erkenntnis dessen führen, dass sowohl im naturwissenschaftlichen als im künstlerisch gestaltenden Bereich nur der vom Wasser zeugen darf, der zuvor ganz Wasser geworden ist, nur jener in der Lage ist, Gültiges vom Berg auszusagen, der mit dem Berg zuvor eins wurde, und dass derjenige, der eine Rose irgendwie gestaltet, selbst Rose gewesen sein muss ...“<sup>120</sup>

Dies geschieht unterrichtspraktisch über eine Förderung eines komplett anderen Verhältnisses zu den Dingen, den „Werkstoffen“, die mehr sind als bloße Objekte: „Durch das Arbeiten mit Holz, Stein, Metall und anderen Werkstoffen soll das Kind erleben lernen, wie dem Material zumute ist, wenn wir mit ihm umgehen. Es soll zum Beispiel in einem unter gewaltsamen Hammerschlägen sich krümmenden Stück Blech erleben, dass mit Gewalt

nichts erreicht werden kann, dass es gilt, sich in sein Gegenüber *hineinzulieben*, mit ihm ins Gespräch zu kommen, das ‚Du‘ zu finden. Es muss [...] erkennen, dass Umstände Umstände bilden ...“<sup>121</sup>

Deutlich wird dieser Punkt und der einhergehende Perspektivwechsel hin zu einer Neufokussierung der Beziehung von Mensch und Ding auch in seinen Gedichten, wo er nicht wie andere klassische Lyriker die Schönheit der Dinge der Natur preist, sondern Hymnen an die Dinge in der menschlichen Welt, eben als „Werkstoff“ etc., verfasst; in *Werk und Schau* ist ein ganzer Zyklus diesen Werkstoffen gewidmet, Kupfer, Eisen, Zinn, Holz, Stein.<sup>122</sup> Und ihnen allen wird ein zu erkennender Eigensinn zugeschrieben, der für Merz ihr Wesen ausmacht. Das „heilige, heimliche“ Kupfer hat „Lust, in wölbigen Formen zu blühen“; auch dem „herrlichen“, „festlichen“, „guten“ Holz mit seinem edlen Herz ist die „ungezähmte Lust des Wachsens“ eingeschrieben, im Baum spiegeln sich noch in seinem Ende in einem Sturm Landschaft, Wolken und Gebirge, „alles, was er je geschaut“; das Eisen ist ein der Formung „williger Stoff“ und das „bildefrohe“ Zinn hat ein „keusches Wesen“ usw.<sup>123</sup> Nicht von ungefähr sind die „instinktive Sicherheit dem Lebendigen und den Anforderungen des Lebens gegenüber“ und „die lebendige Totalität und allbezügliche Verbundenheit, wie sie der Primitive besitzt“, mit der damit einhergehenden animistischen Beziehung zur Natur für Merz etwas unbedingt Wiederzugewinnendes – selbstverständlich „unserer gegenwärtigen Entwicklungsstufe gemäß“ –, und so warnt er eindringlich vor der „Gefährlichkeit des Abgehens von dem, was die Stärke des Primitiven ausmacht“, also vor dem anthropologisch wiederum mit Klages letztlich fatalen Verlust, der von der „Herauflösung aus dem natürlichen Rhythmus“ im Zuge eines falschen Fortschrittsdenkens ausgeht.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> ALM (1954), S. 61 [Herv. d. Verf.]. Vgl. dasselbe in MdE (1947), S. 20, wo betont wird, „dass wir stets wissen müssen, wie dem Werkstoff zumute ist, dessen wir uns [...] bedienen“.

<sup>122</sup> *Werk und Schau* (1940), S. 35-47.

<sup>123</sup> Ebd.

<sup>124</sup> MdE (1947), S. 32 f. Kritisch nennt er hier neben der allgemein und von ihm notorisch als verkehrt erachteten *einseitigen* Entwicklung der Gehirnkraft im Zuge der „rein rationalistisch-materialistischen Einstellung“ (auf Kosten der „Herzkraft“) und dem „System der Vermassung“ übrigens auch „die beherrschende juristische Denkungsart“. Klages' Aufruf *Mensch und Erde* wurde oben (Fn. 31) bereits zitiert.

<sup>125</sup> Alles MdE (1947), S. 17.

<sup>126</sup> Von daher sollte das Kernfach *Erkennen und Gestalten* im Zentrum der gesamten schulischen Ausbildung stehen, mit einer durchgängigen Relevanz auch für den Sprachunterricht, die Naturwissenschaften, die gesellschaftlichen Fächer, den Sport usw. und keineswegs nur für den Kunstbereich oder die musischen Fächer.

<sup>127</sup> ALM (1954), S. 52.

<sup>128</sup> MdE (1947), S. 17 [Herv. d. Verf.]. Hier erinnert er auch an das Bibelwort „Wo keine Schau ist, verwildert das Volk“, Spr. Salomon 29, 18 und den Schelling-Gedanken: „Ein Volk ohne innere Bilderwelt verwildert“.

### 3. Politik: Die Macht der inneren Bilder

Für die konkrete Pädagogik des A. L. Merz sind zwei Punkte entscheidend, die aus seiner Sicht im damals bestehenden Schulsystem (und im Grunde oft genug auch noch im heutigen ...) sträflich missachtet wurden bzw. werden. Zunächst das dem reformpädagogischen Leitprinzip „mit Kopf und Hand“ korrespondierende, vage von Schiller herrührende oberste Ziel jeder erzieherischen Anstrengung, nämlich die „Entfaltung und Erhaltung der schöpferischen Kräfte“ im Menschen. Dabei sei mit Goethe „die Hand das subtilste Werkzeug [...], um die Bilder der Seele herauszustellen“, weshalb eben im Rahmen der schulischen Ausbildung *aller Fächer* „der künstlerischen und wirklichen Gestaltung größte Bedeutung beizumessen ist“<sup>125</sup> – das meint die Seite seiner Kritik am Schulsystem, die damals verstanden und einigermaßen gehört wurde, vermutlich weil sie weitgehend auf der Linie der Arbeitsschul-Idee lag.<sup>126</sup>

Doch das ist bei Merz nur eine Seite der Medaille. Neben dieses Plädoyer für das Schöpferische und Selbsttätige tritt ein zweites Axiom, das, obwohl mindestens ebenso wegweisend, damals weit weniger wahrgenommen wurde, sich dafür aber erstaunlich gut in zeitgenössische Diskurse namentlich im Zuge des *iconic turn* der Kulturwissenschaften seit den 1990er-Jahren fügt. Es sei eine Tatsache, schreibt Merz, „dass jedes Kind unverdorben schöpferisch auf die Welt kommt und als ein von Bildern erfülltes kostbares Gefäß sich darbietet, in das von Beginn der ersten Schulstunde an die Schulmeister mit scharf geschliffenen Wissenssteinchen werfen, sodass alle Bilder herausgedrängt werden und das Gefäß nur noch tote Steine des Wissens enthält [...], und was übrig bleibt, sind Begriffe ohne Bild-Inhalt. [...] Diese dünne Begriffswelt ist nicht imstand, dem durch den Verlust der inneren Bilderwelt entstandenen Vakuum entgegen zu wirken.“<sup>127</sup>

Seine Forderung lautet deshalb: „Eine im wahrsten Sinne des Wortes [...] *Erziehungskunst* muss insbesondere an den Grund- und Oberschulen an die Stelle der bisherigen falschen Wissensübermittlung, die, vom ersten Augenblick der Einwirkung auf den jungen Menschen an, die jedem Kinde eingeborene Bilderfülle vernichtet, deren frühzeitige Zertrümmerung in der Volkseele jenes Vakuum erzeugt, dessen sich jede, insbesondere jede demagogisch vorgetragene Ideologie mit Leichtigkeit bemächtigen konnte, weil mit der Zerstörung der inneren Bilderwelt der natürliche Damm einer ursprünglichen, in sich geschlossenen und selbstständigen Persönlichkeit zerbrochen wurde ...“<sup>128</sup>

Nur von diesem Punkt aus ist auch die politische Seite seines Bildungs-ideals zu verstehen, das künftig den „Staatsbürger, wert der neuen Errungenschaften der Revolution [von 1918/19, also der Demokratie, d. Verf.]“ schaffen soll. Dann, so hofft er, gilt: „Politik wird wieder gelebt werden, statt [...] unter irgendeinem Parteischlagwort zur Wahlzeit pflichtmäßig abgetan“ zu werden.<sup>129</sup>

Dass jedem Bild als mehr oder minder farbigem Objekt (englisch „picture“) ein mentales *inneres Bild* korrespondiert („image“), das ihm vorausgeht und nachfolgt, ist seit den Tagen Platons bildwissenschaftliches Basiswissen, aber auch Grundlage fast jeden philosophischen Konzepts der Repräsentation.<sup>130</sup> Auch, dass „sprachliche oder bildliche Darstellungen geistige Auffassungsweisen ihrer jeweiligen Gegenstände vorstellen, indem sie sie sinnlich wahrnehmbar machen“<sup>131</sup>, sodass, mit Michel Foucault, auch noch die unschuldigsten Evidenzen sinnlicher Wahrnehmung von inneren Meta-Bildern gerahmt sind, die unserem tastenden Blick sagen, was an dieser

<sup>129</sup> ADJ (1919), S. 19.

<sup>130</sup> Vgl. etwa David Summers: „Representation“, in: Robert S. Nelson; Richard Schiff (Hg.): *Critical Terms for Art History*. Chicago; London 1992, S. 3-16; zur Unterscheidung *image* – *picture* vgl. W. J. T. Mitchell: „Vier Grundbegriffe der Bildwissenschaft“, in: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt am Main 2009, S. 322 ff.

<sup>131</sup> Eva Schürmann: *Vorstellen und Darstellen. Szenen einer mediananthropologischen Theorie des Geistes*. Paderborn 2018 (Klappen-text), vgl. auch ebd. S. 79-100.

<sup>132</sup> John Rajchman: „Foucaults Kunst des Sehens“, in: Tom Holert (Hg.): *Imagineering*. Köln 2000, S. 40-63.

<sup>133</sup> Nelson Goodman: *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt am Main 1990. Als Illustration für diese These etwa George Lakoff; Mark Johnsen: *Metaphors we live by*. London 2003, S. 8-33; S. 37-40.

<sup>134</sup> Rajchman, *Foucaults Kunst des Sehens* (2000), S. 44.

<sup>135</sup> W. J. T. Mitchell: *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München 2008, S. 13, S. 46-79. Mitchell sieht das Begehren des Bildes – hier durchgehend nur als *picture*,

als „jedes Abbild, jede Darstellung, jedes Motiv und jegliche Gestalt, die in bzw. auf irgendeinem Medium erscheint“ (ebd. S. 11) darin, „mit dem Betrachter die Position tauschen zu wollen, ihn zum Erstarren zu bringen oder zu lähmen; es strebt danach, durch etwas, das man den ‚Medusa-Effekt‘ nennen könnte, aus dem Betrachter ein Bild für den eigenen Blick zu machen“ – so ebd. S. 54. Insofern ist für ihn, und das schon ein wenig chauvinistisch, die „Standardeinstellung“ des Bildes (als *picture*) weiblich (ebd. S. 53). Bei so viel „Eigenleben“, das Mitchell den Bildern als Objekten zumutet (er glaubt selbstverständlich nicht wirklich, dass diese lebendig sind, sondern „dass sich Menschen [...] nicht davon abbringen lassen, so zu sprechen und handeln, als würden sie daran glauben“ – so ebd. S. 26 f.), ist erstaunlich, wenn er vom „Aberglauben“ spricht, dass Bilder „ein ‚Eigenleben‘ annehmen, dass sie Menschen dazu verleiten, unvernünftige Dinge zu tun, dass sie potenziell zerstörerische Kräfte darstellen“ (ebd. S. 35), denn das tun Bilder (*images*) doch ständig – so auch der Punkt bei A. L. Merz. Ikonoklastischer Unsinn ist nur, dieses Verdikt auf reale Bilder (*pictures*) auszudehnen. Tatsächlich zeigt dieser Punkt wohl, dass es theoretisch der Unterscheidung *image* – *picture* dringend bedarf.

Wahrnehmung oder an jenem Bild wichtig und was nebensächlich ist oder worauf zu achten ist und was dies da verbirgt usw.<sup>132</sup> Bilder sind mit Nelson Goodman also nicht nur Objekte oder Abbilder der Welt, sondern zugleich immer auch „Weisen der Welterzeugung“, insbesondere die mentalen Bilder, und ihre Herkunft ist stets diskursiver Natur.<sup>133</sup>

Insofern aber sind die meisten inneren Bilder fremde Bilder, nicht eigene. Auf diesen Punkt hebt A. L. Merz ab, indem er davon ausgeht, dass ein Kind zum selbst-denkenden Menschen zu erziehen (und damit erst zum politisch reifen Subjekt) zunächst und grundsätzlich heißt, ihm seine eigene *Bilderwelt* so lange wie möglich zu belassen und es zunächst einmal darin zu unterstützen, sich der eigenen Bilder bewusst zu werden. Nur darauf kann später eine gesunde Skepsis gegen „fremde“ Bilder etwa der Werbung oder politischer Propaganda gegründet und der unabhängige, kritische Geist bewahrt werden, der im eigenen Rhythmus lebt (und nicht im fremden Maschinentakt mitmarschiert). Denn, wiederum mit Foucault: „... zu sehen, [wo]durch [...] die Dinge selbstverständlich werden, heißt [...] zu sehen fähig sein, in welcher Weise diese möglicherweise [...] unakzeptabel sind.“<sup>134</sup> Diese, wenn man will, erstaunlich bildwissenschaftliche Grundierung der Merz'schen Erziehungsidee, deren Hintergrund wiederum Überlegungen Klages' aus dem *Geist als Widersacher der Seele* darstellen, ist wegweisend geblieben; womöglich sollte sie innerhalb der zeitgenössischen visuellen Kultur, die sich seit den 1990ern von einer Übermacht der „Bilderflut“ bedrängt sieht und inzwischen sogar in der Theorie dem Bild ein Begehren unterstellt, pädagogisches Basiswissen sein.<sup>135</sup>

Das bei Merz so prominente Insistieren auf der entscheidenden Rolle der inneren Bilder ist jedenfalls in den Kulturwissenschaften zentral geblieben. Bereits das alltägliche Zeichenlesen, jenes vorbewusste Gleiten entlang der endlosen Signifikantenkette, die Kultur voraussetzt und zugleich erzeugt, beruht auf einer subjektiven (wenn es das biografische Gedächtnis hergäbe, bis in die frühe Kindheit rückverfolgbare) rekursiven Kette von eigenen und fremden bildhaften Aussagen und Beobachtungen, die anderen, späteren eigenen und fremden Aussagen und Beobachtungen ihre Bedeutung gegeben haben, sie erst „verständlich“ gemacht haben, die wiederum andere, künftige Aussagen und Beobachtungen bildhaft, also verständlich machen werden usw. (diese „Aussagen“ sind mit Jacques Lacan weniger bloße Sprechakte, sondern entfalten, auch und gerade in ihrer unbewussten Dimension, ihre Bedeutung primär über die fremden, „väterlichen“ Bilder

der Sprache – das Unbewusste ist für Lacan vor allem Sprache, „die Wirkungen, die das Sprechen auf das Subjekt hat“).<sup>136</sup>

Für A. L. Merz liegt exakt hier die Hauptquelle vieler sozialer Missstände bis hin zu massenhaften psychischen Problemen, denn die im Kind schlummernden schöpferischen Kräfte werden bereits durch die über den Drill der Disziplinierungsmaschinerie Schule „eingestanzten“ fremden Begriffsbilder systematisch abgetötet statt gefördert: „Heute ist die Welt der Begriffe übermächtig geworden. [...] Meistens hat das Kind gar keine Gelegenheit, seine Vorstellung [...] selbst zu bilden, für den Begriff das Wort zu finden und dieses durch Bild oder Schrift anderen mitzuteilen ...“<sup>137</sup> Diesem Hauptübel namentlich auch der herkömmlichen „Lernschule“ hofft er infolge der Umstellung auf die richtige: seine Pädagogik künftig einzudämmen, und zwar „ohne psychoanalytische Verfahren“. Er schreibt: Kinder und Jugendliche „dürfen es nicht verlernen, den heiligen Bewegungen ihres Unbewussten, Eigensten und doch Unpersönlichsten Ausdruck zu geben. So allein bleibt der Umlauf ihrer seelischen Kräfte lebendig und fruchtbar. Dass sich dabei durch die Auslösung, nicht Zurückdämmung der Dämonen, durch die Auswirkung verdrängter Komplexe unendlich viel ‚Probleme‘, etwa der Entwicklungsjahre von selbst lösen, ohne psychoanalytisches Verfahren, ist einleuchtend.“<sup>138</sup>

<sup>136</sup> „Das Unbewusste, das sind die Wirkungen, die das Sprechen auf das Subjekt hat, das ist die Dimension, in der das Subjekt sich bestimmt in der Entfaltung der Sprechwirkungen.“ Jacques Lacan: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar Buch XI (1964). Hg. von Norbert Haas. Weinheim; Berlin 1987, S. 156. Durchaus auf einer Linie mit poststrukturalistischen Überlegungen liegt Merz hier, wenn er etwa bereits im Titel von *Sprache ohne Fessel* anklingend – eine Sammlung von Kindergedichten, die infolge der Merz’schen Erziehungsmethode von der Tendenz der „Verbegrifflichung“ weitestgehend frei sein und stattdessen die eigene innere Bilderwelt der kleinen Autor/innen widerspiegeln sollten – sieht, dass Sprache nicht nur das zentrale Mittel menschlichen In-der-Welt-Seins ist, sondern auch eine fremde Macht, eine Fessel sein kann.

<sup>137</sup> So die Zusammenfassung von Hills, Werkhauswoche bei A. L. Merz (1925), S. 39.

<sup>138</sup> MdE (1947), S. 8 f.

<sup>139</sup> Andreas Reckwitz: Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin 2017. Vgl. für die hier aufgegriffene Haupt-

these bereits den sehr sprechenden Klappentext: „Das Besondere ist Trumpf, das Einzigartige wird prämiert, eher reizlos ist das Allgemeine und Standardisierte. Der Durchschnittsmensch mit seinem Durchschnittsleben steht unter Konformitätsverdacht. Das neue Maß der Dinge sind die authentischen Subjekte mit originellen Interessen und kuratierter Biografie [...]. Spätmoderne Gesellschaften feiern das Singuläre.“ Das ist, in klaren Worten, was Merz erreichen will und der „Vermassung“ seiner Zeit entgegengesetzt, allerdings auf eine „natürliche“, „gesunde“ Weise, im Einklang mit den Gesetzen des Kosmos usw. und nicht in der gegenwärtigen Form kapitalistischer Instrumentalisierung.

<sup>140</sup> Stephan Geene: money aided ich-design. Techno/logie. Subjektivität. Geld. Berlin 1998.

<sup>141</sup> Wlad Godzich: „Vom Paradox der Sprache zur Dissonanz der Bilder“, in: Hans Ulrich Gumbrecht; K. Ludwig Pfeiffer (Hg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt am Main 1991, S. 758.

<sup>142</sup> ALM (1954), S. 51.

Denn, um diese bedenkenswert gebliebenen Annahmen einmal ins kontrollgesellschaftliche Hier und Jetzt zu übertragen: Unter Umständen sind diese inneren Bilder beim unwiderruflich „verbildeten“ Erwachsenen dann beschämender Natur, nämlich solche eines fundamentalen Nicht-Genügens, vom alltäglichsten Funktionieren bis zum ge- oder misslingenden Leben insgesamt. Wo immerzu alles möglich zu sein scheint, ist auch kein noch so künstliches Surplus-Begehren mehr unnormale oder widersinnig und kein Gegenstand eines Mehr-Wollens kann von vorneherein als unerreichbar gelten etc., was ein individuelles Scheitern doch recht notwendig macht. Angesichts all der verinnerlichten (Vor-)Bilder des beileibe nicht nur konsumistischen Begehrens, namentlich unterm paradoxen Imperativ des Einzigartig- oder Besonders-Seins in der gegenwärtigen „Gesellschaft der Singularitäten“<sup>139</sup>, läuft dieses kulturell erzeugte Surplus-Begehren immer stärker ins Leere, ins „Vakuum“, was wiederum die krank machende Scham verstärkt, nicht zu genügen. Wo das mit jedermann geteilte Streben nach dem ultimativ glücklichen, gesunden, erfüllten Leben zum kulturellen Imperativ schlechthin wird, gerät überdies das Wechselspiel vom Streben nach Besonderheit und der individuellen, affektiv insbesondere über die Anpassungsscham prozessierten subjektiven Anstrengung in Richtung einer grundsätzlichen Konformität mit der rollenspezifischen sozialen Konstruktion von Normalität zur lebens- und die Seiten sozialer Netzwerke füllenden Aufgabe.

Erschwerend hinzu kommt, dass besagter Prozess der Überlagerung eigener Bilder durch fremde im Alltag gewordenen Prozess des „money aided ich-design“<sup>140</sup> inzwischen auch und vor allem mediale Bilder umfasst, die auf „Erfahrungen“ aus zweiter Hand resultieren. Sehr plastisch beschreibt Wlad Godzich den Vorgang einer latenten Störung der Kommunikation durch diese omnipräsente mediale Bilderwelt: „Nunmehr aber wird eine Dissonanz sichtbar: Die Bilder bringen [bereits] das Funktionieren der Sprache durcheinander, einer Sprache, die aus dem Imaginären herausarbeiten muss, um optimal zu funktionieren. Die Bilder sind zunächst nur parasitäre Geräusche in der Sprache, dann aber verdrängen sie die Sprache“, indem sie deren imaginäre Dimension kapern.<sup>141</sup>

A. L. Merz ist hier seiner Zeit voraus, wenn er die Anpassungswirkung innerer Bilder wie auch die genuin politische Rolle besagten Vakuums reflektiert: Jenes werde „zum Verderben insofern, als die besonders heute allzeit herumgeisternden Dämonen sich dessen mit Leichtigkeit bemächtigen können. So haben politische und andere Ideologien, vermassende Doktrinen und aus der mechanistischen Welt hergeleitete Tendenzen leichtes Spiel.“<sup>142</sup> Von

daher sind Merz' Ideen überraschend nah bei Überlegungen der zeitgenössischen Bild- und Kulturwissenschaften; allein der eigentümliche Spin gegen das Rationale, Analytische und Utilitaristische, den er diesem Gedanken im Rahmen seiner Erziehungsidee gibt, ist speziell.

Grundsätzlich gilt umgekehrt für seine nämlichem „Vakuum“ entgegenwirken wollende Pädagogik (in einer Formulierung der praktisch durchgängig im Wortlaut des Geehrten gehaltenen, anonymen Festschrift zu Merz' 70. Geburtstag): „Die Erhaltung dieser inneren Bilderwelt anstelle der Häufung abstrakter Begriffe ist daher eines der Haupterziehungsziele [...]. Merz ist der Ansicht, dass gerade das Rationale, das begriffliche Nützlichkeitsdenken viel zu früh – schon beginnend mit dem Kindergarten – an die jungen Menschen herangetragen wird. Statt die glückliche Ganzheit und Harmonie, die vollkommene, fantasievolle Bilderwelt des Kindes, in der es lebt, entdeckt, erfindet und gestaltet, so lange als möglich zu erhalten, wird von allem Anbeginn sowohl in der Erziehungs- und Lernmethode wie auch in den ersten Schul- und Kinderbüchern und – was besonders bedenklich ist – durch Kinderspielzeug der Spaltpilz des utilitaristischen, analytischen Sehens und Denkens in das Kind eingepflanzt. Er jedoch ist der größte Feind alles Schöpferischen im Menschen. Merz hingegen ist bestrebt, dem Kind seine Welt der Bilder so lange als möglich zu erhalten. Zuerst war das Bild, dann erst fand man den Begriff für das Bild. Heute sind jetzt allein die Begriffe geblieben, die Bilder dahinter fehlen.“<sup>143</sup> Merz setzt also gegen das Vorgeformte das Selbstgeschaffene, gegen das eingepflanzte Begehren die Macht der ursprünglich inneren Bilder, woran sich entsprechend im Konsum- und von ihm durchgängig kritisierten Unterhaltungsbereich die Hoffnung auf den Sinn für „Qualität“ knüpft, also das Erkennen der wahren eigenen Bedürfnisse des jeweiligen Menschen. Solches wieder möglich zu machen, ist die „Erziehungsrevolution“, die er anstrebt.

Ein konkretes praktisches Beispiel, was dies auf dem Feld der Pädagogik bedeuten könnte, ist die Merz sehr am Herzen liegende Reform des Spielzeugs. Gerade hier ginge es explizit darum, dass dem Kind nicht seine „Seelenkräfte“ überwältigende fremde Bilder vorgesetzt werden, in die es

bloß passiv einzutauchen braucht (wie es das zeitgenössische Kinderspielzeug mit seinem Branding und seiner Crossmedialität in einem für Merz gewiss unvorstellbaren Ausmaß tut), sondern dass den Kindern, wie im Fall seiner selbst entwickelten „Bauschachtel“, ein Mittel an die Hand gegeben wird, den eigenen inneren Bildern Gestalt zu geben.<sup>144</sup>



Angesichts notorischer Raumnot in der Gänsheidestraße fungierten auch die Privaträume der Villa des Öfteren als Unterrichtsort.

<sup>143</sup> ALM (1954), S. 53 f. Hinzugefügt wird: „Keineswegs bedeutet dies nun eine Kampf- ansage gegen das rationale Denken schlechthin, sondern was Merz will [...], ist eine neue Art des Denkens: das schöpferische Denken.“

<sup>144</sup> Zur Reform des Spielzeugs JA (1919), S. 19; Erhaltung der schöpferischen Kräfte (1926), S. 112. Vgl. auch A. L. Merz: Die Bauschachtel. Broschüre mit farbigen Holzschnitten. Gleichzeitig eine grundsätzliche Abhandlung über Spiele. Stuttgart o. J.

Die **Einschreibengebühre** ist mit dem Lehrvertrag auf das Hohldeckkonto Nr. 7440 der Handwerkskammer Stuttgart einzufenden. Diefelbe beträgt bei der Anmeldung

im 1.-3. Monat der Lehrzeit	Mk. 2.-	im 10.-12. Monat der Lehrzeit	Mk. 10.-
" 4.-6. "	" 4.-	im 2. Lehrjahr	" 12.-
" 7.-9. "	" 6.-	" 3. "	" 20.-



**Von den Württ. Handwerkskammern vorgeschriebenes Lehrvertrags-Formular**

Ist der Lehrherr Innungsmitglied?  
Wieviel Arbeiter sind z. Zt. beschäftigt?

# Lehr-Vertrag

Zwischen Werkhaus-Werkschule Albrecht L. Merz  
(Name und Beruf des Lehrherrn) (Metallwerkstätte)

in Stuttgart, Gänseheide -Straße Nr. 119

Oberamt

und

Paul S t r o h, Vermessungsrat

(Name und Beruf des Vaters oder des Vormundes oder der Mutter, unter Angabe, ob sie Witwe oder ledig ist)  
(siehe Anmerkung auf letzter Seite\*)

in Bissingen/Enz

Oberamt Ludwigsburg

als Vater, Mutter, Vormund des minderjährigen Walter S t r o h

(nicht Zutreffendes ist zu streichen)

ist heute folgender Lehrvertrag abgeschlossen worden.

§ 1.

Stetz / Werkhaus-Werkschule Albrecht L. Merz in Stuttgart

nimmt den Walter S t r o h

geboren am 13. Okt. 1913 zu Reutlingen, Oberamt

als Lehrling in sein Geschäft auf, damit dieser das Ziseleur- und  
Silberschmied -Gewerbe erlerne.

§ 2.

Die Lehrzeit beträgt 3 Jahre und --- Monate. Sie beginnt am 16. Oktober 1929  
und endigt am 16. Oktober 1932. (Vergleiche Anmerkung unten.)\*

§ 3.

Ist der Lehrling während der festgesetzten Lehrzeit im ganzen länger als 4 Wochen krank oder durch Unfall arbeitsunfähig oder aus anderen rechtmäßigen Gründen nicht im Geschäft, so steht dem Lehrherrn das Recht zu, die Lehrzeit um die über diesen Zeitraum hinaus verfallene Zeit zu verlängern. Wenn der Lehrling dagegen unbefugterweise oder durch sein Verschulden der Lehre länger als drei Tage fernbleibt, so hat er die verfallene Zeit ganz nachzuholen.

§ 4.

1. Der Lehrling hat zunächst eine **Probezeit von 2 Monaten** zu bestehen, während welcher beiden Teilen der Rücktritt vom Lehrvertrage freisteht. Findet in dieser Zeit der Rücktritt nicht statt, so wird die Probezeit auf die vereinbarte Dauer der Lehrzeit in Anrechnung gebracht; findet aber der Rücktritt statt, so gilt dieser Vertrag als nicht geschlossen. In letzterem Falle erhält jedoch der Lehrherr als Entschädigung für Kost und Wohnung eine tägliche Vergütung von 2.- R.Mk.

2. Das Lehrgeld beträgt --- R.Mk., und ist zu zahlen am ---

3. Die Entschädigung für Kost und Wohnung beträgt --- R.Mk. --- Pfg. und ist zu zahlen am ---

4. Hinsichtlich der Berechnung des Lehrgeldes und der Entschädigung für Kost und Wohnung für die einzelnen Lehrjahre gilt als vereinbart, daß von den festgesetzten Beträgen für das erste Jahr der Lehrzeit die Hälfte, für das zweite  $\frac{1}{3}$ , für das dritte  $\frac{1}{6}$  zu zahlen ist. Löst sich der Lehrvertrag unter den in den §§ 12, 15, 16 und 18 genannten Voraussetzungen vorzeitig auf, so hat der Lehrherr nur Anspruch auf den Teil der festgesetzten Beträge, welche nach vorstehender Vereinbarung auf die in seinem Betriebe zugebrachte Lehrzeit entfällt.

§ 5.

1. Der Lehrherr verpflichtet sich, den Lehrling entweder selbst oder durch einen geeigneten, ausdrücklich dazu bestimmten Vertreter entsprechend dem Zweck der Ausbildung zu unterweisen und durch Beschäftigung in den in seinem Betriebe vorkommenden Arbeiten, sowie durch Bekanntmachung mit den anderen allgemein gebräuchlichen Handgriffen des zu erlernenden Handwerks zu einem tüchtigen Gesellen auszubilden, ihn zur Arbeitsamkeit und zu guten Sitten anzuhalten und vor Ausschweifungen zu bewahren, auch den gesetzlichen Vertreter desselben in Kenntnis zu setzen, wenn der Lehrling erkrankt oder sittlich vernachlässigt oder sich eigenmächtig entfernen sollte.

2. Der Lehrherr hat den Lehrling gegen Mißhandlungen seitens der Arbeits- und Hausgenossen zu schützen und dafür Sorge zu tragen, daß dem Lehrling nicht Arbeitsverrichtungen zugewiesen werden, welche seinen körperlichen Kräften nicht entsprechen. (§ 127 R. G. D.)

3. Derjenige, welcher den Lehrling anleitet, muß den Anforderungen der §§ 126, 126a und 129 der Gewerbeordnung entsprechen (§§ 1-5 der Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens).

\* Die Lehrzeit darf nicht unter 2 und nicht über 4 Jahre dauern; andere Vereinbarungen sind unzulässig. Hat der Lehrling jedoch das gleiche Handwerk bereits zum Zeit in einem andern Betriebe erlernt, so kann diese Zeit in Anrechnung gebracht werden, wenn sie nachgewiesen wird. Dierüber ist am Schluß unter „Besondere Bestimmungen“ das Nähere zu ersehen.

Der Nachweis hat durch Vorlage eines Zeugnisses und des Arbeitsbuchs sowie einer Bescheinigung der Handwerkskammer, in deren Bezirk der Lehrling in der Lehre war, zu erfolgen.

Zur Anleitung von Lehrlingen im Handwerk sind nur solche Personen befugt, welche entweder eine Meisterprüfung bestanden oder die Anleitungsberechtigung vom Oberamt (in Stuttgart: Polizeipräsident) erhalten haben.

(Nicht ausfüllen.)

- 1) Anl. Bef. (Nhr.-Prüfung)
- 2) Höchstzahl
- 3) Lehrzeit
- 4) B.-Kartei
- 5) L.-Kartei
- 6) Bestätigung

Beispiel eines von der Handwerkskammer anerkannten Lehrvertrags aus dem Jahr 1929, bei dem das Werkhaus als Lehrherr fungierte, hier für eine dreijährige Ausbildung zum Silberschmied.

#### 4. Aisthesis: Der vergessene Körper

Weitgehend auf der Linie gegenwärtiger ästhetischer und pädagogischer Theoriebildungen liegt Merz auch mit seiner Kritik an der Vernachlässigung des „anderen“ Wissens des Körpers innerhalb der westlichen Kultur und insbesondere im zugehörigen Bildungssystem wie auch im Misstrauen gegen das beides nach wie vor prägende *Visualprimat*, also der kulturellen Privilegierung des Sehens. Gemeint ist, dass in der Arbeitswelt und im Bildungssystem von der frühkindlichen Erziehung bis zur Universität statt zugleich „Kopf und Hand“ anzusprechen einseitig die kognitive Seite und insbesondere der mit etwa McLuhan „linkshemisphärische“ Gesichtssinn adressiert werden: das ist der „einseitige, seelentötende Intellektualismus“, den Merz beklagt, weshalb das dem menschlichen In-der-Welt-Sein Wesentliche

**145** Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst (1928), abgedr. in MdE (1947), S. 30. Das Sehen wird wie das logische Denken in der linken Gehirnhälfte prozessiert, deshalb nennt McLuhan dies „linkshemisphärisch“. Der „seelentötende Intellektualismus“ ist dabei Merz' verkürzende Formel für den Hauptgedanken von Klages, nämlich, „dass Leib und Seele untrennbar zusammengehörige Pole der Lebenszelle sind, in die von außenher der Geist, einem Keil vergleichbar, sich einschleibt, mit dem Bestreben, sie untereinander zu entzweien, also den Leib zu entseelen, die Seele zu entleiben und dergestalt endlich alles ihm irgend erreichbare Leben zu ertöten“. Klages, Geist als Widersacher der Seele (1981), S. 7.

**146** Weshalb ich diesen offensichtlichsten Punkt hier übergehen kann, indem ich etwa auf die sehr konzise Zusammenfassung von Helge Merz – in: PM (1961), S. 20-49 – verweise. Hier nur ein Punkt, der sich auf den Musik-, Literatur- und Kunstunterricht bezieht (ebd.): „Die künstlerische Erziehung [...] steht isoliert im Schulorganismus [...], weil der gesamte andere Unterricht, der neun Zehntel der Schulwoche in Anspruch nimmt, sich noch immer nicht genug darin tun kann, die Verbegrifflichung weiter durchzuführen ...“

**147** Gabi Reinmann-Rothmeier; Heinz Mandl: „Wissen. Epistemologische Grundlagen“ (2002), in: <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/16892>. Urspr. in: Hartwig Hander (Hg.): Lexikon der Neurowissenschaften, Bd. 4. Berlin;

Heidelberg 2001; Gerd Wenninger (Hg.): Lexikon der Psychologie, Bd. 5. Heidelberg; Berlin 2002.

**148** Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst (1928), abgedr. in MdE (1947), S. 30.

**149** Ein explizites Wissen p gleicht in der einfachsten Variante einem Satz der Form „X ist a“, wobei X ein beliebiges Phänomen und a eine beliebige Eigenschaft sei, exemplarisch greifbar etwa in diversen Begriffserläuterungen oder einfachen mathematischen Formeln. Typische Varianten expliziten Wissens wären das alltägliche definitorische Wissen (ich weiß, was etwas ist), das beschreibende Wissen (ich weiß, wie etwas aussieht), das Tatsachenwissen (ich habe gesehen, dass ...), das Wissen um soziale Normen, das Wissen um technische Verfahren, Existenzaussagen (ich weiß, irgendwo da draußen gibt es ...), Kausalaussagen (das Wissen, welche „Wirkung“ eine bestimmte Handlung oder ein Geschehen als „Ursache“ haben werden) sowie das bloße Kennen von Namen und Bezeichnungen. Gewöhnlich unterscheidet man für das explizite Wissen bestimmte Wissensbereiche, unter die alles Zugehörige fällt: explizites Wissen über Pflanzen und Tiere, Computer, Kunst, Programmiersprachen, Architektur und Gestaltung, die eigene und fremde Sprachen, Mathematik, Physik, Chemie, Musik, Sport, Medizin, Recht, Wirtschaft, Geschichte usw. bildet jeweils einen eigenen Bereich.

notwendigerweise ein Stück weit verfehlt werde.<sup>145</sup> Die Benennung und Kritik dieser kulturprägenden Einseitigkeit oder gar Deformation ist zweifellos der zentrale Ausgangspunkt der gesamten Lehren des A. L. Merz und zugleich die Grundlage seiner praktischen pädagogischen Arbeit in der „Werkschule“. In fast allen überlieferten Texten aus seiner Hand kommt er an zentraler Stelle auf diese These zu sprechen.<sup>146</sup>

Dies liegt auf der Linie heutiger kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse. Zu Recht wurden seitens der Wissensforschung und in der Psychologie diverse Varianten des menschlichen Wissens identifiziert, man spricht von unterschiedlichen „Wissensarten“ (in der Psychologie ist auch die Rede von „Wissenstypen“) – eine Differenzierung durchaus gemäß der Begriffsverwendung im Alltag.<sup>147</sup> Insgesamt wurden über ein Dutzend solcher Wissensarten oder -typen unterschieden, bis hin zum „emphatischen Wissen“ der sogenannten emotionalen Intelligenz.

Während unstrittig sein dürfte, dass sie im Alltag allesamt ihre Bedeutung haben, privilegiert die schulische und universitäre Ausbildung bis heute eindeutig eine Variante, das sogenannte deklarative oder explizite Wissen. Merz schreibt angesichts dieser Tendenz abschätzig von „Verbegrifflichung“.<sup>148</sup> Daran wiederum knüpfte sowohl die typisch reformpädagogische Kritik am herkömmlichen Bildungssystem und insbesondere auch seine praktische Erziehungsidee an. Merz hielt diese Einseitigkeit nämlich für den Kardinalfehler des überkommenen, „mechanistisch“ vorgeprägten Bildungssystems. Ohne sich für einen erweiterten Wissensbegriff starkzumachen oder gar die heutige Terminologie vorwegzunehmen, thematisiert er dieses Problem über die Metaphern des Gegensatzes von Kopf und Hand, von (bloßem) Sprechen und Tun, von (übersteigter) Rationalität und (verdrängter) Intuition.

Als explizit oder deklarativ gelten Wissensinhalte, wenn sie sich als typisch auftragbares Wissen primär auf Fakten, Tatsachen oder Ereignisse beziehen, ihr Kennzeichen ist, dass sie sprachlich ohne Probleme in Form von Aussagesätzen repräsentiert werden können.<sup>149</sup> Das Ausmaß der in der Schule antrainierten und kulturell tief verankerten Privilegierung dieses reinen „Kopfwissens“ (Merz) wird vielleicht daran am deutlichsten, dass man die Existenz eines „anderen Wissens“, z. B. eben der Hand oder der Intuition, oft erst auf Nachfrage einräumt. Wie sehr dies ein verkürztes Bild ist, mögen an dieser Stelle kurze Beschreibungen nur zweier anderer Wissensarten verdeutlichen, des prozeduralen und des impliziten Wissens. Sie stehen

beide entweder direkt oder als „Bauchgefühl“ indirekt mit der gesamt-kulturell „vergessenen“ Körperlichkeit in Zusammenhang. Für das prozedurale Wissen ist der direkte Handlungsbezug konstitutiv; es tritt üblicherweise in Form von automatisierten körperbezogenen Verarbeitungsroutinen auf, man spricht auch von Körperwissen. Als reines Handlungswissen stellt es die Voraussetzung insbesondere körperlichen Agierens (als einfaches „Können“) dar, von der Fähigkeit, den Arm zu bewegen bis hin zum gekonnten Verrichten handwerklicher oder sportlicher Tätigkeiten aller Art.<sup>150</sup> Typische Beispiele prozeduralen Wissens wären das Körperwissen, das notwendig ist für die Ausübung diverser Sportarten oder den Tanz, aber auch das Wissen um alltägliche Prozeduren wie Körperhygiene, Wohnungsreinigung oder das Kochen. Gelegentlich sperrt sich dieses Wissen einem angemessen kurz gefassten sprachlichen Ausdruck. So können etwa manche Menschen Eiskunstlaufen oder Polo spielen, ohne sich aller teilweise recht komplexer motorischer Aktionen bewusst zu sein, die für diese Tätigkeiten notwendig sind. Je nachdem, wie weit man den Begriff fasst, gehören auch Teile des kulturellen Wissens zum prozeduralen Wissen. Michael Polanyi hat unter Bezug auf Gilbert Ryle früh auf die Bedeutung des „impliziten Wissens“ hingewiesen.<sup>151</sup> Gemeint sind all die komplexen Wissensbestände, die der Wissende offensichtlich intuitiv zur Verfügung hat, ohne dass er in der Lage ist, diese sprachlich auch nur annähernd exakt

<sup>150</sup> Viel hier ist vorbewusst und muss nicht in der Schule oder ähnlichen Institutionen erlernt werden, anderes ist durchaus Gegenstand praktischer Ausbildungen als Koch, Handwerker, Musiker usw. Grundsätzlich ist eine Äquidistanz zu Kopf und Gefühl: „Unser Wissen von der Lage und den Bewegungen unseres Körpers ist typischerweise unmittelbar und nicht reflektiert. Es wird nicht immer von bewussten Empfindungen begleitet; ebenso wenig wird es gewöhnlich von solchen Gefühlen, wenn sie denn präsent sind, abgeleitet“. So Richard Shusterman: „Wittgensteins Somästhetik: Körperliche Gefühle in der Philosophie des Geistes, der Kunst und der Politik“, in: Joachim Küpper; Christoph Menke (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main 2003, S. 22.

<sup>151</sup> Gilbert Ryle: *The Concept of Mind*. Chicago 1949. Weiter unterschied Polanyi „zwischen focal knowledge – Wissen über ein Objekt oder Phänomen, das gerade im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht – und tacit

knowledge – Wissen, das als ‚Werkzeug‘ für den Umgang mit dem im Fokus stehenden Wissen zu verstehen ist.“ So Mandl; Reinmann-Rothmeier, Wissen (2002). Vgl. Michael Polanyi: *The Tacit Dimension*. Garden City 1966; ders.: *Personal Knowledge*. London 1958.

<sup>152</sup> Hier wird der Unterschied zum expliziten, aber auch zum prozeduralen Wissen deutlich: Letzteres meint das Wissen, das notwendig ist, um auf einem Klavier herumzuklimpern, Ersteres das, Schachfiguren den Regeln gemäß zu bewegen, was beides weder zum Konzertpianisten noch zum Schachgroßmeister befähigt; den Unterschied macht das implizite (nicht erlern-, aber durchaus förderbare) Wissen.

<sup>153</sup> MdE (1947), S. 37, dagegen setzt er die Werkschule als „erzieherische, handwerkliche und kulturell-soziale Einheit“ – ebd. S. 38. Dabei ist „das sinnfällige Gestalten wichtiger [...] als alles Reden“, so ebd. S. 39. Der hier im *Manifest der Erziehung* erneut abgedruckte Text stammt aus dem Jahr 1929.

zu artikulieren, geschweige denn, sie kommunikativ weiterzugeben. Bei vielem, über was ein Mensch an alltäglichem Wissen verfügt (und bei Weitem nicht nur beim prozeduralen Körper- und Handlungswissen), käme er in beträchtliche Schwierigkeiten, wenn er das für diese Fähigkeiten notwendige Wissen sprachlich ausdrücken müsste, deshalb macht beispielsweise umgekehrt ein Online-Tutorial noch keinen guten Handwerker, auch wenn die einzelnen Arbeitsschritte dort korrekt beschrieben sind; was fehlt, ist das implizite Wissen, das ermöglicht, sie richtig ins Tun zu übersetzen, die Erfahrung, die erst das eigentliche handwerkliche Know-how ausmacht, usw. Beispiele gibt es viele: Ärzte können häufig vom bloßen Augenschein des Patienten anhand einiger weniger Angaben die richtige Diagnose stellen, Wissenschaftler analysieren Experimente oder sichten Fachliteratur, ohne explizit die „Regeln“ angeben zu können, nach denen sie bei der Analyse oder Lektüre vorgehen. Bereits unser Sprachgefühl, das Wissen über den Umgang mit der eigenen Muttersprache, ist zu weiten Teilen implizit. Selbst professionelle Autor/innen oder Journalist/innen können für gewöhnlich nur partiell die Regeln der Grammatik, Syntax und Semantik des Deutschen explizit (re-)formulieren, die sie ganz selbstverständlich anwenden. Bereits diese kurze Aufzählung einiger Bereiche impliziten Wissens verdeutlicht, wie verkehrt es ist, das explizite, sprachbasierte Wissen derart zu favorisieren, wie es traditionell im Bildungssystem geschieht: Menschen besitzen die mehr oder minder gut ausgeprägte Fähigkeit, feinste Veränderungen in Mimik, Haltung und Stimmlage ihres Gegenübers zu „lesen“. Andere haben einen „untrüglischen Machtinstinkt“ oder ein Gefühl für den *Kairos*, den rechten Zeitpunkt einer Handlung oder Entscheidung, oder sie „können gut“ mit Menschen, wieder andere haben „den siebten Sinn“ für Gefahren ... All dies meint, wo vorhanden, ein sehr wichtiges, auch und gerade für den beruflichen Erfolg entscheidendes Wissen, das freilich nicht in der Schule gelernt wird, nicht zuletzt auch, weil es nur sehr begrenzt weitergegeben werden kann.<sup>152</sup> Das vielleicht beste Beispiel für implizites Wissen ist die „Könnerschaft“ in Bezug auf künstlerisches Tun wie etwa Malerei, Klavierspiel oder Komposition und hier vor allem all das Virtuose, nicht Erlernbare, was klassisch mit Talent oder gar Genie erklärt wird. Das Problem am herkömmlichen schulischen Setting mit seinem „durch Über-Schulung gezüchteten spezialisierten Intellektualismus“ ist nun für A. L. Merz, dass nicht zuletzt über die Fixierung auf Leistungskontrolle über Klausuren und Noten usw., den angesprochenen „Examensdrill“, diese zentralen Wissensbereiche ignoriert und jedenfalls nicht gefördert werden und am Ende zugunsten des bloßen „Schlagwort-Wissens“ verkümmern.<sup>153</sup>

Dies ist der zentrale, immer und immer wiederholte Punkt seiner Kritik am herkömmlichen Bildungswesen mit dessen aus seiner Sicht „toten und tötenden Wissensübermittlung“.<sup>154</sup>

Ebenso deutlich wird dieser Punkt *ex negativo*, weil Merz sich in seinen pädagogischen Schriften praktisch nirgendwo mit didaktischen Problemen der Wissensübermittlung auseinandersetzt, sondern durchgängig Beispiele aus dem vernachlässigten Bereich des Körperwissens, des (z. B. handwerklichen) prozeduralen Wissens oder des impliziten Wissens wählt. Sein Hauptanliegen ist offensichtlich, dass diese Disbalance über die Betonung der „Kräfte der Hand“ korrigiert und wieder in die Richte kommen möge, „denn Handwerk bedeutet ja ebenso wie das ärztliche ‚Behandeln‘ von der Theorie zur Praxis übergehen ...“<sup>155</sup> Sein Beispiel ist die nicht ganz unplausible Forderung eines bedeutenden Chirurgen seiner Zeit, der für angehende Kolleg/innen ein Handarbeitsjahr zwecks Training der taktil-feinmotorischen Fähigkeiten einführen wollte.<sup>156</sup>

Ebenso auffällig ist die durchgängige Betonung der Bedeutung des Intuitiven, sodass seine Pädagogik mit der „intuitiv-impulsiven Durchdringung der

<sup>154</sup> In ADJ (1919), S. 17 benennt er dezidiert das Ziel des „Freiwerdens vom Schlagwort-Wissen“; tötende Wissensvermittlung: MdE (1947), S. 8. Ein solche (etwas neutraler gesagt: das Primat der Vermittlung expliziten Wissens vor der Förderung anderer Wissensformen) dominiert bis heute sogar den Unterricht in den musischen Fächern Deutsch, Musik und Kunst.

<sup>155</sup> *Erhaltung der schöpferischen Kräfte durch Erziehungskunst* (1925), abgedr. in MdE (1947), S. 26, er schließt an: „... und dies durfte doch dem System zuliebe nicht geschehen.“

<sup>156</sup> ADA (1932), S. 176.

<sup>157</sup> Ebd. S. 29. Ähnlich formuliert Frommel, Albrecht L. Merz im Berliner Zentralinstitut (1924), S. 10 diesen Grundgedanken von Merz. Im Ganzen gehe es darum, „dass Menschen werden, die sehen, denken, sprechen, schreiben können als Bildende und nicht Gebildete, als Einfache, Eindeutige und nicht schillernd Zerzasetzte [...] zur Gründung und Formung eines reinen, wohlgerateten Lebens ...“ Ebd. S. 4 f. Dabei geht er „vom Handwerk aus, in der ganzen Bedeutung dieses Wortes, um in seiner Schule die *Dreieinheit des Lebens* zu zeigen: Werkstoff, Werkzeug, wirkende Kraft ...“ Ebd. S. 7.

<sup>158</sup> Ebd. S. 32.

<sup>159</sup> Ebd. S. 28 (Verbildung), S. 31 (Gehirn drillen) und S. 26.

<sup>160</sup> Wer das belächelt, ersetze den Begriff durch heute Angesagtes wie Pilates, Yoga etc. Jedenfalls geht es um „Ausdruck des inneren Vorstellungsbildes“ (PM 1961), S. 42, wo Helge Merz sich zugleich von Eurythmie und Waldorfschulen distanziert. Im SPIEGEL brachte er den Unterschied 1968 folgendermaßen auf den Punkt: „Wir wollen Menschen mit Kanten, während die anthroposophische Erziehung die Kanten abschleift.“ So zit. in dem Beitrag „Wenn Cesare singt“, in: DER SPIEGEL Nr. 12 (1968), S. 98. Hier auch das Fazit des ungenannten Verfassers: „Was die Merz-Männer vermögen, ist gleichwohl frappierend: 80 Prozent der an öffentlichen Schulen Gescheiterten schaffen bei Merz ihr staatlich anerkanntes Abitur.“

<sup>161</sup> PM (1961), S. 43. Hier auch das ebenso im *Manifest der Erziehung* vorkommende, zeit-typische, aber heute durchaus nicht mehr ganz unproblematische Plädoyer für „ein Erlebnis jenes Meister-Schüler-Verhältnisses sokratischer Art“, auf das Helge Merz verweist. Vgl. kritisch zur Idee des „pädagogischen Eros“: Jürgen Oelkers: *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Basel 2011.

Erscheinungswelt“, so sein Begriff für die Kompetenzen des impliziten Wissens, insgesamt die Intuition fördern, gewissermaßen jene neuerlich freisetzen will, „anstelle der intellektuell-assoziativen Betrachtungsweise, wie sie gegenwärtig auf allen Gebieten herrschend ist ...“<sup>157</sup> Für ihn ist „die instinktive Sicherheit dem Lebendigen und den Anforderungen des Lebens gegenüber“ schlicht die Grundlage jeder schulischen Erziehung, kein Add-on.<sup>158</sup>

Merz' Kritik am bestehenden Bildungswesen, die er auf die ebenso sprechende wie schlichte Formel einer „Verbildung“ (auch im Sinne von Deformation) bringt, richtet sich durchgängig gegen besagte Tendenz der Überbetonung der Vermittlung expliziter Wissensbestände – in seinen Worten: dass „viele Lehrer [...] bisher nur das Gehirn [...] drillen“ –, was er nicht nur als eine pädagogische, sondern auch als eine gesellschaftlich enorm folgenreiche Fehlentwicklung ansieht. Er spricht diesbezüglich vom „falschen Intellektualismus“ eines „Begriffe spaltenden, blutleeren Gehirntums“, was für ihn insgesamt schlicht eine „Unnatürlichkeit“ ist.<sup>159</sup>

Ganz praktisch wird die damit eingeforderte Korrektur in der Stuttgarter Werkschule umgesetzt, die den Menschen ganzheitlich, d. h. immer auch unter Einbeziehung seiner Leiblichkeit anspricht und auf diese Weise die verdrängte *aisthesis* wieder in ihr Recht setzen will. Weit mehr Schulfächer und Wochenstunden als üblich werden hierauf verwendet, neben den künstlerisch-musischen Fächern und den in den Werkstätten verbrachten Stunden wird dies etwa auch in den Sonder-Schulfächern Rhythmische Gymnastik<sup>160</sup>, „Lebenskunde“ und „Gesundheitslehre“ umgesetzt, denn die aus Schüler/innen-Sicht tatsächlich wichtigen Dinge werden in der Schule bekanntlich traditionell nicht verhandelt. Dem soll nun im Rahmen der Merz'schen Pädagogik Raum gegeben werden, etwa im Fall der *Lebenskunde*: „Hier hat jeder die Gelegenheit, über Fragen und Probleme seiner Person und unserer Zeit, die ihn beschäftigen, zu hören und zu sprechen und sich mit anderen Auffassungen auseinanderzusetzen ...“, oder im Fall der Gesundheitslehre: „hier erfahren die Kinder all das über biologische Zusammenhänge, was das Biologiebuch [...] verschweigt“ ...<sup>161</sup>

Damit ist die Betonung des Lebenspraktischen angesprochen (im Merz'schen Verständnis ist das „Schöpferische“ immer lebenspraktisch). Dessen zentrale Rolle steht ganz im Vordergrund des Pädagogikansatzes von „Erkennen und Gestalten“, was an der „Werkschule“ (sic!) programmatisch und ausbildungsleitend zugleich durch ein Kernfach umgesetzt wird, das denselben Namen trägt.

Auf der Seite des konzeptuellen Planens des Tuns und damit des hierfür notwendigen prozeduralen, impliziten *und* expliziten Wissens (für Merz meint all das gleichermaßen die Seite des „Erkennens“, das immer auch ein Erkennen der Hand, der Körpers miteinbezieht) geht der Weg also gerade

**162** Husserl schreibt: „Demgemäß können wir, ein Wesen selbst [...] zu erfassen, von entsprechenden erfahrenen Anschauungen ausgehen, ebenso wohl aber auch von nicht erfahrenen [...] vielmehr ‚bloß einbildenden‘ Anschauungen.“ Edmund Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Den Haag 1950, S. 16. Für die Quelle der Intuition – das Unbewusste – interessiert sich Merz nicht, wie Psychologie oder gar Psychoanalyse in seinem Denken grundsätzlich kaum eine Rolle spielen (dies der zentrale Unterschied zu etwa A. S. Neill und dessen in vielen Einzelpunkten durchaus verwandtem pädagogischen Ansatz).

**163** Volker Merz, E & G (1956), S. 54 (Fn.). Der Begriff der Querschau ist bei A. L. Merz das Pendant zu Husserls ‚generalisierenden Wesensschau‘ – vgl. dazu ebd. (Husserl), S. 66 f.

**164** Volker Merz, E & G (1956), S. 56. Ich möchte hier nicht kritisch auf den eigentlichen pädagogisch-praktischen Kern von Merz' Lehren eingehen, der im Schulfach „Erkennen und Gestalten“ an der Werkschule seinen sprechendsten Ausdruck fand; vgl. dazu sehr ausführlich die Lehrbeispiele von Helge Merz PM (1961), S. 79-114. Vom fortbestehenden pädagogischen Wert oder der Überholtheit von Impuls- und Rhythmisierungsübungen u. v. a. m. soll hier nicht die Rede sein; die Beispiele (Schülerarbeiten), mit denen Merz sein Konzept illustriert, vermögen auch heute noch zu beeindrucken, z. B. bei Volker Merz, E & G (1956), S. 71 ff.

**165** Zum breiten und sehr heterogenen Diskurs um die Arbeitsschule mit ihrem Credo der Arbeitspädagogik als Ausweis aus der obrigkeitstaatlichen Pauk- und Drillschule vgl. Andreas Schelten: Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart 2005 und klassisch: Georg Kerschensteiner; Philipp Honon (Hg.): Der Begriff der Arbeitsschule (1912). Darmstadt 2002. Die Parole bei Merz meint eine Fortentwicklung und lautet so wie der Titel des gleichnamigen Textes „Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule“ (1927). Hier merkt er auf S. 232 an: „So kommt es, dass in der Werkschule der wirkliche Unterricht, die Handfertigkeitkurse und Ähnliches nicht als Fachgebiete im

Lehrgang stehen, sondern [...] mit dem Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hand in Hand gehen.“ Für das Künstlerische im engeren Sinne heißt das beispielsweise: „Alles Illustrative ist ausgeschaltet ...“ Dennoch ist klar, dass Merz' Ansatz ein grundsätzlich arbeitspädagogischer ist, trotz der gelegentlichen Kritik an der Praxis der Arbeitsschule, so etwa in MdE (1947), S. 25, wonach der „Sinn der Arbeitsschul-Idee ins Gegenteil verkehrt“ worden sei. Merz' Erziehungsidee liegt durchaus nah beim heutigen *Entdeckenden Lernen*, oder auch beim *Arbeits- oder Handelndem Unterrichts* usw.

**166** ALM (1956), S. 63 f.

**167** Zum bildwissenschaftlichen Rückgriff auf Merleau-Ponty, bei dessen Variante des Existentialismus nicht das Sein oder die absolute Existenz eines Cogito, sondern der Körper im Mittelpunkt stand, wobei er als einer der Ersten auf die Intersensorik der Wahrnehmung abhob und damit etwa die inhärente Taktilität des Sehens usw. Vgl. dazu Gottfried Boehm: „Die Wiederkehr der Bilder“, in ders. (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994, S. 19 ff. Zur Kritik am Visualprimat in der Tradition Marshall McLuhans: Für den Medientheoretiker ist unsere Kultur insgesamt von der Verdrängung des „Rechtshemisphärischen“, also des Nicht-Hierarchischen, Simultanen, Emotionalen, Intuitiven usw. geprägt, mithin eine vom Logos und dem Primat des Visuellen beherrschte Kultur, die er dementsprechend „linkshemisphärisch“ nannte, weil hierfür die linke Gehirnhälfte zuständig ist. Er schob dies auf die dominierende Praxis der Mediennutzung in der „Gutenberg-Galaxis“ (erst das kommende elektronische Zeitalter sollte diese Verspannung lösen). Herbert Marshall McLuhan und Bruce R. Powers: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn 1995, etwa S. 63-76. „Seit wenigstens einigen tausend Jahren ist das Sensorium des Menschen, beziehungsweise der Sitz ausgeglichener Wahrnehmung, aus dem Lot geraten.“ (Ebd. S. 65). Vgl. dazu auch Wolfgang Welsch: „Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens?“, in: ders.: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996, S. 236-57.

nicht von einer bewährten „Theorie“ – von erlernten Regeln – zu ihrer Anwendung im Einzelfall, sondern, umgekehrt, von der subjektiven Intuition zur „Wesensschau“. Das meint zunächst eine Hinwendung zum Konkret-Realen, sodann zur Erkenntnis der in den Dingen erscheinenden „Grund-Phänomene“, z. B. bei Gebäudeteilen dem Liegenden, Tragenden, Sich-Streckenden.<sup>162</sup> Anschließend setzt sich der idealtypische Verstehens-Prozess über eine ans explizite Wissen andockende „Querschau“ fort, also eine Erweiterung des Horizonts weg vom konkreten Einzelphänomen zu seinen Bezügen zu anderen Phänomenen und damit auch zu etwaigen Regelmäßigkeiten oder Gesetzen, beispielsweise den „lebendigen Abwandlungen der geprägten Grundformen“<sup>163</sup> – deren Sinn nun verinnerlicht ist. Dieses „Erkennen“ mündet dann direkt im abschließenden eigenen, ggf. handwerklichen oder künstlerischen Tun („Gestalten“) und endet so im eigenen Werk.<sup>164</sup>

Insofern meint die angesprochene Korrektur auch keinesfalls ein Wegwollen von all dem expliziten Wissen der klassischen Schulfächer und der typischen Vermittlung einer „Buchscheule“, hin etwa zu einer Arbeitsschule im Gefolge Johann H. Pestalozzis, F. Adolph Diesterwegs u. v. a. m. mit deren gelegentlichem Hang zum „Basteln und Werken“ oder hin zu einer romantisierenden Verklärung des Handwerklichen, frei nach dem traditionellen Motto des Reaktionärs: rechnen, schreiben und ein Handwerk erlernen, das reicht für die breite Masse an Bildung.<sup>165</sup> Lediglich soll die vorhandene Disbalance korrigiert werden, um charakterstarke, selbsttätig-lebenspraktische Führungskräfte mit Eigensinn (in der Sprache der Zeit: „Führungsmenschen“) auszubilden. Es geht Merz also nie nur ums „Gestalten“, schon gar nicht im Sinn von designen, sondern immer um Erkennen *und* Gestalten, also um Planen und praktisches Handeln im weitesten Sinne als Einheit, denn Letzteres steht immer mit der „Wesenserkenntnis“, der schauenden Durchdringung, „in engster Verbindung“.<sup>166</sup>

Bemerkenswert ist gerade im Rahmen eines derart auf die Rolle des Künstlerischen abhebenden pädagogischen Entwurfs seine gelegentlich aufscheinende Kritik am Visualprimat der dominierenden Kultur im Zeichen des herrschenden Intellektualismus und der „Verbegrifflichung“ geblieben, ein uns heute an McLuhan erinnernder Gedanke, der auch in den zeitgenössischen Bildwissenschaften als Anklang an Maurice Merleau-Ponty immer wieder auftaucht.<sup>167</sup> Das überkommene Visualprimat der abendländischen Kultur geht notwendigerweise zulasten der anderen menschlichen Sinne und namentlich der taktilen Vermögen der „Hand“ und der intuitiv-impulsiven Schau; entsprechend fordert Merz eine Korrektur ein, etwa heißt es,



Frühe Szene aus den Werkstätten (1920)

der Lehrer möge „seine Lehrbeispiele so aufbauen, dass der Schüler natur-  
notwendig über die Feststellung des optischen Tatbestandes, d. h. über das  
bloße Sehen hinaus“ gelange.<sup>168</sup>

Der umfassende Merz'sche Werkbegriff ließe sich übrigens auch in der  
Perspektive zeitgenössischer ästhetischer Theorie fruchtbar machen. Der  
Philosoph und Kunsttheoretiker Christoph Menke hat 2013 jedenfalls seine  
Neuformulierung der ästhetischen Theorie *Die Kraft der Kunst* ganz um  
die vermeintlich angestaubte Begriffstrias Kraft, Vermögen und Werk kreisen  
lassen; darin finden sich auffallend viele Gedanken, die denen A. L. Merz'  
sehr nahe kommen bzw. ihnen eigenartig verwandt wirken, was für deren  
Aktualität und Zeitlosigkeit sprechen mag.<sup>169</sup> Es ist mir hier nicht möglich,  
dies weiter zu vertiefen, aber Formulierungen Menkes wie die Folgenden,  
mit denen er vage an Nietzsche anknüpft, klingen jedenfalls wie Paraphra-  
sen von Merz' Leitideen: „Die künstlerische Betätigung geschieht aus  
Begeisterung“, heißt es hier, oder: „Ein Subjekt zu sein heißt, fähig oder  
vermögend zu sein. Ein Subjekt zu sein, heißt etwas zu können; ein Subjekt  
ist ein Könnler. Das Subjekt kann etwas ausführen. Vermögen zu haben  
oder ein Subjekt zu sein heißt, eine Handlung gelingen zu lassen.“ Oder  
auch: „Menschen sind nicht schon immer Subjekte, sondern werden erst  
dazu. Sie werden zu Subjekten gemacht: durch Bildung, die die Form  
der Übung hat“; „Jedes Kunstwerk ist [...] nicht nur ein Experiment [...], es  
ist auch ein Experiment des Lebens“ usw.<sup>170</sup>

<sup>168</sup> MdE (1947), S. 19.

<sup>169</sup> Man beachte bereits die erstaunlich  
klassische Definition von Kunst, von der Menke  
ausgeht: „Weil die Kunst eine menschliche Tätig-  
keit ist, die in Gestalt von Werken existiert ...“  
So Christoph Menke: *Die Kraft der Kunst*. Berlin  
2013, S. 18 und überhaupt den Einstieg in seine  
Argumentation mit dem Hegel'schen Werkbegriff  
und der Zentralthese „Das Werk ist die Realität,  
welche das Bewusstsein sich gibt“ (ebd. S. 17  
unter Verweis auf Georg W. F. Hegel: *Vorlesungen  
über die Ästhetik*, Bd. I in ders.: *Werke in 20  
Bänden*, Frankfurt am Main 1969-1970, Bd. XIII,  
S. 51).

<sup>170</sup> Menke, *Kraft der Kunst* (2013), S. 34 f.  
und S. 82. Auch Menkes Kritik am Konsumismus  
(ebd. S. 139 ff.) trifft sich auffällig mit der von  
Merz.

<sup>171</sup> Karlheinz Geißler: *Vom Tempo der Welt*.  
Am Ende der Uhrzeit. Freiburg 1999, S. 89.

<sup>172</sup> Hartmut Rosa, „Bewegung und Behar-  
rung in modernen Gesellschaften. Eine Beschleu-

nigungstheoretische Zeitdiagnose“, in: Klaus M.  
Kodalle; Hartmut Rosa: *Rasender Stillstand*.  
Beschleunigung des Wirklichkeitswandels: Kon-  
sequenzen und Grenzen. Würzburg 2006, S. 5 ff.

<sup>173</sup> Fritz Reheis: „Befreiung vom Turboprinzip.  
Die Diktatur des Geldes und die Perspektive einer  
Ökologie der Zeit“, in: Markus Brüderlin (Hg.):  
*Die Kunst der Entschleunigung. Bewegung und  
Ruhe in der Kunst von Caspar David Friedrich  
bis Ai Weiwei*. Ostfildern 2011, S. 13.

<sup>174</sup> Bender, *Modernisierung* (2001), S. 55.

<sup>175</sup> Rosa unterscheidet Entfremdung gegen-  
über dem Raum, Entfremdung gegenüber Objekten,  
Entfremdung gegenüber den eigenen Handlung-  
en, Entfremdung von der Zeit und Soziale und  
Selbstentfremdung. So Hartmut Rosa: *Beschleu-  
nigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen  
Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin 2014,  
S. 122-147.

<sup>176</sup> Vgl. dazu Hartmut Rosa: *Resonanz*.  
*Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin  
2016, S. 19 u. S. 282-331.

## 5. Soziologie: Resonanz

Es besteht kein Zweifel, dass die technologische Entwicklung und die  
damit verbundene Beschleunigung technischer Abläufe und Prozesse im  
20. Jahrhundert enorm gewesen ist, und dies auch schon vor der digitalen  
Revolution – man denke nur daran, wie viele klassisch moderne literarische  
und dann auch filmische Werke die Schnelllebigkeit, die Entfremdung, die  
Hektik der Großstadt betonen. Oder, wer es eher mit Zahlen hat: Laut dem  
Zeitforscher Karlheinz Geißler hat sich bis Ende der 1990er die Kommuni-  
kation um den Faktor  $10^7$ , die Datenverarbeitung um den Faktor  $10^6$  und  
der Personentransport um den Faktor  $10^2$  beschleunigt.<sup>171</sup> Mit dem Sozio-  
logen und Theoretiker der Beschleunigung Hartmut Rosa geht mit diesem  
Wandel im Bereich der subjektiven Welterfahrung des gegenwärtigen  
„Humankapitals“ eine paradoxe Lage einher: „Die Erhöhung des ‚Tempos  
des Lebens‘, die Zeitknappheit der Moderne, entsteht nicht weil, sondern  
obwohl auf nahezu allen Gebieten des sozialen Lebens enorme Zeitgewinne  
durch Beschleunigung verzeichnet werden.“<sup>172</sup> Universelle Beschleunigung  
in Zeiten der digitalen Revolution bedeutet für die Einzelnen also nicht das  
Gefühl, mehr Zeit zu haben, sondern weniger, weil zugleich die Optionen  
steigen, was mit dieser Zeit angefangen werden könnte, und die Anforderun-  
gen wachsen. Im Endeffekt heißt das: „Lebenszeit und Weltzeit, also das  
im individuellen Leben Erreichbare und das in der objektiven Welt Mögliche“,  
treiben immer weiter auseinander.“<sup>173</sup> Christina Bender ging bereits 2001  
so weit zu behaupten, die herrschende Umtriebigerkeit und Rastlosigkeit  
unterminiere die „Fähigkeit zu Empathie und Solidarität“, folglich nehme die  
Anzahl „qualitativer sozialer Bindungen“ immer weiter ab.<sup>174</sup> All dies führt  
nicht nur Bender und Rosa zurück zum Entfremdungsbegriff, allerdings nicht  
im Marx'schen Sinne, sondern in einem umfassenderen Verständnis als  
buchstäbliche Fremdwertung (Alienation) des eigenen Lebens, das einem im  
Zuge der globalen Beschleunigung zunehmend zu entgleiten drohe.<sup>175</sup> Als  
einziges denkbare Gegenmittel – eine „Entschleunigung“ scheidet unter  
den neoliberalen Vorzeichen einer „eigenverantwortlichen“ Konkurrenz aller  
gegen alle für die meisten aus – plädierte Rosa zuletzt für ein Leben der  
„Resonanz“ – ein Begriff aus der Psychotherapie, hier nicht akustisch aufge-  
fasst, sondern im Hinblick auf die Qualität der Weltbeziehung, die von einem  
bewussten In-Beziehung-Setzen zu den „Schwingungen“ der Dinge der Welt  
und der Mitmenschen und also von einem weitgehenden Einklang mit sich  
und der Welt geprägt sein soll.<sup>176</sup>

Laut A. L. Merz ist was dem modernen Menschen bereits von der frühkindlichen und schulischen Erziehung her zunehmend verloren gegangen ist, diese „freudige aktive In-Beziehung-Setzung zu der ihn umgebenden Natur und zu der menschlichen Gemeinschaft“.<sup>177</sup> Allgemein gelte: „Die chaotische Struktur der Gegenwart ist eine Folge jener verfehlten Methoden, die das Gehirn in den Mittelpunkt menschlicher Entwicklung stellten, jenes Gehirn, das befähigt ist, sich Systeme auszudenken, die wohl in sich geschlossen (logisch) sind, aber mit dem Weltganzen keine Beziehung haben. Die schöpferische Einstellung des Menschen ist aber die, welche [...] die wilden Völker noch heute haben, nämlich: im lebendigen Rhythmus des Alls zu schwingen und in Besitz jener staunenswerten Organik in allem Tun und Lassen zu gelangen, die sich in der mineralischen, tierischen und pflanzlichen Welt unerschöpflich als das Lebenswunder äußert.“<sup>178</sup>

<sup>177</sup> ADA (1932), S. 172.

<sup>178</sup> A. L. Merz, *Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule* (1927), S. 233. Das ist mehr oder minder Klages paraphrasiert; vgl. etwa ders., *Geist als Widersacher der Seele* (1981), S. 826: „Die Lebensrhythmen der Eigenwesen sind zweifelsohne voneinander verschieden und sind es zumal nach Arten und Gattungen; aber das hindert nicht, dass sie dennoch Gleichförmigkeiten zeigen, nämlich dank den Zusammenhängen, die zwischen jedem beliebigen Eigenrhythmus und den Rhythmen des alle umfassenden Kosmos bestehen. Nicht nur der menschliche Wechsel von Wachen und Schlafen und der ihm entsprechende vieler Tiere hat sich in Einklang gesetzt mit dem Wechsel von Tag und Nacht, sondern auch die Lebensmelodie der [...] Pflanzenwelt folgt diesem Rhythmus [...]; und [...] es tut [d]ieses sogar der Mensch mit vor- und rückläufigen Perioden des Längen- und Breitenwachstums, mit einem Jahresrhythmus, der Dauer und Tiefe seines Schlafes, mit den Phasen des Stimmungsgefälles, denen zufolge nach Ausweis der Häufigkeitsstatistik für sämtliche Völker Europas, im groben gerechnet, beispielsweise die gleiche Jahreskurve der [...] Sittlichkeitsverbrechen und Selbstmorde obwaltet [...] Häutung der Reptilien und Amphibien; Federwechsel der Vögel; Haartausch der Säugetiere; Fernflüge der Wandervögel; sog. Winterschlaf [...], das alles und noch Unzähliges mehr sehen wir eingefügt in die Rhythmen des Kosmos. Und mit den solaren Rhythmen kreuzen sich die lunaren,

da denn sogleich – uraltes Weistum symbolischen Denkens bewährend – mit Monatsregel und Schwangerschaftsdauer die engere Mondverwandtschaft des menschlichen Weibes als des Mannes hervortritt.“ Man beachte an dieser Stelle den typischen Denkfehler, wo er von Evidenzen der Naturbeachtung über völlig ungesicherte Statistiken zu etwa Selbstmorden und Sittlichkeitsverbrechen aufs Soziale und dessen angebliche Gesetzmäßigkeiten schließt. Kurz (ebd. S. 1079): „Das Weltgeschehen selber ist pulsendes Weltgeschehen oder: Es gibt einen Wirklichkeitsrhythmus oder endlich: die Wirklichkeitszeit pulsiert.“ Am Ende heißt es dann, vollends kryptisch: „Kosmischer Rhythmus heißt: um sich selber kreisende Unverrückbarkeit“ (ebd. S. 1347). Merz unterlässt derartige Spekulationen und verschiebt den Rhythmusbegriff noch mehr in Richtung Ganzheitlichkeit, indem er ihn vom rein Zeitlichen auch (und vor allem) aufs Räumliche überträgt, also ihn auf Flächen, Gestalten, Oberflächenstruktur etc. ausdehnt, was bei Klages, etwa als „Rhythmus der Landschaft“ (ebd. S. 1209), nur ein nachrangiger Randaspekt ist. Hieraus geht die oben angesprochene Parallele des Rhythmusbegriffs bei Merz zur „Symmetrie“ im Sinne Latours hervor.

<sup>179</sup> So die Zusammenfassung in ALM (1954), S. 66 f.

<sup>180</sup> *Erhaltung der schöpferischen Kräfte durch Erziehungskunst* (1926) a. a. O., S. 110.

<sup>181</sup> ALM (1954), S. 67 f.

Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass die gesamte Pädagogik des A. L. Merz gerade in ihrer Betonung der mit Klages „Lebensfeindlichkeit“ der modernen, hochindustrialisierten Welt zuallererst von ebendiesem, gar nicht neuen Wissen um die zentrale Bedeutung der *Resonanz* mit der eigenen Umwelt spricht. Der entscheidende Begriff hier ist der des „Rhythmus“; der eigene muss gefunden und in Harmonie mit dem der Welt gebracht werden, und die richtige Erziehung soll den Menschen in die Lage zurückversetzen, diesen gegen den Ungeist der „Mechanisierung“ mit seinem monotonen „Maschinentakt“, so Merz' Gegenbegriff zum Rhythmus, wieder zu vernehmen. Oberstes Ziel seiner Pädagogik ist, dass am Ende das gesamte menschliche Handeln (die „Gestaltung“ der Welt ...) im Einklang gleichermaßen mit dem eigenen Rhythmus und dem des „Weltganzen“ ist. Insofern gilt, dass „der Erzieher sein Hauptaugenmerk darauf zu richten [hat], dass der im unverbildeten Kind vom ersten Atemzug an vorhandene natürliche Bewegungs- und Gestaltungs-rhythmus erhalten bleibt. Abgesehen von der Wichtigkeit der Erhaltung bzw. Entwicklung des Rhythmischen über alles Gestalten, ist [d]ies von entscheidender Bedeutung für die Überwindung der Gegenwartsnöte, die [...] nicht zuletzt darin ihren Ursprung haben, dass infolge der hauptsächlich additiven Einstellung des heutigen Menschen der natürliche Lebens- und Arbeitsrhythmus des Einzelnen völlig zerstört wurde. Denn was ist Rhythmus anderes, als die organische Abwandlung eines Grundthemas [...] im Gegensatz zur sturen Wiederholung, wie sie im Zeitalter der Serien- und Massenerzeugung in erschreckendem Maß vom Lebendigen Besitz ergreift? Die Erhaltung des Rhythmischen im Menschen vom Kindergarten an [...] soll eine Gesundung in der Hinsicht einleiten, dass der heutige Mensch zum Mindesten wieder in die Lage versetzt wird, ein wirksames Gegengewicht zu bilden gegen seinen verhängnisvollen, beängstigend zunehmenden Einbezug in den mechanistischen, von Apparaturen jede Art bestimmten Ablauf des heutigen Lebens- und Arbeitsgeschehens. Er soll sich mit einem Wort seinen eigenen, ihm eingeborenen Lebensrhythmus erhalten.“<sup>179</sup> Merz war der festen Überzeugung, „dass jeder Mensch [...] seinen eigenen Lebensrhythmus besitzt und dass er dann für sich selbst und die Gesamtheit am meisten leisten kann, wenn er seinen eigenen Rhythmus erleben und auswirken kann ...“<sup>180</sup> Umgekehrt gilt: „Ohne dieses rhythmische Element gibt es [...] kein echtes schöpferisches Tun ...“<sup>181</sup>

Von daher auch die stete Betonung der Bedeutung der Handarbeit und die Hochschätzung des Handwerklichen innerhalb der Merz'schen Erziehungs-idee. Denn nichts versetzt derart einfach in Resonanz mit der Welt wie der Widerstand des von der Hand bearbeiteten Materials, also des „Werkstoffs“

als einem geduldig widerstrebenden Konterpart des eigenen Tuns, zudem lässt „diese immer neu geübte [...] Auseinandersetzung mit dem Gegenüber [...] in nie geahnter Weise schöpferische Kräfte sich entwickeln“.<sup>182</sup> Vorbild ist die „unverbildete“ Tierwelt: „Wie der Vogel am Widerstand der Luft zum [...] Gebrauch seiner Flügel und damit zum Fliegen kommt ...“, soll das In-Resonanz-Kommen mit den Dingen, das Spüren ihres Widerstands, den jungen Menschen dazu führen, stärker in Einklang mit sich selbst und der Welt zu kommen; dabei gelte mit Novalis, „jedes Zufällige zum Weltorgan werden zu lassen“.<sup>183</sup>

Die Merz'sche Pädagogik klingt in ihrem Kern wie eine direkte Umsetzung des Rosa'schen Resonanz-Gedankens; Ziel bereits der frühkindlichen Erziehung ist, bei den Lernenden „durch Setzung immer neuer Widerstände Fähigkeiten zu wecken und zu entwickeln“. Das in Kindergarten und Schule früh erweckte Resonanzgefühl (um im Einklang mit den „Schwingungen“ der Welt zu sein) soll den Menschen ein Leben lang begleiten und ihn gegen alle nachfolgenden Entfremdungserfahrungen im Zuge der „Mechanisierung“ immunisieren. Insofern besteht die eigentliche Tätigkeit des Lehrenden für A. L. Merz auch nicht im Belehren, sondern im gezielten Setzen von Widerständen, „an denen der Schüler sich gewissermaßen selber zu bilden vermag“, also mit denen er, modern gesprochen, im Rahmen eines Prozesses der Transformation selbsttätig umgehen soll.<sup>184</sup> Kurz gesagt, ist Pädagogik für Merz so schlicht „die Methode des Setzens von Widerständen der richtigen Art und Weise am rechten Ort“.<sup>185</sup>

<sup>182</sup> ALM (1956), S. 61. Das Gegenteil hingegen „schafft Menschen, die infolge der Passivität, zu der sie verdammt werden, nach Mitteln suchen, ihre Leidenschaften abzureagieren [...], was sich im politischen Leben leicht zu kriegerischen Aktionen steigern kann.“

<sup>183</sup> Ebd. S. 58.

<sup>184</sup> Ebd. Der Transformationsbegriff (bei durchaus uneinheitlicher Verwendung) hat im Bereich der Erziehungswissenschaften zuletzt viel Anklang gefunden und ist zunehmend zum Ideal

zeitgenössischer schulischer und auch universitärer Bildung geworden; vgl. dazu Henning Schlus; Elisabeth Sattler: „Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs“, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 2 (2001), S. 173-188; Werner Friedrichs; Olaf Sanders (Hg.): Bildung/Transformation – Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2002.

<sup>185</sup> PM (1961), S. 34.



Plakat der Ausstellung *Rhythmus in Natur und Kunst* des Werkhauses in der Staatsgalerie Stuttgart im Mai 1949.

Aufbauarbeiten einer Ausstellung des Werkhauses –  
A. L. Merz war mit seiner „Erziehungsidee“ zu Gast auf  
zahllosen Ausstellungen und praktisch allen großen  
internationalen pädagogischen Kongressen der Zeit.



## 6. Wissenssoziologie: Das Problem fehlenden Metawissens

Zuvor wurde bereits betont: „Eine tote und tötende Wissensübermittlung zerstörte während der letzten Jahrzehnte mehr und mehr das wahrhaft lebendige Drinstehen im Erlebens- und Schaffensbereich. Entgegen dem goetheschen Prinzip des Arbeitens aus lebendiger Anschauung heraus [...] machte sich eine [...] spezialisierte Betrachtung breit, die gerade infolge ihrer isolierenden wissenschaftlichen Gründlichkeit jeden Zusammenhang mit dem Weltganzen so sehr verlor, dass selbst der nachträglich unternommene Versuch einer Addition der Teilerkenntnisse keinen Zusammenhang mehr, geschweige denn eine Zusammenschau ergab.“<sup>186</sup>

Was A. L. Merz hier anspricht, ist erst über 30 Jahre nach seinem Tod in dem enorm breiten gesellschaftlichen Diskurs um die sogenannte „Wissensgesellschaft“ systematisch als Problem erkannt worden, dessen teilweise

<sup>186</sup> MdE (1947), S. 8.

<sup>187</sup> A. L. Merz: Gestaltung und Erziehung. Stuttgart 1924, S. 4: „So machen sich heute überall Typen von Menschen bereit, die, losgelöst von den Ur- und Grundgesetzen, wie mit lauter Schlüssel in behängt, durchs Leben laufen, um nach den Schlüsselöchern zu spüren, für welche diese Schlüssel auf den Schulen mit einem großen Aufwand in Spezialkenntnissen zurechtgefeilt und vom Examinator auf Richtigkeit geprüft wurden.“ Vgl. ein ähnliches Zitat auch bei Milczewsky, Albert Leo Merz (1978), S. 14 und in dem Text *Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst* (1928), abgedr. in MdE (1947), S. 36.

<sup>188</sup> Gerd Antos: „Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion“, in: ders.; Sigrid Wichter: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien: Umriss einer Transferwissenschaft [Transferwissenschaften 1], Frankfurt am Main 2001, S. 3-34. Zitat Ebd. S. 5 und S. 17.

<sup>189</sup> Je mehr man weiß, desto mehr Fragen kann man an das Neu-Gewusste stellen usw. Als relativ unumstrittenes, offensichtlichstes Symptom der „Wissensgesellschaft“ wird deshalb auf die schiere quantitative Zunahme des (kollektiven) Wissens verwiesen. Egal, ob man wie einst Derek J. De Solla Price von einer Verdopplung „unseres“ Wissens alle 15 Jahre oder wie Franz Stuhlhofer in den 1980er-Jahren von einer

solchen nur alle 100 Jahre ausgeht, oder, wie es seit einigen Jahren sehr häufig zu lesen ist, gar von einer solchen alle 5 Jahre (natürlich lässt sich Wissen nicht quantifizieren und je nach informativ verwendeter Messmethode variiert das Ergebnis erheblich ...), jedenfalls ist die Tatsache der Zunahme evident. Veranschaulichen mag man sich dies an der bloßen Anzahl der Artikel bei Wikipedia im Vergleich zu der in einer der großen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Derek J. De Solla Price: *Little Science, Big Science*. Frankfurt am Main 1974 [1963] nutzte als Basis die Anzahl der Originalveröffentlichungen in Fachzeitschriften; Franz Stuhlhofer: „Unser Wissen verdoppelt sich alle 100 Jahre. Grundlegung einer ‚Wissensmessung‘“, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* Band 6, Ausgabe 1-4 (1983), S. 169-193, kritisierte dies und kam für das eigentliche Wissen, greifbar etwa in Lehrbüchern, zu der deutlich vorsichtigeren Schätzung. Neuere Arbeiten, etwa Peter Lyman und Hal R. Varian: „How Much Information“ (2003), in: <http://groups.ischool.berkeley.edu/archive/how-much-info-2003/>, verweisen auf die Rolle der Digitalisierung und die gigantische Zunahme der reinen „Informationsmenge“, gemessen in Tera- und Exabytes, was sich beschleunigend auswirkt, sodass man dann je nach Temperament des Schätzenden auf Verdopplungsraten bis zu zwei Jahren kommt – mit Wissen hat das etwa bei Lyman und Varian Gemessene nur mittelbar zu tun.

haarsträubende ökonomistische Verkürztheit („Wissensstandort Deutschland“ usw.) einem nach der Lektüre der Texte des Stuttgarter Reformpädagogen besonders deutlich vor Augen tritt; inzwischen wird es nahezu unisono als Hauptproblem besagter „Wissensgesellschaft“ thematisiert, nämlich als das fehlenden Metawissens, das etwa einen sinnvollen Zusammenhang unterschiedlicher Detail-Wissensbestände herstellen würde.

Merz hat hierfür ein sehr schönes Bild geprägt, das vom „Schlüsselmenschen“: Von einer wissenschaftlich fundierten, hoch spezialisierten Schulausbildung mit einem riesigen Schlüsselbund ausgestattet, steht er verloren im Vorhof des Lebens, weil ihm das Wissen fehlt, welcher Schlüssel zu welcher Tür passt.<sup>187</sup>

Inzwischen geht es insbesondere auch um das Problem des fehlenden Überblicks in der digitalen „Informationsflut“. Seit längerem ist der Problembereich des Wissenszugangs Gegenstand einer eigenen Richtung innerhalb der Wissenssoziologie. Gerd Antos definiert: „Die den Zugang zu Wissen thematisierende Wissenschaft nennen wir ‚Transferwissenschaft‘.“ Er beschreibt ihre Aufgabe folgendermaßen: „Die Transferwissenschaft erforscht [...] Bedingungen, Prinzipien, Formen, Strategien sowie Probleme und Erfolgchancen des Metawissens über Wissen zum Zweck einer nicht eingeschränkten Verfügbarkeit von (Sonder-)Wissen für potentiell alle Wissensinteressierten. Ziel ist die organisatorische, mediale und sprachliche Optimierung des Wissenstransfers.“<sup>188</sup>

Dass derlei nötig erscheint, ist nach allgemeiner Ansicht ein direkter Effekt der digitalen Revolution, zugleich Folge der sogenannten Informations- oder Wissensexplosion der Moderne (gemeint ist zweierlei, einerseits die immense Datenflut, mit der sich etwa der Datenjournalismus auseinandersetzen hat, dann auch die Tatsache der rapiden, für einige sogar exponentiellen *quantitativen* Vermehrung des kollektiven Fakten- und Tatsachenwissens.<sup>189</sup>

Überblicks- oder Metawissen fehlt im Zuge der immer weiteren Ausdifferenzierung der Lebenswelten und zunehmender beruflicher Spezialisierung im Alltag, wo jede/r etwas anderes weiß, aber niemand, was das alles miteinander zu tun hat, aber es fehlt auch im Bereich der wissensgenerierenden Wissenschaften selbst. Einerseits mangelt es insbesondere in den technosciences zunehmend an epistemologischem Metawissen, das in die Lage versetzen würde, die unsichere methodologische Basis zu kritisieren, auf der viele neue Erkenntnisse beruhen (überhaupt kommt in der Flut der Publikationen die Kritik häufig zu kurz), andererseits fehlt im Bereich der Vermittlung oft sogar unter professionellen Wissenschaftsjournalist/innen

und Lehrer/innen das pragmatische Metawissen, all die überdetaillierten und hyperspeziellen Erkenntnisse, die gut dokumentiert und für die Fachwelt verfügbar sind, sinnvoll zu gewichten und miteinander zu vernetzen. Wiederrum mit Antos gesagt: „Da Wissen heute [...] weitgehend theorie- und methodebasiertes Wissen ist, reicht die Kenntnis von sogenannten Forschungsergebnissen allein nicht mehr aus, um [...] zwischen konkurrierenden Wissensangeboten begründet entscheiden zu können.“<sup>190</sup> Dieses Problem verlängert sich im Rahmen des Dilemmas der sogenannten Expertokratie bis in den politischen Bereich hinein. Selbst wer angesichts immer unüberschaubarerer und komplexerer Problemlagen dem platonischen Ideal einer Regierung (letztlich) der „Weisen“ nicht von vorneherein ablehnend gegenübersteht, steht vor dem Problem, wer die Expertise hat, die richtigen unter den vielen Expert/innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und ihrer divergierenden Schulen und Strömungen auszuwählen. Die Zuschreibung einer sich selbst nicht mehr richtig verstehenden, zunehmend hybriden Kultur (wie oben zitiert eine Diagnose bereits von A. L. Merz: „Keiner kann den anderen verstehen und alle reden aneinander vorbei und

<sup>190</sup> Ebd.

<sup>191</sup> A. L. Merz, zit. in *Die Erhaltung der schöpferischen Kräfte durch Erziehungskunst* (1926), S. 111. Interessanterweise sieht Merz hier auch den Grund dafür, „dass die Völker sich auseinander denken, anstatt [...] das Grundthema Mensch immer reicher zu variieren“. MdE (1947), S. 26.

<sup>192</sup> Der Effekt fehlender *Informationskompetenz* etwa, d. h. bereits das Fehlen einer fundierten Fähigkeit zur Recherche in der Flut der konkurrierenden Informationsangebote im Netz, lässt sich heute bis weit in die Sphären der gesellschaftlich als wissensvermittelnd firmierenden Gruppen hinein beobachten. Im Hinblick auf die etablierten institutionellen und technischen Formen des Zugriffs einerseits und auf eine schnelle und angemessene Rezipierbarkeit von Wissen auf dem Wege der beispielsweise schulischen oder journalistischen Vermittlung im Rahmen der digitalen „Informationsflut“ andererseits fehlt es also insbesondere an Metawissen (etwa als „Verfügungswissen“ oder als Vermögen, das Richtige zu finden, das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden und auch zu finden, was man gesucht hat, ohne zu wissen, dass man es gesucht hat).

<sup>193</sup> MdE (1947), S. 26.

<sup>194</sup> Dazu Milczewsky, Albert Leo Merz (1978), S. 11, Frommel, Albrecht L. Merz im Berliner Zentralinstitut (1924), S. 5.

<sup>195</sup> A. L. Merz, *Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule* (1927), S. 233, hier auch: Die Werkschule „sucht anstelle der unlebendigen Reihung intellektueller Assoziationen die intuitiv-impulsive Durchdringung der Welt zu setzen“.

<sup>196</sup> PM (1961), S. 36. Didaktisch ist dieser Punkt im Prinzip der „Querschau“ verankert, welche die „Wesenschau“ notwendig ergänzen muss, um zum „Erkennen“ gelangen zu können.

<sup>197</sup> MdE (1947), S. 8 f. Dieses Zitat in Anspielung auf Le Corbusier (man beachte hier das Verb „entartete“) verdeutlicht auch Merz' Position zur architektonischen Avantgarde seiner Zeit; es ist eine der ganz seltenen konkreten Stellungnahmen zu Fragen von Kunst und Gestaltung bei Merz (der stets um Anschlussfähigkeit seiner Ideen in alle Richtungen bemühte Pädagoge vermied in den hochemotionalen ästhetischen Debatten der Zeit eine öffentliche Festlegung, wo es nur ging, obwohl seine eher an der Tradition denn am Bruch mit ihr orientierten Vorlieben recht offensichtlich sind).

kommen immer weiter auseinander“<sup>191</sup>) und damit einer zunehmenden individuellen wie auch gesellschaftlichen Verunsicherung ist also keineswegs auf den wissenschaftlichen und schulischen Bereich beschränkt. Das über *Google*, *Wikipedia* usw. offensichtliche kollektive Wissen in seiner schier Masse wird oft zum Stressfaktor, weil das Ich das alles unmöglich wissen kann, vor allem aber, weil es nicht weiß, was es mit all diesem Wissen anfangen soll.<sup>192</sup> Dies gilt recht analog für die Gesellschaft insgesamt, die nicht über das Metawissen verfügt, wie all die Informationen kommunikativ in die richtigen Weichenstellungen übersetzt werden sollen.

Wie bereits angeklungen, kann man sagen, dass A. L. Merz als einer der Ersten dieses „Welt-Übel“ erahnt und seine mutmaßliche Ursache, die verkehrte Erziehung, erkannt hat; es drohe der Gesellschaft der „körperliche und geistige Bankrott“, schreibt er.<sup>193</sup> Diese Einsicht steht am Beginn seiner pädagogischen Tätigkeit, als ihn in seiner Funktion des Ausbilders höherer Offiziere erschütterte, wie unfähig sich die intellektuelle Blüte eines Landes angesichts vergleichsweise simpler ballistischer Zusammenhänge anstellte, wie auch die Korrektur dieser gesamtgesellschaftlichen Fehlentwicklung im Zentrum seines späteren pädagogischen Tuns steht.<sup>194</sup> Denn für A. L. Merz ist das oberste Ziel der Erziehung, „dass für den jungen Menschen nichts mehr isoliert besteht, sondern Welt und Mensch allbezüglich erlebt werden“.<sup>195</sup>

Sein Sohn Helge, der ihm als Rektor der Merz Schule nachfolgte, fasst diesen Punkt in seiner konkret-schulpraktischen Konsequenz zusammen: „Im Gegensatz zu anderen Schulen und Bestrebungen will die Merzsche Pädagogik keine Aufspaltung nach Begabungsrichtungen, also Spezialisierung in der Oberstufe oder gar noch früher, sondern die allseitige, grundsätzliche Ausbildung des Menschen und seiner Anlagen ...“<sup>196</sup> Eine Abschaffung der Schulfächer, wie es gegenwärtig Finnland als erste Nation in einem Modellversuch unternimmt, liegt von daher auf dieser „ganzheitlichen“ Linie der Pädagogik des A. L. Merz.

Zahllos sind in seinen Schriften jedenfalls die kritischen Bemerkungen gegen das „hochgezüchtete Spezialistentum“, gegen die einseitig intellektuell gebildeten „Schlüsselmenschen“. Immer wieder weist er auf die negativen gesamtgesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung hin: „Trotz aller Schulung – um nur wenige Beispiele zu nennen – haben wir kein echtes Handwerk mehr, die Baukunst zerfiel und entartete zur ‚Wohnmaschine‘, die Medizin löste sich in Fachwissen und Spezialistentum auf, das künstlerische Gestalten zerbrach an theoretischen Versuchen ...“<sup>197</sup> Eine weitere, vielleicht noch gefährlichere Folge dieser Spezialisierung erblickt er in der sich an sie unmittelbar knüpfenden Tendenz zur Delegation von Verantwor-

tung, d. h., niemand ist mehr verantwortlich, weil niemand sich zuständig fühlt: Der eigentliche „Experte“, der wirklich Zuständige ist immer ein anderer.<sup>198</sup>

<sup>198</sup> So am Beispiel des Verhältnisses Architekt-Handwerker MdE (1947), S. 27.

<sup>199</sup> So Jürgen Reuleke: „Der jugendbewegte Neuaufbruch nach 1918: die bündische Jugend und ihre Formen der Vergemeinschaftung“, in: G. Ulrich Großmann; Claudia Selheim; Barbara Stambolis (Hg.): Aufbruch der Jugend: deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung [= Ausstellung im Germanischen Nationalmuseum, Nürnberg, 26. September bis 19. Januar 2014]. Nürnberg 2013, S. 54 f. Merz war mit seinen Aufrufen des Jahres 1919 und der Idee einer „Führer-Schule“ einer der Protagonisten dieses Ansinnens. Weniger erfolgreich war sein Bestreben, eine Einheit der gesamten Jugend unter „jugendbewegten“ Vorzeichen herzustellen: „Die freie Jugendbewegung, die also mit solchen Formen ab etwa 1920 in ihre zweite Phase eintrat, war ein im Wesentlichen großstädtisch-bildungsbürgerliches Phänomen und hat mit ihren Gruppen kaum mehr als drei bis fünf Prozent der in erster Linie männlichen Jugendlichen zwischen 12 bis 18 Jahren erfasst.“ So ebd. S. 55.

<sup>200</sup> Auch im NS-Führerbild finden sich Elemente dieser von Max Weber herrührenden „liberalen“ Komponente, eher an nachrangiger Stelle und vermengt mit rassistischen und autoritaristischen Ideologemen, gemeinsam allerdings ist die Verknüpfung der Idee des Führertums mit dem „Charakter“ und der „Persönlichkeit“ des Führenden; vgl. dazu etwa die Zusammenfassung von Hansen, Idealisten und gescheiterte Existenzen (2004), S. 116-125. Merz meint etwas ganz anderes, eine „gewachsene Gemeinschaft“ auf Basis einer „aufsteigenden Bewegung im Wechsel zwischen Führer und Schar“, das ist, was er „unter dem lebendigen Rhythmus der Arbeit versteh[t]“. So JA (1919), S. 22. In diesem nicht-hierarchischen Sinn formuliert er auch in der Schrift ADJ (1919) bereits auf dem Titelblatt: „Jugend, zum Führer deines Volkes vorbestimmt ...“ Vgl. dazu auch ebd. S. 11 die charakteristische Formulierung „Führer dürfen nicht von oben herab diktiert werden ...“ Für Merz sind „Führer“ zunächst einmal schlicht Jugendleiter aus der jüngeren Generation, wobei er davon ausgeht, dass man hierzu veranlagt sein kann oder eben nicht.

## 7. Pädagogik (II): Führung, „Selbsterziehung“ und Selbstwirksamkeitserfahrung

Das zweite Begriffsfeld neben dem Komplex „Werk“ und „Gestaltung“, das einem Verständnis der Gedankenwelt des A. L. Merz entgegensteht, ist der Begriff des „Führers“ beziehungsweise der der „Führung“. Deren notorische Verwendung knüpft an eine in der zweiten Phase der Deutschen Jugendbewegung nach dem Ersten Weltkrieg heiß debattierte Frage; die herrschende Vorstellung war, dass die alte Generation infolge des Krieges und der Niederlage versagt habe und nun die Jüngeren das Ruder übernehmen müssten. Jürgen Reuleke fasst dies folgendermaßen zusammen: „Damit ist das Thema ‚Führer‘ angesprochen, das mit erheblichen Folgen für die nächsten zwei Jahrzehnte ein weiteres zentrales Charakteristikum der zweiten Jugendbewegungsphase darstellt. Ein Ausgangspunkt dabei war eine weit verbreitete Schuldzuweisung an die Vätergeneration, womit die ‚Wilhelminer‘, das heißt die männlichen Angehörigen der um 1860 geborenen Altersgruppe gemeint waren. Sie galten als eine ‚bankrotte Generation‘, weil sie zwar um 1890 ein ‚herrlich blühendes Reich‘ übernommen, dieses Erbe jedoch innerhalb weniger Jahrzehnte verwirtschaftet und nur noch einen Konkurs hinterlassen hätten. Eine unüberbrückbare und gefährliche Spannung zwischen der Generation der Kriegsschuldigen und der der Kriegsteilnehmer sei die Folge, und es erhebe sich jetzt der Ruf nach einer ‚Führerjugend‘.“<sup>199</sup> Auch Merz meint mit seinen Appellen an das „Führertum“ um 1919 gewiss nicht das nationalsozialistische Führerprinzip von Befehl und unbedingtem Gehorsam („Führer befehl, wir folgen!“), wonach die gesamte Volksgemeinschaft vom „Grundsatz der unbedingten Führerautorität“ durchdrungen sein sollte usw., ebenso wenig denkt er bei „Führer“ bloß an die Rolle eines z. B. Berg- oder Museumsführers, also an eine Person, die „vorangeht“ und eine Gruppe kraft Amtes leitet, weil sie etwas weiß oder kennt, das die anderen nicht wissen oder nicht kennen, sondern ähnlich vielleicht wie im Begriff der „guten Führung“ ist in pädagogischer Hinsicht immer auch gedacht an diejenigen, welche die anderen infolge ihres Beispiels und ihrer charismatischen Persönlichkeit – wie etwa der Guru-artige Gusto Gräser einige Merz-Freunde – ganz von selbst zur (guten) *Selbstführung* anleiten.<sup>200</sup> Deutlich wird dies an vielen Passagen innerhalb der Merz’schen Schriften über die Rolle des Lehrers, aber auch schon an dem Umstand, dass Merz „Führer“ in seinen Texten zur Jugendarbeit und -bewegung praktisch synonym mit „Lehrer“ beziehungsweise „(Jugend-)Gruppenleiter“ setzt, wobei Letztere von unten gewählt werden sollten und nicht von oben ernannt.

Und wie er sich die Rolle des derart Führenden (Lehrers/Jugendleiters) im Rahmen der von ihm angestrebten „Selbsterziehung“ vorstellt, darüber hat er einiges geschrieben, was bei aller Eigenständigkeit eher an Jacotot und Alexander S. Neills Prinzipien der „antiautoritären Erziehung“ erinnert als an die NS-Pädagogik – Merz spricht etwa für die herkömmliche Pädagogik kritisch von „scharfgeschliffenen Du sollst- und Du musst-Facetten“ im „starren [...] Begriffskäfig“, welche „den Einfall des kosmischen Lichts [...] vollkommen brechen“.<sup>201</sup> Insgesamt ist hier alles auf das oberste Ziel der freien Entfaltung der Persönlichkeit ausgerichtet und nichts auf Drill und Gehorsam. Kurz: Merz denkt beim Begriff „Führer“ nicht in Kategorien von Befehl und Gehorsam, sondern beinahe an das Gegenteil, nämlich an selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement für die Gruppe oder allgemein

<sup>201</sup> MdE (1947), S. 16. Erich Fromm hat die Grundsätze, auf die sich Neills System aufbaut, im Vorwort der Deutschen Ausgabe der Neill'schen *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* in zehn Punkten zusammengefasst: 1. Oberstes Ziel der Erziehung ist, „eigene Fähigkeiten zu finden, die Welt geistig, emotional und künstlerisch zu erfassen“. Das Kind „muss all seine Kräfte darauf richten, Übereinstimmung mit der Welt zu finden“; 2. Ziel des Lebens ist, „mit Freude zu arbeiten und glücklich werden zu können“; 3. Es genügt nicht, die intellektuellen Fähigkeiten zu entwickeln; 4. Erziehung muss den psychischen Bedürfnissen des Kindes angepasst sein; 5. Glaube an das Gute im Kind (das Kind besitzt alle Fähigkeiten, das Leben zu lieben und sich am Leben zu beteiligen); 6. Freiheit ist nicht Zügellosigkeit; kein Zwang des Lehrers, aber auch kein Zwang vonseiten des Kindes; 7. Wirkliche Aufrichtigkeit des Lehrers; 8. Erzwungene Disziplin und Bestrafung erregen Angst und sind deshalb tabu; 9. Ein Erzeugen von Schuldgefühlen ist in der Erziehung unbedingt zu vermeiden; 10. Kein Religionsunterricht. So Erich Fromm: Vorwort, in: A. S. Neill, *Antiautoritäre Erziehung* (1969), S. 14 ff. Über die Hälfte dieser Punkte finden sich bereits vor Neill teilweise sehr dezidiert in der Erziehungs-idee des A. L. Merz, namentlich die zunächst Genannten.

<sup>202</sup> ADJ (1919), S. 11. Selbstverständlich gibt es auch für ihn derart Veranlagte in Arbeiterkreisen wie bei der bürgerlichen Jugend (ebd.). Dieser Begriff taucht auch bei Klages auf, z. B.

Geist als Widersacher der Seele (1981), S. 1180, wo er sich wie eine Paraphrase von Merz' Ideen anhört: „Der Schablonenmensch, der vorgedachte Gedanken denkt, spricht auch eine vorgeschobene Sprache; der schöpferische und bildnerische Mensch, der u. a. neue Gedanken und vor allem auf neue Weise denkt, spricht auf stark abweichende Weise selbst dann, wenn keineswegs wie beim Schriftsteller, Denker, Dichter die Sprache das Mittel seines Gestaltens bildet, sondern etwa Farbe oder Holz oder Stein oder Stahl oder lebende Wesen. Mag jemand schöpferische Gaben entfalten als Handwerker oder Techniker oder Ackerbauer oder Großunternehmer oder Staatsmann usw., sein geschriebenes wie auch sein gesprochenes Wort trägt davon so gewiss irgendwelche Spuren, als es unmittelbare Erscheinungsform seines Denkens ist!“

<sup>203</sup> Ebd. S. 9. Ähnlich auch LSJ (1919), o. S. § XXIII.

<sup>204</sup> A. L. Merz, *Von der Arbeitsschule zur Gestaltungsschule* (1927), S. 232; ebd. S. 233 prägt er hierfür auch das Bild vom „Selbstfahrer“ abseits der eingefahrenen Gleise (als Gegensatz zu den Waggons auf einem Rangierbahnhof). Der Mitläufer hingegen ist „willfähiges Werkzeug ideologischer Schwärmer und politischer Diktatoren“, seine Häufigkeit Symptom der Merz so verhassten „Vermassung“. So ALM (1954), S. 69.

<sup>205</sup> ALM (1954), S. 66.

<sup>206</sup> *Erhaltung der schöpferischen Kräfte durch Erziehungskunst* (1926) a. a. O., S. 110.

<sup>207</sup> MdE (1947), S. 19.

„das Schöpferische“, das immer im Zentrum seines Denkens steht: „Führerisch veranlagte Jungen oder Mädchen gibt es sicherlich eine ganze Menge. Sie könnten sich jedoch in der bisherigen Ordnung nur gelegentlich entfalten. Die Schule legte zu wenig Wert auf die Weckung des Führerischen, Schöpferischen. Sie erzog Schablonenmenschen, Maschinen des Wissens und des Gedächtnisses.“<sup>202</sup>

Demgegenüber ist das Ziel der Merz'schen Pädagogik nicht das Angeleitet- oder Geführtwerden, sondern die „*Selbsterziehung! Mit Betonung der eigenen Verantwortlichkeit!*“ – auf diese Doppelformel bringt Merz bereits 1919 das oberste Prinzip seiner Pädagogik und der von ihm anvisierten „Jugendarbeit“.<sup>203</sup>

Dies ist, wie oben im Zusammenhang mit der Bedeutung des Schöpferischen, der Resonanz bzw. des Widerstände-Setzens und -Überwindens im pädagogischen Geschehen und der Rolle der inneren Bilder im Prozess von „Erkennen und Gestalten“ angedeutet, keine Phrase, sondern der rote Faden seiner Erziehungsidee überhaupt. Entsprechend ist auch das Ausbildungsziel der propagierten pädagogischen Anstrengung kein durchschnittlicher Normalbürger, der möglichst erfolgreich-angepasst durchs Leben kommt. Merz will „freie und selbstständige Menschen“ ausbilden, d. h. im Zweifel eher als den Mitläufer den ganz im Einklang mit sich selbst und den „Urkräften“ stehenden Querdenker.<sup>204</sup> Von daher will er besonders die Fähigkeiten ausbilden, „die jedem Schüler die Möglichkeiten geben, seine eigene Weltanschauung zu bilden“.<sup>205</sup> Wie angedeutet, ist Merz überzeugt, dass jede/r der Gesellschaft am besten helfen kann, wenn er seinem eigenen inneren Rhythmus gemäß lebt.<sup>206</sup>

Insofern steht der Führergedanke bei Merz nicht für die Normierung der Geführten und insofern auch nicht im Mindesten im Widerspruch zu seinem pädagogisch denkbar radikalen Plädoyer für Selbsterziehung. Es geht über das Credo der Aktivierung/Selbsttätigkeit der Lernenden der reformpädagogischen Arbeitsschultradition weit hinaus: Es werden „keine Mittel gescheut, um die Eigentätigkeit des Schülers zu beleben“, schreibt er ganz auf dieser Linie, aber sein Programm der Selbsterziehung im Prozess von „Erkennen und Gestalten“ reicht noch viel weiter.<sup>207</sup>

Diese Betonung der Rolle der Autopoiesis im Erziehungsprozess erinnert in manchem, nicht nur vom Begriff her, an die zuletzt im Anschluss an Jacques Rancière vor allem im Kunstfeld wieder viel beachteten Ideen Jean Joseph Jacotots. Seit 1818 entwickelte und propagierte der damalige Universitätsprofessor für französische Literatur im belgischen Löwen eine neuartige Methode des Universalunterrichts, die bald europaweit Anhänger gewann.

Geboren wurde diese „Jacotot-Methode“ aus der Not heraus. Nicht des Niederländischen mächtig, hatte er an der Universität von Löwen Studenten zu unterrichten, die wiederum kein Französisch verstanden. Als Brücke einer Übersetzung ohne Übersetzer erwies sich eine zweisprachige Ausgabe von François Fénelons *Telemach*. Die Studenten schafften es, ohne weitere Erklärung allein durch das Studium des Textes und seiner Übersetzung das Funktionieren der französischen Sprache zu verstehen; sie brachten sich also das Französische selbst bei und konnten irgendwann sogar auf Französisch über den Inhalt des Werkes Fénelons sprechen.

Jacotot entwickelte daraus eine allgemeine, auf Aktivierung (namentlich Selbstdisziplinierung, Studium als Arbeit) anstelle bloß passiver Rezeption im Rahmen der klassischen „Wissensvermittlung“ setzende Lehr- und Lerntheorie, welche viele „klassischen“ Annahmen revolutionierte. Sie kreiste um die ein Jahrhundert später für Merz gleichermaßen grundlegend gebliebenen Prinzipien „Alles ist in allen“ und „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz“.<sup>208</sup> Die von Jacotot entwickelte pädagogische Methode, die auf Aktivierung und Selbsttätigkeit statt auf passives Erlernen setzt und die Unterscheidung in Wissende und Unwissende subvertiert, erregte zunächst beträchtliches Aufsehen, wurde aber bald wieder in den überkommenen pädagogischen Diskurs eingeeht, indem man sie als bloße Leselehre rezipierte. Vielfach diskutiert wurde sie neuerlich erst wieder im Zusammenhang des Diskurses um künstlerische Forschung, nachdem der Philosoph Rancière sie in seinem Werk *Der unwissende Lehrmeister* (1987) zum Gegenstand einer Untersuchung gemacht hatte, aus der er denkbar radikale Konsequenzen zog: „Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelfen. Diese Unfähigkeit ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemand etwas

<sup>208</sup> Vgl. etwa Hills, Werkhauswoche bei A. L. Merz (1925), S. 38: „Aus dem kindlichen Eigenrhythmus und aus der [universellen, d. Verf.] kindlichen Schöpferkraft leitet Merz alles ab.“

<sup>209</sup> Jacques Rancière: *Der unwissende Lehrmeister*. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation. Wien 2009, S. 16. Vgl. dazu etwa Volkmar Mühleis: *Der Kunstlehrer Jacotot*. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn 2016, S. 35 ff.

<sup>210</sup> So fasst Frommel, A. L. Merz am Berliner Zentralinstitut (1924), S. 7 den dort vorgetra-

genen Gedanken Merz' zusammen – „davon ausgegangen, dass jeder normale Mensch auf jeder Stufe seiner Entwicklung ein entsprechendes Erlebnisbedürfnis und auch Erlebnismöglichkeit habe, müssen die gegebenen Stoffe sich entwickeln lassen“ (ebd. S. 9). Vgl. auch ADA (1932), S. 173, wo er explizit auf Schillers Konzept der „schöpferischen Spielkraft“ anspielt als „Quelle aller gestaltenden Arbeit“.

<sup>211</sup> Hills, Werkhauswochen bei A. L. Merz (1925), S. 39.

<sup>212</sup> Alle diese Beispiele ebd. S. 39 ff.

zu erklären, heißt ihm zuerst zu beweisen, dass er es nicht von sich aus verstehen kann ...“<sup>209</sup>

Es ist nicht anzunehmen, dass A. L. Merz Jacotot kannte, umso erstaunlicher ist, wie viele Parallelen seine auf praktischer Erfahrung gründende Pädagogik mit dem so sprechenden wie anspruchsvollen Begriff der „Selbsterziehung“ im Zentrum zu den Ideen Jacotots aufweist (weniger zu Rancières Lesart derselben, dem es im Rahmen seines politischen Konzepts der Gleichheit aller Beliebigen eher Beispiel ist, wie institutionelle Hierarchie subvertierbar ist).

Alles ist im Kind schon da, es muss nur aktiviert werden: „Der junge Mensch muss an die Grundgegebenheiten des Daseins herangeführt, er darf nicht am Abgeleiteten gebildet werden, er muss also, wenn man ihn etwa mit einem Bleistift vor ein weißes Blatt Papier setzt, aus dem Rhythmus seines Innern mit richtiger Einsicht in Raumverhältnisse und Ausdrucksmittel die Aufgabe lösen. Das Kind hat die Fähigkeit, spielend aus einem Gesamtinstinkt jede Situation nicht nur zu füllen, sondern zu erfüllen. Dasselbe auf höherer Stufe soll dann im Handwerklichen, in Ton, Messing, Holz, Farbe usw., zur Entfaltung gebracht werden, um dann auch in der Spracherlernung, Geschichts- und Weltbetrachtung unverkümmert sich auszuwirken.“<sup>210</sup>

Dieses spielerische Element soll für Merz sogar bis zum starren Bereich der Orthografie leitend sein, wo es zunächst völlig ausreiche, „nach Gehör“ zu schreiben, denn „Raumausfüllung, Verteilung der Buchstaben und Harmonie der Farben gehen der Rechtschreibung voraus“.<sup>211</sup> Im Musikunterricht soll z. B. das Geigenspiel nicht von den ersten Fingerübungen ausgehen, sondern vom Erleben und Verständnis der Schwingungen des gesamten Körpers, im Sport beziehungsweise der Rhythmischen Gymnastik soll der Unterschied der eigenen inneren Körperrhythmik vom mechanischen Befolgen von einfachen Tanzschritten ohne innere Anteilnahme bewusst erlebt werden, „bewegte Farben“, psychedelische Lichtspiele von Wasserfarbe in einem vor einen Projektor gestellten Glas Wasser, sollen Farbe, aber auch eigene innere narrative Muster erleben lassen. Umgekehrt werden Arbeitsunlust und Ermüdungserscheinungen im Lernprozess auf die unsinnige Arbeitsteilung (etwa in Schulstunden und -fächer) zurückgeführt, die hier wie auch im späteren Berufsleben ein natürliches *Erholen bei der Arbeit* verunmöglichen.<sup>212</sup>

Das an diesen einfachen Beispielen vorwiegend aus dem Grundschulbereich greifbare, durchgängige Primat des Ausdrucks des „Eigensten“ der einzelnen Schüler/innen im Prozess der schöpferisch geprägten Selbsterziehung hat für Merz auch die willkommene und bereits angesprochene Nebenwirkung,

dass es im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung der beste Schutz vor Neurosen und anderen psychischen Fehlentwicklungen ist.<sup>213</sup>

Erforderlich indes ist von daher eine komplette Umstellung der schulischen Didaktik, die aus Schülersicht durchgängig dem Prinzip *Erlebe zunächst, dann tu!* Rechnung tragen sollte.<sup>214</sup> Alles bloß abstrakt Belehrende ist hingegen zu vermeiden: „So ist das gesamte Erziehungsgeschehen [...] darauf gegründet, jene Gelegenheiten zu schaffen, die wachstumsfördernd sind bzw. Widerstände zu setzen, durch deren Überwindung sich die latent vorhandenen Kräfte und Fähigkeiten entwickeln.“<sup>215</sup>

<sup>213</sup> ALM (1956), S. 66.

<sup>214</sup> Hills, Werkhauswochen bei A. L. Merz (1925), S. 39.

<sup>215</sup> Ebd. S. 57. Dem korrespondiert eine andere Rolle des Lehrenden, der nicht „mit seinem ganzen Wissen in den Schüler hineinzieht [...], sondern [...] aus dem Schüler herauszieht, was in ihm ist – denn von Anfang an ist alles in ihm latent vorhanden, was er zur Entfaltung seiner Lebensganzheit braucht, wie im Keim der Pflanze, im Ei und dem Samen.“

<sup>216</sup> Über die Genese dieses Prozesses, die sechs „Stufen der Disziplinwerdung“, berichten Arne Scheuermann und Yeboaa Ofori: „Zur Situation der Künstlerischen Forschung“, in: Corinna Caduff; Fiona Siegenthaler; Tan Wälchli (Hg.): Kunst und Künstlerische Forschung. Zürich 2010, S. 215 ff.

<sup>217</sup> Symptomatisch für die Idee von „künstlerischen Produktions- und Wissensprozessen“ ist etwa der Band Kathrin Busch; Christina Dörfling (Hg. u.a.): Wessen Wissen? Materialität

und Situiertheit in den Künsten. München 2018, der aus dem DFG-Graduiertenkolleg *Das Wissen der Künste* entstanden ist. Vgl. zum Konzept der Forschung in der Kunst auch die Sicht Henk Borgdorffs: „Künstlerische Praxis ist als Forschung zu betrachten, wenn sie dem Zweck dient, durch eine originäre Forschung unseren Wissensstand und unser Verstehen zu erweitern.“ So Henk Borgdorff: „Die Debatte über Forschung in der Kunst“, in: Anton Rey; Stefan Schöbi (Hg.): Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Zürich 2009, S. 34. Einführend zur künstlerischen Forschung neben diesem Band auch Elke Bippus (Hg.): Kunst des Forschens. Zürich; Berlin 2009; Kathrin Busch: „Künstlerische Forschung – Potentialität des Unbedingten“, in: Viktor Kittlausz; Gabriele Mackert; Winfried Pauleit (Hg.): Blind Date. Zeitgenossenschaft als Herausforderung, Nürnberg 2008, S. 88-97. Feyerabends bekannte Position: Paul Feyerabend: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt am Main 1984.

## 8. Kunst: Künstlerische Forschung

Eine intensive Debatte um die „künstlerische Forschung“ hat im letzten Jahrzehnt im Feld Kunst, Gestaltung und Medien einige Furore gemacht und zugleich eine rasante Institutionalisierung zugehöriger Praktiken befördert. Noch 2009 konnte Henk Borgdorff die Frage „ob es so ein Phänomen wie das der Forschung in der Kunst überhaupt gibt“ als die Kernfrage der Debatte über Forschung in der Kunst herausstellen. Heute, wenige Jahre später, kann die Frage als beantwortet gelten: Es gibt sie, zumindest an nahezu allen größeren Kunsthochschulen und auch an einigen kleineren, wie etwa der Merz Akademie. Obwohl natürlich schon immer viele Künstler offensichtlich forschend oder „recherchebasiert“ gearbeitet haben, man denke nur an Leonardo oder Dürer einst oder in der zeitgenössischen Kunst gerade in der Unterschiedlichkeit dieser Positionen z. B. an Mark Lombardi, Harun Farocki oder Angela Melitopoulos, ist doch ihr sozialer Ort unbestritten die Kunstakademie geworden.<sup>216</sup>

Man kann zudem die generelle Tendenz beobachten, dass unter dem Leitstern der künstlerischen Forschung *Wissen* und das *Archiv* (parallel zu dem naheliegenden Begriff des *Bildes*) zu Zentralbegriffen der jüngeren Kunsttheorie geworden sind. Dabei wird die Unklarheit, welches Wissen und was für ein Archiv gemeint sein soll, strategisch genutzt, sodass im zugehörigen Diskurs wie auch bei der Parallelisierung von Kunst und Wissenschaft im Hintergrund überwiegend unklar bleibt, ob mit Paul Feyerabend und anderen die Wissenschaft eigentlich auch (nur) eine Kunst sei, also ihre Repräsentationen (sic!) auch nicht „wahr“ seien, sondern höchstens Simulationen, Simulakren etc., wie die zeitgenössische Epistemologie betont, oder ob umgekehrt die Kunst heute, in ihren besten Fällen, eine Art Recherchelabor oder Erkenntnisfabrik („Wissenschaft“) *en miniature* zu sein habe. Im letzteren Fall spricht man dann ein wenig sperrig von „künstlerischer Wissensproduktion“ etc., als ob es je ein einziges Kunstwerk gegeben hätte, das kein Wissen produziert hätte.<sup>217</sup>

Bei dieser Debatte hat sich also ein Manko herauskristallisiert, das zugleich auch den Charme des Konzepts ausmacht: die weitgehende Unbestimmtheit dessen, was unter „künstlerischer Forschung“ genau zu verstehen ist. Dies artikulierte sich zunächst in diversen Alternativvorschlägen einer Bezeichnung, welche die Debatte begleiteten, wie „kunstbasierte Forschung“, „Forschung in den Künsten“, „recherchierende Kunst“ u. v. a. m., und gipfelt in dem gelegentlich auf Tagungen anklingenden Missverständnis, Kunst

könne oder solle je (punktuell) tatsächlich an die Stelle der Wissenschaft treten.<sup>218</sup> Strategisch ist diese Unbestimmtheit bei der rasanten Institutionalisierung zweifellos von Vorteil gewesen, weil sich ein solcher „Substanzbegriff“ ohne eindeutig und überzeitlich identifizierbare Substanz (Helmut Draxler) seiner Natur gemäß für ganz unterschiedliche Anliegen in Anspruch nehmen lässt.<sup>219</sup>

Dabei ist der Begriff selbstverständlich keine Leerformel. Nach Christopher Frayling bahnbrechendem Aufsatz „Research in art and design“ aus dem Jahr 1993 werden überwiegend drei Dimensionen des Feldes unter-

**218** Das kann sie nicht, ohne ihr Kunst-Sein aufzugeben. Vgl. dazu etwa Helmut Draxler: „A Culture of Division. Artistic Research as a Problem“, in: metroZones (Hg.): *Faith is the Place. The Urban Cultures of Global Prayers*, Berlin 2012, S. 124-129, hier S. 124 (ich zitiere die dt. Übersetzung, online unter <https://blog.zhdk.ch/darstellungsformate/files/2013/01/107.pdf>, S. 1: „In den meisten Diskursen zur künstlerischen Forschung wird dementsprechend heute ein Anspruch erhoben, dass Kunst grundsätzlich und immer schon eine besondere Art der Wissensproduktion darstelle, dass ihr ein epistemologisches Potential innewohne, oder gar, dass sie eine ‚ästhetische Wissenschaft‘ hervorbrächte. Dem geht die Hoffnung einher, dass die Kunst in der künstlerischen Forschung sich dennoch ihrer Verwissenschaftlichung entziehen werde und gleichzeitig eine neue, fröhliche und subversive Wissenschaft in Gang zu setzen in der Lage sei. Solchen Formulierungen gegenüber scheint mir zumindest eine gewisse Skepsis angebracht, nicht nur weil sich in ihnen stark idealisierte Erwartungen an Kunst und damit ein ungebrochen substanzielles Kunstverständnis ausdrückt, sondern weil ich denke, dass sie das Problem, das im Verhältnis von Kunst und Forschung angesprochen wird, eher verdecken als lösen. [Es gilt] zu verstehen, warum Kunst im geläufigen, modernen Verständnis eben nicht Wissen, Forschung oder eine Wissenschaft ist.“

**219** „Deshalb wird es [...] weiterhin wichtiger sein, die Substanz der Kunst eher zu beanspruchen als sie abzuschaffen. Substanzbestimmungen sind letztlich ebenso wichtig wie die Funktionsbestimmungen.“ Helmut Draxler: *Gefährliche Substanzen. Zum Verhältnis von Kritik und Kunst.*

Berlin 2007, S. 53. Vgl. grundsätzlich ebd. S. 19-24; S. 37-42; S. 51-54.

**220** Christopher Frayling: „Research in art and design“, in: Royal College of Art Research Papers Vol. 1 Nr. 1 1993/94, S. 5, online unter [http://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling\\_research\\_in\\_art\\_and\\_design\\_1993.pdf](http://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf). Bei Fraylings hieß es noch selbstverständlich „art and design“. Sein Fazit als Beginn der Debatte lautete: „Once we get used to the idea that we don't need to be scared of 'research' – or in some strange way protected from it – the debate can really begin.“

**221** Corinna Caduff und Tan Wälchi, „Vorwort“, in: dies. et al., *Künstlerische Forschung* (2010), S. 12.

**222** Borgdorff, *Forschung in der Kunst* (2009), S. 26. Auch an Kunsthochschulen wird seitens der Politik mit der Forderung herantreten, es müsse Forschung stattfinden, wenn diese auch am besten drittmittelfinanziert sein soll, wie Sönke Gau und Katharina Schieben kritisch anmerken. Zu Recht weisen sie auf die Rolle hin, die der Legitimationsdiskurs unter dem alles überlagernden Paradigma der ökonomischen Verwertbarkeit gespielt hat, dem sich der gesamte „geisteswissenschaftlich“ geprägte Teil der akademischen Welt seit den 1990ern ausgesetzt sieht. Sönke Gau; Katharina Schieben: „Verbindungen zwischen einer forschenden Kunst und einer Kunst der Forschung“, in: Rey; Schöbi, *Künstlerische Forschung* (2009), S. 53.

**223** Julie Harboe: „Kunstabasierte Forschung. Kunstprojekte unter neuen Rahmenbedingungen“, in: Caduff et al., *Künstlerische Forschung* (2010), S. 207.

schieden, wobei in meinen Augen mindestens noch eine vierte bei den zugehörigen Debatten virulent ist:

- Forschung über Kunst (von Künstlern, nicht von Kunsthistorikern)
- Forschung für die Kunst
- „Wissenschaft“ als Kunst (im Anschluss etwa an Paul Feyerabend)
- allgemeine Forschung durch die oder in der Kunst.<sup>220</sup>

Der Schwerpunkt der Debatte der letzten Jahre liegt dabei – ob zu Recht oder zu Unrecht – eindeutig und in eigenartiger Verquickung auf den beiden letztgenannten Punkten. Folge der begrifflichen Unbestimmtheit des Konzepts oder letztlich ein Stück weit sogar ihre Ursache ist zweifellos die Unklarheit der (Vor-)Geschichte.

Überwiegend begreift man das Aufkommen der künstlerischen Forschung als Produkt gewisser Tendenzen des Bildungssystems der 1990er, insbesondere des sogenannten Bologna-Prozesses. Corinna Caduff und Tan Wälchi definieren etwa: „Künstlerische Forschung bezeichnet eine spezifische Kunstpraxis, die im Zuge des Bologna-Prozesses an Kunsthochschulen aufkam und bei der die Künstlerinnen und Künstler selbst als Forschende agieren und ihre Resultate in Form von Kunstprodukten darstellen. Dabei gehen sie von einer konkreten Fragestellung aus und verfolgen einen eigenen [...] methodischen Ansatz, mit dem sie sich sowohl von der wissenschaftlichen Forschung als auch von der allgemeinen Kunst unterscheiden.“<sup>221</sup> Auch Borgdorff bringt die „Debatte über Forschung in der Kunst“ ganz selbstverständlich mit der in den USA seit Jahrzehnten üblichen Praxis in Verbindung, einen Master- oder Dokortitel an Künstler/innen für herausragende künstlerische Leistungen zu vergeben, wobei der akademisch-institutionelle Rahmen impliziert, dass dem Forschungsaspekt Genüge getan werde.<sup>222</sup>

Die institutionelle These vertritt u. a. auch Julie Harboe, wenn sie 2010 für die Schweiz schreibt: „Als die kunstbasierte Forschung vor zehn Jahren mit der Reform des Fachhochschulgesetzes in der Schweiz eingeführt wurde, war dies wohl wieder einmal ein Beispiel für den unvorhergesehenen ‚Spürsinn der Bürokratien‘.“<sup>223</sup>

In meinen Augen greift diese These deutlich zu kurz. Sucht man tatsächlich nach den Wurzeln der Idee einer künstlerischen Forschung (und möchte nicht bei einer „klassischen“ Linie von Zeuxis über Leonardo bis Goethe stehen bleiben, was doch recht unvermittelt Vormoderne mit Hochmoderne,

Geniekult und postmoderne Skepsis über die Figur des Autors rückkoppelte), hilft der Rekurs auf die Geschichte der modernen Kunst.

Hier „forschte“, etwas überspitzt gesagt, doch fast ein jeder oder eine jede an irgendetwas Künstlerischem oder Außer-Künstlerischem. „Kunst recherchiert. Sie stellt Fragen, sie experimentiert, sie variiert mit Methode und Zufall, sie theoretisiert und spekuliert, sie wirft Probleme auf ...“ betont etwa ganz zu Recht der Soziologe Dirk Baecker diese offensichtlichen Parallelen von Kunst und Wissenschaft.<sup>224</sup>

Auf der Suche nach den Ursprüngen der Idee einer „künstlerischen Forschung“ kann man andererseits auch das Kunstsystem verlassen und, von den klassisch-ästhetischen Überlegungen etwa Schillers herkommend, den Blick auf die Geschichte der Reformpädagogik richten, die mit ihrem zentralen Dogma von „Kopf und Hand“ immer auch die grundlegende Frage nach der pädagogischen und sozialen Bedeutung „anderer“ Wissensformen des Schöpferischen wie insbesondere des prozeduralen (Handlungs-)Wissens,

<sup>224</sup> In seinem Aufsatz „Kunstformate (Kultur-recherche)“, in: Rey; Schöbi, *Künstlerische Forschung* (2009), S. 79. Zu nennen wären beispielsweise Kupka mit seiner Idee der „gemalten Musik“ (Forschung an der Synästhesie und der Intermedialität) oder im Dunstkreis der diversen Konstruktivismen von Mondrian über Moholy-Nagy bis Tatlin praktisch alle (Forschung an diversen reproduzierenden Techniken des Angewandten, bis hin zu Patenten und Erfindungen), der Situationismus (Forschungen an z. B. der „Psycho-geographie“ und an dem, was heute Gentrifizierung heißt), die frühe Medienkunst aus dem Expanded-Media-Kontext der späten 1960er und frühen 1970er (Forschung am Inter- oder Transmedialen) u. v. a. m. Das linguistisch-philosophische Interesse der Künstler von Mallarmé über Magritte, die Minimal und Concept Art bis zu Art & Language steht ebenso am Beginn des kulturwissenschaftlichen *linguistic turn* wie die kanonisch gewordenen Texte von Eco, Foucault oder Barthes, und selbst Beuys beschäftigt sich in den 1960ern ernsthaft mit Epistemologie ... Und man denke hier nicht nur an Philosophie und die Naturwissenschaften: In den experimentellen Performances der frühen feministischen Kunst steckte oft ein Stück soziologisches oder psychologisches Krisenexperiment à la Harold Garfinkel u. v. a. m.

<sup>225</sup> Selle, *Reformpädagogische Tradition* (2008), S. 171 sieht die „Kopplung von Kopf- und Handarbeit“ als „gemeinsame Grundidee dieser Reformbewegung“.

<sup>226</sup> Ebd. S. 173 f.

<sup>227</sup> Selbstverständlich romantisiert er hier wie viele seiner Zeitgenossen im Dunstkreis von Jugendbewegung, Lebensreform und Werkbund die Vergangenheit mit seinem weichgezeichneten Idealbild der (vage mittelalterlich romantisierten, jedenfalls „ursprünglichen“ und „organischen“) Handarbeit, denn Entfremdung und Unterdrückung sind ja keine Phänomene per se der industrialisierten, mechanisierten usw. Welt, sondern als Begleiterscheinung von Not, Arbeitszwang und Unterdrückung ebenso Kennzeichen von vormoderner Sklaven- oder Tagelöhnerarbeit gewesen.

<sup>228</sup> PM (1961), S. 9 ff. Vgl. auch ebd. S. 35 Helge Merz' Anmerkung: „Wie die erzieherische Erfahrung aus vier Jahrzehnten lehrt, wird durch eine so verstandene künstlerische Durchdringung nicht nur die rein wissenschaftliche Tätigkeit nicht gehemmt [...], sondern sie erlebt wie überhaupt der ganze Mensch im Gegenteil auch leistungsmäßig eine erstaunliche Steigerung, indem vorher brachliegende Kräfte geweckt und aktiviert werden.“

des Körper- und impliziten Wissens verhandelt hat, und zwar ausgehend von den musischen Fächern, aber eben oft und geradezu paradigmatisch bei A. L. Merz gerade nicht auf diese schulischen Reservate des Kreativen beschränkt.<sup>225</sup> Mit Selle kann bereits unter Verweis auf die ganz am Anfang der schulischen Ausbildung stehende Geste des Schreibens, „in der das Machen und das Denken eine Einheit bilden“, gesagt werden, dass es primär immer auch darum ging, diese verlorene Einheit in Zeiten der industriellen Revolution wiederherzustellen (und das ist auch einer der zentralen Punkte, die Merz umgetrieben haben): „Wir sind herausgefordert, erneut über die Funktion der Hand bei der Entwicklung menschlicher Intelligenz nachzudenken“, denn die „Kopplung von Hand und Kopf scheint heute gestört“.<sup>226</sup>

Merz' dezidiert an Schiller anknüpfende Konzeption ging weit über die kühnsten Träume mancher der heutigen Anhänger/innen künstlerischer Forschung hinaus. Es geht gar nicht um die Frage, ob Kunst Wissenschaft sein kann oder ob sich Wissenschaft ein Stück weit künstlerischer und ästhetischer Perspektiven bedienen soll, oder ob Kunst und kreatives Schaffen prinzipiell einer theoretischen Reflexion und „wissenschaftlichen“ Recherche bedürfen, sondern all das war für ihn *immer* nur als Einheit zu haben oder gar nicht, und seine „Erziehungsrevolution“ verfolgte den alleinigen Zweck, dieses verlorene Wissen wieder in sein Recht zu setzen.<sup>227</sup> Ein *Gestalten* ohne *Erkennen* ist für ihn von daher im Bereich der Kunst so wenig wert wie im ingenieurwissenschaftlichen oder architektonischen Bereich, und umgekehrt ist Wissenschaft (wie übrigens auch Politik) ohne Rückkopplung mit dem Schöpferischen eben „mechanistisch“ und buchstäblich Sinnlos. Ohnehin gilt, wie Helge Merz die diesbezügliche Grundidee seines Vaters zusammenfasst: „In der Tat hat ja das Künstlerische und das Wissenschaftliche dieselbe Wurzel“, nämlich die antike Idee der „Schau“ (im Wortsinn: Theorie), wobei der kunsthistorische „Prototyp“ für diese These für ihn Leonardo da Vinci ist als „ein durch und durch schöpferischer, künstlerischer und universell angelegter Mensch [...], ein so großer Künstler, Wissenschaftler und Handwerker, ein Fachmann auf jedem Gebiet, auf das er den Schwerpunkt seines Geistes warf [...]. *Künstlertum, so gesehen, ist eben unvergleichlich mehr als bloße Kunstgestaltung* ...“<sup>228</sup> Der daran sich knüpfende universalisierte Begriff von „Gestaltung“ bis hin zu der des zwischenmenschlichen oder politischen, technischen usw. „Werke“ weist also notwendigerweise eine radikal entgrenzende Tendenz auf, welche die berühmte Idee der „sozialen Plastik“ bei Joseph Beuys vorwegnimmt, die in ihrer populären Vereinfachung bekannt ist als „*Jeder Mensch ein Künst-*

ler“ (gerade Beuys hat, vermutlich im Zuge seiner anthroposophisch eingefärbten Beschäftigung mit Goethe, auffällig viele Punkte vertreten, die Merz Jahrzehnte zuvor postuliert hatte).<sup>229</sup>

Für den Stuttgarter Reformpädagogen und „Künstlermenschen“ gilt es, in der Pädagogik vom Kindergarten an dafür zu sorgen, dass die schöpferischen/kreativen Kräfte in *allen* Menschen gefördert werden und nicht bereits in der Jugend endgültig verkümmern. Dies weiterdenkend, könnte man also sagen, dass für Merz „künstlerische Forschung“ nicht irgendein akademisches Add-on wäre, sondern gewissermaßen der bloß in Zeiten der „tötenden Mechanisierung“ vergessene Naturzustand menschlicher Erkenntnissuche, zu dem es auch in der Wissenschaft (und gerade in den *techno sciences*) zurückzukehren gelte. So betont er die Rolle der Kreativität gerade in Bezug auf die Naturwissenschaften, etwa am Beispiel Einsteins („genau dieser Art war auch [...] die Denkweise Einsteins [...], der seine

<sup>229</sup> Fraglich ist, ob Beuys trotz seiner bekannten jahrzehntelangen Beschäftigung mit etwa anthroposophischen Lehren auch Merz' Ideen kannte; freilich sind die Parallelen der Überlegungen etwa in den „Werkstattgesprächen“ von 1986 an einzelnen Punkten allein schon aufgrund des gemeinsamen „goetheanischen“ Hintergrunds doch sehr auffällig. Dazu etwa Volker Harlan: Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys. Stuttgart 1986, S. 13: „Soziale Plastik – Wie wir die Welt, in der wir leben, formen und gestalten: Plastik ist ein sozialer Prozess, jeder Mensch ein Künstler“, dann zum weiten Begriff der „Gestaltung“ und entsprechend auch der Kunst (ebd. S. 27 ff.) oder zur Rolle der verkehrten Erziehung (ebd. S. 29: „wenn die Menschen auf die Welt kommen, wissen sie das alles schon [...] und dann [in der Schule, d. Verf.] wird es ihnen kaputtgemacht“ ...) oder auch (ebd. S. 39) zum „Handwerk als Gesinnung, als Geist“ und zur „Qualität“ der Hervorbringungen der „primitiven Epoche“ u. v. a. m. Besonders deutlich wird die Verwandtschaft des Denkens in den Erläuterungen Volker Harlans im sehr freien Nachwort, z. B. ebd. S. 91 ff. mit Übungen zur „Formgestaltung“, bes. S. 101 zu den „Erkenntnisstufen“ und S. 106 f. zu Gestaltungs- und „Formungsimpulsen“ z. B. „aus dem kosmischen Raum“. Harlan hat einen dezidiert anthroposophischen Hintergrund und war sogar Pfarrer in der *Christengemeinschaft*.

<sup>230</sup> PM (1961), S. 26.

<sup>231</sup> Ebd. S. 32. Aus einer eher skeptischen Perspektive der KF gegenüber müsste man anmerken: Der Unterschied beider Sphären beginnt erst jetzt: Was ist mit dieser Erkenntnis anzufangen? Hier stünde der Versuch, eine Allgemeingültigkeit dieser Erkenntnis zu beweisen, da hätte man die künstlerische Umsetzung, welche zunächst einmal die „Kunstidentifikation“ (Arthur C. Danto) des Publikums zu adressieren hätte ...

<sup>232</sup> Selle, Reformpädagogische Tradition (2008), S. 179.

<sup>233</sup> MdE (1947), S. 10 [Herv. d. Verf.].

<sup>234</sup> Ebd. S. 30 f.

<sup>235</sup> Ebd. S. 31. Noch selbst in der Jugendarbeit ist für Merz bereits eines der wichtigsten Ziele, „bei der Jugend anzufangen, um die Volksgemeinschaft, besonders die kommenden Führer dem Wesen der Kunst allmählich näher zu bringen [...] Was nützen all die Werkbundbestrebungen, wenn das Volk nicht die einfachsten Elemente des Kunstschaffens kennen lernt?“ So ADJ (1919), S. 29. Konkret heißt das: „Es muss der Jugend die Möglichkeit geschaffen werden, mit den Großen des Volkes, den Trägern der Gegenwartskultur einen warmen Händedruck zu wechseln, in die Werkstatt der bildenden Künstler einen Blick zu tun, mit Denkern und Dichtern Gedankenaustausch zu pflegen ...“ Man solle die Künstler nicht nur von ihren Werken her kennen, sondern auch menschlich erleben. So ebd. S. 13.

Relativitätstheorie intuitiv schaute, bevor er sie auf rationalem Weg bewies“).<sup>230</sup>

Ein kindliches Beispiel dieses schöpferisch-forschenden Ansatzes, das Parallelen zu manchen der gegenwärtigen Arbeiten im weiten Feld der akademischen künstlerischen Forschung aufweist, ist der anonyme Merz-Schüler, der einst eine Blattrispe mit links- und rechtsseitigen Blättern nahm, die einzelnen Blattlängen links und rechts des Zweigs addierte und zu dem Ergebnis kam, dass die beiden Summen sich bis auf den Zentimeter entsprachen.<sup>231</sup>

Das größte Missverständnis, mit dem man A. L. Merz' Erziehungsidee begegnen könnte, wäre also, sie als bloß kunstpädagogischen Ansatz einhegen zu wollen. Selle merkt dazu an: „Merz bildete keine kleinen Handwerker oder Künstler aus, sondern beobachtend denkende und imaginativ-gestalterisch agierende Kinder und Jugendliche. Die Offenheit seiner Methode befindet sich heute im Einklang mit der [neurowissenschaftlichen, d. Verf.] Vermutung, dass in Lernbiografien eine Art ‚Wahlfreiheit‘ herrscht.“<sup>232</sup> Mehr noch möchte Merz mit der pädagogischen Arbeit des Werkhauses „*erziehungskünstlerische* Erkenntnisse zutage fördern“, sieht in ihr also selbst eine Art pädagogisches Forschungslabor.<sup>233</sup> In der konkreten Unterrichtspraxis meint dies die denkbar radikale Forderung einer ‚künstlerischen‘ Durchdringung des Gesamtunterrichts“. Diese „ist geradezu die Grundlage, auf die sich die gesamte künftige Erziehung stellen muss, soll sie nicht ihre Aufgabe völlig verfehlen. Unter künstlerischer Durchdringung des Gesamtunterrichts wird nicht etwa verstanden [...], Künstler zu erziehen oder jede Arbeit unter dem Gesichtspunkt einer [...] künstlerischen Einstellung anzufassen, sondern in den gesamten Unterricht anstelle einer rein intellektuellen, isoliert fachlichen Behandlung das andere treten zu lassen: die Wahrung einer allbezüglichen Einstellung in allem, was während des Unterrichtstages [...] geschieht. Diese allbezügliche Einstellung erfordert, dass bei jeder Unterrichtshandlung auf die grundwirkenden Prinzipien zurückgegangen wird, sodass jeder einzelne Fall als Abwandlung dieser grundwirkenden Kräfte erscheint, etwa im Sinne von Goethes bedeutendem Ausspruch: ‚dass jede geprägte Form sich lebendig entwickelt‘. Das [...] muss dem Schüler so in Fleisch und Blut übergehen, dass er in seinem ganzen späteren Leben jede Situation, in die er gestellt wird, in ihrer Wesenheit erfassen vermag und imstande ist, mit intuitiver Sicherheit die einzig mögliche Lösung zu finden.“<sup>234</sup> Nur insofern könne und müsse von besagter „künstlerischen Durchdringung des Gesamtunterrichts“ gesprochen werden, im Gegensatz zur Mechanik der üblichen Wissensübermittlung“. <sup>235</sup>

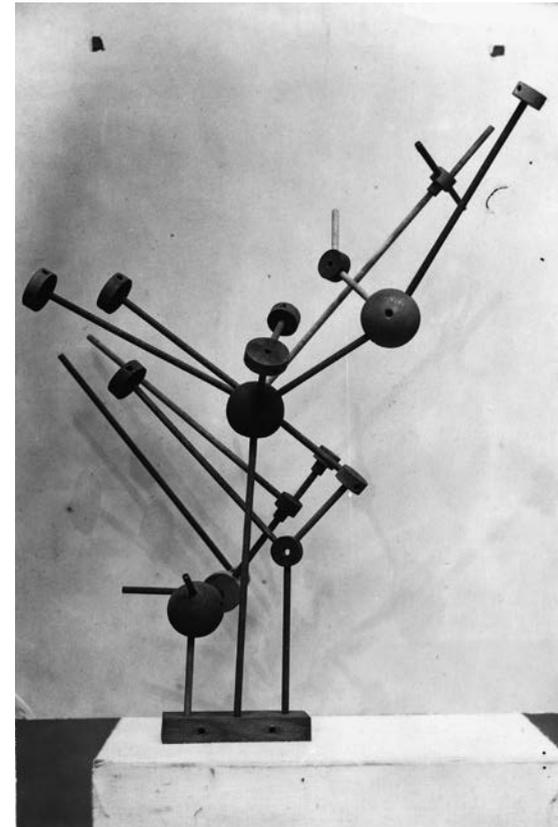
Sicher wäre die von Merz vorgeschlagene Perspektive, welche die überkommene Trennung der Sphären Wissenschaft und Kunst nicht grundsätzlich infrage stellt, sondern beide gleichermaßen auf die neue, gemeinsame Grundlage einer ganzheitlichen Erziehung zur Kreativität im Denken und Handeln stellen will, insgesamt sogar zielführender als die gegenwärtige Spaltung und der doch etwas akademisch-isolierte Enthusiasmus der Anhänger/innen der Idee der künstlerischen Forschung.<sup>236</sup> Spaltung will sagen: In einem zunehmend von kurzfristig-ökonomischen Erwägungen (fehl-)geleiteten Bildungssystem – Stichworte sind u. a. der „Fachkräftemangel“, die „alternde Gesellschaft“ und das „lebenslange Lernen“, das „Wissensdreieck“, die PISA-Studien und überhaupt die Idee, Bildungsqualität über Rankings quantifizieren zu können – hat man hierzulande zuletzt unter den diversen Imperativen neoliberalen Standortdenkens im Früherziehungs- und Schulbereich ganz auf die MINT-Karte gesetzt, während den Hochschulen über den schrittweise institutionalisierten Zwang zur Drittmittel-

<sup>236</sup> Noch einmal Draxler, *Kultur der Spaltung* (2013), S. 2 f. Kunst und Wissenschaft „grenzen sich [...] voneinander ab, und gerade indem sie dies tun, bleiben sie auch aufeinander bezogen. Die Kunst ist daher im modernen Verständnis genau das, was die Wissenschaft nicht ist und umgekehrt. Doch dieses jeweilige Sein und Nicht-Sein kann nur durch den Kontakt miteinander vermittelt werden, sonst könnten nämlich die Abgrenzungsakte gar nicht vollzogen werden. [...] Künstlerische Forschung müsste den Spagat zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Kriterien schaffen bzw. ihnen gleichermaßen genügen, was allerdings kaum vorstellbar ist, gerade weil diese Kriterien jeweils durch die komplementäre Differenzierung geprägt sind.“

<sup>237</sup> Die Agenda der EU für die Modernisierung von Europas Hochschulsystem beschreibt dementsprechend mit dem „Wissensdreieck“ die Verknüpfung von Hochschulbildung, Forschung und Wirtschaft, vgl. etwa EU KOM (2011) 567 DE: Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystem, online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2011/com20110567de01.pdf>. Zur Third Mission allgemein etwa Isabel Roessler; Sindy Duong; Cort-Denis Hachmeister: „Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft.“ CHE Arbeitspapier Nr. 182, Februar

2015, S. 5 ff. Besser ist es, statt diesem unklaren Begriff den des *Wissenstransfers* (hier in die Gesellschaft) heranzuziehen, so etwa in: Wissenschaftsrat: *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*, Positionspapier (Drs. 3228-13), Braunschweig 2016, S. 8 ff., etwa S. 10: „Als Gegenstand des Transfers im wissenschaftlichen Kontext wird im Folgenden somit das in diesem Sinn präzierte wissenschaftliche und technologische Wissen verstanden. Es wird aus dem Wissenschaftsbereich in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik ‚übertragen‘. Dieses ‚Übertragen‘ erfolgt über unterschiedliche (Transfer-)Aktivitäten, die von der Wissenschaftskommunikation über die Beratung unterschiedlicher Akteure in Politik und Zivilgesellschaft, die Translation in der Medizin, Dienstleistungsaufgaben in Form von Zulassungen, Genehmigungen, Standardisierungen, die kooperative Forschung mit Industriepartnern bis hin zu Neu- und Ausgründungen reichen.“ Man beachte den im Merz’schen Sinne durch und durch „mechanistischen“ Geist dieses Konstrukts, dessen Funktion offensichtlich ist, Fördermittel an Rankings zu koppeln und eine materiell gratifizierte Verwertungslogik wissenschaftlichen Wissens zulasten etwa der Grundlagenforschung oder der vermeintlichen „Orchideenwissenschaften“ zu etablieren.

generierung und eine nach wie vor oft falsch verstandene „Third Mission“<sup>237</sup> die mehr oder minder direkte ökonomische Verwertbarkeit der Forschung und des Studienangebots immer offensichtlicher verordnet wird bzw. man über Hochschulräte und den Zwang zur Drittmittelgenerierung die Freiheit von Forschung und Lehre grundsätzlich einschränkt – und andererseits, an den „Inseln“ der Kunstakademien, unter denselben Imperativen, die Etablierung einer „künstlerischen Forschung“ in den elitären Nischen gewisser Masterstudiengänge befördert, wobei im Hintergrund in Einzelfällen innerhalb der Hochschulbürokratie sogar noch das uralte Stereotyp der (ansonten) „brotlosen Kunst“ seine Rolle spielen mag.



Einige Kreationen des Werkhauses bestehen trotz des fundamental andersartigen Ansatzes bis heute durch ihren konstruktivistischen Geist wie diese nicht erhaltene Skulptur, deren Schöpfer/in unbekannt ist.

## 9. Technik: Die Notwendigkeit einer Kontrolle der „Über-Macht“

Dieser Punkt lässt sich kurz abhandeln, ist aber von enormer Bedeutung. Es ist seit den Tagen der Aufklärung und des zugehörigen Versuchs, die Menschheit mit Kant aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu führen, ein Gemeinplatz geworden, dass ihre Entwicklung in ethisch-humanitärer, sozialer und politischer Hinsicht der technologischen weit hinterherhinkt. Merz gehört zu den wenigen, die bereits sehr früh einen Zusammenhang erkannt haben: „Überall wurde durch immer neue technische ‚Fortschritte‘ die Passivität des in das Gegenwartsgeschehen gestellten Menschen gefördert und die schöpferische Aktivität herabgemindert. Die Entmenschlichung unserer Zeit stieg aufs Höchste, die Versachlichung wurde vollständig.“<sup>238</sup> Jedem Hang zur Maschinenstürmerei und blind-romantischer Technikfeindlichkeit fern, sieht der Diplomingenieur Merz die unbedingte Notwendigkeit, der totalen Tendenz einer den technischen Fortschritt begleitenden und befördernden „technologischen Rationalität“ (Herbert Marcuse) wenigstens im Bereich der Erziehung entgegenzusteuern, weil besagte Tendenz den Menschen in einer sprechenden Formulierung Marshall McLuhans zum „Servomechanismus“ seiner Apparate degradiert.<sup>239</sup> Insbesondere den ökonomischen Zusammenhang von Rationalisierung/technischem Fortschritt, also der Entwicklung der Produktivkräfte, und der „Freisetzung“ von Arbeitskräften sieht er gleichermaßen als soziales und kulturelles Problem,

<sup>238</sup> MA (1931), S. 5.

<sup>239</sup> Vgl. MdE (1947), S. 4: „Gewiss, die Entwicklung der Technik und der Maschine [...] ist nicht aufzuhalten und kann weder durch eine romantische Rückwärtsorientierung noch durch eine maschinenstürmerische Einstellung eingedämmt werden, doch ihre notwendige Kontrolle [...] muss endlich durchgeführt [...] werden.“ Vgl. Herbert Marcuse: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. München 1998, S. 159 ff. Er spricht hier für diese spezifische Form der Zweckrationalität auch von einer „Eliminierung der Qualitäten, ihre Umrechnung in Funktionen“ (ebd. S. 171). McLuhan sagte in einer am 27. Juni 1977 ausgestrahlten Sendung des australischen Fernsehens: „If we understand the revolutionary transformations caused by new media, we can anticipate and control them; but if we continue in

our self-induced subliminal trance, we will be their slaves.“ Und weiter: „The point to remember here is that whenever we use or perceive a technological extension of ourselves, we necessarily embrace it. [...] By consistently embracing all these technologies, we inevitably relate ourselves to them as servomechanisms.“ Zit. in Marshall McLuhan: *The Man and His Message*, Hg. George Sander-son und Frank MacDonald. Golden, Col. 1989, S. 1.

<sup>240</sup> A. L. Merz, zit. bei Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 72. Derselbe Gedanke auch in ADA (1932), S. 173 f., wo er etwas klarer schreibt über „den bisherigen Missbrauch der Technik, der, mehr als die Krise in der Wirtschaft und auf dem Kapitalmarkt, für den heutigen Stand der Arbeitslosenziffer verantwortlich gemacht werden muss ...“ (ebd. S. 174).

wobei er auch diesem Gedanken den ihm eigenen Spin des Lobs des Schöpferischen und der Handarbeit verleiht: „Alle Erfinder arbeiten letzten Endes nur daran, den Weg vom Rohstoff zum Produkt auf ein Minimum zu beschränken. Das Tempo der Herstellung wurde mit der Ausschaltung all dessen erkaufte, was mit der schöpferisch werkenden Hand in Zusammenhang steht. Mit anderen Worten: Die Ausschaltung der Seele [...] hatte unausweichbar die heutige Arbeitslosigkeit zur Folge.“<sup>240</sup> Fragt man, was gegenwärtig am offensichtlichsten einer vernunftmäßigeren Ordnung der Welt entgegensteht, wird man vielleicht auf die globalen ökologischen Probleme der „Grenzen des Wachstums“ verweisen oder das Fehlen eines wirklich demokratischen internationalen Regimes, eines Gewaltmonopols ähnlich dem, das innerhalb der Nationen der Staat einnimmt, die (immer noch zunehmende) Kluft von Arm und Reich und die fortbestehende Benachteiligung des weiblichen Geschlechts. Selten gesehen bei einer solchen Auflistung der drängenden Menschheitsprobleme wird die vollständig fehlende Regulierung der technischen Entwicklung.

Hier besteht das Problem, dass eine Evaluation der sozialen und kulturellen „Risiken und Nebenwirkungen“, wie man sie beispielsweise aus dem pharmazeutischen Bereich als Selbstverständlichkeit kennt, bei den maßgeblichen Innovationen nicht stattfindet: Der Markt soll alles regeln. Sobald irgendjemand, vom kleinsten Start-up bis zum Großkonzern, glaubt, mit ihr eventuell Umsatz generieren zu können, ist jede nur denkbare technische Neuerung bereits auf ebendiesen Markt gebracht – und in der Welt. Man generiert also über das Marketing, das letztlich über den Erfolg der jeweiligen Innovation entscheidet, den Wunsch zum Kauf neuer Produkte und Dienstleistungen; dabei werden häufig genug technische „Antworten“ auf „Fragen“ präsentiert, die niemand je gestellt hat – und hofft, auf diese Weise neue Bedürfnisse wecken zu können; irgendetwas wird schon hängen bleiben, zum Trend werden ... Die offerierten technischen Lösungen sind dabei zunächst immerzu Versuchsballons, maximal so angemessen, wie es die Entwickler, Ingenieure und Programmierer im Rahmen all der konkreten Limitierungen des jeweiligen Projektes bedacht haben können, was die Kundschaft nicht davon abhält, diesen Lösungen im Zweifel, wie etwa beim „autonomen Fahren“ oder dem *Smart Home*, ihr Leben anzuvertrauen. Maßstab dieser ungesteuerten Entwicklung ist also gerade nicht, was Merz 1932 einforderte: „Die Maschine ist [...] überall dort auszuschalten, wo sie als Missbrauch der Technik auftritt und die Würde des Menschen bedroht, dagegen ist die Maschine dort in ihrer Wirkung aufs Äußerste zu steigern, wo

sie bestimmt ist, mit einem Höchstmaß von Präzision neue Maschinen zu erarbeiten.“<sup>241</sup>

Bei der heutigen Praktik eines Flächenbombardements des Marktes mit echten und scheinbaren Innovationen in mehr oder minder offen disruptiver Absicht wird ignoriert, dass viele der beim einzelnen „smarten“ Gadget oft bloß harmlos-nützlich wirkenden, den Alltag scheinbar oder tatsächlich erleichternden technischen Entwicklungen als Teil einer kulturellen, militärischen oder technologischen Neuerungsstufe auf breiter Front streng genommen in den Bereich der Hochrisikotechnologie gehören, zumindest wenn man ihren mittel- und langfristigen politischen und sozialen Impact mitbedenkt: Nanotechnologie, Gentechnik, autonomes Fahren, Drohnen, Internet of Things, KI, Gesichtserkennungssoftware und all die stillen Innovationen der Algorithmisierung, die Robotik und die gesamte sogenannte Industrie 4.0 und ihre Auswirkungen auf das Arbeits- und Sozialsystem, die mutmaßlich beträchtliche soziale Sprengkraft bergen, usw.<sup>242</sup>

A. L. Merz könnte heute für sich in Anspruch nehmen, als einer der Ersten das erst Jahrzehnte später in seiner ganzen Tragweite offensichtlich gewordene Problem – und seine Lösung, die eben nicht „der Markt“ sein kann – in bewundernswerter Klarheit gesehen zu haben. Auch die technologische Entwicklung muss vernunftgemäß gesteuert, d. h. einer demokratisch legitimierten Kontrolle unterworfen werden: „Desgleichen müsste klar ins Bewusstsein treten, dass die Technik für die Menschheit [...] weit gefährli-

<sup>241</sup> So lautet für ihn in ADA (1932), S. 174 die Devise. Vgl. hier auch den leisen Anklang an Marx' Maschinenfragment, dem er seinen eigenen „handwerklichen“ Spin gibt: „Der Mensch und mit ihm die gestaltende Hand wurde aus dem Werkprozess herausmanövriert [...] und jeder Gebrauchsgegenstand [...] war nichts anderes als zweckmäßig umgruppiertes Material im Gegensatz zum *gestalteten* Werkstück.“ Ähnlich wie also für Benjamin das Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit seiner Aura verlustig geht, verlieren auch die Waren des alltäglichen Bedarfs für Merz ihre „Seele“ infolge der mechanistisch-maschinellen Produktionsweise.

<sup>242</sup> Der digitale Wandel scheint entgegen allen Hoffnungen auf Demokratisierung und ein Mehr an Teilhabe und Partizipation das politische Setting innerhalb der westlichen Demokratien insgesamt eher zum Negativen zu verändern,

obwohl ihm – von Einzelentwicklungen wie den Drohnen einmal abgesehen – ein emanzipatorisches Potenzial durchaus innewohnt; eher als die Technik selbst ist es der kulturell-politische Kontext der neoliberalen Hegemonie, der die gesamten Innovationen politisch nur unter dem Gesichtspunkt privater Kapitalakkumulation und sicherheitspolitischer Begehren begleitet und ethische Diskussionen auf einige symbolträchtige, aber aus Gemeinwohlperspektive weitgehend irrelevante Bereiche wie Sterbehilfe und Präimplantationsdiagnostik beschränkt. Neoliberalismus an der Macht heißt eben auch, dass der Gedanke, man könne die technologische Entwicklung politisch steuern und kontrollieren, in jeder Hinsicht „von gestern“ zu sein scheint.

<sup>243</sup> MdE (1947), S. 21.

<sup>244</sup> Etwa in der Broschüre A. L. Merz: Sachlich-organische Gestaltung. Stuttgart 1929 entwickelt.

cher geworden ist als ihre letzte Auswirkung: die Atombombe je zu werden vermag [...], weil die internationale Überwachung der Technik, die in Zukunft genauso gefordert werden müsste wie die der Atomenergie, bisher eine unvollständige war – im Gegenteil, ihre hemmungslose Entfaltung und Ausbeutung durch unverantwortliche Geschäftemacher geduldet, ja größtenteils staatlich sanktioniert wurde.“<sup>243</sup>

Dagegen stehen, neben der angestrebten staatlichen Kontrolle, auch seine Erziehungsidee und besonders das am Werkbund und Muthesius orientierte Konzept einer sachlich-organischen „Gestaltung“ im oben skizzierten umfassenden Sinn und auf Konsument/innen-Seite die Entwicklung des zuvor angesprochenen „Sinns für Qualität“, wiederum geweckt über die angestrebte Korrektur des Bildungssystems. Dieser Qualitätssinn sollte die künftigen Verbraucher/innen zu einer „Wesensschau“ befähigen, welche die tatsächlichen Auswirkungen, den wirklichen Impact gewisser technischer Innovationen als ihre im Wortsinn *Bedeutung* zu deuten wüsste, also von Anfang an mitreflektierte, welcher Preis im Sozialen, Ökologischen zu zahlen ist.<sup>244</sup>

Detail von der Leipziger Messe 1926, hier Kinderspielzeug und -bücher des Werkhauses aus eigener Fertigung. Gerade die Spielzeugfrage war eine Herzensangelegenheit des Pädagogen A. L. Merz.



## 10. Soziales: Inklusion, lebenslanges Lernen und das Problem der Reproduktion sozialer Ungleichheit

Der aus heutiger Sicht zweifellos fragwürdigste Teil von Merz' Lehren ist ausgerechnet der, woran er selbst in der Blüte seiner Jahre den größten Teil seines beträchtlichen Sendungsbewusstseins knüpfte, nämlich der im *Manifest der Arbeit* niedergelegte politische und volkswirtschaftliche Entwurf einer „Arbeitererneuerung“ oder „arbeitsethischen Erneuerung“.<sup>245</sup> Wo A. L. Merz sein angestammtes Feld verlässt und sich über Architektur/das Künstlerische und die Pädagogik hinaus auf das Terrain der Volkswirte vorwagt, wird der Grund, wie bei vielen Sozialutopisten vor ihm, schlüpfrig, und die doch teilweise anrührende Naivität seiner öffentlich propagierten Vorschläge legt beredtes Zeugnis ab vom vollständig fehlenden Verständnis für makroökonomische Zusammenhänge und/oder, mit Marx, die Gesetzmäßigkeiten des Kapitalismus.<sup>246</sup>

Merz selbst konnte in seinem gekränkten Narzissmus offenbar zeitweise sogar denken, dass die NS-Arbeitspolitik nach der Machtübergabe an Hitler sich weidlich an seinen Vorschlägen einer „handwerklichen Ertüchtigung der Nation“ bedient hätte, obwohl das zweifellos nicht der Fall gewesen ist.<sup>247</sup> Zunächst, unmittelbar nach dem 30. Januar, war er nach Berlin gegangen und hatte, folgt man der (allerdings nicht unbedingt immer zuverlässigen) Darstellung Milczewskys, in persönlichen Gesprächen mit diversen NS-Größen wie Goebbels, Rosenberg, Heß und Bormann und zähen Verhandlungen mit mehreren Ministerien versucht, seine Konzepte der „Arbeitererneuerung“ umzusetzen und gar, trotz vollständiger Gegenläufigkeit zur NS-Ideologie, seine „Erziehungsrevolution“ unter dem Leitmotiv der Selbsterziehung in Gang zu bringen, wobei er wohl allen Ernstes glaubte, mit seinen Kontakten ins Ausland und der Drohung, ansonsten zu emigrieren, Eindruck machen zu können. Bereits 1935 sieht er sich dann dem Null-Resultat dieser Bemühungen entsprechend „voll Ideen einer Herde von auch noch moralisch und charakterlich minderwertigen Idioten gegenüber“.<sup>248</sup>

Tatsächlich weisen seine Ideen im *Manifest der Arbeit* lediglich an einzelnen Punkten Parallelen zur NS-Arbeitspolitik auf, zu nennen wären am ehesten noch der Arbeitsdienstgedanke (für den sich in den späten 1920er-Jahren im Zuge der grassierenden Massenarbeitslosigkeit weit über Deutschland hinaus eine ganze Bewegung stark machte) und weiter die Betonung der Rolle des diesbezüglichen „Führerstabs“ sowie die Überhöhung der Handarbeit – diese Punkte finden sich auch im nationalsozialistischen Konzept insbesondere Konstantin Hierls mit seinem Pathos (Arbeit als „Weihe“ und „Gottes-

<sup>245</sup> Zum Beispiel MA (1931), S. 23. In ADA (1932), S. 175 definiert er Arbeitererneuerung als „Erweckung einer neuen Arbeitsgesinnung“. Vgl. auch ALM (1954), S. 13 f., hier heißt es dazu im doch gewisse Zweifel erweckenden Tonfall: „1932 sprach Merz auf Einladung von Reichsarbeitsminister Wissel im Plenarsaal des damaligen Reichsarbeitsministeriums [...], geladen waren u. a. die Minister aller Ressorts, die Abgeordneten des Reichstags und der Landtage, die Leiter der Gewerkschaften und Sozialverbände ...“ Der SPD-Politiker Wissel war nur von 1928 bis 1930 Arbeitsminister, 1932 gab es vier Arbeitsminister: Stegerwald noch unter Brüning und dann die Ultrarechten Warmbold, Schäffer und Syrup. Schäffer war Krupp-Finanzdirektor und Schwabe, sodass u. U. auch eine Verwechslung in Merz' Erinnerungen denkbar wäre, auch das gewerkschaftsfeindliche Zitat, das Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 76 dem Arbeitsminister in den Mund legt, spricht für Schäffer, aber wie an vielen anderen Stellen fehlt hier schlicht eine seriöse biografische Aufarbeitung, die Legendenbildung und historische Wahrheit scheiden könnte.

<sup>246</sup> So benennt er etwa folgende Ursache der Massenarbeitslosigkeit nach 1929: „Dieses allmähliche Abhandenkommen jedes Gefühls für handwerkliche Qualität und die Bevorzugung der mechanistischen und technisch-rationalisierten Serienarbeit war letzten Endes der Grund der Arbeitslosigkeit ...“ ADA (1932), S. 173. Typisch ist, dass er im Nachsatz dann durchaus einen wichtigen und bis heute relevant gebliebenen Punkt benennt, nämlich dass [...] keine [...] wirtschaftliche Maßnahme, kein [...] Wohlfahrtsystem die ungeheure Krise beheben kann [...], wenn [...] nicht ein völliger Gesinnungswandel in

der Auffassung vom Wesen der Arbeit vorausgeht ...“

<sup>247</sup> Ebd. S. 176. Genauer sollte es eben nicht (nur) darum gehen, sondern vor allem um die „Erbildung eines neuen Arbeits-Ethos“ und die „Erweckung eines neuen Qualitätsgefühls“ der Verbraucher/innen. Vgl. dazu auch Milczewsky, Albert Leo Merz (1978), S. 86 ff. In diesem Sinne sind auch seine Publikationen zur NS-Zeit zu verstehen, namentlich *Wann endlich der Mensch? Arbeitsbeschaffung durch Arbeitererneuerung* (1933), das Filmmanuskript *Volk am Werk* (1935), das im *Illustrierten Film-Kurier* in Berlin 1935 erwähnt wird, und die Schriften *Gestaltendes Volk* (1935), *Befreiung der schöpferischen Kräfte des Volkes* (1935), *Die Hand des Volkes* (1936) und die undatierte *Entwicklung des Schöpferischen im Menschen*.

<sup>248</sup> Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 86-91, Zit. S. 95. 1935 wurde er von Reichshauptamtsleiter Karl Heinz Hederich beauftragt, ein Gutachten über das bildungspolitische Programm des Reichserziehungsministers Bernhard Rust zu verfassen, ließ sich also in die Machtkämpfe innerhalb des NS-Systems ziehen, was ihm nicht bekam – das Redeverbot war die Folge (ebd. S. 95). Folgt man dieser in sich oft widersprüchlichen Darstellung (mal galt Merz aufgrund seines Gutachtens als „parteipolitisch untragbar“, mal war er nie NSDAP-Mitglied ...), war Merz einer der vielen konservativen Revolutionäre, die 1933 ihre Stunde gekommen sahen und dann recht bald in die „innere Emigration“ gingen. So ist er auch unmittelbar nach Kriegsende in der Lage, seine Schule wiederzueröffnen, und gewähltes Mitglied der städtischen „Kommission zur Erhaltung von Kunstwerken und Baudenkmalern“ in Stuttgart (ebd. S. 110).

dienst“), das freilich in vollständigem Gegensatz zu Merz' Vorstellungen ganz auf heroischen „Kampf“ (mit Natur und anderen Völkern gleichermaßen), auf Disziplinierung und vollständige physische und psychische Mobilisierung des „Volkskörpers“ über Drill, Zwang und Gewalt ausgerichtet war.<sup>249</sup>

Trotz des aus heutiger Sicht hochproblematischen Hintergrunds und der genannten Parallelen finden sich auch im *Manifest der Arbeit* wegweisende Punkte. Grundlage seiner Überlegungen hier ist seine politische Analyse der Krise, deren fundamentale Kapitalismuskritik ihn in die Nähe gemeinwirtschaftlicher Konzepte und damit in die lange Reihe der sozialutopistischen Vorläuferschaft zeitgenössischer Commons-Konzepte rückt; allerdings setzen diese heute weniger auf den Staat als Ordnungsinstanz des Ökonomischen als Merz 1931: „Dass ‚Arbeit‘ hinausgehend über die heute im Vordergrund stehende Auffassung als tariflich geregelte Verdienstquelle in erster Linie Erfüllung einer Lebenspflicht, Erkenntnisquelle, Freudenquelle,

<sup>249</sup> Zum Arbeitsdienstgedanken grundlegend Peter Dudek: *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und Freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935*. Wiesbaden 1988, S. 53-196 u. bes. S. 232 ff. zur Lagererziehung. Vgl. zur NS-Variante die knappe Zusammenfassung insbesondere auch der Rolle der Gedankenwelt der prägenden Figur des späteren RAD, Konstantin Hierl, und dessen „Führerkorps“ bei Michael Hansen: ‚Idealisten‘ und ‚gescheiterte Existenzen‘: Das Führerkorps des Reichsarbeitsdienstes. Diss. Uni Trier 2004, S. 80-133 u. bes. S. 282-316. Der Arbeitsdienstgedanke kommt in Merz' Manifest eher weniger prominent vor: am ehesten MA (1931), S. 20; stattdessen favorisiert er in klassisch sozialutopischer Tradition selbstständige Werkgruppen auf dem Land als „Beschäftigungs- und Produktionsgemeinschaften“ (ebd. S. 22). Vgl. auch ADA (1932), S. 171, wo er alle Klippen rhetorisch umschiffet, indem er zwischen freiwilligem Arbeitsdienst, freiwilligem studentischen Arbeitslager usw. und der von der Rechten geforderten Ertüchtigung durch Zwangsarbeit im Arbeitslager (Arbeitsdienst) nicht unterscheidet, wobei durchaus deutlich wird, dass für ihn Freiwilligkeit grundlegend ist. Ebenso, dass auch aus Rücksicht auf die Gewerkschaften, die um verbliebene Arbeitsplätze fürchteten, aus seiner Sicht zu viel bloß symbolisch-unproduktiv „mit dem Spaten“ losgezogen wurde, auch hier ist das Gegenbild zur erfüllten Arbeit für ihn das

bloße „Beschäftigtsein“ (ebd. S. 170 u. S. 172). Zugleich beklagt er die kapitalistische „Verkrümmung der Arbeit“ (ebd. S. 173). Die hier eben gerade nicht angesprochene Arbeitsdienstpflicht war eine Kernforderung der politischen Rechten in der Weimarer Zeit, die dabei auch an militärische Disziplinierung und Wehrrertüchtigung dachte; Brünnings Kompromiss 1931 war die Einführung des Freiwilligen Arbeitsdienstes (FAD) 1931. Auch der Deutsche Studententag – die Jahresversammlung der Dachorganisation der Studierenden – setzte sich 1930 für die sofortige Einführung eines Pflichtjahres für 19-jährige männliche Jugendliche ein, auf dieser Linie der Rechten lag so auch die Zeitschrift, in der Merz hier schrieb. (Bereits 1931 wurde ein Nationalsozialist an die Spitze der organisierten deutschen Studentenschaft gewählt.)

<sup>250</sup> MA (1931), S. 6 f. Vgl. auch *Keine künstlerische Erziehung ohne Erziehungskunst* (1928), abgedr. in MdE (1947), S. 33, wo er in Bezug auf die Industrie folgenden Teufelskreis aufzeigt: (1) Arbeit wird zur Verdienstquelle reduziert. -> (2) Das Gefühl für den lebendigen Rhythmus der Arbeit ist verlorengegangen. -> (3) Das System der „Vermassung“ breitet sich aus. (3) verstärkt nun wiederum (1), usw.

<sup>251</sup> ADJ (1919), S. 17.

<sup>252</sup> MA (1931), S. 14, 21 u. 24.

Liebeswerk, Auswirkungsform der ‚schöpferischen Spielkraft‘, Mittel zur Hinaufhandlung der eigenen Persönlichkeit sein soll, diese sittliche, ethische, auch vom Standpunkt der Menschenwürde zu fordernde Einstellung ist für weite Kreise verloren. [...] Erlöschen in dem, den Menschen als Objekt erfassenden Vergnügungsbetrieb ist die Jahrhunderte alte Erfahrung, dass die Betätigung der eigenen schöpferischen Kräfte die vornehmste, natürlichste, sparsamste Freizeitgestaltung ist. [...] Arbeit darf nicht mehr nur als Ware oder als Verdienstquelle gewertet werden, darf nicht mehr nur Gegenstand der Organisation sein, darf nicht mehr nur Spekulationsobjekt eines auf reine Rentabilität eingestellten Unternehmertums sein. Der Staat hat sich hier Richtung gebend und führend in den Vordergrund zu stellen. Innerhalb des Staates sollten an die Stelle der von der Privatwirtschaft übernommenen Gesichtspunkte der reinen Rentabilität und der rein auf Absatz gestellten Produktion die ‚volkswirtschaftliche Notwendigkeit‘ gestellt werden. Auf der Grundlage dieser neuen arbeitsethischen Einstellung ist Deutschland als auf sich selbst gestellter und sich selbst erhaltender Organismus aufzufassen.“<sup>250</sup> Immer wieder weist Merz auf den Wert nicht-entfremdeter Arbeit hin, der nicht zuletzt in der auf sie zurückgehenden „Selbstvergessenheit“ bestehe.<sup>251</sup>

An diese Überlegungen knüpft sich ein wegweisender Aspekt des in praktischer Hinsicht zweifellos allzu naiven Programms (das u. a. die „Einschränkung der Verwendung von Maschinen“ und die Umstellung der Großbetriebe der deutschen Industrie „auf handwerkliche Qualitätsarbeit“ vorsah und das auch die Gründung eines wissenschaftlichen „Versuchsinstituts“ umfasste, welches dann die Aufgabe hätte, „Möglichkeiten zu erspüren, um Arbeitslose zu beschäftigen“ oder die Gründung einer Zeitung, mit deren „Millionenaufgabe“ das gesamte Programm mitfinanziert werden sollte).<sup>252</sup> Der eigentlich wesentliche Punkt in diesem Zusammenhang bleibt in den Merz'schen Schriften implizit und folgt direkt aus dem bisher Gesagten, und er ist alles andere als eine reformpädagogische Selbstverständlichkeit: *Alle* sind von der Erziehungsidee des A. L. Merz angesprochen, nicht nur die Schüler/innen der Werkschule, die Studierenden der Freien Akademie und auch nicht nur alle schulpflichtigen Kinder oder Studierende der Nation. Merz spricht und schreibt durchgängig ebenso von Kleinkindern wie von der außerschulischen Jugend, die er bis Mitte zwanzig datiert. Er schreibt genauso von Erwachsenen, von Akademikern, Handwerkern und Arbeitern, er schreibt von Männern und Frauen, von Arbeitslosen, Arbeitern und Bürgern, die die Volkshochschule besuchen (wo er unterrichtete). Religiöse Unterschiede, Geschlechter- und Klassenschranken interessieren ihn dabei nicht. Arbeiter- und Bürger-

kinder, Arbeitslose in verarmten Landstrichen und Berliner Studierende, die Ärmsten und die Fabrikantenkinder – die Merz'sche Erziehungsidee richtete sich an alle gleichermaßen, und ihr Anspruch war dabei wahrhaft universell.<sup>253</sup> Insofern ist der aus heutiger Sicht mit wegweisendste Punkt bei A. L. Merz ein Negativum: das vollständige Fehlen irgendwelcher auch bloß informeller oder indirekter Ausschlüsse bezüglich des Subjekts seiner „Erziehungsrevolution“. Angesprochen ist im Grunde immer der Mensch als solcher.

Ohne dass Merz das so zentrale und damals nicht minder virulente Problem der „Chancenungleichheit im Bildungssystem“ besonders thematisiert hätte, ohne dass er trotz gelegentlicher Verwendung des Begriffs ein im eigentlichen Sinn sozialistisches Konzept von Gleichheit vertreten hätte, sticht das Implizit-Egalitäre seines Idealismus hinsichtlich der phantasmatischen „Volksgemeinschaft“ von daher umso deutlicher ins Auge, weil er nirgendwo die typischen „Ausnahmen im Kleingedruckten“ macht, wie sie etwa für den bürgerlichen Liberalismus sogar noch der Menschen- und Bürgerrechte von 1792 konstitutiv sind, wo der *bourgeois* immer den *citoyen* überlagerte, wenn etwa nur (ab 1795 wohlhabende ...) Männer wählen sollten und wenn letztlich das Eigentum und sein Schutz immer an erster Stelle steht und die versprochene Gleichheit unterminiert, usw.<sup>254</sup>

Deutlich wird das implizit-egalitäre Element der Merz'schen Erziehungsidee daran, dass er sein pädagogisches Modell, anstatt es mit den Jahren an

<sup>253</sup> So wünscht er sich: „Würde es gelingen, von der Seite einer grundwirkenden Erziehung her die lebendige Universitas *in jedem Staatsbürger* positiv zu erhalten ...“ A. L. Merz, zit. in Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 82 [Herv. d. Verf.]. Ganz ähnlich umfassend wie bereits in seinen frühen Schriften zur gleichfalls ganz auf Weiterbildung angelegten „Jugendarbeit“ galt: Angesprochen sei jeder, „der die Jugend hat, ungeachtet seines Alters; denn Jugend ist eine Äußerung der Persönlichkeit. Im Besonderen denkt die Jugendarbeit an die Jugend von 14-22, an alle Jugend, also Arbeiter- und bürgerliche Jugend, akademische und Gewerkschaftsjugend beiderlei Geschlechts.“ LSJ (1919) o. S. § 3.

<sup>254</sup> Gerhard Stuby: „Der Universalitätsanspruch der Menschenrechtserklärung von 1789 und seine Bedeutung für heute“, in: Inge Stephan;

Arno Herzig (Hg. u. a.): ‚Sie und nicht Wir!‘ Bd. 2, Hamburg 1989, S. 811-841, hier S. 831 f. erläutert dies: „Als Kern der Menschenrechte schält sich stets das private Eigentumsrecht heraus. [...] Hier zeigt sich am deutlichsten die selbstproduzierte Grenze des Universalitätsanspruches. [...] Ein unausweichlicher Zirkelschluss tut sich auf [...]. Eigentum bedeutet laut Definition Verfügungsfreiheit über Güter und Einkünfte. Diese sind [...] ungleich zwischen den Menschen verteilt [aufgrund der garantierten Freiheit des einzelnen, d. Verf.]. Recht auf Eigentum bedeutet dabei staatlich abgesichertes Recht auf Ungleichheit ... Der Universalitätsanspruch (Gleichheit im Recht für alle) bricht sich an einer unüberwindlichen Mauer.“

<sup>255</sup> Keim, 100 Jahre Reformpädagogik (2016), S. 54.

seiner vergleichsweise elitären Privatschul-Insel zu belassen, am liebsten überall verwirklicht gesehen hätte und etwa im Zuge seiner „Werkgemeinden“-Bestrebungen persönlich, uneigennützig und ungefragt zu den damals Ärmsten der Armen ging, um auch hier „Selbsterziehung“ zu propagieren und den Wert des Schöpferischen und der auf handwerklichen Basis produzierenden Selbsthilfe vor Ort herauszustellen.

Diese sozialkonservative, Klassengrenzen und ökonomische Schranken überschreitende Position war in der Zeit alles andere als eine Selbstverständlichkeit, was etwa das Beispiel des Dresdener Stadtschulrats Wilhelm Hartnackes andeuten mag. Dessen in konservativen Pädagog/innen-Kreisen der späten Weimarer Zeit große Beachtung findende Schriften ging es „um die, vorgeblich durch Vererbungsgesetz festgelegten, mit der sozialen Herkunft korrelierenden ‚Naturgrenzen geistiger Bildung‘, die angeblich verlangten, dass an die Stelle der Förderung von Kindern aus sozial schwachen Elternhäusern eine strenge Begabungs- wie soziale Auslese trete, also die Öffnung höherer Bildung durch deren Begrenzung ersetzt werde; ‚Bildungswahn – Volkstod‘ – so die Devise Hartnackes [...]. Auf der gleichen sozialbiologischen Linie lag die Einführung der Kategorie ‚Unerziehbarkeit‘ [...] mit der Novellierung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes im November 1932 ...“<sup>255</sup> Merz positionierte sich mit seinem Ansatz dezidiert gegen solche elitär-konservativen Bestrebungen der Zeit und beharrte auf der Universalität der Möglichkeit der „Selbsterziehung“ bei jedem Kind.

Die Frage, die im Zuge der seit Jahrzehnten wieder zunehmenden Kluft von Arm und Reich und der von einigen beklagten Rückkehr der Klassengesellschaft immer stärker im Zentrum des insbesondere hiesigen Pädagogikdiskurses steht, wie der (fehlenden) Inklusion und mangelnden Chancengleichheit im Bildungssystem entgegenzuarbeiten ist, war für ihn ganz offensichtlich kein Problem, weil seine harmonisch-utopische Sicht auf das Soziale für Selektionsmechanismen, gröbere, wie die von Marx beschriebenen, und feinere, wie die später von Bourdieu umrissenen, gleichermaßen blind war. Jede/r an seinem Platz, sagte sein gegen Vermassung und Konsumismus gerichteter und auf „Führermenschen“ abhebender Konservatismus durchaus, aber eben glücklich und im Einklang mit ihrem/seinem inneren Rhythmus und dem Weltganzen; dass es im Rahmen solch einer universellen Versöhnung aller Gegensätze beträchtliche Widersprüche gibt und geben muss, scheint ihn nicht interessiert zu haben.

Bemerkenswert und wegweisend bleibt trotzdem, dass er seine „Erziehungsidee“ theoretisch und praktisch und gegen einige bürokratische Hindernisse

keinesfalls auf den schulischen und universitären Bereich beschränkte, sondern gerade im Bereich der, modern gesprochen, Erwachsenenbildung in seinen zahlreichen Manifesten und Denkanstößen und seinem Bestreben, auch politisch zu wirken, am umtriebigensten war.<sup>256</sup>

Dennoch sollte man ihn nicht zu einem Anwalt des *lifelong learning* in der gegenwärtigen, neoliberal eingefärbten Bedeutung des Begriffs machen. Merz war zwar im Gefolge etwa Schillers zweifellos für lebenslanges geistiges Sich-Entwickeln im Sinne des Ideals ganzheitlicher Menschen- als „Seelen- und Herzensbildung“, und sein vehementes Plädoyer für Arbeiter- und Erwachsenenbildung und auch das vollständige Fehlen einer Hierarchie innerhalb seines pädagogischen Interesses für die Felder frühkindliche, schulische, universitäre und betriebliche Ausbildung sind wirklich zukunftsweisend – alles ist für ihn gleichermaßen wichtig und soll demselben Ideal und demselben pädagogischen Prinzip verpflichtet sein –, aber er ist sicher kein Anwalt des Prinzips eines *lifelong learning* in besagtem neoliberalen Verständnis gewesen, bei dem es aus Sicht des „eigenverantwortlichen“,

<sup>256</sup> Vgl. etwa in MA (1931), S. 9 ff. und S. 15 zum Berufsschulwesen, einem freiwilligen neunten Schuljahr für alle, zu Kursen für Arbeiter und Angestellte in den Betrieben, zur Lehrerausbildung an einem neuen Seminar und den Hochschulen, zu Kursen für Arbeitslose in den Werkgruppen auf dem Land – es bleibt eigentlich außer erfolgreichen selbstständigen Unternehmern keine soziale Gruppe von der Durchdringung mit seiner „Erziehungsidee“ ausgeschlossen, ginge es nach seinen Vorstellungen; und die Kosten möge der Staat übernehmen. Über die Aufhebung der Grenzen von Arbeiter- und Bürgerjugend wie bereits angesprochen bereits JA (1919), S. 10. Er stellt sich mit diesem Konzept der globalen Fort- und Weiterbildung seit ungefähr 1909 in die damals noch recht junge Tradition der Universitätsausdehnungs- und Volkshochschulbewegung (als Pionierin gilt hierzulande die 1879 gestartete Humboldt-Akademie). Vgl. dazu Josef Olbrich: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001. Fast alle der hier zuvor zitierten Originalschriften Merz' sind seinen Hoffnungen auf diesem Feld geschuldet, insbesondere die zur „Jugendarbeit“ und zur Arbeitsdienst-Debatte.

<sup>257</sup> Dazu Daniela Holzer: Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld 2017.

<sup>258</sup> Selle, Reformpädagogische Tradition

(2008), S. 172.

<sup>259</sup> Milczewsky, Albrecht Leo Merz (1978), S. 64-72 berichtet darüber. Sprechend der damalige Kommentar aus einer Lokalzeitung, den sie zitiert (ebd. S. 66): „Plötzlich wurden Asoziale zu Kunsthandwerkern, deren Erzeugnisse rasch in ganz Deutschland einen guten Absatz fanden. [...] Man verdiente bis zu 120 Mark im Monat ...“ Vgl. auch MA (1931), S. 15 f.: „Die Rohstoffe für diese Werkgruppen werden durch staatliche und kommunale Behörden gesichert. Es ist darauf hinzuwirken, dass diese Werkgemeinschaften sich innerhalb möglichst dreier Monate [...] wirtschaftlich selbstständig gemacht haben ...“ Dies soll nicht über die – ähnlich wie beim heutigen Hartz-System – paternalistische Seite des Konzepts hinwegtäuschen, das durchaus auch disziplinargesellschaftliche Seiten des Zwanges enthielt. Merz wollte die Arbeitslosen z. B. aufs Land umsiedeln und zu „Essgemeinschaften“ zusammenfassen, die für die genannten drei Monate der Schulung kein Bargeld erhalten, sondern nur gepflegt und weitergebildet werden sollten. Ebd. S. 15. Gescheitert ist das Ganze übrigens an der Bürokratie; tatsächlich wollten die Behörden die „Werkgemeinschaften“ vom ersten Tag an regulär besteuern und bescheinigten auch eine Sozialversicherungspflichtigkeit, was das Modell rasch verunmöglichte (ebd. S. 76).

sich selbst disziplinierenden Subjekts primär darum geht, lebenslang mit den jeweils sich verändernden Anforderungen an das Humankapital mitzuwachsen (um andauernd genau jenes Rädchen im „mechanistischen“ System sein zu können, an dessen Stelle Merz eigensinnige Weichensteller für eine bessere Zukunft ausbilden wollte). Vielleicht wäre er mit Blick auf das zeitgenössische Hartz-IV-System sogar eher aufseiten des „Weiterbildungswiderstands“ gewesen, der sich dem zugehörigen neoliberalen Imperativ bewusst verweigern will.<sup>257</sup>

Wie dem auch sei: Es dürfte deutlich geworden sein, dass A. L. Merz mit seiner „Erziehungsidee“ nicht nur an diesem Punkt, sondern insgesamt in schärfstem Gegensatz zu praktisch all dem steht, was seit der neoliberalen Wende (hierzulande) der späten 1990er in der Bildungspolitik *en vogue* ist, und je nachdem, wie man zu diesen Konzepten steht, bemisst sich dann auch umgekehrt das Ausmaß dessen, was „uns“ Merz heute zu sagen hat. Wer immer aber die folgende Beschreibung Selles der heutigen Lage adäquat findet, der wird bei Merz auf zahlreiche wichtig gebliebene Anregungen stoßen: „Aus Angst, im globalen Wettbewerb zurückzubleiben, wird Lehrenden und Lernenden die Zwangsjacke ökonomischer Zwecksetzungen übergestreift und die öffentliche Bildungspraxis zum kontrollierten Zulieferbetrieb unmittelbar anwendbarer Qualifikation erklärt.“<sup>258</sup>

Dabei ist Merz ökonomisches Denken, wenn man anmerken darf: wo es hingehört, durchaus nicht fremd; nicht uninteressant an seiner „Werkgemeinschaften-Idee“ ist aus heutiger Sicht mit gewachsenem Fokus auf die ökologische Bedeutung nachhaltiger und regionaler Produktion der auch schon 1919 in Bezug auf die „Jugendarbeit“ auftauchende Gedanke, mit den dezidiert hochwertigen Produkten solcher *Manufakturen* direkt und umstandslos einen Marktzugang anzustreben; hier träfe sich dann Ökologie und die neoliberale Start-up-Euphorie mit einer durch und durch ökonomischen Kalkulation von Möglichem und Wünschenswertem, nämlich der Befähigung der am realen Arbeitsmarkt Freigesetzten zur kollektiven, nachhaltigen, entschleunigten Produktion „im eigenen Lebensrhythmus“, und zwar zur Produktion von Qualitätsprodukten für den gehobenen Bedarf. Das wäre womöglich, unterstützt von einem entsprechenden Marketing/Vertrieb, vom Konzept her sogar noch vielversprechender als Ein-Euro-Jobs und andere letztlich bloß demotivierende oder gar demütigende Bewerbungstrainings oder Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, also all den bio- und psychopolitischen Zurichtungen von „Fördern und Fordern“, wie sie im zugehörigen Diskurs seit den 1990er-Jahren in zuverlässiger Regelmäßigkeit bemüht werden.<sup>259</sup>

## Fazit

Bei aller Skizzenhaftigkeit dieser Anmerkungen zu den Schriften des A. L. Merz dürften zumindest drei Punkte deutlich geworden sein: Zunächst einmal die in vielem ungeklärte Biografie des Stuttgarter Reformpädagogen, was mich zu dem Versuch führte, Mensch und Werk versuchsweise zu trennen. Bei einem derart charismatischen und rastlos-umtriebigen Praktiker wie Merz ist dies jedoch schwierig, und so bleibt insbesondere was den politischen Menschen A. L. Merz betrifft, die Reichweite seines Netzwerks, aber auch im Hinblick auf sein Verhältnis zu den Werken und Bestrebungen der künstlerischen Avantgarde etwa am Bauhaus oder zu anderen Reformpädagog/innen seiner Zeit vieles nach heutigem Stand schlicht im Dunkeln.

Deutlicher scheint mir (zweitens) seine „Erziehungsidee“ selbst. Der Schwerpunkt der zugehörigen Überlegungen liegt trotz allem Insistieren etwa auf der Bedeutung der Erwachsenenbildung recht offensichtlich auf dem schulischen und insbesondere dem Grundschulbereich; entsprechend ist seine „Erziehungsidee“ hier auch am aktuellsten geblieben, wohingegen etwa im akademischen Feld hinsichtlich ihrer von Merz intendierten Universalität aus heutiger Sicht Abstriche zu machen sind.

An der vor 33 Jahren wieder gegründeten Merz Akademie selbst griff man Mitte der Achtziger das Prinzip von „Erkennen und Gestalten“ für das damals neuentdeckte Kommunikationsdesign sehr frei auf, nämlich als Verknüpfung von gestalterischer Praxis mit aktuellen Theoriebildungen – etwa aus der Semiotik, z. B. von Christian Metz und Gilles Deleuze zum Kino oder von Roland Barthes zur Indexikalität, aus der von der Kritischen Theorie inspirierten „Visuellen Kommunikation“, etwa von Victor Papanek und Lucius Burckhardt („Design ist unsichtbar“) oder einer „konsumkritischen“ Linie von Adornos Verdikt wider die „Kulturindustrie“ bis Wolfgang F. Haug („Kritik der Warenästhetik“) folgend, aus den damaligen Gender- und Culture-Studies zu Fragen von Faktoren wie Geschlecht und Klasse in Kunst und Design oder aus der damaligen Medientheorie bei etwa McLuhan und Vilém Flusser zur Medialität und zur sich abzeichnenden „telematischen Gesellschaft“ usw. Intendiert war unter dem Leitbild einer von Überlegungen Foucaults her

<sup>260</sup> Diesen Begriff verwendet er zur Kennzeichnung der eigenen Perspektive in A. L. Merz, *Das Übel an der Wurzel packen* (1927), S. 791 als Gegenbegriff zum Normalbürger, dem „lediglich konventionell eingestellten Menschen“, für den gelte, dass er „infolge der Erziehungsmethoden

unserer Zeit nicht die Kräfte bewahren konnte, um mit den Gestaltungskräften der Welt stets so in Einklang zu empfinden und zu leben, wie es dem Künstlermenschen aus Instinkt, Natur und Allverbundenheit entspricht“.

gedachten Autorschaft im Feld Kunst, Gestaltung und Medien eine experimentelle, recherchebasierte, durchgängig theoretisch unterfütterte und ihre eigenen Kontexte kritisch mitreflektierende künstlerisch-gestalterische Praxis anzuregen und in der Lehre zu begleiten. Das fiel nicht ganz mit dem Merz'schen Ansatz von „Erkennen und Gestalten“ in eins, sondern dachte ihn weiter. Verworfen wurden insbesondere Merz' Abneigung gegen das begriffliche Denken und die Privilegierung der intuitiven „Innen-Schau“ sowie die notorische Beschwörung von Rhythmus, Kosmos, Allverbundenheit etc. – wenn man will: der Klages-Ballast.

Aus dem Blickwinkel einer Kunsthochschule fällt schließlich zum Dritten auf, dass A. L. Merz nicht viel über Kunst geschrieben hat. Alles aber, was er schrieb, ist aus der Perspektive des „Künstlermenschen“ verfasst, für dessen schöpferischen Willen auch die soziale Realität nichts Unveränderliches hat.<sup>260</sup> A. L. Merz ist sicher kein Anhänger oder wenigstens Sympathisant der künstlerischen Avantgarden seiner Zeit gewesen, und es gibt berechtigte Zweifel, ob ihm in ästhetischer Hinsicht zusagte, was Dadaisten, Surrealisten und andere zeitgenössische Ismen im Bereich der Kunst bis zu seinem Tod im Jahr 1967 umtrieb (geschrieben hat er dazu nichts). Aber in gewisser Hinsicht ist er radikaler noch als die Avantgarde, weil seine Erziehungsrevolution weit mehr Grenzen einreißen sollte als nur die des Kunstsystems, was auch hier eine fortgesetzte Entgrenzungsanstrengung überflüssig machen würde. Denn der alte Traum der Avantgarde: der einer Verschmelzung von Kunst und Leben, erübrigte sich, wenn „das Schöpferische“ ganz grundsätzlich in der Weise im Zentrum der Erziehung und des Lebens aller Menschen stünde, wie Merz es angedacht hat. Pädagogik würde zur „Erziehungskunst“, und alles menschliche Tun wäre nun „Gestalten“, alle Arbeit nicht bloß „verkrämerter“ *Beschäftigung*, sondern Freisetzung der kreativen Kräfte des Inneren, und nur der schöpferische Mensch würde im Politischen gehört, nicht all die Juristen, Geldexistenzen und Zahlenmenschen u. v. a. m. – all diese konservativ-revolutionär gestimmten Punkte wurden genannt.

Aufzeigen wollte die vorangegangene Rekonstruktion vor allem den Umstand, dass man es bei Merz' Denken insgesamt, wie nicht selten bei dezidierten „Praktikern“, mit beträchtlichen Einsichten zu tun hat, die indes auf teilweise hochgradig fragwürdigen Prämissen beruhen. Man mag die zugehörigen Einsichten idealistisch, träumerisch, eben ganz und gar *unrealistisch* finden, und in der Tat sticht insbesondere bei Merz' politischem und ökonomischen Denken ein absoluter Voluntarismus der Tat ins Auge, dem jede Einsicht in anonyme, systemische Zusammenhänge im sozialen wie im ökonomischen

Feld abgeht: Alles, was in der Welt verkehrt läuft, beruht für ihn bloß auf falschem *Denken*, wofür insbesondere das vom Intellekt und der Zweckrationalität getrübe Verblenden des Instinkts verantwortlich ist, oder geht eben auf Trägheit und fehlenden *Willen* zurück. Wenn aber infolge der richtigen Erziehung etc. die diesbezüglichen Blockaden einmal gelöst und die „Allbezüglichkeit“ wiederhergestellt ist, wird, beginnend bei den die passiven anderen mitreisenden „Führermenschen“ und ihrer Intuition für das Gute und die „Qualität“ der Dinge der Natur und der menschlichen Hervorbringungen gleichermaßen, künftig unweigerlich „das Richtige an der richtigen Stelle“ getan werden, sodass der Mensch, im Anschluss an Klages gesagt, endlich wieder statt im Takte der Maschinen im Rhythmus der Natur und seiner Mitmenschen leben wird.

Das ist die konkret-utopische Grundmelodie, die Merz in all seinen Texten bloß variiert. Diesem pädagogisch gefärbten Optimismus ist sogar noch die Massenarbeitslosigkeit der Zeit der Großen Depression – im Grunde der gesamte Kapitalismus und die mit ihm einhergehende Mechanisierung und Entfremdung – bloß falschem, „verbildeten“ Denken in „toten“ Begriffsschubladen und verkümmerten Intuition für das Wahre, Gute und Schöne etc. und die tatsächlich-eigenen Bedürfnisse geschuldet (also wiederum, und dabei geht er über Klages' bloße Anklage hinaus und wird in seinen Reformvorschlägen konkret, primär der verkehrten Erziehung).

Wem dieser Ansatz antiquiert erscheint, der mag sich allein das Ausmaß des gegenwärtigen Achtsamkeitsdiskurses verdeutlichen, um einzusehen, dass zumindest das hier zentral angesprochene Defizit selbstverständlich fortbe-

steht. Das zuvor Rekonstruierte ist zwar insgesamt nicht nur in seiner konservativ-revolutionären und antikapitalistischen Grundtendenz ausgesprochen utopisch gedacht, aber man muss dabei den durchweg appellativen Kontext der diversen Basistexte der hier vorgenommenen Rekonstruktion einer „Erziehungsidee“ berücksichtigen.<sup>261</sup> Verstreut und immerzu aus einem konkreten, aktuellen Anlass heraus publiziert, sind sie insgesamt am ehesten zu lesen als der Notwendigkeit einer – mit dem heutigen Begriff gesagt – „Öffentlichkeitsarbeit“ für seine Ideen und sein pädagogisches Werk geschuldet und eben nicht mit besagter „Erziehungsidee“ zu verwechseln. Leicht irritiert wurde damals verschiedentlich von Journalisten und ihm und seinen Ideen durchaus wohlgesonnenen Zeitgenossen der vielleicht wichtigste Unterschied zu vielen anderen Reformpädagog/innen festgehalten: *Merz schreibt nicht, Merz verzichtet auf die Öffentlichkeit*<sup>262</sup> (und dieser Praktiker durch und durch war wohl stolz, einfach zu tun, worüber andere nur akademisch debattierten).

Und so stand den Merz'schen Texten von Anfang an und bis zu seinem Tod ein durch und durch reales, gewachsenes Werk gegenüber, das für ihn ganz im Zentrum seines Schaffens lag und in die Welt hinein wirkte: namentlich seine Werkgemeinschaften, die Werkschule, die Akademie und die in seinen Schüler/innen fortlebende und von ihm auf diversen pädagogischen Weltkongressen und in internationalen Engagements und Rundfunkvorträgen rastlos propagierte „Erziehungsidee“ selbst. Von daher ist, was von ihm bleibt, vor allem ein Auftrag.

<sup>261</sup> Wen der Begriff konservativ-antikapitalistisch irritiert und wer etwa mit zuletzt Heinz Bude: *Das Gefühl der Welt. Über die Macht von Stimmungen*. München 2016, S. 12 u. S. 18-26 meint, der Antikapitalismus sei gegenwärtig seiner natürlichen Heimat, der Linken verlustig gegangen und mithin zur Zeit „heimatlos“, vergisst bei dieser aktuell durchaus nicht ganz verkehrten Beobachtung, dass die Aussöhnung des Konservatismus mit dem Markt ein historisch relativ junges Phänomen vor allem der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg darstellt und jedenfalls nichts per se „Natürliches“ an sich hat. Zuvor galt über ein Jahrhundert lang der Gegensatz zu allem Liberalen den meisten als ebenso „natürlich“.

<sup>262</sup> So z. B. Albrecht Leo Merz im *Berliner Zentralinstitut* (1924), S. 4. Der sicher keinesfalls bedeutendere Reformpädagoge und Gründer der

Berliner Hauslehrer-Schule Berthold Otto etwa, dessen interessanteste Idee zweifellos war, dass der Stundenplan an seiner Schule von den Schülern selbst gestaltet wurde, war vom Sendungsbewusstsein und dem Querdenken mit Merz sicher vergleichbar (weniger vom pädagogischen Ansatz her), verfasste aber im Rahmen seiner beachtlichen Außendarstellungsanstrengung allein etwa 50 Monografien, u. a. *Die Zukunftsschule* (1901-14) und *Die Reformation der Schule* (1912), was sich bis heute in einer entsprechenden Beachtung durch die Geschichtsschreibung der Reformpädagogik widerspiegelt. Vgl. dazu Klemens Ketelhut: „Reformpädagogik in neuer Perspektive: Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer“, in: Keim; Schwedt; Reh, *Reformpädagogik* (2016), S. 170.



A. L. Merz um 1920 an der  
neu gegründeten *Freien Akademie  
für Erkenntnis und Gestaltung*.

## Biografien

**Markus Merz** Studium der Politologie, Geschichte, Literaturwissenschaft und Medizin an den Universitäten Hamburg, Tübingen und Stuttgart. Von 1982 bis 2016 Rektor und Geschäftsführer der Merz Akademie. Auf der Basis eines neuen, theoriebetonten Ausbildungskonzepts entwickelt er die ehemalige Werkkunstschule zu einer Hochschule für Gestaltung, Kunst und Medien, die 1985 die staatliche Anerkennung erlangte. Seit 2016 ist er geschäftsführender Gesellschafter des Merz Bildungswerks.

**Martin Fritz**, Rektor der Merz Akademie, begann in den 1980er-Jahren in Wien als Organisator und Kurator in den Bereichen Bildende Kunst, Theater und Film. Martin Fritz war Director of Operations für die Wiedereröffnung des P.S.1 Contemporary Art Center (heute MoMA PS1), Geschäftsführer des Kunstprojekts *In Between* der Expo 2000, Generalkoordinator der Manifesta 4 in Frankfurt am Main und Leiter des *Festival der Regionen*. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kontextkunde, Ortsspezifische Kunst, Kulturmanagement und Kulturpolitik.

**Jürgen Riethmüller** lehrt seit 2001 an der Merz Akademie, seit 2002 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Kulturwissenschaften, Kunstgeschichte und Text. Seine Dissertation über *Die Anfänge des demokratischen Denkens in Deutschland* wurde mit dem Rotary-Preis für junge Wissenschaftler und Künstler ausgezeichnet. Diverse Publikationen, u. a. *Kontrollgesellschaft außer Kontrolle* (2005), *Die Aufgabe der Ästhetik* (2008) und *Der Graue Schwan* (2012). Diverse Vorträge und Kooperationen. Unter Pseudonym belletristische Tätigkeit. Jürgen Riethmüller arbeitet derzeit an einer umfangreichen Studie über den Zusammenhang der globalen Refundamentalisierungsprozesse der Gegenwart und der Scham als „Hauptemotion des Alltagslebens“ (Thomas J. Scheff).

## **Impressum**

Merz Akademie  
Hochschule für Gestaltung, Kunst  
und Medien, Stuttgart  
Teckstraße 58, 70190 Stuttgart  
www.merz-akademie.de

Herausgeber: Martin Fritz und  
Markus Merz

Text: Jürgen Riethmüller

Lektorat: Martina Fiess

Gestaltung und Satz: Biotop 3000,  
Stuttgart

Druckvorbereitung Cover: Marcus Haffner

Siebdruck Cover: Joachim Herter

Verarbeitung: Buchbinder Mende,  
Stuttgart

Druck: Walter Digital GmbH,  
Kornal-Münchingen

Gesetzt aus Franklin Gothic

Papier: Metapaper, 120 g/m<sup>2</sup>

Auflage: 300 Exemplare

© 2018 Merz Akademie Stuttgart  
und der Autor

## **Bildnachweise und Rechte**

Wir bedanken uns für das histo-  
rische Bildmaterial bei der Merz  
Schule, die uns freundlicherweise  
Zugang zu ihrem Archiv gewährte.

Alle Fotos © Merz Akademie /  
Merz Bildungswerk / Merz Schule,  
2018



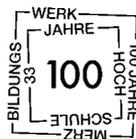
Der Pädagoge A. L. Merz in den frühen 1950er Jahren bei der Arbeit.

# TEACH-IN

Diskursreihe zum Kunst- und Gestaltungsstudium

Nr. 4

Der Stuttgarter Pädagoge Albrecht Leo Merz ist in der Historiographie der deutschen Reformpädagogik ein Unbekannter geblieben. Der vorliegende Text versucht, über eine Annäherung an seine verstreut publizierten Schriften, die kein Hauptwerk im eigentlichen Sinn kennen, eine Einschätzung der Aktualität seiner Vorschläge einer „Erziehungsrevolution“.



**Merz Akademie**  
Hochschule für Gestaltung,  
Kunst und Medien, Stuttgart  
staatlich anerkannt