

Klaus Giel und andere

Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht

AUFSÄTZE ZUR KONZEPTION 2

Ernst Klett Verlag Stuttgart 1975

Eine zweite Folge der Aufsätze zur Konzeption des mehrperspektivischen Unterrichts setzt sich zur Aufgabe, den theoretischen Ansatz der curricularen Entwicklungsarbeit, wie sie von den Autoren des ersten Bandes und den anderen Mitarbeitern der Reutlinger Forschungsgruppe betrieben wird, weiter zu entfalten. Deshalb werden handlungs- und spieltheoretische Grundlagen der gegenwärtig entstehenden Unterrichtsmodelle zu wichtigen gesellschaftlichen Bereichen ausführlich dargestellt.

Der beabsichtigte fachübergreifende Neuentwurf des Grundschulunterrichts kann sich nicht darauf beschränken, neue Unterrichtsmaterialien und Lehrplanungen zu neuen und alten Themen zu erfinden, sondern muß den als reformbedürftig erkannten Gesamtzusammenhang von Schule und Unterricht und das Wechselwirkungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Schule neu bestimmen. Es muß u. a. gezeigt werden, wie einer spezifisch verstandenen Forderung nach Wissenschaftsorientierung entsprochen werden soll und wie eine konzeptadäquate neue Lehrerbildung aussehen kann.

Auf solche Forderungen lassen sich die drei Arbeiten dieses Bandes ein, freilich ohne den Anspruch, eine Gesamtsyntax der Reform konkret auslegen zu wollen. Diese zeichnet sich erst ab, wenn man die „Stücke“ des ersten Bandes, die mehrmedialen Materialpakete und die Unterrichtsplanungen in die Betrachtung mit einbezieht.

Unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ erscheinen in den Sparten G-Theorie, G-Forum und G-Modelle des Ernst Klett Verlags in loser Folge die Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung“, das aus Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk gefördert ist und unter der wissenschaftlichen Leitung von Klaus Giel und Gotthilf Gerhard Hiller an den Pädagogischen Hochschulen Reutlingen und Esslingen in Verbindung mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (Lehrstuhl Andreas Flitner) durchgeführt wird. Arbeiten, die im Umkreis dieses Projektes entstanden sind, erscheinen ebenfalls unter dem Titel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“.

Zur Projektgruppe gehören z. Z.: Hartmut Dannenberg, Uta Dannenberg, Klaus Giel, Regine Hahn, Walter Hahn, Egon Hein, Gotthilf Gerhard Hiller, Roland Kirsch, Hermann Krämer, Bernd Lehmann, Christiane Maier, Werner Nestle, Johanna Riedlinger, Gerhard Wohler; Sekretariat: Hildegard Krause, Margarita Krause.

Diese Veröffentlichung wird gefördert mit Mitteln der Stiftung Volkswagenwerk.

Inhalt*

Vorwort	6
Klaus Giel	
Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts	8
A. Einleitung.....	8
B. Die gegenwärtige Situation	15
I. Der neue Mathematikunterricht.....	17
II. Der Sachunterricht	22
III. Die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen	24
C. Versuch eines handlungstheoretischen Ansatzes.....	33
I. Der Ausgang von der Wirklichkeit des Handelns	33
II. Das Problem der Intentionalität.....	38
III. Formen der Befindlichkeit (Leib – Raum – Zeit – Sprache) .	48
IV. Die Pragmatik des Alltags.....	58
V. Sinn und Spiel – Der Spielcharakter von Sinnzusammenhängen..	77
D. Das Problem des Elementarunterrichts	120
I. Unterrichtsspiele.....	126
II. Funktionskreise der Unterrichtsspiele	150
E. Schlußbemerkung	176
Walter Hahn, Gotthilf Gerhard Hiller Mehrperspektivischer Sachunterricht – Vier Aspekte eines Begründungszusammenhangs.....	182
Klaus Giel	
Mehrperspektivische Curricula für die Grundschule – Probleme der Lehrerbildung.....	193
Auswahlbibliografie	199

(* Die Seiten der Homepage sind seitenidentisch mit der Erstausgabe.)

Vorwort

Die im ersten Band der Aufsätze zur Konzeption zusammengefaßten Arbeiten der Reutlinger Forschungsgruppe dokumentieren einen relativ frühen Teil der Konzeptionsentwicklung. Sie wollen den didaktischen Ansatz des mehrperspektivischen Unterrichts vorstellen bzw. das Verständnis der zu erwartenden konkreten Entwicklungsarbeiten der Gruppe vorbereiten. Deshalb bieten sie, neben zwei Konzeptionsumrissen und einer Rechtfertigung der Thematisierung von Institutionen als gesellschaftlich relevanter Handlungsfelder, auch einen Legitimationsversuch für eine bestimmte Auswahl von Handlungsfeldern, die durch Materialien und Unterrichtsplanungen der unterrichtlichen Rekonstruktion zugänglich gemacht werden wollen. Darüber hinaus bieten sie erste Beispiele für solche Materialien mit einigen vorläufigen Hinweisen zu ihrer unterrichtlichen Verwendung. Die vorliegenden drei Arbeiten der zweiten Folge stehen mit den genannten Aufsätzen des ersten Bandes in einem engen Zusammenhang, sofern sie ähnliche Absichten verfolgen, aber ein späteres Stadium der Theoriebildung darstellen. Als Hinweis auf die im Mittelpunkt stehende Arbeit von Klaus Giel geben wir hier seine Überlegungen zum Begriff: »Vorbemerkungen« wieder. Der Ausdruck ‚Vorbemerkungen ...‘ bezeichnet eine Verlegenheit. Mit ihm wird etwas gemeint, was Bruner eleganter mit der Wendung ‚Toward a Theory of Instruction‘ ausdrücken konnte. So genommen ist unser Ausdruck nicht nur eine stilistische Verlegenheit, sondern dokumentiert auch, was schwerer wiegt, eine sachliche.

Daß die nachstehenden Überlegungen nicht den Status einer Theorie, aus der falsifizierbare Hypothesen abgeleitet werden können, für sich beanspruchen, erübrigt sich beinahe zu sagen. Unsere Überlegungen wollen keineswegs als eine vortheorietische Versicherung des (Gegenstandes‘ einer künftigen Theorie verstanden werden, als eine Art phänomenologischer Fundierung der Theorie. In welcher Weise kann man aber dann ‚vortheorietisch‘ vom Elementarunterricht reden? Genau darin liegt das Problem, das in den folgenden Bemerkungen zusammenhängend, so gut es eben geht, entfaltet werden soll. Sachlich gesehen stellen die hier vorgelegten Überlegungen also den Versuch dar, die Grundrisse einer Theorie aus der Explikation der Frage nach dem Sinn des Elementarunterrichts zu gewinnen.

Das wissenschaftstheoretische Problem unseres Unternehmens liegt in der Wiederholbarkeit der Frage nach dem Sinn des Unterrichts; seine Voraussetzung in der Behauptung, daß mit dem Funktionszerfall der geisteswissenschaftlichen Didaktik schultheoretische Probleme entstanden sind, die allein

durch die wissenschaftlich-theoretische (also nicht philosophische) Thematisierbarkeit der Sinnfrage einer rationalen Bewältigung zugeführt werden können. Unsere Überlegungen werden geleitet von dem Interesse an der Befreiung des in Riten und Routine erstarrten Unterrichtens zu einer wirklichen gesellschaftlichen, d. h. artikulationsfähigen und kommunizierbaren Praxis. Damit ist auch die Verarbeitung der bloßen Unterrichtstradition, die ein-dimensional, gleichsam als Schubkraft von hinten wirkt, zu einer geschichtlichen Wirklichkeit beabsichtigt. Die Postulate einer künftigen Theorie des Elementarunterrichts ergeben sich von hier aus gesehen aus der Funktion der Theorie bei der Verwirklichung der Unterrichtspraxis. Die idealen Anforderungen der Didaktik sind aus der strukturierenden Auslegung ihrer praktischen Funktion zu gewinnen.

Um es an dieser Stelle nur einmal in negativen Umschreibungen auszugrenzen: was uns vorschwebt, ist eine Theorie, die es der Wissenschaft ermöglicht, nicht nur in der Funktion des Vorschreibens und Kontrollierens dem Praktiker gegenüberzutreten.

Die gesuchte Theorie müßte die möglichst vollkommene Übersetzung der praktischen Probleme, Entdeckungen und Funde in wissenschaftliche Fragestellungen und, umgekehrt, die unverkürzte, unverstellte Integration wissenschaftlicher Ergebnisse und Aussagen in die Praxis gewährleisten.“ Der Beitrag von Walter Hahn und Gotthilf Gerhard Hiller behandelt ein Teilthema der Diskussion um die curriculare Reform. In ihm wird versucht, das immer noch unvermittelte Nebeneinander von naturwissenschaftlich-technischem und sozial-gesellschaftlichem Lernbereich zu überwinden, und deren Integration unter dem Interesse der Darstellung veränderungsbedürftiger gesellschaftlicher Verhältnisse wird vorgeschlagen. In den Thesen zur Lehrerbildung wird eine Neukonzeption des Studienganges für Lehrerstudenten vorgelegt, die eine Präsenz des Berufsbildes während der Ausbildungszeit ermöglichen will und verhindern soll, daß die Studierenden die Pädagogischen Hochschulen zwar als unfertige Fachwissenschaftler, aber nicht als Lehrer verlassen. Es ist beabsichtigt, die Veröffentlichung theoretischer Arbeiten zum Reutlinger CIEL-Projekt mit weiteren Untersuchungen zum Forschungskomplex Evaluation, dem sich die Arbeitsgruppe in Zukunft vorrangig widmet, fortzusetzen. Über die bis jetzt *fest* geplanten Folgetitel der Erstfassung (trial edition) gibt die Zusammenstellung auf S. 203 f. Auskunft.

Walter Hahn – Hermann Krämer

Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts*

A. Einleitung

In ihrer Substanz war die Didaktik in allen ihren geschichtlichen Ausformungen – von Comenius über Pestalozzi, Fröbel, Herbart bis zur Reform-

* Die folgenden Ausführungen werden „Vorbemerkungen“ genannt, weil sie sich im Vorfeld einer Unterrichtstheorie bewegen. Die Unterrichtstheorie soll darin in keiner Weise vorweggenommen werden. Was hier vorgetragen wird, sind – wenn die Anlehnung an ein großes Vorbild gestattet ist – „unvorigreifliche Gedanken“. Eine phänomenologische Grundlegung der Theorie ist nicht intendiert. Unsere Bemerkungen möchten die Theorie vielmehr dadurch vorbereiten, daß sie auf deren Grundlegung ausdrücklich verzichten. Ihr positiver Beitrag liegt in der Aufhebung, Problematisierung und Verflüssigung vollzogener Grundlegungen.

Vom Unterricht selbst kann somit nicht im Sinne einer vorgängigen, vortheorietischen Vergewisserung eines Untersuchungsgegenstandes die Rede sein. Was in unseren Vorbemerkungen thematisiert wird, ist nicht die „Sache“ selbst, sondern ein bestimmtes und spezielles Reden von der Sache. Der „Unterricht“ steht hier nicht, oder hinsichtlich unseres vor-theoretischen Vorhabens: noch nicht als Feld von systematisierbaren Beobachtungen zur Diskussion, sondern als Moment einer (Relevanz-)Struktur, als die der Sinn des Redens vom Unterricht auszulegen ist. Nun ist jedes Reden über den Unterricht von vornherein bestimmt durch Perspektiven und Interessen, in denen Theoreme aller Art sozusagen als Berufungsinstanzen zitiert werden: zur Rechtfertigung von Interessen und zur Ausrichtung und Fixierung von Perspektiven. Den Sinn von vortheorietischen Erörterungen sehen wir in der Freilegung von Perspektiven und Interessen, unter denen Gemeintes in den Blick kommt. Die Perspektive, um deren Bezüge und Hilfskonstruktionen es in den folgenden Erörterungen geht, ist durch das Postulat der „freisetzenden Erziehung“ bestimmt. Diese Perspektive rückt die Momente in den Blick, die das unterrichtliche Handeln als geschichtlich-gesellschaftliche Praxis interessant machen. Mit der Wahl der Perspektive wird gleichzeitig ein Verweisungszusammenhang von möglichen Theoremen umrissen, die zur Auslegung der Perspektive relevant werden könnten. Welche der möglichen Theoreme aktualisiert werden, kann, wo es nur darum geht, in die Bewegtheit einer Perspektive zu versetzen und zu ihrem Mitvollzug einzuladen, nicht im voraus und nicht ein für allemal festgelegt werden. Die Art, in der zumal diese Perspektive vorgetragen werden kann, bleibt, sofern sie vorgetragen wird, zufallsbedingt und „subjektiv“. Auch in dieser Hinsicht wird der Ausdruck „Vorbemerkungen“ gebraucht. „Objektivität“ erlangt die Auslegung von Perspektiven erst im Diskurs und durch die Kommunikation. Nur in dem Maße, in dem es in gemeinsamer Anstrengung möglich wird, den Unterricht als gesellschaftlich-geschichtliche Praxis freizulegen, kann er auch einer wissenschaftlich-theoretischen Behandlung zugeführt werden.

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf die unabgeschlossene Diskussion in der CIEL-Gruppe Reutlingen. Da die Ordnung einer Diskussion in einer monologischen Darstellungsform nicht abgebildet werden kann, bleiben die Ausführungen fragmentarisch. Sie sind lediglich als Einladung zur Teilnahme an der laufenden Diskussion zu rechtfertigen.

pädagogik¹ – Theorie des Elementarunterrichts. Als Theorie des Elementarunterrichts konnte sich die Didaktik als pädagogische Theorie im engeren Sinne ausbilden, deren spezifische Leistung in der Definition des Kindseins in einer hochdifferenzierten Leistungsgesellschaft bestanden hat. Das Elend der Didaktik der Gegenwart manifestiert sich in der Desorientiertheit der Grundschularbeit, die durch einen blinden Reformeifer ständig vergrößert wird.

¹ Vgl. dazu *J. A. Comenius*, Große Didaktik. In neuer Übers., hrsg. v. *A. Flitner*, Düsseldorf, München 1954.

J. H. Pestalozzi, Ober den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache. In: *J. H. Pestalozzi*, Sämtliche Werke, hrsg. v. *A. Buchenau*, *E. Spranger* u. *H. Stettbacher*, Berlin, Leipzig, Zürich 1927-1964 (21 Bde.), hier: Bd. 16, S. 265-346.

J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: *J. H. Pestalozzi*, a. a. O., hier: Bd. 13, S. 181-359.

J. H. Pestalozzi, Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's. In: *J. H. Pestalozzi*, a. a. O., hier: Bd. 13, S. 101-117.

F. Fröbel, Die Menschenerziehung. In: *F. Fröbel*, Ausgewählte Schriften, hrsg. v. *E. Hoffmann*, Düsseldorf, München 1951.

Fröbels Theorie des Spiels, Berlin, Langensalza, Leipzig 1935; I: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes, eingeleitet v. *E. Blochmann*, Kleine Pädagogische Texte 4, hrsg. v. *Blochmann*, *Geißler*, *Nohl*, *Weniger*, Weinheim 4. Aufl. 1965. II: Die Kugel und der Würfel als zweites Spielzeug des Kindes, eingeleitet v. *H. L. Klostermann*, Kleine Pädagogische Texte 16, Weinheim 3. Aufl. 1966. III: Aufsätze zur dritten Gabe, dem einmal in jeder Raumrichtung geteilten Würfel, eingeleitet v. *E. Hoffmann*, Kleine Pädagogische Texte 21, Weinheim 4. Aufl. 1967.

Fröbels Mutter- und Koselieder, hrsg. v. *J. Prüfer*, Facsimileausgabe bei Wiegandt, Leipzig 4. Aufl. 1927.

J. F. Herbart, Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: *J. F. Herbart*, Sämtliche Werke, hrsg. v. *K. Kehrbach*, *O. Flügel* u. *T. Fritzschn*, Langensalza 1887-1912 (19 Bde.), Neudruck: Aalen 1964, hier: Bd. 2, S. 1-139.

J. F. Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: *J. F. Herbart*, a. a. O., hier: Bd. 1, S. 259-274.

J. F. Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. In: *J. F. Herbart*, a. a. O., hier: Bd. 1, S. 151-258; darin bes.: Über die mathematische Bestimmung der Elementarformen, S. 184-186.

B. Otto, Gesamtunterricht. Der Begriff des natürlichen Unterrichts, Pädagogische Quellentexte, hrsg. v. *H. Weiterung*, Heft 2, Oldenburg 1950.

A. Fischer, Leben und Werk, hrsg. v. *K. Kreitmair*, München o. J., hier: Bd. 1.

In den großen Entwürfen der Geschichte der Didaktik wurde der Elementarunterricht thematisiert unter der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer repressionsfreien Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen² inmitten einer Gesellschaft, in der die Kinder nicht nach den Mustern angesprochen werden können, nach denen die Erwachsenen miteinander verkehren. Das Kindsein wird zum Problem, wo in einer hochdifferenzierten Gesellschaft Kinder nicht mehr in klar umrissenen Funktionen beansprucht werden können, wo also die Gesellschaft keine klar konturierten Positionen und Rollen für die Kinder bereitstellt³. Je ausdifferenzierter und damit komplizierter der gesellschaftliche Verkehr wird, desto weniger können Kinder daran teilnehmen, desto weniger kann von ihnen ernsthaft erwartet werden. Die hochdifferenzierte Gesellschaft weiß mit Kindern, die in geradezu beunruhigender Andersartigkeit in Erscheinung treten, nichts Vernünftiges anzufangen. Zwar stellt die Gesellschaft immer auch Verfahren bereit, mit

Fortsetzung von Fußnote 1

J. Dewey, *Democracy and Education*, New York 1916; dtsh. v. *E. Hylla*, *Demokratie und Erziehung*, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Hamburg 3. Aufl. 1965.

M. Montessori, *Kinder sind anders*, übers. v. *P. Eckstein* u. *U. Weber*, Stuttgart 1952.

M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*, bes. u. eingel. v. *B. Michael*, Heidelberg 1965.

M. Montessori, *Mein Handbuch*, Stuttgart 2. Aufl. 1928

H. Nohl und *L. Pallat* (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1928-1933 (5 Bde.).

E. Spranger, *Der Bildungswert der Heimatkunde*, Stuttgart 3. Aufl. 1952.

E. Spranger, *Die Fruchtbarkeit des Elementaren*. In: *E. Spranger*, *Pädagogische Perspektiven*, Heidelberg 7. Aufl. 1962, S. 87 ff.

W. Flitner u. *G. Kudritzki*, *Die deutsche Reformpädagogik*, Düsseldorf, München 1961.

W. Flitner, *Theorie des pädagogischen „Weges“*, Weinheim, Berlin 8. Aufl. 1968.

W. Flitner, *Die Gesittung der europäischen Menschheit*. In: *Erziehung zur Menschlichkeit*. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, Tübingen 1957, S. 3 ff.

² Vgl. z. B. *F. Fröbel*, *Die Menschenerziehung*, a. a. O., S. 55 f.

³ Vgl. dazu *D. P. Ausubel*, *Das Jugendalter*, München 1968.

J. H. van den Berg, *Metabologica*, Göttingen 1960.

S. N. Eisenstadt, *Von Generation zu Generation*, München 1966.

L. v. Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft*, Köln, Berlin 1967.

E. Z. Friedenberg, *Die manipulierte Adoleszenz*, Stuttgart 1971.

F. Neidhardt, *Die junge Generation*, Opladen 1967.

T. Parsons, *Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft*. In: *T. Parsons*, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt 1968, S. 194 ff.

L. Rosenmayr, *Hauptgebiete der Jugendsoziologie*. In: *R. König* (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Stuttgart 1969, Bd. 2, S. 65 ff.

H. Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 4. Aufl. 1962.

F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*, Freiburg 1962.

denen die beunruhigende Andersartigkeit niedergehalten wird; sie mobilisiert in aufdringlicher Weise die Kinderliebe, wie sie in fataler Strukturgleichheit den Philosemitismus produziert: Mechanismen der Beruhigung des schlechten Gewissens. Dies wird daran deutlich, daß die Gesellschaft die Andersartigkeit der Kinder leugnet, indem sie die bereitgestellten Freiräume als Stätten beansprucht, in denen von gesellschaftlich funktionstüchtigen Erwachsenen funktionstüchtige Erwachsene produziert werden. Die nachwachsende Generation wird als Garant des Fortbestandes der gesellschaftlichen Verhältnisse beansprucht. Das gesellschaftlich bedingte Kindsein wird dabei als Störfaktor verrechnet, wenn nicht gar als selbstverschuldete Unmündigkeit, denn es muß ja wohl an der moralisch zuzurechnenden bösen Absicht der Kinder liegen, wenn sie sich nicht so geben, wie die Erwachsenen sie sehen, nämlich als funktionstüchtige Erwachsene. Demgegenüber stellen die didaktischen Theorien den Versuch dar, die tatsächliche, gesellschaftlich bedingte Andersartigkeit der Kinder positiv und produktiv auszulegen als Chance der Veränderung der gesellschaftlichen Zustände durch die Aufdeckung und praktische Förderung gesellschaftlich noch nicht realisierter und abgegotener Möglichkeiten der menschlichen Selbstverwirklichung. In der Andersartigkeit der Kinder versucht die Didaktik, den - in bezug zu seiner gesellschaftlichen Gestalt - *anderen* Menschen in Kategorien zu fassen, die allesamt Gegenkonzepte zur gesellschaftlichen Wirklichkeit des Menschen darstellen⁴. So entwarf die Didaktik das Bild vom vollentfalteten Menschen im Gegenüber zum Bürger⁵, das Bild der totalen Disponibilität im Gegenüber zur tatsächlichen gesellschaftlichen Beanspruchung in Detailfunktionen. Und immer wieder sieht die Didaktik die Chance der Exploration des Menschlichen in einem solchen Umgang mit Kindern, der die Erwachsenen vor die Notwendigkeit stellt, von den Kindern zu lernen. So treten alle geschichtlichen Konzepte der Di-

⁴ Vgl. dazu *H. Nohl*, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 6. Aufl. 1963, insbes. S. 124 ff.

E. Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952.

Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig 3. Aufl. 1930.

⁵ Vgl. dazu *J. J. Rousseau*, Emile oder über die Erziehung, hrsg. v. *M. Rang*, Stuttgart 1963.

F. Hölderlin, Hyperion oder der Eremit in Griechenland. In: *F. Hölderlin*, Sämtliche Werke (Stuttgarter Hölderlin-Ausgabe, 6 Bde.), Stuttgart 1958, hier: Bd. 3, S. 1-166.

W. v. Humboldt, Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: *W. v. Humboldt*, Werke in fünf Bänden, hrsg. v. *A. Flitner* u. *K. Giel*, Darmstadt 1960 ff, hier: Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 168 ff.

E. Rosenstock-Huussy, Das Geheimnis der Universität, Stuttgart 1958.

⁶ Vgl. dazu *K. Marx*, Das Kapital. In: Marx -Werke. In sechs Bänden, hrsg. v. *H-J. Lieber*, Darmstadt 2., unveränderte Aufl. 1971, hier: Bd. IV, S. 572 f.

daktik mit dem meist explizit formulierten Grundsatz an, daß die Erwachsenen nur dort fähig werden, den Kindern zu helfen, ihre Erwartungen an die Gesellschaft zu artikulieren, wo die Erwachsenen bereit werden, die Wirklichkeit mit den anderen Augen der Kinder wahrzunehmen⁷. Moderne Strömungen knüpfen mit den Schlagworten von der emanzipatorischen oder freisetzenden Erziehung an die alte Idee des Elementarunterrichts an⁸. Die Frage ist nur, wie läßt sich diese Idee pädagogisch realisieren und in Unterrichtsarrangements umsetzen? Die Tradition suchte Möglichkeiten und Ansätze zur Realisierung des Konzeptes der Elementarbildung unter der Leitung der Frage nach der „natürlichen Gegebenheit der Phänomene selbst“. Es wird dabei von der Auffassung ausgegangen, daß die Dinge im gesellschaftlichen Leben durch künstlich erzeugte Interessen und Bedürfnisse verstellt seien. Der Unterricht habe deshalb die Aufgabe, die Dinge und ihre

⁷ Vgl. z. B. *J. A. Comenius*, Große Didaktik, a. a. O., S. 19.

⁸ Vgl. *P. Ackermann*, Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973.

Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1970. – Autonomie und Autorität des Menschen – Ein Spannungsverhältnis? Ein Gespräch. In: Politik, Wissenschaft, Erziehung. Festschrift für Ernst Schütte, Frankfurt 1969, S. 8 ff.

D. Baacke, Kommunikation und Kompetenz, München 1973.

H. Blankem, Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1974.

H. Fend, Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim, Berlin, Basel 1971.

H.-J. Gamm, Kritische Schule, München 1970.

H. J. Giegel, Reflexion und Emanzipation. In: *K.-O. Apel* u. a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, S. 244 ff.

K. Giel u. *G. G. Hiller*, Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr. In: Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969 ff. S. 6.

M. Greiffenhagen (Hrsg.), Emanzipation, Hamburg 1973.

J. Habermas, Kultur und Kritik, Frankfurt 1973.

J. Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *J. Habermas, N. Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 101 ff.

H. v. Heutig, Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965.

H. v. Heutig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968.

J. Hiller-Ketterer, Kind, Gesellschaft, Evangelium, Stuttgart und München 1971.

J. Hiller-Ketterer, J. Thierfelder, Leistung und Gerechtigkeit, Stuttgart und München 1972.

H. Lefebvre, Der dialektische Materialismus, Frankfurt 1966.

W. Lempert, Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971.

H. Marcuse, Kultur und Gesellschaft I und II, Frankfurt 1965.

K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 4. Aufl. 1970.

E. H. Müller (Hrsg.), Sozialkunde und soziales Lernen in der Grundschule, Ulm 1974. *B. J. Warneken*, Autonomie und Indienstnahme. Zu ihrer Beziehung in der Literatur der bürgerlichen Gesellschaft. In: *J. Goth* u. a., Rhetorik, Ästhetik, Ideologie. Aspekte einer kritischen Kulturwissenschaft, Stuttgart 1973, S. 79 ff.

K. G. Zenke, Pädagogik – Kritische Instanz der Bildungspolitik?, München 1972.

Ordnung so zu zeigen, wie sie an ihnen selbst sind. Die interesselose Anschauung wird als Grundlage allen Unterrichts reklamiert. Vor den Phänomenen selbst - so meint man - hat der Erwachsene den Kindern nichts voraus; ja, erst der noch unverstellte Blick der Kinder gewährt auch den Erwachsenen die Chance, die Wirklichkeit „mit anderen Augen“ zu sehen. Im Gefolge dieser Idee wurde jede Neuentdeckung der Wirklichkeit als Realisierung des kindlichen Sehens verstanden. Cezanne und nicht zuletzt Klee verstehen ihre Malerei als ein ständiges Ringen um den „reinen Blick“ der Kinder. Wagenschein hat diesen Zusammenhang für unsere Zeit neu entdeckt und in die didaktische Diskussion eingebracht⁹.

Zusammengefaßt kann man also sagen, unter der Idee einer repressionsfreien Kommunikation war das Problem des Elementarunterrichts umschrieben als das der natürlichen Lehrart, von der man annahm, daß sie nur an den Phänomenen selbst gewonnen werden könne. Der Weg zu den Phänomenen selbst jedoch könne nur mit Hilfe der Kinder gefunden werden. Es läßt sich indes unschwer nachweisen, daß selbst schon die Idee der reinen Selbstgegebenheit der Phänomene ein gesellschaftliches Erzeugnis ist. Die Idee wurde unter angebbaren Bedingungen gewonnen und sie wurde - dies vor allen Dingen - zur Legitimation bestehender Verhältnisse in Dienst genommen. Die reine Phänomenologie war als Grundlegung der Wissenschaften gedacht; „das reine Sehen“ wurde von Pestalozzi bis Klee zur Begründung und Durchsetzung einer bestimmten Auffassung von Malerei benützt. Man beschwört die reine Selbstgegebenheit, um das, was tatsächlich ist, als naturnotwendig ausweisen und mit einer höheren Weihe umgeben zu können. Der reine, unverfälschte Kinderblick ist so gesehen ein Produkt des

⁹ Vgl. zu diesem Abschnitt: *J. A. Comenius*, Große Didaktik, a. a. O., S. 78 ff.

J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, a. a. O.

J. Kant, Kritik der Urteilskraft. In: *7. Kant*, Werke in sechs Bänden, hrsg. v. *W. Weischedel*, Wiesbaden 1958-1964, hier: Bd. V, S. 233-620.

J. W. Goethe, Versuch einer allgemeinen Vergleichungslehre. In: *J. W. Goethe*, dtv-Gesamtausgabe, München 1961-1963 (45 Bde.), hier: Bd. 37, S. 56 ff.

J. W. Goethe, Versuch über die Gestalt der Tiere. In: *J. W. Goethe*, a. a. O., hier: Bd. 37, S. 61 ff.

P. Cezanne, Über die Kunst, Hamburg 1957.

P. Klee, Tagebücher, Köln 1957, Nr. 905J.1912.

B. Brecht, Kleines Organon für das Theater. In: *B. Brecht*, Gesammelte Werke, Frankfurt 1967 (20 Bde.), hier: Bd. 16, S. 659 ff.

H. Plessner, Mit anderen Augen. In: *H. Plessner*, Zwischen Philosophie und Gesellschaft, Bern 1953, S. 204 ff.

K. Giel, Studie über das Zeigen. In: *Bildung und Erziehung*, 18. Jg. 1965, S. 181-194.

M. Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 2. Aufl. 1965.

M. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965.

M. Wagenschein, Verstehen lehren, Weinheim, Berlin 1968.

gesellschaftlichen Legitimations- und Durchsetzungsmechanismus. Die Berufung auf den reinen Kinderblick ist die raffinierteste Form, in der die Gesellschaft die Kinder als Garanten ihres Fortbestandes usurpiert. Tatsächlich legte der auf die originäre Gegebenheit der Wirklichkeit aufbauende Elementarunterricht die Kinder stets auf etwas fest, was immer schon überholt war, ehe die Kinder erwachsen wurden. Das Pathos des Ursprünglichen hat die Schule zum gesellschaftlichen Reservat entarten lassen, in dem Dinge betrieben wurden, die allein für das Schulschicksal der Kinder von Bedeutung waren. Der Ruf „zu den Sachen selbst“ wurde zuletzt nur noch zur Selbstrechtfertigung eines funktionslos gewordenen Schulbetriebes herangezogen¹⁰. Es darf somit angenommen werden, daß die tatsächliche Rückständigkeit unseres Schulbetriebes eine direkte Folge des Bemühens ist, den Unterricht auf die natürliche Lehrart aufzubauen.

In dem Gesagten ist bereits angeklungen, daß die Suche nach der natürlichen Lehrart im Zusammenhang mit erkenntnistheoretischen Bemühungen zu sehen ist, in denen das Erkennen von einem archimedischen Punkt aus aufgebaut werden sollte. Bei aller Verschiedenheit in Anlage und Durchführung liegt allen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Positionen der Gegenwart die Einsicht von der Unmöglichkeit des Aufbaus von Wissen und Erkennen auf einem archimedischen Punkt zugrunde. Ein Konsens scheint darin zu bestehen, daß das Erkennen immer schon „inmitten einer kulturell-gesellschaftlich gedeuteten Wirklichkeit“ einsetzt. Die Gnade des Nullpunktes ist eine romantische Utopie. So unterbindet nicht zuletzt die Wissenschaftstheorie die Frage nach der natürlichen Lehrart¹¹. Der Elementarunterricht findet sich auf die gesellschaftliche Realität zurückverwiesen. Von hier aus stellt sich das Problem des Elementarunterrichts unter der Idee der emanzipatorischen Erziehung mit neuer Dringlichkeit.

¹⁰ Vgl. dazu u. a. *E. Husserl*, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Haag 1954. – Im Grunde hat die Anschauung als die natürliche Lehrart in der Phänomenologie ihre großartigste Rechtfertigung und schärfste Präzision gefunden: „Sie (die Phänomenologie, K. G.) sucht das ‚Gegebene‘ überall möglichst schlicht, vorurteilslos und rein in möglichst dichte Anschauungsnähe zu bringen, um es dann durch phänomenologische Reduktion in sein Wesen zu erheben.“

M. Scheler, Die deutsche Philosophie der Gegenwart. In: *P. Witkop* (Hrsg.), Deutsches Leben der Gegenwart, Berlin 1922, S. 200.

Vgl. dazu auch *O. F. Bollnow*, Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970, S. 69 ff; insb. S. 77 ff.

¹¹ Vgl. dazu *O. F. Bollnow*, Über die Unmöglichkeit eines archimedischen Punktes in der Erkenntnis. In: Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. 116, 1964, S. 219 ff. (Festschr. f. A. Wellek).

F. Kümmel, Verständnis und Vorverständnis, Essen 1965.

J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau, 5. Beiheft, Tübingen 1967.

J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968.

Th. W. Adorno u. a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied, Berlin 1969.

K. Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: 7. Beiheft z. Z. f. Päd., Weinheim 1968, S. 111-124.

P. Lorenzen, Methodisches Denken, Frankfurt 1969.

G. G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.

B. Die gegenwärtige Situation

Es hat den Anschein, als fände die gesellschaftliche Realität in den reformerischen Bemühungen der Gegenwart eine stärkere Berücksichtigung. In der Auseinandersetzung mit der ursprünglichen Gestalt der Grundschule glaubt man, den Blick freibekommen zu haben für die Realitäten des Lebens, des kindlichen Lebens zumal. Die „realistische Wende“ in der Grundschuldidaktik glaubt man gegen die romantisch verklärte und überhöhte Auffassung des Kindseins einerseits und die idealistische Auffassung des gesellschaftlichen Verkehrs andererseits – Auffassungen, die der Reformpädagogik zugrunde lagen. – durchsetzen zu müssen. Wir behaupten dagegen, daß die tatsächlichen Neuerungen an der Grundschule, die unter dem Zeichen der realistischen Wende stehen, zum überwiegenden Teil die überkommenen Ideen des Elementarunterrichts fortschreiben und gerade deshalb die Realität des gesellschaftlichen Lebens verfehlen. Wir wollen in den folgenden Ausführungen diese Behauptung mit Argumenten stützen, um uns dadurch das Rüstzeug zu schaffen, mit dem wir das Problem des Zurückverwiesenseins des Elementarunterrichts an die gesellschaftliche Realität angemessen stellen können. Zunächst glaubte man, den Grundschulunterricht durch die Hereinnahme „moderner“ Inhalte reformieren zu können. So hat man in den Fibeln die Bilder des dörflich-bäuerlichen Lebens durch moderne urbane Szenerien ersetzt. Man merkte indes bald, die Fibelgraphiker wahrscheinlich noch vor den Lehrern und Psychologen, daß das moderne Leben den Kindern, wenn auch in anderer Weise, noch ferner gerückt ist als die Dorfgemeinschaft. In eklatanter Weise wird dies an der Verarmung der Fibelbilder sichtbar: Der Vater wird zum Mann mit Auto; die Mutter wird zwar jünger, behält aber die Schürze an.

Eine strukturelle Veränderung, die über organisatorische Veränderungen hinausgeht, ist nur als Fortentwicklung der alten Lehrpläne zu wirklichen Curricula denkbar. Nachdem man die unausgeschöpfte kognitive Leistungskapazität der Kinder entdeckte, hat man sich in der Frage nach neuen Inhalten am alten Fachunterricht orientiert. Man entdeckte mit einem Mal, daß

Themen der Physik, die in den alten Lehrplänen für das 6. und 7. Schuljahr vorgesehen waren, bereits im 2. oder 3. Schuljahr behandelt werden können¹². Nun ist aber der Fachunterricht, wenn er nicht innerlich ausgehöhlt werden soll, nicht einfach vorzuverlegen. Der Fachunterricht, wie er in den traditionellen Lehrplänen ausgelegt ist, kann nicht an die Stelle des Gesamt- oder Heimatkundeunterrichts gesetzt werden, weil er auf diesem aufbaut. Im Verständnis der Lehrplantheorie wird in den Fächern nur ausdifferenziert, was im Gesamt- und Heimatkundeunterricht in ungegliederter Ganzheit grundgelegt ist. Infolgedessen wird mit dem Heimatkundeunterricht zugleich der überlieferte Fachunterricht fragwürdig. In diesem Zusammenhang gilt es generell zu sehen, daß der Übergang vom Lehrplan zum Curriculum negativ als Auflösung des Fachunterrichts und des ihn fundierenden Heimatkundeunterrichts verstanden werden muß. Ohne darauf einläßlicher einzugehen, sei nur noch die Bemerkung angebracht, daß die Lehrplantheorie als ein Konzentrationskern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Unterrichtsfächer als wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge begriffen hat, d. h. als Ausschnitte der geschichtlichen Realität, in die der Mensch immer schon hineinverwoben ist, an der er nur in dem Maß teilhaben kann, indem er sich in sie einhaust und darin Wurzeln schlägt. Erst durch die Einwurzelung werden auch die Kräfte entfaltet, die zu einer produktiven Weiterentwicklung und Umgestaltung dieser Wirklichkeit führen¹³. Mit der prinzipiellen Unmöglichkeit des Fachunterrichts an der Grundschule – die sozialpädagogische Seite des Problems ist dabei noch nicht einmal berücksichtigt – wird somit das Problem einer grundlegenden fundamentalen Bildung mit größerer Dringlichkeit aufgeworfen, zumal man im Hinblick auf die Lernziele der Grundschule sich nicht unmittelbar an den Qualifikationen, die zu einer vollen Partizipation am gesellschaftlichen Leben erbracht werden müssen, orientieren kann. Im Hinblick darauf kann die Aufgabe der Grundschule nur dahingehend bestimmt werden, daß sie die allgemeine Lernfähigkeit zu gewährleisten, ihre Schüler auf einen lebenslangen Lernprozeß vorzubereiten hat. Das Curriculum der Grundschule soll eben diese allgemeinen Lernvor-

¹² Vgl. dazu u. a. *Aust*, Der Magnet und seine Pole. Ein Arbeitsbuch für das 5. Schuljahr. In: *H. Becker* (Hrsg.), Versuche, Hannover 1969.

¹³ Vgl. dazu *E. Weniger*, Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes, Weinheim 5. Aufl. 1963. – *W. Klafki*, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963.

W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 5.-7. Aufl. 1965.
M. Wagenschein, Zum Problem des genetischen Lehrens. In: *Z. f. Päd.*, 12. Jg. 1966, S. 305-330.

aussetzungen auslegen oder – was dasselbe bedeutet – die Intelligenz als ein Repertoire von grundlegenden, in einem Gefüge aufeinander bezogenen, kulturellen Fertigkeiten für unsere Zeit neu formulieren¹⁴. Wir haben nunmehr zu zeigen, daß die curricularen Konzepte, die heute schon dank der Beflis-senheit der Verlage den tatsächlichen Unterricht im Elementarbereich der Grundschule bestimmen, den Versuch des traditionellen Elementarunterrichts, „Grunderfahrungen“, ursprüngliche Formen der Realitätsbewältigung zu fin-den und in einem Gefüge aufeinander bezogener Fertigkeiten auszulegen, unkritisch fortführen. Das Pathos der Suche nach einem archimedischen Punkt hat die Curriculumhersteller in einem Ausmaß ergriffen, daß jeder Re-formpädagoge seine Freude daran hätte.

I. Der neue Mathematikunterricht

Der neue Mathematikunterricht ist keineswegs als Fachunterricht oder Propä-deutik konzipiert: In ihm wird vielmehr, pädagogisch-didaktisch gesehen, die Idee Pestalozzis, die sogenannten Kulturtechniken nicht als „äußerliche“ Vor-bedingungen der Allgemeinbildung mehr oder weniger mechanisch zu dril-len, sondern als integrierende Bestandteile der Bildung im Zusammenhang mit grundlegenden kulturellen Fähigkeiten zu entwickeln, wieder auf-genommen. In diesem Sinne soll in dem, was landläufig moderner Mathema-tikunterricht genannt wird, eine Denkfähigkeit evoziert werden, die die Realität in einer Weise verfügbar macht, die nicht schon durch Umgangser-fahrungen und die darin erschlossenen Bedeutungen vorstrukturiert ist. Er soll mit anderen Worten – und daraufhin kann man von absoluter Disponibili-tät sprechen – ein Denken ermöglichen, das nicht auf die dinghafte, d. h. in Bedeutungen gegebene, Wirklichkeit aufbaut. Der moderne Mathematik-unterricht steht nicht nur im Gegensatz zum bürgerlichen Rechnen mit all seinen logischen, pragmatischen und nicht zuletzt moralischen Implikationen¹⁵, sondern er setzt sich ab, was in seinen Konsequenzen für den übrigen Unter-richt kaum bedacht wurde, von dem Anschauungsunterricht der herkömm-lichen Form, der bestrebt war, die Erscheinungsweise der bekannten Wirk-lichkeit in Bildern und den Bildern zugeordneten Namen und Beschreibungen

¹⁴ Vgl. *W. Flitner*, Sprache und Erziehung heute. In: 7. Beiheft z. Z. f. Päd., a. a. O., S. 9 ff.

H. Aebli, Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: *H. Roth* (Hrsg.), Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommis-sion Bd. 4, Stuttgart 2. Aufl. 1969, S. 151 ff.

¹⁵ Dazu *H. Möller*, Was ist Didaktik, Bodium 4. Aufl. o. J., S. 20 ff.

hervorzubringen¹⁶. (Die Tradition des Orbis-pictus ist auch heute noch lebendig.)

Der neue Mathematikunterricht repräsentiert und ordnet die Wirklichkeit in einer neuen, nicht bildhaften Weise. Darüber und über die Konsequenzen wird ausführlicher zu reden sein. Im Prinzip und der Idee nach wird im modernen Mathematikunterricht eine neue elementare und umfassende Schuldisziplin ausgelegt, die nicht nur Zugänge zur Mathematik im engeren Sinne bahnen soll, sondern ebenso Logik und Grammatik, ja selbst die bildende Kunst umfaßt¹⁷. Dieser neuen Schuldisziplin ist es um nichts Geringeres als eine neue Universalgrammatik zu tun, durch deren Beherrschung der Schüler fähig wird, sich von allen zufälligen Bedingtheiten seines persönlichen und sozialen Lebensschicksals zu befreien. Er überholt so gesehen noch die Pestalozzische Elementarmethode, die den Schüler vom Druck des Phänomenalen zu lösen versprach, ihn gleichsam unabhängig machen wollte von dem tatsächlichen Orbis-pictus, indem sie dem Schüler mit dem gleichseitigen Viereck ein Instrument an die Hand gab, mit dessen Hilfe er selbst jedem Ding sein Bild erzeugen konnte¹⁸.

In welcher Weise wird im Mathematikunterricht der Pestalozzische Elementarunterricht radikalisiert; oder anders gefragt, in welcher Weise repräsentiert die neue Universalgrammatik die Wirklichkeit? Negativ ist die Repräsentationsform dadurch am besten zu charakterisieren, daß sie sich von der Auffassung der Orbis-pictus-Tradition löst, wonach die Wirklichkeit in Form und Gestalt von natürlichen Arten, die es in austauschbaren und damit in Anzahlen von Exemplaren gibt, vorkommt. An die Stelle des Artbegriffes – damit löst sich der neue Unterricht endgültig von der natürlichen Lehrart – setzt er den Klassen- oder Mengenbegriff, in dem Exemplare aller möglichen Arten zu einer begrifflichen Einheit zusammengefaßt werden können. Die Begriffsbildung, um dies noch einmal zu betonen, ist nicht mehr abhängig von der anschaulichen Gegebenheit der Arten, sie streift ihre anschauliche

¹⁶ Z. P. Dienes, E. W. Golding, Mathematisches Denken und logische Spiele, Freiburg 1970.

A. Heuser, H. G. Tillmann u. a., Mathematik 1 und 2 (Funk-Kolleg), Frankfurt 1971.

E. Schwanz (Hrsg.), Mathematik in der Grundschule, Frankfurt 1972.

E. Schwanz (Hrsg.), Materialien zum Mathematikunterricht in der Grundschule, Frankfurt 1972.

S. Kothe, Denken macht Spaß, Freiburg 2. Aufl. 1968.

¹⁷ Vgl. u. a. R. Reichwein, Sprachstruktur und Sozialschicht. In: Soziale Welt, 18. Jg. 1967, S. 309 ff.

¹⁸ Vgl. dazu J. A. Comenius, Orbis sensualium pictus. Faksimiledruck der Ausg. Noribergae, M. Endter 1658, Osnabrück 1964.

J. H. Pestalozzi, Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's, a. a. O.

Bedingtheit ab und verliert dadurch den Charakter der nachgehenden Artikulation¹⁹. (Begriffsbildung ist nicht mehr, um es in Anspielung an Kant auszudrücken, auf die Schematisierung der Anschauung verwiesen. Anschauung und Begriff entstammen nicht mehr derselben Wurzel²⁰.) Wie auch immer: Die begriffliche Einheit wird nicht als vorgegeben gesetzt, als Erzeugnis eines empirisch nicht nachweisbaren, bloß erschließbaren synthetischen Vermögens, sondern sie wird in konkret beobachtbaren Operationen hergestellt – im wesentlichen als Komplexion von willkürlich herausgegriffenen Merkmalen, die nach aussagelogischen Verknüpfungsformen (Konjunktion, Negation, Disjunktion, Implikation, Äquivalenz) miteinander verbunden werden. Die Mengen oder Klassen können dann wieder mit erlern- und einübbaaren Mengenoperationen verarbeitet werden. Aber auch diese Operationen sind nicht durch eine natürliche Ordnung der Dinge vorstrukturiert, sondern sie stiften allererst Ordnung und machen dadurch die Wirklichkeit in einer weder durch die Natur noch durch die individuelle Lebensgeschichte bedingten Weise verfügbar. Die aus der Alltagserfahrung bekannten Dinge können in den künstlich hergestellten Beziehungen unabhängig von ihrer Bedeutung „eingesetzt“ werden: Sie sind allein als Elemente von Mengen interessant. Der Erstkläßler, der die Menge der blonden Mädchen, die rote Pullover tragen, bildet, behandelt die Mädchen seiner Klasse nicht prinzipiell anders als die logischen Blöcke, mit denen er die Menge der roten Dreiecke bildet. In der Unabhängigkeit der Operationen von den realen Dingen, ihrer Beschaffenheit und Bedeutung, können die gewünschten Operationen an bedeutungslosen kulturnahen Materialien eingeübt werden²¹. Die logischen Blöcke – das raffinierteste didaktische Instrument seit dem gleichseitigen Viereck Pestalozzis – stellen indes mehr dar als das bloße Material, an dem Operationen durchgeführt werden. Sie sind vielmehr *so* gebaut, daß sie die logisch-mathematischen Operationen vorstrukturieren. Um ihren Bauplan in den Griff zu bekommen, haben wir die Operationen selbst zu thematisieren. Diese müssen, wenn sie nicht wie die Verfahren des bürgerlichen Rechnens bloß eingedrillt werden sollen, aus einem übergreifen-

¹⁹ Vgl. G. G. Hiller, G. Klein, H. Krämer (Hrsg.), Sprechen und Handeln. Ein Sprachbuch, Düsseldorf 1973 und 1974 (4 Bde.); hier insbes. Bd. 4, S. 84 ff.

²⁰ Vgl. M. Heidegger, Kant und Problem der Metaphysik, Frankfurt 2. Aufl. 1951.

²¹ Vgl. zum Gesamtzusammenhang J. Piaget, B. Inhelder, La genèse des structures logiques elementaires, Neuchâtel 1959; dt. Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen. Übers. v. U. Rohr-Dietsch und H. Schneider, Düsseldorf 1973 (2 Bde.).

J. S. Bruner, R. R. Olver, P. M. Greenfield u. a., Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971.

den Zusammenhang entwickelt werden. Dieser Zusammenhang kann, eben weil aus ihm heraus die Mathematik als eine verstehbare entwickelt werden soll – die Grundschulmathematik steht nicht im Lager der Axiomatisten²² – und weil logische Beziehungen von Aussagen und nicht von Dingen sind, nur ein grammatischer sein. Die logischen Blöcke aktualisieren einen Zusammenhang von paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen, innerhalb deren (aktuelle) elementare Sätze aktualisiert werden: „reine“ Sätze gewissermaßen, d. h. solche, die zu ihrer Verständlichkeit keines realen Kontextes bedürfen. (In der Umgangssprache kommt der reine Satz gar nicht vor; selbst simple Feststellungen werden in der Weise verstanden, daß die Situation, in der sie gesprochen werden, interpretiert wird. Die bloße Feststellung „es regnet“ bedeutet entweder „schon wieder“, „nimm den Schirm mit“ usw.) Man artikuliert das strukturierte Material, ein grammatisches System insofern, als jeder Satz, der mit diesem Material darstellbar ist, immer schon eine Aussage über das Konstruktionsprinzip des Satzes selbst ist. Wer sagt: Das ist ein blaues großes Dreieck, aktualisiert eo ipso das Paradigma. Es handelt sich dabei um keine Aussage über dieses Ding da, sondern über die Machart des Satzes, indem dieses Ding da als... in Beziehung gesetzt wird zu anderen. Das Material ist also so beschaffen, daß es seine eigene Machart ständig thematisiert. Diese Mache ist insofern eine grammatische, als die Beschaffenheit der tatsächlichen Klötze nur innerhalb eines syntaktischen Zusammenhangs bestimmt werden kann: Der Bau des Klotzes ist nichts anderes als eine mögliche Realisierung seiner lediglich durch Opposition definierten Merkmale. Dem Schüler, der mit logischen Blöcken oder anderen strukturierten Materialien umgeht, wird von vornherein zugemutet, Realität im Bezugsrahmen von Sätzen zu verrechnen, die nach durchsichtigen grammatikalischen Regeln erzeugt sind. Diese Sätze sind nicht Äußerungen der Umgangssprache, deren Gehalt in der Kommunikation realisiert wird, sondern Realisierungen von grammatischen Strukturen. Diese Strukturen werden der Wirklichkeit als formales Gerüst vorausgeworfen. Es handelt sich dabei nicht um zu entfaltende Auslegungen von Konzeptionen oder Grundbegriffen, die durch die Erfahrung gedeckt werden können. Nicht Begriffe sind hier die primäre Repräsentationsform von Wirklichkeit, sondern elementare, d. h. kontextlose Sätze und Satzverbände²³.

²² Vgl. *P. Lorenzen*, *Metamathematik*, Mannheim 1962.

H. Seiffert, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, München 3. Aufl. 1971, 1. Bd.

²³ Vgl. zu diesem Zusammenhang *H. Lipps*, *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*, Frankfurt 3. Aufl. 1968. – *O. F. Bollnow*, *Zum Begriff der hermeneutischen Logik*. In: *H. Delius, G. Patzig* (Hrsg.), *Argumentationen*. Festschrift für Josef König, Göttingen 1964, S. 20-42.

G. Patzig, *Satz und Tatsache*. In: *H. Delius, G. Patzig* (Hrsg.), *Argumentationen*, a. a. O., S. 170 ff.

C. F. v. Weizsäcker, *Sprache als Information*. In: *Bayerische Akademie der schönen Künste* (Hrsg.), *Die Sprache*, München 1959, S. 45 ff.

Es ergibt sich somit: Was als neue Mathematik in den Lehrplänen der Grundschule auftritt, ist der erste Schritt auf dem Weg zu einer universellen Grammatik, die als Fundament aller wissenschaftlichen Disziplinen intendiert ist. Wissenschaften haben die Wirklichkeit in der Gestalt von Sätzen und Satzverbindungen, nicht in der Form von Begriffen. Der neue Mathematikunterricht setzt die Grammatik wieder in ihr angestammtes Recht im Kanon der Schuldisziplinen ein, er reklamiert die Grammatik als *prima philosophia*. So wie Pestalozzi, der seinen Elementarunterricht unter die Leitidee der begrifflichen Repräsentation der Wirklichkeit stellte, den Schüler befähigen wollte, sich von den tatsächlichen Bildern zu lösen, indem er ihm die Konstruktionsmittel, Elemente und Verbindungsformen der Bilder an die Hand gab, so soll der Schüler durch die strukturierten Materialien befähigt werden, elementare Sätze aus rein grammatikalischen Regeln zu erzeugen. Der Schüler wird zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der in reinen, d. h. in ihrer Machart durchsichtigen, Sätzen repräsentierten Wirklichkeit befähigt; zugleich soll er dadurch eine Souveränität gegenüber der Umgangssprache gewinnen, vom einseitigen Druck der Konvention und Tradition entlastet werden. Hinsichtlich der Verwirklichung dieser Ideen ist nur zu bedauern, daß die Vertreter der neuen Grundschulmathematik ihre Programme nicht von vornherein in Kooperation mit der Linguistik entwickelt haben, was im Verein mit dem voreiligen bürokratischen Zugriff auf die neue Grundschulmathematik bereits dazu geführt hat, daß diese, der eigenen Konzeption untreu geworden, zu einem privilegierten Sachunterricht zu entarten droht. Es mag auch an der Unausgeführtheit der Konzeption liegen, daß die strukturierten Materialien im Unterricht ständig reinziert werden: Die Merkmale werden als dinghafte Eigenschaften angesprochen und nicht durch Oppositionsklassen definiert, so daß die Materialien von den Kindern schließlich als Schemata der Wahrnehmung angeeignet werden. In der Konsequenz dieser Ungereimtheit liegen Situationen wie die folgende: Der auf dem Tisch liegende Tafelschwamm wird von einem Fünfjährigen als Rechteck identifiziert, das nach einigem Zögern mit dem Zusatz: „und das ist blau“ näher bestimmt wird. Der Junge hat die logischen Blöcke transzendentallogisch als Kategorien der Erfahrung verwendet. Uns will jedoch scheinen, daß solche Situationen nicht nur auf das Konto einer falschen Anwendung zurückgeführt werden dürfen, sondern eine konzeptionelle Schwierigkeit enthüllen.

II. Der Sachunterricht

Das Problem eines elementaren Sachunterrichts in der Grundschule, der, um die Gegenposition gegen den Gesamtunterricht zu akzentuieren, gern mit dem Attribut „modern“ versehen wird, wird im Zusammenhang mit der Frage nach Möglichkeiten der Vermittlung von naiver Alltagserfahrung und wissenschaftlicher, vornehmlich naturwissenschaftlicher, Exploration der Wirklichkeit gesehen. (Wissenschaftliche Kenntnisse, Methoden und Verfahren sollen zur Bewältigung von Alltagssituationen funktionalisiert werden, so daß – umgekehrt – auch die Kenntnisse aus dem Getto, in das sie von der Schule durch Bücher und spezifische Schulaufgaben verbannt wurden, befreit werden können.) Im Problemzusammenhang der Vermittlung von Alltagserfahrungen und wissenschaftlicher Exploration wird der Elementarunterricht – man möchte sagen: mit innerer Notwendigkeit – im Medium der Frage nach Grundformen der Wirklichkeitsbewältigung, die mit wissenschaftlichen Verfahren und Methoden ausgelegt werden können, angegangen. In den in der BRD in Teilen adaptierten Programmen werden solche Grundformen entweder in Aktionen gesucht, die als fundamental für die Ordnung von Erfahrungen angesehen werden (beobachten, klassifizieren, messen, experimentieren u. a. m.)²⁴ oder in Konzepten (Teilchenstrukturkonzept, Wechselwirkungskonzept, Erhaltungskonzept)²⁵. Es ist bedauerlich, daß sich noch niemand gefunden hat, der Wagenscheins Kanon der Physik als Teilcurriculum ausformuliert hat²⁶. Die beiden zuerst genannten Curriculumskonzepte haben den Vorzug, daß die darin angesetzten Grundformen der Wirklichkeitsbewältigung nicht aus einem transzendentalphilosophischen Zusammenhang entwickelt, sondern lerntheoretisch in der Form von beobachtbaren Verhaltensformen und Sequenzen von Verhaltensformen expliziert werden können. Durch die lerntheoretische Auslegung können diese „Grundformen“ in kontrollierbaren Lernprozessen aufgebaut werden: Ihre Aktuali-

²⁴ Vgl. dazu Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen, *Weg in die Naturwissenschaft*, Stuttgart 1971.

²⁵ Vgl. zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule: *W. Popp*, Zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule. In: *Die Deutsche Schule*, 62. Jg. 1970, S. 400 ff.

H. Tütken, K. Spreckelsen, Zielsetzung und Struktur des Curriculum, Frankfurt, Berlin, München 1970

Giel, G. G. Hiller, H. Krämer, Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule. In: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*, Bd. 1, Aufsätze zur Konzeption 1, Stuttgart 1974.

J. Hiller-Ketterer, Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht. In: *Die Grundschule*, 4. Jg. 1972, S. 321 ff.

²⁶ Vgl. dazu *M. Wagenschein*, *Die Pädagogische Dimension der Physik*, a. a. O.

sierung wird nicht einer originalen Begegnung oder dem fruchtbaren Moment überantwortet.

In der Verbindung mit der Lerntheorie wird gerade im elementaren Sachunterricht die Pestalozzische Idee des Aufbaus von Grundformen der Weltbewältigung aus einfachen, nicht weiter zerlegbaren Verhaltensformen weiterentwickelt. Der Traum vom „mécanner l'éducation“ ist durch die lerntheoretische Forschung der Verwirklichung ein gutes Stück nähergebracht²⁷. Ein fundamentaler Unterschied zu Pestalozzi kündigt sich jedoch schon in der äußerlich erscheinenden Tatsache an, daß immer noch ungeklärt ist, wie diese Programme für den Sachunterricht dem Elementarunterricht im ganzen integriert werden können, wie sie z. B. mit dem Mathematikunterricht vereinigt werden können. Pestalozzi konnte Grammatik, Rechnen und Sachunterricht noch aus einer gemeinsamen Wurzel herausentwickeln: der willenslosen Anschauung. Die elementaren Verhaltensformen waren demzufolge für Pestalozzi nicht als selbständige isolierbare Elemente, sondern als Momente gedacht, in die das Ganze der Anschauung ausgelegt werden kann. Durch diese auslegende Artikulation sollte die Anschauung zwar nicht aufgebaut – sie wurde vielmehr als eine Grundkraft bereits vorausgesetzt –, wohl aber als eine Fähigkeit dem Anschauenden selbst verfügbar gemacht werden. Die „Elemente“ hatten für Pestalozzi einen instrumentellen Charakter: sie waren als Mittel der ausdrücklichen Aneignung der natürlichen Fähigkeit des Anschauens gemeint und gewollt. Die Bereitstellung der Mittel zur Festigung und Potenzierung der Anschauungskraft war der spezifische Beitrag der Erwachsenen zur Kommunikation mit Kindern. In den neuen Ansätzen dagegen – dies bezieht sich nicht auf Wagenschein – gelten die Grundformen der Repräsentation von Wirklichkeit nicht als ursprünglich humane Gegebenheiten, sondern als Endprodukte, hergestellt aus Bauteilen, die durchaus auch zum Aufbau anderer Endprodukte verwendet werden könnten²⁸. Das „mécanner l'éducation“ wird dabei wörtlich genommen. Die „Grundformen“ der Bewältigung der Wirklichkeit sind das, als was sie aus neutralen Elementen technisch hergestellt werden können. Hier kommen nunmehr anthropologische und gesellschaftstheoretische Voraussetzungen von größerer Tragweite ins Spiel.

²⁷ Vgl. J. H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, a. a. O. Vgl. zum heutigen Diskussionsstand bezüglich der Frage nach der optimalen Organisation des Lernprozesses aus lerntheoretischer Sicht u. a. K. Riedel, *Lehrverfahren*. In: H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, a. a. O., S. 472 ff; hier bes. S. 473 f. Es ist nicht schwer, Pestalozzis Formalstufen in der Hierarchie der Gagnéschen Lernstufen wiederzuerkennen.

²⁸ Vgl. R. Gagné, *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover 1970.

III. Die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen

Die – wie sich zeigen wird: scheinbare – Radikalisierung des „mécanner l'éducation“ durch die Lerntheorie begreift den Menschen im Modell des nicht angepaßten, daher umweltlosen, nicht funktionstüchtigen „Organismus“, der allererst für eine Umwelt gearbeitet und damit zum Organismus gebildet werden muß. In seinem „ursprünglichen“ Zustand ist dieser Organismus nichts anderes als ein Reservoir potentieller, aber ungerichteter, nicht funktionalisierter Äußerungen (Triebüberschuß, dem die „Reizüberflutung“ korrespondiert). Die Durchstrukturierung des Äußerungspotentials zu einem funktionsfähigen Organismus vollzieht sich als Funktionalisierung von Äußerungen zu Reaktionen, durch deren Bindung an äußere Gegebenheiten, die dadurch den Charakter von auslösenden Reizen erhalten, aus denen sich die Umwelt aufbaut. Diesen als Reaktionen an Umweltreize gebundenen Äußerungen allein kann der Charakter des Verhaltens zugesprochen werden. Durch das Verhalten wird ein Funktionszusammenhang von Organismus und Umwelt hergestellt, beide zueinander in Beziehung gesetzt. Das Verhalten kann vor diesem theoretischen Hintergrund nur als S-R-Verbindung aufgefaßt werden: der in Frage stehende, Organismus und Umwelt gleichermaßen organisierende Funktionszusammenhang kann nur als Gefüge von S-R-Verbindungen begriffen werden. In der Durchstrukturierung und Stabilisierung des Funktionszusammenhangs zu einem wohlgeordneten Aufbau von S-R-Verbindungen besteht das, was man Lernen nennt. Das eigentliche Problem einer Lerntheorie besteht nach unserem Erachten nicht in der experimentellen Konditionierung von einzelnen Verhaltensformen, sondern in der Beschreibung von S-R-Strukturen, die in expliziter und wohl definierter Weise den Zuständen des Organismus zugeordnet werden könnten. Solange die Lerntheorie die Organzustände, die ja die eigentlichen Lernsituationen ausmachen, nicht als Gefüge von S-R-Verbindungen beschreiben kann, kann es zu keiner Kooperation zwischen Didaktik und Lerntheorie kommen; auch die Unterrichtstechnologie bleibt ein leeres Versprechen, das durch die bloße Einführung von Apparaturen keineswegs eingelöst werden kann. Was die Lerntheorie der Didaktik bisher zugeliefert hat, sind gleichsam Bauelemente und, wie bei Gagne, am Phänomen haftende Beschreibungen von Lernsituationen: das für die Technologie wichtigste Glied, Baupläne nämlich, die präzise angeben, wie die Elemente zu ordnen sind, damit man die Lernarten erhält, fehlen. Es hängt sicher damit zusammen, daß in der von Gagne angestrebten Hierarchisierung der Lernarten die unteren Lernarten jeweils als *notwendige Bedingungen* für die Erreichung einer nächsthöheren reklamiert werden können, nicht aber als die *zureichenden Bedingungen* gelten können.

Wenn es wahr ist, daß das ungelöste Problem der Lerntheorie in der Strukturbeschreibung von Organzuständen besteht, dann wäre damit zugleich die Forderung nach Kooperation mit der Grammatiktheorie legitimiert, die ihrerseits auf das Zusammengehen mit der Lern- und Verhaltenstheorie zum Aufbau der noch kaum angegangenen Sprachverwendungstheorie angewiesen ist. Aus einer solchen übergreifenden Theorie, in die alle Humanwissenschaften integriert werden könnten, könnte dann auch der Elementarunterricht aus einem Guß entwickelt, das bisherige Flickwerk überwunden werden. Das charakteristische Kennzeichen einer solchen Theorie wäre ihre transzendentalphilosophische Abstinenz, der Versuch also, den subjektiv erlebbaren Sinn nicht als ein letztes, nicht weiter überfragbares Faktum stehen zu lassen, sondern das subjektive Sinnerleben zu erklären. Die in einer solchen strukturalistischen Theorie aufgehobene Erziehungswissenschaft würde den Dilthey'schen Ansatz, wie er in der Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“²⁹ niedergelegt ist, vollenden. Es könnte in einer solchen Theorie gezeigt werden, daß selbst noch die Inhalte aus den formalen Bedingungen der Erfahrung erklärt werden können. Die dem geschichtlichen Wandel unterworfenen Inhalte, die in der subjektiven Sinnerfahrung als bedeutungsvoll erlebt werden, erscheinen vom strukturalistischen Theorieansatz her nicht als Manifestation des unergründlichen geschichtlichen Schicksals einer Kulturgemeinschaft, sondern als eine nach allgemeinen Regeln erklärbare Form, in der Bedeutung entsteht und erlebt werden kann³⁰.

Hinsichtlich der anthropologischen Voraussetzungen bliebe noch zu bemerken, daß durch eine solche Supertheorie der Mechanismus, mit dem das Mängelwesen sich entlastet, vollständig aufgehellt werden könnte³¹. Es ist nun insbesondere für den Didaktiker müßig, sich mit einer Theorie zu befassen, die es noch gar nicht gibt. Es mag zwar sein, daß die angestrebte Theorie das Geschäft des Unterrichtens auf sichere Fundamente zu stellen in der Lage sein wird; in der Zwischenzeit aber muß weiter unterrichtet werden. In unserem speziellen Fall jedoch wird gerade der mit dem Elementarunterricht befaßte Didaktiker zur Auseinandersetzung mit diesen theoretischen

²⁹ Vgl. *W. Dilthey*, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: *W. Dilthey*, Gesammelte Schriften, Stuttgart 1957-1960 (12 Bde.), hier: Bd. VI, S. 56-82.

³⁰ Vgl. dazu *M. Foucault*, Die Ordnung der Dinge, Frankfurt 1971.

F. H. Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, Freiburg (unveröff. Habil.-Schrift).

³¹ Vgl. *A. Gehlen*, Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 6. Aufl. 1958.

A. Gehlen, Urmensch und Spätkultur, Bonn 1956..

sehen Bestrebungen gezwungen, weil sie sich im Grunde genommen als reale Tendenzen im Gesamtgefüge des Unterrichts niedergeschlagen haben. Elementarer Sachunterricht und Grammatik bewegen sich aufeinander zu; und allein diese Tendenz bewahrt sowohl den Sachunterricht als auch die Mathematik-Grammatik vorläufig noch vor der Entartung in einen kruden Fachunterricht. Es wird deshalb zur Aufgabe des Didaktikers, diese realen Tendenzen aufzuhellen, um sie einerseits am Leben zu halten und sie doch andererseits vor theoretischen Fehldeutungen zu bewahren. Im gegenwärtigen Zustand ist freilich noch nichts über die Brauchbarkeit der vom Strukturalismus angestrebten Supertheorie auszumachen, wohl aber über die leitenden Modellvorstellungen. Bereits unsere Bemerkungen zur Lerntheorie haben verdeutlicht, daß das Modell, das den Menschen als Mängelwesen vorstellt, auf die strukturalistische Einheitstheorie hinweist, in ihr zu Ende gedacht werden kann. Nur unter der Vorstellung des Mängelwesens wird es sinnvoll, nach Strukturen zu fragen, in denen das Mängelwesen sich zum funktions-tüchtigen Organismus organisiert. Ein Indiz für die Legitimität dieser Behauptung darf darin gesehen werden, daß Vertreter des Strukturalismus „wesentliche Bedingungen der Begriffsbildung und der Logik auf angeborene(n) Dispositionen des menschlichen Organismus und so letzten Endes auf seine(r) biologische(n) «Struktur und die (den) physikalischen Gesetze³²) des Universums zurückzuführen versuchen. Die eben zitierte Stelle scheint uns zu verdeutlichen: Die Vorstellung vom Mängelwesen kann gerade nicht als *Modell* durchgehalten werden. Das Modell vom Mängelwesen weist ständig über sich selbst hinaus, schließlich sogar auf die physikalischen Gesetze des Universums. Dies gilt im Grunde genommen, obzwar unter anderen Voraussetzungen, bereits für Gehlen, der das Mängelwesen schließlich doch als einen Sonderwurf der Natur ausgeben muß. Wir meinen damit das folgende: Wenn man den Modellcharakter ernst nimmt, das Modell als Denkkonstrukt versteht, das genau dann und dort frei entworfen werden muß, wo das Denken sich nicht mehr auf das Sein, den Gang der Natur berufen kann, wo eben durch die unbegründete Konstruktion etwas verfügbar, verständlich wird, was sich sonst der Erfahrung entzieht, ist das Modell vom Mängelwesen kein Modell.

Unter der Leitung der Vorstellung vom Mängelwesen gibt die Theorie sich als solche auf und wird zur metaphysischen Setzung. Dieser Vorgang vollzieht sich in zwei Etappen:

³² M. Bierwisch, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden. In: Kursbuch 5, Frankfurt 1966, S. 77; hier S. 150.

- Bei Gehlen wird das Mängelwesen, der nicht angepaßte, nicht organisierte Organismus, eben doch unter der positiven Vorstellung des funktions-tüchtigen, wohl organisierten Organismus angegangen. (Das Mängelwesen wird mit keinen positiven Attributen versehen.) Der nicht organisierte Organismus kann demnach nur teleologisch gedacht werden als mit einem „Nisus formativus“³³ begabt.

Nebenbei bemerkt: Nur weil in dem noch nicht organisierten Mängelwesen der wohl organisierte Organismus als Endursache wirksam ist, können Verstärkungen im Lernprozeß überhaupt erst registriert werden. Das Organismusmodell, mit dem man sich tierisches Verhalten erklären kann, wird, wo vom Mängelwesen die Rede ist, reifiziert als reale Ursache in die Sache selbst verlegt.

- Derselbe Vorgang wiederholt sich, wie sich an Bierwisch zeigt, im Strukturalismus³⁴. Die Strukturen, innerhalb deren sich die menschlichen „Organe“ (Erfahrung, Wahrnehmung, Sprache, Denkformen) und die Verbindung damit, die darin aufgefaßte Wirklichkeit gesetzmäßig „bilden“, stellen eine reale Ordnung dar, die jeder Theorie vorausliegt und das Denken, wenn ihm selbst auch nicht bewußt, bestimmt. Auch hier wird insgeheim eine teleologische Annahme eingeschmuggelt: Die Wirklichkeit ist so geordnet, daß sie in formalen Strukturen gedacht, repräsentiert werden kann: der Kosmos ist auf seine Erhellung hin angelegt. An diesem Punkt spätestens wird ersichtlich, daß es für den Didaktiker keineswegs müßig ist, sich einläßlicher mit dieser Theorieproblematik zu beschäftigen. Die Reifizierung formaler Denkstrukturen findet, wie das Beispiel des Fünfjährigen zeigt, täglich in der Schule statt. Schlimmere Formen stehen zu befürchten, wenn der Unterricht beginnt, die lerntheoretischen Modelle zu reifizieren³⁵.

In unseren Erörterungen ist bereits angeklungen, daß wir in der Reifizierung von Theoriemodellen und formalen Strukturen den Abbruch des Denkens und den Beginn der Dogmatisierung und Scholastisierung sehen. Diesen Punkt haben wir noch weiter aufzuklären. Der Abbruch des Intelligierens besteht darin, daß die reifizierten Theorien ihre erklärende Funktion verlie-

³³ Vgl. dazu *J. F. Blumenbach*, Über den Bildungstrieb, Göttingen 1789.

³⁴ Vgl. dazu *M. Bierwisch*, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, a. a. O.; insbes. S. 127 und S. 134 ff.

³⁵ Vgl. *H. Rumpf*, Verdrängte Lernziele. In: J. Flüge (Hrsg.), Zur Pathologie des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1971, S. 54 ff.

H. Rumpf, Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung, Braunschweig 1971.

G. Bräuer, Die Grenzen des verhaltenspsychologischen Unterrichtsmodells. In: J. Flüge (Hrsg.), Pädagogischer Fortschritt?, Bad Heilbrunn 1972, S. 80-101.

ren, d. h. nicht mehr als Instrument des Verstehens entwickelt, angeeignet und verstanden werden können. Darin liegt aber auch begründet: Nur in bezug auf „Sinn“, d. h. auf Repräsentation von Wirklichkeit, die eo ipso eine irgendwie verstandene, im gesellschaftlichen Verkehr geteilte, menschliche Wirklichkeit ist, und nicht in der Fundierung auf das Sein kann die Theoriebildung als produktive Leistung in Gang gehalten werden³⁶. Produktiv kann das theoretische Denken in formalen Strukturen aber allein durch seine Aneignung als Instrument des Verständlichmachens werden, in einer Aneignung, die in der Entwicklung von Methoden und Forschungsstrategien besteht. Darin liegt auch begründet, daß nur durch die Theoriebildung eine konzeptions- und kopflose Anwendung von „bewährten“ Forschungsmethoden verhindert werden kann. Die bloße Berufung auf bewährte Methoden verdummt genauso wie die ständige Beschwörung der Erfahrung. Zusammenfassend kann somit festgestellt werden: Die berechnete, von uns durchaus geteilte Scheu vor der transzendentalphilosophischen Aufarbeitung von „Sinn“ hat den Behaviorismus und den Strukturalismus dazu verführt, an der Realität von „Sinn“ vorbeizuspekulieren und den Teufel transzendentalphilosophischer Analysen mit dem Beelzebub transzendenter Setzungen auszutreiben. Es fragt sich allerdings, wie Sinnerfahrung theoretisch thematisiert werden kann, ohne daß, wie man der Geisteswissenschaft mit einigem Recht vorwerfen kann, die Auslegung von Sinn nichts anderes wird als die Selbstdarstellung des Interpreten³⁷. Wenn es wahr ist, daß die Reifizierung von anthropologischen Modellen einem Abbruch der Verständigung gleichkommt, liegt die gesellschaftliche Bedeutung, ja Brisanz, unserer Fragestellung auf der Hand³⁸.

³⁶ Vgl. *M. Horkheimer*, Kritische Theorie, Frankfurt 1968 (2 Bde.).

Th. W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt 1966.

Th. W. Adorno, Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: *Th. W. Adorno*, Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie, Frankfurt 1970, S. 108 ff.

Th. W. Adorno, Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. In: *Th. W. Adorno*, a. a. O., S. 167 ff.

³⁷ Vgl. *N. Luhmann*, Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: *J. Habermas*, *N. Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, a. a. O., S. 25 ff.

³⁸ Vgl. dazu die Diskussion um die Rezeption des Rollenbegriffs in der deutschen Soziologie: *R. Dahrendorf*, Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, Köln 1959.

H. Plessner, Soziale Rolle und menschliche Natur. In: *H. Plessner*, Diesseits der Utopie, Frankfurt 1974, S. 23 ff.

F. H. Tenbruck, Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: KZSS, 13. Jg. 1961, S. 1-40.

J. Janoska-Bendl, Probleme der Freiheit in der Rollenanalyse. In: KZSS, 14. Jg. 1962, S. 467 ff.

R. Dahrendorf, Soziologie. In: *A. Flitner* u. a., Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.

Im folgenden soll der damit gemeinte Sachverhalt in Perspektiven, die die Erziehung betreffen, entfaltet werden. Den Ertrag unserer Erörterungen könnte man auf die folgende Formel bringen: Wo anthropologische Modelle reifiziert werden, d. h. wo man das Problem des Sinns zu umgehen versucht, wird die gesellschaftliche Wirklichkeit als eine unverstandene, ärgerliche reproduziert. Zum konkreten Instrument der Reproduktion dieser fremden Wirklichkeit werden die lerntheoretisch angesteuerten Lernprozesse. Die diesen Prozessen ausgesetzten Kinder werden geradezu gezwungen, als unangepaßte, lebensuntüchtige Organismen zu existieren, so daß durch die Tatsache ihrer Existenz das anthropologische Modell rückwirkend legitimiert wird. Es darf dabei nicht übersehen werden, daß das soziale Milieu, die Handlungsfelder, von diesem Ansatz her als gedachte Umwelten verrechnet werden. Mit „gedachter Umwelt“ verstehen wir die auf ihren Funktionswert (Reize) reduzierte, dem gesellschaftlichen Verkehr entzogene „Wirklichkeit“. Diese lerntheoretisch reduzierte Wirklichkeit soll dem Anspruch nach das Fundament abgeben, auf das alle kulturellen Milieus aufgebaut werden können. Konkret ist damit das folgende gemeint: Mit einem durchkonstruierten theoretischen Konzept von der Art, wie es bisher von uns erörtert worden ist, müßte es möglich sein, alle kulturellen Leistungsformen nicht nur zu definieren, sondern konstruktiv technisch herzustellen. Von diesem immanenten Anspruch solcher Konzepte leitet sich ja gerade ihre Bedeutung zur Fundierung des Elementarunterrichtes her. Ihre Brauchbarkeit liegt darin begründet, daß die kulturellen Leistungsformen weder auf die transzendente Verfassung der Vernunft, noch auf das schicksalhafte Eingefügtsein in geschichtliche Wirkungszusammenhänge zurückgeführt werden. Pädagogisch gesehen sind sie daher weder im mæeutschen Verfahren bloß zu aktualisieren, noch sind sie als Produkte geschichtlicher Reifungsprozesse zu erwarten. Die Lernbarkeit von kulturellen Leistungsformen ist unser Problem, oder um genauer zu sein: die in den erörterten Ansatz implizierte Definition des Lernens. Kulturelle Leistungsformen werden nach diesem Konzept, in dem Begriffe wie Intentionalität oder Sinn keinen Platz haben, dadurch gelernt, daß der als desintegriert vorgestellte Organismus in eine Verfassung gebracht wird, nach der er in einer bestimmten Weise funktioniert. Das bedeutet einmal: Lernen kann nicht selbst als eine „Leistung“ ausgebracht werden, wenn in ihm alle kulturellen Leistungsformen fundiert werden sollen. Wo Lernen als eigene Leistungsform behandelt wird, begibt man sich in die Mühle einer unendlichen Iterierung: Man lernt einen mathematischen Beweis. Um das zu können, muß man das Lernen des Lernens von mathematischen Beweisen gelernt haben usw. Von Lernen kann somit nur da die Rede sein, wo durch eine bestimmte Organisation des Organismus die Bedingung der Möglichkeit

zu bestimmten Leistungsformen erzeugt wird. Das Ziel des Lernens ist somit nicht direkt die kulturelle Leistungsform, sondern deren Ermöglichung. Die tatsächlichen kulturellen Leistungsformen können somit ohne weiteres nicht als Lernziele ausgegeben, sondern sie müssen als Funktionszusammenhang von Umwelt und Organismus ausgelegt werden. Vorläufig könnte man sagen: Als Lernziele sind kulturelle Leistungsformen nur dann definiert, wenn ihnen eine Strukturbeschreibung des Funktionszusammenhangs zugeordnet werden kann. Dann ist ein zweites angesprochen, das weiter entfaltet werden muß. Die chaotische Fülle von Antrieben muß nach bestimmten formalen Mustern, in die die Organismus-Umwelt-Einheit ausgelegt ist, geordnet werden: Satzbaumuster, kognitive Strukturen (Klassifizierung) usw. Diese formalen Muster, innerhalb deren Daten der Umwelt und des Organismus funktional aufeinander bezogen werden, ermöglichen allererst eine geordnete Aufnahme der Wirklichkeit. Sie stellen gleichsam die Raster dar, innerhalb deren es zu Leistungen des Organismus kommen kann. Das bedeutet nun aber: die formalen Muster können nicht durch relevante Inhalte in Situationen der Lebenswirklichkeit ausgelegt werden. Es müssen vielmehr künstliche, auf die bloße Funktion hin reduzierte „Situationen“, Modelle geschaffen werden. Nach diesem Gesichtspunkt sind schließlich alle Lernspiele ausgelegt³⁹. Um Spiele handelt es sich dabei insofern, als sie aus der Lebenswirklichkeit ausgegrenzt sind. Es wird nicht mit wirklichen, bedeutungsvollen Dingen, sondern mit Spielmarken gespielt, die, wenn es sich um wirklich durchkonstruierte Lernspiele handelt, so gemacht sind, daß sie allein nach Maßgabe der zu internalisierenden Regeln gehandhabt werden können. Es hat den Anschein, als könne von diesem theoretischen Ansatz her der Gedanke des Elementarunterrichts, wie er in der Geschichte der Pädagogik in immer neuen Ansätzen konzipiert wurde, seiner endgültigen Formulierung zugeführt werden. Es sind hier alle Strukturmomente vereinigt, die in der Geschichte des Elementarunterrichts jeweils anders akzentuiert worden sind:

- Das Bestreben, die kulturellen Leistungsformen gleichsam zu unterlaufen, um sie auf sichere Fundamente bauen zu können.
- Die Reduktion der Lebenswirklichkeit auf ausgegrenzte Spiele, in denen die Situationen der Lebenswirklichkeit modellhaft gestaltet sind.

³⁹ Vgl. z. B. S. *Kothe*, Denken macht Spaß, a. a. O.

Gnirk, Homann, Lubeseder, Strategiespiele für die Grundschule, Hannover 1970.

M. Gardner, Mathematische Rätsel und Probleme, Braunschweig 2. Aufl. 1966.

Vgl. insbes. die Ergebnisse des Projekts „Konstruktion und Validierung von Intelligenz-Trainings-Spielen für Kindergartenkinder und Schüler“ des Psychologischen Instituts der Universität Hamburg (Leitung Prof. *Hofstätter* / Prof. *Wendt*).

- Die Auslegung der Modellsituationen durch Spielmarken, durch strukturierte „selbstlehrende“ Materialien.

Die hier aufgezeigten Strukturmomente des Elementarunterrichtes wurden in den Spielgaben Fröbels zum erstenmal systematisch entfaltet, wenn auch, worauf wir hier nicht mehr eingehen können, unter anderen geistigen Voraussetzungen⁴⁰.

Wir sind von der Behauptung ausgegangen, daß die theoretisch ausgesteuerten Lernprozesse zum Instrument werden, mit dem die Fremdheit des gesellschaftlichen Lebens ständig reproduziert werde. Nach den letzten Ausführungen können wir das Gemeinte nunmehr auf die Formel bringen: Wo die kulturellen Leistungsformen lerntheoretisch aufbereitet werden, werden die Kinder gleichsam aus dem gesellschaftlichen Verkehr gezogen und in eine künstlich geschaffene Schul-Welt von Modellen eskamotiert, in eine Welt, die mit schuleigenen Materialien, Handlungsformen (Lernspielen) ausgelegt ist. Diese Schul- und Unterrichtswelt steht für die Kinder in keinem erkennbaren Zusammenhang mit der Wirklichkeit, sie wird vielmehr, wie das Beispiel des Fünfjährigen verdeutlicht, für die Wirklichkeit selbst genommen, zumindest für die Zeit, in der die Kinder in der Schule sind. Konkret hat dies die folgenden Konsequenzen:

- Die Welt der formalisierten und strukturierten Materialien ist keine verstehbare, mit konkret anderen geteilte Wirklichkeit.
- Gerade weil das Lernen in künstlich geschaffenen Situationen nicht stattfinden kann, wird der Lernende für die Zeit des Lernens von der Partizipation an der Wirklichkeit ausgeschlossen. Das bedeutet aber, daß die Partizipation im Lernen gar nicht erreicht werden kann. Die allseits erhobenen Anklagen, daß in den Schulen nichts gelernt werde, dient zwar immer der Selbstrechtfertigung der abnehmenden Institutionen, aber daß jede Institution sich mit diesem Vorwurf implizite als eine solche interpretiert, in der man endlich etwas lernen kann, scheint symptomatisch zu sein. Die in Baukästen organisierten Lernprozesse sind zum Selbstzweck geworden. Ein Umstand, der nur noch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens⁴¹ mühsam verschleiert werden kann. Gerade der Hinweis auf die Notwendigkeit eines lebenslangen, durch Baukästen und Modelle organisierten Lernprozesses ist nur ein Indiz dafür, daß der lebenslange Lernprozeß nicht dadurch bewältigt werden konnte, daß im Elementarunterricht das Lernen gelernt wurde. Im lebens-

⁴⁰ Vgl. dazu *Fröbels* Theorie des Spiels, a. a. O.

⁴¹ Vgl. *W. Schulenberg*, Schule als Institution der Gesellschaft. In: *J. Speck*, *G. Wehle* (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Bd. II, S. 391 ff.

langen Lernprozeß kann der Elementarunterricht nicht nachgeholt werden, weil jener just nach Maßgabe des nicht bewältigten Elementarunterrichts organisiert wird.

- Weil die lebenslänglichen Lernprozesse nach Maßgabe des Elementarunterrichts, d. h. so organisiert werden, daß die Lernenden in eigene Lernwelten verbannt, von der Partizipation an der Wirklichkeit ausgeschlossen werden, werden die Lernenden trotz aller gegenteiligen Beteuerungen auf dem Stande der nicht oder nicht voll integrierten Kinder oder Jugendlichen gehalten. Die künstlich produzierte Kindlichkeit wird, insofern ihr eine eigene Welt verordnet wird, die sich total von der Wirklichkeit unterscheidet, zu einer unterprivilegierten gesellschaftlichen Klasse. Kindheit, Jugendlichkeit und Erwachsenenheit können nicht mehr, am wenigsten von den Betroffenen selbst, als lebensgeschichtliche Entwicklungsstadien verstanden, in einen geschlossenen Lebensweg integriert werden⁴². Es scheint so gesehen kein Zufall zu sein, daß sich die moderne Jugendbewegung klassenkämpferisch artikuliert. Die ihr vorenthaltene und damit als Privileg erscheinende Partizipation liegt nicht mehr im Erwartungshorizont der Lebensgeschichte und kann deshalb auch nicht in einer stetig verlaufenden Entwicklung erreicht werden. Diese Tendenz wird dadurch verstärkt, daß auch die Elternhäuser wegen der geringen sozialen Reichweite der Familien im Umgang mit Kindern auf die Lernmaterialien angewiesen sind.
- So gesehen wird die Lernorganisation zu einem Herrschaftsinstrument. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß von einer geringen Anzahl von Lehrenden demokratischer oder sozialintegrativer Gebrauch dieses Instruments angestrebt wird. Die „humanen“ Führungsstile sind bloß aufgesetzte parasitäre Strukturen und werden von den Schülern auch als solche, d. h. als besonders raffinierte Gags der Lehrer durchschaut und zum Teil bewußt abgelehnt⁴³.

Die Aufdeckung von Herrschaftsstrukturen, so wird man mit relativem Recht gegen uns einwenden, ist beinahe zu einem als schick geltenden Gesellschaftsspiel geworden. Wenn überhaupt von Herrschaftsinstrument in bezug auf die Organisation von Lernprozessen die Rede sein kann, so handelt es sich dabei

⁴² Vgl. dazu *J. H. van den Berg*, *Metabletica*, a. a. O.

J. Mich, Schule – Ritual des Fortschritts. In: *betrifft: erziehung*, 4. Jg. 1971, Heft 3, S. 19-27.

J. Illich, *Entschulung der Gesellschaft*, München 1972.

H. v. Hentig, *Spielraum und Ernstfall*, Stuttgart 1969.

H. v. Heutig, *Guernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart, München 1971. *A. Hahn*, *Systeme des Bedeutungswissens. Prolegomena zu einer Soziologie der Geisteswissenschaften*, Tübingen (unveröff. Habil.-Schrift).

⁴³ Vgl. dazu *E. Z. Friedenber*, *Die manipulierte Adoleszenz*, a. a. O.

zum erstenmal in der Geschichte der Menschheit um ein Herrschaftsinstrument der Vernunft. Von dem ganzen theoretischen Ansatz her können nur die Leistungsformen in Lernstrukturen ausgelegt werden, die vernünftig, weil technisch reproduzierbar sind. Wenn man überhaupt davon reden kann, daß die bestehenden Strukturen in den Lernprozessen reproduziert werden, dann muß doch zugleich berücksichtigt werden, daß nur solche Zustände gelernt werden können, die vernünftig aufgebaut werden können. Darin liegt implizite, daß gerade in der Lerngesellschaft die Vernunft nicht nur zur Interpretation bestehender Verhältnisse herangezogen wird, sondern zu deren realer Veränderung. Das als vernünftig Erkannte kann technisch hergestellt werden.

In unseren Erörterungen sollte dagegen wiederum der Versuch des Nachweises gewagt werden, daß die sich aus dem gesellschaftlichen Verkehr heraussetzende, feste Fundamente jenseits der geteilten Wirklichkeit suchende Vernunft, nicht zu sich selbst findet, sondern bei einer natürlichen Ordnung anlangt, die schlechterdings gesetzt wird. Eine Rechenschaft über die Repräsentationsmöglichkeit dieser „Ordnung des Universums“ kann nicht mehr abgelegt werden⁴⁴. Die absolute, aus der Realität gelöste Vernunft wird dogmatisch, gibt die Möglichkeit des theoretisierenden Denkens auf. Mit anderen Worten: Wo die Vernunft sich aus der Realität heraussetzt, hat sie diese bereits als fremde, prinzipiell nicht verstehbare Wirklichkeit gesetzt, die ipso facto nur durch einen Rückgriff auf eine jenseitige, schlechthin seiende Wirklichkeit zu bejahen, aber nicht mehr zu erklären ist.

⁴⁴ Vgl. dazu H. Rumpf, Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung, 11. Jg. 1971, S. 393 ff. – Zur allgemeinen Problematik vgl. die Kontroverse Habermas J Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, a. a. O.

⁴⁵ Dieser Grundsatz jeder Hermeneutik wurde neuerdings von *P. Lorenzen* in origineller Weise aufgegriffen. Vgl. dazu *P. Lorenzen*, Methodisches Denken, a. a. O.

C. Versuch eines handlungstheoretischen Ansatzes

I. Der Ausgang von der Wirklichkeit des Handelns

1. Die Aufgabe einer handlungstheoretischen Didaktik

Wir befinden uns „immer schon“ „inmitten“ einer in Bedeutungen repräsentierten Wirklichkeit⁴⁵. Die Ausdrücke „befinden“ und „immer schon“ signalisieren lediglich, daß wir uns aus dieser Wirklichkeit nicht ohne uns selbst zu verlieren heraussetzen können auf einen Standpunkt, von dem aus wir diese Wirklichkeit zu unserem Gegenstand machen könnten⁴⁰.

Die Anfangslosigkeit menschlicher Verhältnisse ist immer wieder betont und beschrieben worden: Logik, Wissenssoziologie, Wissenschaftstheorie berufen sich gleichermaßen auf das Prinzip der Anfangslosigkeit⁴⁷. Der spezielle Aspekt, unter dem wir die Anfangslosigkeit thematisieren wollen, ist mit dem Ausdruck „gedeutete Wirklichkeit“ vorläufig umschrieben⁴⁸. Unter „gedeuter Wirklichkeit“ wollen wir die in diskrete „Sinneinheiten“ ausgelegte Wirklichkeit verstehen. Solche Sinneinheiten sind Handlungen, die, wie Sätze der Sprache, objektiv gegeben sind, von niemandem eigens erfunden zu werden brauchen. Die in Bedeutungen repräsentierte Wirklichkeit, in der wir uns immer auch als Objekte möglicher Handlungen befinden, ist eine durch Handlungen vermittelte und insofern objektiv gegebene, d. h. wie noch genauer gezeigt werden muß, immer auch in gegenständlichen Einheiten, Dingen und anderen Menschen ausgelegte Wirklichkeit. Dinge, Personen, Ordnungen, in die diese gedeutete Wirklichkeit ausgelegt ist, sind das, als was sie im Handeln „verstanden“ werden und nichts darüber hinaus. Dinge, Personen und Ordnungen können nicht als Grundlage des Handelns beansprucht werden; das Handeln konstituiert vielmehr die Wirklichkeit, in der wir mit andern Menschen und Dingen leben, uns bewegen, in der wir wünschen, denken, planen usw. Mit der Objektivität des Handelns ist jedoch auch gesagt, daß alle diese „Äußerungen“ (wünschen, denken usw.) nicht Bestandteile eines psychischen oder transzendentalen Repertoires sind, in dem der Mensch sich der im Grenzbegriff des „chaotischen Materials“ vorausgesetzten Wirklichkeit bemächtigt. So sehr die gedeutete Wirklichkeit stets eine solche ist, über die wir in den genannten Äußerungen verfügen, so wenig sind diese doch als Aktualisierungen von Dispositionen oder Vermögen zu verstehen, die den

⁴⁶ Vgl. dazu *W. Schulz*, Philosophie in der veränderten Welt, Pfullingen 1972.

⁴⁷ Vgl. dazu *O. F. Bollnow*, Über die Unmöglichkeit eines archimedischen Punktes in der Erkenntnis, a. a. O.

P. Berger, Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 2. Aufl. 1971.

J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, a. a. O.

K. R. Popper, Was ist Dialektik? In: *E. Topitsch* (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, Köln, Berlin 4. Aufl. 1967, S. 262 ff.

J. Habermas, Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: *E. Topitsch* (Hrsg.), a. a. O., S. 291 ff.

⁴⁸ Vgl. dazu *W. Kamlah, P. Lorenzen*, Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens, Mannheim 1967.

J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, a. a. O., S. 95 ff.

A. Schütz, Das Problem der Relevanz, Frankfurt 1971.

A. Schütz, Collected Papers I. The Problem of Social Reality, The Hague 1973.

O. F. Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, a. a. O.

menschlichen Organismus oder die menschliche Subjektivität definieren. Daß der Mensch dieser Äußerungen fähig ist, besagt nur, daß er sich in der verstandenen Wirklichkeit befindet, wobei umgekehrt das Sich-Befinden als Vollzug solcher Äußerungen umschrieben ist. Damit ist, um dies vorweg zu sagen, die Behauptung mitgesetzt, daß die Disposition zu solchen Äußerungen erst in dieser Wirklichkeit erworben werden kann. Die Äußerungen sind vor den Dispositionen da, primitiver als diese⁴⁹. Der Erwerb von Handlungsdispositionen ist das, was man *lernen* nennt. Von einem handlungstheoretischen Konzept⁵⁰, wie es hier intendiert wird, kann der Ausdruck „Disposition“ nur als Bezeichnung für eine Handlungskompetenz begriffen werden, als ein Verfügen über Strukturen, innerhalb deren potentiellen Handlungen Funktionen oder Werte beigemessen werden können. „Lernen“ wird hier als Aufbau und Strukturierung von Kompetenzen verstanden und nicht, wie im behavioristischen Konzept, dessen theoretischer Wert hier nicht zur Debatte steht, als Erwerb konkreter, tatsächlicher, gleichsam substanzialer Verhaltensweisen.

Die Betonung der „Anfangslosigkeit“ der menschlichen Verhältnisse enthält, das scheint sich aus den vorangestellten Ausführungen zu ergeben, die Forderung einer handlungstheoretisch konzipierten Didaktik, deren Aufgabe, vorläufig umschrieben, in der Entwicklung einer Art Grammatik des Handelns läge. Mit Hilfe dieser Grammatik müßte es möglich sein, im Unterricht „Mo-

⁴⁹ Vgl. dazu *J. Dewey*, *Human Nature and Conduct*, New York 1922; dt. *Die menschliche Natur, ihr Wesen und ihr Verhalten*. Obers, v. P. Sakmann, Stuttgart, Berlin 1931, S. 89 ff.

⁵⁰ Vgl. dazu *A. Gehlen*, *Probleme einer soziologischen Handlungslehre*. In: *A. Gehlen, Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied und Berlin 1963.

G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 14. Aufl. 1967; dt. *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt 1973.

J. Habermas, *Intentionales Handeln und stimulierte Verhalten*. In: *J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften*, a. a. O., 4. Abschnitt, S. 58-79.

J. Siegrist, *Das Consensus-Modell*. *Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation*, Stuttgart 1970.

F. H. Tenbruck, *Über soziale Gebilde*. In: *G. Kadelbach (Hrsg.), Wissenschaft und Gesellschaft*, Frankfurt 1967, S. 293 ff.

F. H. Tenbruck, *Geschichtserfahrung und Religion in der heutigen Gesellschaft*. In: *Spricht Gott in der Geschichte?* Freiburg 1972, S. 9 ff.

F. H. Tenbruck, *Zur Kritik der planenden Vernunft*, Freiburg, München 1972.

F. H. Tenbruck, *Geschichte und Gesellschaft*, a. a. O.

A. Hahn, *Systeme des Bedeutungswissens*, a. a. O.

P. Berger, Th. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, a. a. O.

A. Schütz, *Collected Papers I*, a. a. O.

G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, *Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens*, Stuttgart 1973.

dellsituationen“ zum Zwecke des Durchsichtigmachens wirklichen Handelns zu erzeugen. Eine handlungstheoretische Didaktik hätte so gesehen an Wittgensteins Theorie der Sprachspiele⁵¹ anzuknüpfen. Mit dem Ausdruck „Sprachspiel“ hatte Wittgenstein zunächst neben dem „entertaining character of games“ die „ways of using signs simpler than those in which we use the signs of our highly complicated everyday language“⁵² im Sinn. Der Spracherwerb, der für ihn immer zugleich ein Handlungserwerb ist, vollzieht sich für Wittgenstein als Aneignung solcher einfacher Modelle, mit deren Hilfe Äußerungen erzeugt werden können, und nicht als Erwerb von einzelnen Sprachäußerungen.

Es fragt sich allerdings, ob diese Orientierung der Didaktik nicht mit der in der Pädagogik allgemein üblichen Verspätung zu einer Zeit ansetzt, wo in den übrigen Sozialwissenschaften die Handlungstheorie bereits überholt ist. Es drängt sich durchaus der Verdacht auf, daß die Orientierung an der Handlungstheorie zu einer späten Rechtfertigung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik in der Didaktik entartet. Die in Handlungen vermittelte Wirklichkeit ist, wie die geisteswissenschaftlich interpretierte, eine verstandene, in Begriffen repräsentierte Wirklichkeit, deren „Sein“ „Bewußt-Sein“ ist.

2. Das Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Didaktik

Damit ist deutlich geworden, daß die handlungstheoretische Orientierung in der Didaktik nur in einer sorgfältigen Abhebung von der geisteswissenschaftlichen Konzeption vollzogen werden kann. Die Repräsentationsformen, in denen dem Menschen Wirklichkeit zugänglich geworden ist, gelten in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Manifestation der Spontaneität und Produktivität des menschlichen Wesens“. Als Manifestationen einer unergründlichen Produktivität enthalten die Repräsentationsformen immer „mehr“ als in einem individuellen oder dem allgemeinen Bewußtsein einer Epoche realisiert wird, aber dieses „Mehr“ kann doch nur in der Form des „Noch-nicht-aktualisiert-Seins“, d. h. aber prinzipiell doch nur im Rekurs auf das Bewußtsein thematisiert werden. Mit einem Wort: In den Geisteswissenschaften kann so etwas wie die „Dämmerung nach vorn“, das in Ahnungen vorweg genommene Bewußtsein und insofern ein Unbewußtes oder Vorbewußtes thematisiert werden, nicht aber so etwas wie ein falsches Bewußtsein. Die Geisteswissenschaften blieben so gesehen prinzipiell auf eine Philosophie des Bewußtseins bezogen. In der Bewußtseinsphilosophie war zwar stets von der

⁵¹ Vgl. *L. Wittgenstein*, *The Blue and Brown Books*, Oxford 1958.

⁵² *L. Wittgenstein*, a. a. O., S. 17.

Endlichkeit und Bedingtheit des Bewußtseins die Rede, jedoch nur in der Form von Grenzbegriffen⁵³, von Konstrukten (wie z. B. das „Sinnesmaterial“ oder „Das Ding an sich“), die denkbildhaft sind, wo man die Spontaneität des Bewußtseins begreifen möchte. Die Einsicht in die selbst gesetzten Grenzen des Bewußtseins, von dieser Überzeugung waren die Geisteswissenschaften tief durchdrungen, ist immer auch der erste Schritt zur Rückgewinnung der verdorrten und erstarrten Produktivität. So sehr also die Geisteswissenschaften behaupten, inmitten einer schon gedeuteten, geschichtlichen Realität anzusetzen, versuchen sie doch immer, diese Realität von einem archimedischen Punkt, einer als wahr behaupteten Aussage über die Beschaffenheit des Bewußtseins (Spontaneität und Produktivität) aus zu entwickeln. Im Unterschied zu den Geisteswissenschaften nimmt die Handlungstheorie die Anfangslosigkeit viel ernster. So sehr auch sie eine durch das Bewußtsein vermittelte, auf jeden Fall verstandene Realität zum Thema hat, setzt sie doch das Bewußtsein nicht zum Prinzip des Realitätsverständnisses. Sie läßt sich damit allerdings die Aufgabe auf, das Problem des *Sinnes*, als der Bedingung der Möglichkeit des Verstehens, ohne Rekurs auf die Subjektivität des Bewußtseins, auf die hin dem Bewußtsein die Eigenschaften der Intentionalität und Spontaneität zugesprochen wurden, zu behandeln⁵⁴. Im Vollzug der Erörterung der Sinnproblematik ohne Rekurs auf Bewußtseinsqualitäten, die als schlechterdings vorhanden angenommen werden, müßte es der Handlungstheorie möglich sein, den Punkt zu markieren, an dem die Geisteswissenschaften sich in einen *circulus vitiosus* verstrickt haben. Doch hier wird schon eine erste Schwierigkeit sichtbar: Von Sinn und Handlungs-Sinn zumal kann doch nur im Hinblick auf erfahrende und erlebende Individuen gesprochen werden. Hinsichtlich des Sinnes von Handlungen bleibt doch die Theorie auf die Integrierbarkeit von Handlungen in individuelle Lebensgeschichten angewiesen, zumal das Handeln nicht mehr unter allgemein verbindlichen Zwecksetzungen gegenständlich gemacht werden kann. Die Unmöglichkeit allgemein verbindlicher Zwecksetzungen⁵⁵ einerseits, und die Tatsache, daß der Handlungssinn vornehmlich als Zweck erlebt wird andererseits, scheinen

⁵³ Vgl. *E. Cassirer*, Philosophie der symbolischen Formen I, II und III, Darmstadt 1956 und 1958.

⁵⁴ Vgl. *J. Habermas*, *N. Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, a. a. O.

N. Luhmann, Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt 1973.

K.-O. Apel, Transformation der Philosophie, Frankfurt 1973 (2 Bde.).

P. Ricoeur, Hermeneutik und Strukturalismus, München 1973.

P. Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt 1974.

N. Luhmann, Rechtssoziologie, Reinbek 1972 (2 Bde).

J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, a. a. O., III. Kapitel.

⁵⁵ Vgl. *N. Luhmann*, Zweckbegriff und Systemrationalität, a. a. O., S. 13.

den Versuch, von Sinn ohne Bezug auf erlebende, sich als Zwecke setzende Subjekte verstehende Individuen reden zu wollen, schon im Ansatz zu vereiteln. Die idealistische Lösungsvariante, in der es zum letzten Male in der Geistesgeschichte in überzeugender Weise gelungen war, das Problem der Zweckerationalität in eine umfassende Teleologie mit dem Anspruch einer allgemeinen Verbindlichkeit zu objektivieren, kann hier unbeachtet bleiben. Eben weil die Gedankenbewegung des Idealismus nicht wiederholt werden kann, scheint die Konsequenz Luhmanns, die Übersetzung der Zweckerationalität in Systemrationalität und damit die Überführung der Handlungs- in Systemtheorie, unausweichlich zu sein. Wenn wir im folgenden die Folgerungen Luhmanns nicht mitvollziehen – so interessant es gerade für die Schulpädagogik sein könnte, ihre Grundbegriffe systemtheoretisch auszuleuchten –, ist es uns nicht um die Ehrenrettung der Subjektivität zu tun, um die bloße Option für die fraglos behauptete Möglichkeit der Konstitution eines Zentrums von Relationen durch und in der Reflexion⁵⁶. Um es salopper zu sagen: Es stört uns nicht, daß Luhmann den Begriff des Sinnes primär ohne Rekurs auf das Subjekt zu definieren versucht; wir halten es im Gegenteil für angebracht, den Begriff des erlebenden und handelnden „Subjektes“ nicht länger als unumgängliche Setzung, sondern als rationales Problem, die Reflexion nicht als Voraussetzung des Verstehens, sondern als eine abgeleitete Form der Aktualisierung von Sinn zu behandeln. Es sind vielmehr immanente, noch nicht aufgelöste Schwierigkeiten der Systemtheorie, die uns einen anderen Weg zu empfehlen scheinen. Es hat für uns den Anschein, als seien die Grundbegriffe Luhmanns: „Reduktion“, „Negativität“, nur Übersetzungen eines im strengen Sinn transzendentalphilosophischen Besteckes in eine noch nirgendwo festgemachte Terminologie, mit der man nur arbeiten kann, wenn man den verdeckten Horizont der Transzendentalphilosophie wieder aktualisiert.

II. Das Problem der Intentionalität

Im Ausgangspunkt unserer Überlegungen, die mehr als Vorbereitung denn als Ausführung einer Theorie gedacht sind, steht die Feststellung, daß wir „immer schon“ in einer durch Handlungen vermittelten Wirklichkeit leben. Darin ist keineswegs nur die Behauptung enthalten, daß die aktuellen Handlungen als Selektionsfilter dienen. Unsere Eingangsthese lautet vielmehr, daß Dinge, andere Menschen, ja wir selbst zunächst nur im Zusammenhang von Handlungen vorkommen. Zunächst und unmittelbar werden wir unserer

⁵⁶ Vgl. dazu *J. Habermas, N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, a. a. O.

selbst inne im Vollzug einer aktuellen Handlung oder im Bezug auf zu verrichtende oder bereits vollzogene Handlungen. In Abwandlung der Formel Humboldts könnte man sagen: Wir lernen die Wirklichkeit so kennen, wie sie uns in diskreten Handlungen zugeführt wird. Das bedeutet aber, daß wir uns zunächst keineswegs als identische Bezugspunkte einer in sich geschlossenen und einheitlichen Welt erfahren, Wirklichkeit in der Form der Totalität repräsentierend. Die in diskreten Handlungen artikulierte Wirklichkeit läßt das Problem der Totalität erst gar nicht aufkommen: Wir werden der Tatsache, daß wir von einer in die andere Handlung über Sinnlücken⁵⁷ hinweg springen, nicht oder nur äußerst selten bewußt, eben weil wir zunächst und unmittelbar in Handlungen verstrickt sind, gleichsam nur als Moment im Gefüge diskreter Handlungen vorkommen. In einem gewissen, noch zu erörternden Sinn verfügen nicht wir über Handlungen, sondern die Handlungen über uns. Trotz ihrer vermittelnden Funktion sind Handlungen das unmittelbarste Faktische in unserem Leben, ein verlässliches, nicht in Frage gestelltes Fundament. Das zuletzt Gemeinte kann man in hinreichender Genauigkeit nur mit der Phänomenologie entlehnten Ausdrücken beschreiben: Handlungen „gibt“ es nur in reiner Selbstgegebenheit; will sagen: in Handlungen erst gibt es „Objekte“ für eine darauf bezogene, in der Handlung realisierte Perspektive. Um die suspekten Implikationen der Phänomenologie zu vermeiden, könnte man auch sagen: Handlungen sind als Tatsachen ganz unmittelbar soziale Tatsachen, d. h. gedeutete, interpretierte, kommunizierte, oder: es sind Tatsachen, die zugleich Werte sind, die aufgrund ihrer symbolischen Repräsentierbarkeit soziale Bezüge stiften. Um den Verdacht metaphysischer Unterstellungen erst gar nicht aufkommen zu lassen, muß an dieser Stelle versucht werden, das Gemeinte nüchterner zu beschreiben, nachdem mit den Ausdrücken der spekulativen Philosophie nur auf leicht zu übersehende Zusammenhänge aufmerksam gemacht werden sollte. Von Handlungen, darauf kommt es hier an, kann nur im Bezug auf „reales“, „beobachtbares“ Verhalten die Rede sein. Was man jedoch „beobachtet“, ist zunächst und unmittelbar die *Bedeutung* des Verhaltens, nicht seine tatsächliche, substanzielle Ausführung⁵⁸. So nimmt man in unserer Gesellschaft ganz unmittelbar wahr, daß die Frau dort (im Supermarkt) überlegt, ob ihr der Preis einer aus dem Regal genommenen Ware angemessen erscheint. Nicht der technisch reproduzierbare motorische Ablauf wird wahrgenommen, sondern die Funktion der in einer gewissen Bandbreite austauschbaren und ersetzbaren Bewegungen im

57 Vgl. A. Schütz, Collected Papers I, a. a. O., Part III, S. 207 ff.

A. Hahn, Systeme des Bedeutungswissens, a. a. O.

58 Vgl. J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, a. a. O., S. 61 ff.

Gefüge einer in sich geschlossenen Episode. Mit dem Ausdruck „Gefüge“ soll hier angezeigt werden, daß von Handlungen nur im Sinne des artikulierten, d. h. nicht durch seine „materielle Beschaffenheit“ bestimmten Verhaltens die Rede sein kann. Die „hyletischen“ Momente⁵⁹ des Handelns stehen von vornherein unter dem Kriterium der „Vernehmbarkeit“ oder „Verständlichkeit als . . .“ (z. B. prüfen oder sortieren von Waren).

1. Zweckbegriffe

Als artikuliertes und verständliches Verhalten ist die Handlung per definitionem repräsentierbar oder vorstellbar. Die einfachste, primitive, d. h. nicht in der Form eines rationalen Problems ausgebrachte Form der Repräsentation ist die begriffliche Rekognition⁶⁰, die Vorstellung des Gemeinten als Einheit von Mannigfaltigem (das „dies ist ...“). Wegen ihrer Einfachheit hat die begriffliche Rekognition als der unmittelbarste Ausdruck der Spontaneität des Verstandes gegolten, hinter die nicht mehr zurückgefragt werden kann. (Man vermeinte, in der Leistung der begrifflichen Fixierung den irreduziblen Akt eines selbst nicht mehr begreifbaren Aktzentrums fassen zu können.) Die Simplität des Begriffes besteht, wie bereits angedeutet, darin, daß das Gefüge, die Beziehung, als die das Begriffene gemeint ist, übergangen wird. Der Begriff gilt als die Einheit von Verschiedenem. Die Einheit konstituiert sich jedoch im bloßen Absehen, d. h. Nicht-thematisieren des Verschiedenen, und damit im Absehen von der Relation oder Struktur, in der das Unterscheidbare relevant wird. Die angesprochenen Zusammenhänge können hier nicht weiter vertieft werden. Es kommt uns auch nur darauf an, daß Begriffe zwar Operationen sind, die jedoch nur unter ausdrücklicher, nachträglicher Anstrengung sichtbar gemacht werden können. In Begriffen, wie wir sie vor jeder ausdrücklichen Thematisierung haben, sind wir dem Anschein nach auf die Sachen selbst bezogen. Begriffe, so könnte man das Gemeinte auch ausdrücken, sind die Artikulationsformen, in denen die Differenz von Zeichen und Bezeichnetem übergangen ist und erst nachträglich eingezogen werden muß. Am Grad der Expliziertheit der Struktur gemessen, ist die bildhafte Repräsentation weit weniger unmittelbar als die begriffliche. „Schwierig“ am begrifflichen Denken ist lediglich die nachträgliche Explikation des Be-

⁵⁹ Vgl. E. Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Husserliana Bd. 3, den Haag 1950.

⁶⁰ Vgl. J. Kant, Kritik der reinen Vernunft. In: 1. Kant, a. a. O., hier: Bd. II, A 97 und A 103 ff. und dazu M. Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik, a. a. O., S. 167 ff.

griffes als eines Artikulationsmediums. Zu dieser Explikation, also durchaus in der Funktion der Verfremdung, können Bilder auch im Unterricht eingesetzt werden.

Die Form, in der Handlungen im strengen Sinn begriffen, d. h. als Einheit von Verschiedenem vorgestellt werden, ist der *Zweck*⁶¹. Mit Zweckbegriffen werden Äußerungen zu Handlungseinheiten verknüpft und objektiviert. Die in Zweckbegriffen objektivierten Handlungen sind sozusagen vor dem Handelnden selbst und unabhängig von ihm da. Der Handelnde erscheint hier nur als Vollzugsorgan von objektivierten Handlungen. Unter Zweckbegriffen vorgestellt, werden Handlungen kontrollierbar. Sofern sich der Handelnde nur als Vollzugsorgan erfahren kann, kann er sich nicht als Subjekt der Handlungen verstehen, d. h. als Subjekt der Zwecksetzungen. Die Zwecke scheinen primitiver zu sein als die Individuen, die, unangepaßt wie sie nun einmal sind, sich nur durch den Vollzug kontrollierbarer Handlung am Leben erhalten können. Die Frage, woher die Zwecke stammen, wird uns zu beschäftigen haben. Es galt hier zunächst einmal, die Frage als solche deutlich zu machen. Wirklich gewonnen haben wir bisher nur einige genauere Angaben über unseren Ausgangspunkt. Die Wirklichkeit, die wir theoretisch fassen wollen, ist eine solche von Handlungen. Unter Handlungen verstehen wir interpretierbare, zunächst und vornehmlich in Zweckbegriffen zu Einheiten synthetisch zusammengefaßte Äußerungen. Wir wollen also, um es terminologisch festzuhalten, unter Handlungen solche „Äußerungen“ verstehen, die durch Zweckbegriffe zu „sinnvollem“ Verhalten zusammengefaßt sind. „Sinnvolles“ Verhalten ist ein solches, in dem der Funktionszusammenhang von „Umwelt“ und „Lebewesen“ nicht natürlich durch intakte Organe und Instinkte hergestellt ist. Handeln als sinnvolles Verhalten ist ein im wörtlichen Sinn festgestelltes, statuiertes, in Begriffen rekognosziertes Verhalten. Auf eine anthropologische Formel gebracht, könnte man, pointiert und doch nicht überspitzt, sagen: Der Mensch ist das festgestellte Tier par excellence, das Tier, das nur in begrifflich festgestellten Verhaltensformen lebensfähig ist.

2. *Der kommunikative Aspekt*

Das hier Gemeinte kann durchaus noch im Modell der Anthropologie Gehlens erklärt werden. Gerade weil der Mensch nicht für eine bestimmte Umwelt gearbeitet ist, muß sein Verhaltensrepertoire allererst elaboriert, müssen „Äußerungen“ mit Reizen zu Funktionseinheiten verknüpft werden. Das Verhalten kann nicht auf natürliche Grundlagen zurückgeführt werden; es

⁶¹ Vgl. *N. Luhmann, Zweckbegriff und Systemrationalität*, a. a. O.

wird vielmehr auf Aktualisierung von Sinnzusammenhängen realisiert. Die Aktualisierung von Sinn (Interpretation von „Äußerungen“) konkretisiert sich im allgemeinen durch das Eingehen von anderen Menschen auf „meine Äußerungen“. (Auch so gesehen ist menschliches Verhalten ipso facto soziales Verhalten.) Erst in der „Entsprechung“ des anderen erfahre ich, vergrößere gesagt, daß ich etwas „will“ und was ich will, daß ich etwas denke und was ich denke. Dabei brauchen „die anderen“ nicht erst zu ergründen, was ich will, durch eine Exploration meiner Innerlichkeit. Was ich wollen kann, ist durch Handlungen, in denen das Wollen allein manifest werden kann, festgelegt. Das Gemeinte kann an der Gehlenschen Beschreibung der Präzisierung menschlicher Bedürfnisse durch den „Ruf“ verdeutlicht werden: „Das Antriebsleben des Menschen muß orientiert werden, denn es ist weltoffen. Man darf wohl annehmen, daß die Bedürfnisse physiologischer Art des Kindes sich zunächst als ein Chaos von inneren und äußeren Unlustreizen melden. Mit dem Ruf geschieht nun ein wichtiger Schritt zur Präzisierung dieser Bedürfnisse: Im Laut faßt sich ein bestimmter Erlebniszusammenhang, etwa der von Hunger, Ruf und Sättigung. In der Erwartung der Erfüllung wird er in irgendeinem Grade bewußt, im Ruf durchsetzungsmächtig, und der Laut wird führende Mitte eines bestimmten und gerichteten Erlebens.“⁶² (Auch Äußerungen von Tieren, mit denen man zusammenlebt, können in gleicher Weise als soziales Verhalten interpretiert werden. Auch Tiere müssen im Umgang mit Menschen lernen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren. Dies besagt nichts über das Wesen und die Möglichkeiten von Tieren, wohl aber über die Struktur des sozialen Zusammenlebens, in dem tierische Äußerungen immer schon gedeutet werden, was häufig genug den Tieren am wenigstens bekommt.) Von der prinzipiellen, freilich noch nicht zureichend geklärten Angewiesenheit menschlichen Verhaltens „auf andere“ sind im wesentlichen die beiden folgenden Charaktere sozialen Handelns bedingt, Charaktere, die, so scheint uns, die Grenzen des Gehlenschen Modelles sprengen.

- Die prinzipielle Unerschöpfbarkeit und Unvollendbarkeit menschlichen Handelns⁶³. Jede menschliche Äußerung ist auf das Verständnis des anderen angewiesen. Das in Erscheinung tretende Handeln ist daher stets unabgegolten, offen für andere Interpretationen, d. h. für noch zu formulierende Zwecke, durch die unerschlossene Züge entdeckt werden können. Darin liegt freilich auch die Unsicherheit des Verhaltens begründet, die nicht zureichend durch die Unangepaßtheit des Menschen erklärt werden kann. Die so verstandene Offenheit des Handelns ist für den Handelnden

⁶² A. Gehlen, *Der Mensch*, a. a. O., S. 248.

⁶³ Vgl. dazu die in Anm. 50 angegebene Literatur.

selbst ständig präsent in Gefühlen, durch die die Unerfülltheit des Handelns in bestimmter Weise ausgelegt wird, als Glück des Gelingens, Frustration usw.⁶⁴

Diese Interpretationsbedürftigkeit des Handelns bedingt nun das, was man seine „Intentionalität“ genannt hat. Unter Intentionalität verstehen wir in Übereinstimmung mit der Phänomenologie die prinzipielle „Gerichtetheit“ des Verhaltens. Mit diesem Ausdruck soll lediglich die Spannung von Meinung (Erwartung) und Erfüllung bezeichnet werden, in die das Handeln durch die Tatsache versetzt ist, daß es nur als Aktualisierung von Sinn, als Artikulation also – der Vollzug des Handelns ist stets eine Selbstausslegung – vollzogen werden kann. Handelnd verhält man sich zu einer in irgend einem Sinn bezeichneten, repräsentierten, zur Gegebenheit gebrachten Wirklichkeit. Genau darin unterscheidet sich intentionales Handeln von lediglich „ausgelöstem“, durch Funktionskreise determiniertem Verhalten⁶⁵. Wie sich die Intentionalität „aufbaut“, wie sie sich aus der Offenheit oder Interpretationsbedürftigkeit menschlicher Äußerungen ergibt, ist mit unseren Bemerkungen freilich noch nicht geklärt. Mit dieser Frage beginnen wir uns jedoch bereits von der Phänomenologie abzusetzen, die in der Intentionalität eine unüberfragbare Beschaffenheit des menschlichen Bewußtseins, das unter dem Leitmotiv der Intentionalität als transzendentes Bewußtsein ausgelegt werden sollte, gesehen hat. – Mit dem zuletzt Ausgeführten in engstem Zusammenhang steht, daß das intentionale Handeln stets gegenständliches, auf dinghafte Einheiten gerichtetes Handeln ist, im Unterschied zu den Auslösereizen tierischen Verhaltens. Die in Handlungen unter der Leitung von Zweckbegriffen ausgelegte Wirklichkeit ist, so lautet unsere Behauptung, eine solche von Dingenheiten, denen konstantbleibende Eigenschaften zugesprochen werden. Schon „Triebe“ und „Bedürfnisse“ des Menschen können nur durch „Dinge“ befriedigt werden, die als solche nicht schlechterdings vorfindbar sind und nur verschlungen zu werden brauchen. Die „Qualitäten“, die zur Befriedigung von Bedürfnissen „nötig“ sind, sind immer schon als Eigenschaften von Dingen im Blick. Wir werden die Behauptung, daß die durch Handlungen artikulierte Wirklichkeit in Dingenheiten ausgelegt ist, d. h.

⁶⁴ Vgl. *F. H. Tenbruck, Über soziale Gebilde*, a. a. O.

F. H. Tenbruck, Geschichteserfahrung und Religion in der heutigen Gesellschaft, a. a. O.+

F. H. Tenbruck, Zur Kritik der planenden Vernunft, a. a. O.

F. H. Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, a. a. O.

⁶⁵ Vgl. *K. Lorenz, Über tierisches und menschliches Verhalten. Gesammelte Abhandlungen*, München 1965 (2 Bde.).

in der Ding(Substanz)-Eigenschaft(Akzidenz)-Relation⁶⁶ begriffen wird, aus der Zweckgerichtetheit des Handelns verständlich machen müssen.

3. Zusammenfassung: Die Interpretationsbedürftigkeit des menschlichen Verhaltens

Ehe wir uns den noch offenen Fragen zuwenden, wollen wir das bloß thesenartig Behauptete etwas breiter entfalten, erläutern und kommentieren. Wir haben in einem ersten Schritt die Offenheit des Handelns als Angewiesenheit auf andere ausgelegt. Damit meinen wir, daß keine menschliche Äußerung gleichsam von sich aus schon irgendeine Funktion erfüllt, sie muß vielmehr erst in einen Funktionszusammenhang gebracht werden. Dabei muß der Funktionszusammenhang selbst erst hergestellt werden, indem, es sei nur an die Beschreibung Gehlens erinnert, allererst festgesetzt werden muß, womit eine Äußerung zu einer Funktionseinheit verknüpft werden kann. Es liegt keineswegs fest, womit die Äußerung zu einer Funktionseinheit verknüpft ist, das „Womit“ tritt als etwas der Äußerung prinzipiell Fremdes, ihr Äußeres auf. Allein für ein auf andere angewiesenes „Wesen“ kann es eine „äußere“, d.h. aber auch: explorierbare Wirklichkeit geben. Ein Tier dagegen trägt nach dem verhaltenstheoretischen Modell seine Umwelt ständig mit sich, ist immer mitten darin. Von hier aus kann die Offenheit und Interpretationsbedürftigkeit menschlichen Handelns unter weiterreichenden Perspektiven betrachtet werden. Dazu gilt es festzuhalten, daß die Äußerungen nur in der Interpretation und Dechiffrierung als ..., z. B. als Ausdruck eines Bedürfnisses, erscheinen. Damit soll das folgende in den Blick gerückt werden. Die auf Interpretationen angewiesenen Bedürfnisse stellen von Anfang an einen Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit dar. Die Aussage, daß die gesellschaftliche Verwirklichung von Bedürfnissen auf natürliche Gegebenheiten aufgebaut sei, stellt bereits den Versuch der Erklärung dieser sozialen Tatsache dar. Dabei steht die „Natürlichkeit“ des Bedürfnisses gleichsam für die Richtigkeit und Geglücktheit der jeweiligen Interpretation. Das „natürliche Bedürfnis“ ist eine Hypothese, häufiger noch ein bloßer Rechtfertigungsgrund für Interpretationen und Maßnahmen. Um es überspitzt auszudrücken: mit dem Hinweis auf natürliche Bedürfnisse finden wir uns mit der bloßen Tatsache ab, daß z.B. Kinder, die unserer Pflege anvertraut sind, trotz dieser

⁶⁶ Vgl. dazu *H. Lipps*, Untersuchungen zur Phänomenologie der Erkenntnis. I. Teil: Das Ding und seine Eigenschaften, Bonn 1927.

J. König, Einige Bemerkungen über den formalen Charakter des Unterschieds von Ding und Eigenschaft. In: *E. Fries* (Hrsg.), Festschrift für Joseph Klein zum 70. Geburtstag, Göttingen 1967.

Pflege am Leben bleiben. Schon die bloße Kinderpflege steht unter der Last des Interpretieren-Müssens, die den „Pfleger“ zumeist durch Riten abgenommen wird. Erst die wissenschaftliche Aufklärung hat die Pflege wieder belastet und die Pfleger dadurch verunsichert. Als Bestandteile der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind die Bedürfnisse immer auch auf Bedürfnisobjekte gerichtete Intentionen. Bedürfnisobjekte sind daher Bestandteile einer auf explorierte Bedürfnisse hin ausgelegten, wenn nicht gar präparierten Wirklichkeit. Damit ist auch gesagt, daß die Befriedigung von Bedürfnissen nur als Partizipation an der so gedeuteten, mit anderen geteilten Wirklichkeit möglich ist. Menschliche Bedürfnisse sind so gesehen nichts anderes als Formen der Teilnahme an der sozio-kulturellen Wirklichkeit. Sie können, um das noch einmal zu betonen, nur objektiv erfüllt werden. Darin liegt beschlossen, daß sie nicht einfach als Zustände eines Organismus beschrieben werden können; der Organismus ist darin schon überschritten auf repräsentierte Wirklichkeit hin. Schon in unseren Bedürfnissen haben wir uns von einem unmittelbaren, bloß zu aktualisierenden Verhältnis zu einer vorbestimmten Wirklichkeit gelöst und hineinbegeben in eine Wirklichkeit, die wir nur vermittelt, in Repräsentationsformen haben. Für Erwachsene zumal sind Hunger und Sexualität reich bebildet. Daran wird ersichtlich, daß auf Bedürfnisse nicht eine gegenständliche Wirklichkeit aufgebaut werden kann, weil die Bedürfnisse eo ipso schon Formen des Habens einer gegenständlichen Wirklichkeit sind. Die Frage ist nur, wie vollzieht sich die gegenständliche Ausrichtung von „zunächst“ ungerichteten Äußerungen? Wir sagten vorhin, die Interpretation vollziehe sich als Entzifferung von Äußerungen. Darin ist enthalten, die Äußerungen selbst werden als Verständigungsmittel aufgefaßt. Äußerungen können also nur dadurch als gerichtete interpretiert werden, daß ihnen ein Kommunikationswert zugeschrieben wird, daß sie als Kommunikationsmittel angenommen werden können. Die Äußerungen werden gegenständiglich gerichtet, indem sie selbst als Verständigungsmittel objektiviert werden oder indem sie als Verständigungsmittel funktionalisiert werden. Damit sind wir von einer anderen Seite auf das Problem des *Sinns* gestoßen. Wenn es wahr ist, daß Intentionen artikuliert werden müssen, daß wir anders als in artikulierten Intentionen keine Realität haben, dann sind die Intentionen keineswegs das ursprünglich Sinnstiftende. Sie können vielmehr nur aktualisiert werden in einem übergreifenden Sinnzusammenhang, von dem her Äußerungen eine kommunikative Funktion beigemessen werden kann. Die Frage nach dem Sinn – so weit kann hier schon vorgegriffen werden – stellt sich als die nach einem Muster, nach einem Netz von Werten, das die Kommunikation als Interpretation von Äußerungen ermöglicht. Mit der Wendung von der Kommunikation als Interpretation soll zum Ausdruck

gebracht werden, daß es in der Kommunikation nicht allein um die Entschlüsselung von Gemeintem gehen kann, sondern um die Ermöglichung von Intentionen, die gerade darin konstitutiv sind, daß nicht schon im voraus bestimmt ist, womit und worin sie sich erfüllen. Nach unserem Verständnis haben die Intentionen einen explorativen, keinen subsumierenden Charakter.

4. Bemerkungen zur Ding-Eigenschaft-Relation

Wir wollen uns nunmehr dem Problem des Aufbaus der in Dingenheiten (Ding-Eigenschafts-Relation) ausgelegten Wirklichkeit zuwenden. Im Laufe dieser Erörterungen wird das Sinnproblem von einem anderen Gesichtspunkt aus interessant werden.

Infolge der Zweckgerichtetheit⁶⁷ des Handelns wird die äußere, d. h. zu explorierende Wirklichkeit prinzipiell in der Perspektive der Dienlichkeit (Verwendungsmöglichkeit, Tauglichkeit, Brauchbarkeit und, dies besonders, Wirtschaftlichkeit [Effizienz]) angegangen. Was sich im Widerschein der Dienlichkeit zeigt, am Maßstab der Brauchbarkeit usw. gemessen wird, schlägt als *Eigenschaft* zu Buche. Dabei kommt zunächst nur als „wesentliche“ Eigenschaft in den Blick, was unter einer Zweckvorstellung relevant ist; alles andere, was darüber hinaus an den Dingen festgestellt werden könnte, gilt als zufällige Beschaffenheit oder als bloßes Identifikationsmerkmal. (Die Kerbe im Griff eines Schirmes ist ein solches Identifikationsmerkmal, das keinesfalls konstitutiv ist für die Verwendungsmöglichkeiten des Schirmes.) Unter der Zweckvorstellung wird indes nicht nur Wahrnehmbares gleichsam gefiltert, das wesentliche vom Bodensatz des nebensächlich-zufälligen abgesondert. Sondern in den Zwecken wird eine an ihr selbst plumpe, rohe, lästige Wirklichkeit im Sinne des Idealismus „aufgehoben“. Aufgrund zweckdienlicher Eigenschaften kann der äußeren Wirklichkeit ein „höherer“ Status verliehen werden: ein Status allerdings, der, wie in den Eigenschaften selbst bezeugt ist, in dieser Wirklichkeit selbst verborgen und beschlossen liegt, als eine zu hebende und zu aktualisierende Möglichkeit. Wo die Wirklichkeit also in der Form von Eigenschaften erschlossen wird, wird ihr – per suppositionem – die Möglichkeit der Entfaltung, der Wertsteigerung zugesprochen. Sie wird gesetzt als thesaurushafte Natur, als Bereich, in dem ungehobene Schätze schlummern. Darin ist zweierlei enthalten: Einmal werden die entdeckten Eigenschaften von vornherein als aktualisierte, vor dem Hintergrund noch zu erschließender Möglichkeiten begriffen. Der Zweckbegriff

⁶⁷ Vgl. H. Lipps, Zweck. In: H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik, Frankfurt 2. Aufl. 1958, S. 200 f.

selbst figuriert dabei auch als Selektionsinstanz, die einer „Fülle“ von Möglichkeiten die Realisierung sozusagen verweigert. Es bleibt jedoch auch festzuhalten, daß mit den Zwecken allererst die Unterscheidung von potentiell – aktuell ermöglicht wird, insofern Eigenschaften prinzipiell nur als realisierte Möglichkeiten ins Blickfeld treten. Um es auf eine Formel zu bringen: Mit den Zwecken erst tritt die Exploration auf.

Zum anderen jedoch: Insofern Eigenschaften als aktualisierte Möglichkeiten gelten, werden sie auf etwas ihnen Zugrundeliegendes bezogen, als dessen Explikat sie angesehen werden. Als Explikate sind Eigenschaften auf ein Zugrundeliegendes bezogen, in dem sie in nuce, in der Form des Eingeschlössenseins (implicitum) *enthalten* sind. Insofern Eigenschaften als „enthalten“ oder „eingeschlossen“ gedacht werden, wird die Substanz in der Form des „Ganzen“, auf das bezogen die Eigenschaften als „Teile“ eine Funktion erfüllen, in den Blick gerückt. Eigenschaften werden somit in der Ganzes-Teil-Relation auf die ihr zugrundeliegenden Substanzen bezogen und dadurch zunächst einmal von den Gegenständen „selbst“ unterschieden. Durch diese Unterschiedenheit bedingt, können Eigenschaften auch in einem formalen Sinne „allgemein“, d. h. losgelöst von bestimmten Gegenständen gedacht werden. Den Charakter von gegenständlichen Eigenschaften erhalten sie von hier aus gesehen erst wieder in der ausdrücklichen Prädikation. Die hier angesprochene Prädikation stellt sich jedoch zunächst einmal dar als Spezifikation von „generalisierten“ Eigenschaften; als eine Spezifikation jedoch, die, indem die generalisierte Eigenschaft als Teil einem gegenständlichen Ganzen integriert wird, selbst eine „gänzliche“, intrinsische Bestimmtheit erfährt: „sauer“ wird darin als „essig-“ oder „zitronensauer“ bestimmt. Zweckgerichtetes Handeln, so dürfen wir die vorstehenden Erörterungen zusammenfassen, realisiert sich als Umgang und Zutunhaben mit Dingen. (Der Versuch, dies nur nebenbei bemerkt, die Priorität der Zwecke vor den Dingen zu begründen, die Ding-Eigenschafts-Relation aus den Zwecken abzuleiten, ist spätestens seit Fichte ein zentraler Bestandteil aller Handlungstheorien.) Wie auch immer: Das Umgehenkönnen mit Dingen, in dem sich das Verstehen, bei dem unsere Überlegungen angesetzt haben, realisiert, ist eine nicht ernst genug zu nehmende Form der Aktualisierung von „Sinn“. „Sinn“ wird dabei in Übereinstimmung mit Luhmann als Relation verstanden, in der sich „Welt“ konstituiert als ständig gegenwärtiges Reservoir von Möglichkeiten, von dem aus jede Aktualisierung, jedes tatsächliche Handeln als Ausblendung von Möglichkeiten erscheinen muß.

An dieser Stelle scheint es uns geboten, den Zweckbegriff noch einmal ins Blickfeld zu rücken. Wir haben bereits angedeutet, daß wir unter „Begriffen“, und dem Zweckbegriff vor allen anderen, eine primitive, einfache Repräsen-

tationsform sehen. Hier läßt sich nunmehr, wie es scheint, auch *die* positive Bedeutung der „Primitivität“ von Begriffen erhellen. Im Zweckbegriff wird, wie sich bei unserem Versuch der Explikation der Ding-Struktur gezeigt hat, „Welt“ als Fülle von präsent gehaltenen Möglichkeiten entdeckt. Im Zweckbegriff kündigt sich so gesehen eine Sinn-Relation an, d. h. ein Bezugsrahmen der unterscheidbaren Operationen von Reduktion und Erhaltung von Komplexität (Ausbreitung der Fülle von Möglichkeiten und Selektion). Aber genau diese Sinn-Relation wird durch die eigentümliche Struktur des Begriffs sofort wieder verdeckt. Bedingt durch die oben erörterte „gegenständliche Bezogenheit“ wird im *Zweckbegriff* die Sinnrelation in ein nachträgliches Zusammentreten zweier unabhängig voneinander bestehender Pole „aufgelöst“. Dabei wird in den „gegenständlichen“ Pol die Fülle der Möglichkeiten gelegt und die Selektion dem anderen Bezugspunkt zugeschrieben, dessen fundamentale Beschaffenheit in der Fähigkeit, Zwecke zu setzen, gesehen wird. Im Bezug auf das Zwecke setzende Wesen entsteht dann als Nachfolgeproblem das der Deduktion der Zwecke aus einem obersten, unbedingten Zweck (Selbstzweck). Das Problem der Selektion wird als ein Deduktionsproblem gestellt.

Als gravierendes Nachfolgeproblem hat sich, nachdem die Sinn-Relation aufgelöst war, das der Möglichkeit des In-Beziehung-Tretens zum Weltpol gestellt. Da es sich dabei, wie sich zeigt, um ein Scheinproblem handelt, konnte die Lösung auch nur die Form einer Volte annehmen: die Sinn-Beziehung konnte nur als unbedingter Akt des Zwecke setzenden Wesens gedacht werden. Im Akte der Sinnstiftung realisiert sich, nach dieser Meinung, das Subjekt-Sein des Zwecke setzenden Wesens. Auf diese, wie uns scheint, Fehlinterpretation des Zweckes werden wir in einem anderen Zusammenhang zurückkommen müssen. Fürs erste dürfen wir hier abbrechen, weil wir, wie es scheint, unser abgestecktes Teilziel erreicht haben: Am Problem des Aufbaus der dinglichen Welt stellt sich das Problem der Erfassung von Sinn ohne Bezug auf den Subjektbegriff mit noch größerer Dringlichkeit.

III. Formen der Befindlichkeit (Leib – Raum – Zeit – Sprache)

1. Die Fragestellung

Wir müssen, um die Frage nach der Thematisierbarkeit von „Sinn“ ohne Bezug auf den Begriff des „Subjekts“ präziser ausarbeiten zu können, noch einmal bei der „Offenheit“ der Intentionen ansetzen, in denen wir die Möglichkeit der gegenständlich-inhaltlichen Erfüllung des Handelns gesehen haben. In den folgenden Erörterungen soll das, was wir weiter oben die Span-

nung zwischen Intention und Erfüllung oder den explorativen Charakter des Handelns genannt haben, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Wir fragen zunächst nach dem Bezugsrahmen, in dem die Unterscheidung von Bezeichnung und inhaltlicher Erfüllung und damit die Applikation von Repräsentationsformen auf „Sinnesmaterial“ möglich wird. Zur Verdeutlichung der Fragestellung sei hinzugefügt: Das konkrete Handeln scheint sich jeweils in einem vorausentworfenen formalen Bezugssystem abzuspielen, in dem es sich „orientieren“, seine Zwecke umsichtig verfolgen kann. Wir fragen also nach den formalen Bezugsrahmen, in denen das Handeln, von dem wir sagten, daß es sich selbst auslege, artikuliert. In übertragenem Sinn kann man auch sagen: Wir fragen hier nach der „Sprache“, in der das Handeln, indem es sich selbst objektiviert, Wirklichkeit verständlich macht. Genau genommen wird hier nach der Bedingung der Möglichkeit des „Messens“⁶⁸ gefragt, also der Bedingung der Möglichkeit der Ausbildung von Regeln der Zuordnung von Zeichen (Symbolen) zu „Sinnesdaten“. Durch eine solche geregelte Zuordnung allein kann „Sinnesmaterial“ zu relevanten Daten verarbeitet werden. Die Voraussetzungen, die jeder möglichen Messung zugrunde liegen, können nur in Relationen gesehen werden, in denen der Unterschied von Bezeichnetem und Inhalt, inhaltlicher Meinung und Erfüllung als Differenz oder als oppositiver Wert enthalten ist. Was wir meinen, kann auch so umschrieben werden: Als Voraussetzung jeden Messens werden Leerformen (formale Bezugsrahmen) gesucht, die zugleich zu ihren eigenen Inhalten werden, oder: Artikulationsraster, die sich selbst thematisieren und als gerasterte zur Gegebenheit bringen können. Wir suchen, um es noch anders zu wenden, formale Ordnungen, die nur als geordnete, d. h. in Konkretionen objektiv faßbar und anzueignen sind⁶⁹. Solche Leerformen, die sich selbst zum Inhalt haben, die man also im Sinne und in der Terminologie Kants Formen der Anschauung nennen könnte, sind: die Leiblichkeit, die Räumlichkeit, die Zeitlichkeit und die Sprachlichkeit⁷⁰. Wir meinen, daß die genannten Grundrelationen in einer grundsätzlicheren Weise, als dies in unserem Rahmen möglich ist, als Bedingungen der Möglichkeit des Messens dargestellt werden könnten. Nur *so* viel sei zu diesen Relationen angemerkt: Es sind die Formen, in denen wir uns inmitten einer artikulierbaren, immer schon artiku-

⁶⁸ Vgl. P. Lorenzen, *Methodisches Denken*, a. a. O.

J. Habermas, *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, a. a. O.

R. Mayntz u. a., *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*, Opladen 2., erw. Aufl. 1971.

⁶⁹ Vgl. dazu E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen I, II und III*, a. a. O.

⁷⁰ Vgl. O. F. Bollnow, *Das Verständnis des Menschen in der deutschen Philosophie seit 1945*. In: *Universitas*, 27. Jg. 1972, H. 9.

lierten Wirklichkeit befinden. Mit dem Ausdruck „befinden“ wollen wir uns keineswegs auf die Suche nach der Grundbefindlichkeit im Sinne Heideggers begeben⁷¹. Mit Heidegger verbindet uns allein die Tatsache, daß in den genannten Grundrelationen der Mensch sich selbst, wenn auch nicht in der Gestalt des Selbst und der Form des Subjektseins thematisieren kann. In den Grundrelationen findet der Mensch sich z.B. als leibliches „Wesen“ inmitten einer leiblich zugänglich gewordenen „objektiven Wirklichkeit“; er findet sich als ein *der* Sprache fähiges Wesen inmitten einer sprachlich ausgelegten Wirklichkeit usw. So wie der Mensch sich gleichsam leiblich, zeitlich usw. objektivieren kann, und wie andererseits die außermenschliche Wirklichkeit leiblich, sprachlich usw. ausgelegt ist, so sind drittens die Relationen selbst als objektivierbare formale Gerüste gegeben. Allerdings ist die artikulierte, gleichwohl artikulationsbedürftige Wirklichkeit, inmitten derer er sich ständig befindet, dem Menschen nicht gegenständlich gegeben, sondern als jeweilige Situation, deren Unaufhebbarkeit und Ganzheit als Atmosphäre wahrzunehmen ist. Durch die zwar immer auch objektivierbaren Grundrelationen werden, um das Gemeinte vorläufig zusammenzufassen, die Aktivitäten des Menschen wohl vorstrukturiert, jedoch so, daß die vorstrukturierten Handlungsmöglichkeiten in ihrer Gesamtheit atmosphärisch erfahren werden können⁷². So ist die Atmosphäre eines Gebäudes oder einer Wohnung mitbestimmt durch eine bestimmte räumliche Ordnung, durch die Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten vorstrukturiert werden⁷³. Das Zusammenleben und die Erfahrungsmöglichkeiten sind in einem alten Kloster anders präfiguriert als in einem modernen Schulhaus⁷⁴. Die Stimmung, in der wir eine Gebirgslandschaft erfahren, ist wesentlich mitbedingt durch Darstellungsformen (Bilder einer solchen Landschaft), die durch die Wahl der Perspektive den leiblichen Standpunkt vorgeben, von dem aus wir die Landschaft erfahren können.

⁷¹ Vgl. *M. Heidegger*, *Sein und Zeit*, Halle a. d. S. 1927.

⁷² Vgl. *O. F. Bollnow*, *Ober den Umgang mit Originalen*. In: *Maß und Vermessenheit des Menschen*, Göttingen 1962, S. 191 ff. – Dieses atmosphärisch erfahrbare, in kulturellen Objektivationen (Bauwerken, Kunstwerken, Verkehrsmitteln, Geräten etc.) sich manifestierende Gerüst menschlicher Handlungsmöglichkeiten kann als historisch gewachsenes, also kulturell spezifisches Apriori einer Befindlichkeit begriffen werden, deren Verfassung nicht allein hinzunehmen, sondern vielmehr aufzuklären, zu rechtefertigen und zu verantworten ist.

⁷³ Vgl. *O. F. Bollnow*, *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963.

⁷⁴ Vgl. dazu *G. G. Hiller*, *Heimat und Fremde*. In: *E. Bochinger*, *Distanz und Nähe*, Stuttgart 1968, S. 284 ff.

2. Die Leiblichkeit

Wir verstehen unter der Leiblichkeit nicht die Tatsache, daß der Mensch ein körperliches Wesen ist, sondern eine Beziehung, die sich in sensomotorischen Fähigkeiten auslegt, einen Bezugsrahmen also, innerhalb dessen sich das, was wir unseren Leib nennen, mit all seinen Dispositionen, Fähigkeiten und Grenzen ausbilden kann. Dieser Leib wird also nicht als Bezugspunkt angesprochen, nicht als Subjekt „leiblicher Erfahrungen“. Innerhalb des leiblichen Bezugsrahmens können dann auch „äußere“ Dinge so angeeignet werden, als wären sie ein Stück von uns selbst. Unser Leib kann sich gleichsam bis in die Spitze eines Spazierstockes verlängern, mit dem wir die Unebenheiten des Bodens fühlen, oder in das Auto hinein erweitern, mit dem wir – technische Kentaurer – verwachsen. Unter Leiblichkeit haben wir somit die dem Menschen eröffnete Möglichkeit der Organbildung zu verstehen. Das leibliche Verhältnis ist von den Anthropologen unter den Physiologen, Psychologen und Medizinern so eindrucksvoll beschrieben worden, daß wir uns hier nur in Zitaten und Wiederholungen ergehen könnten⁷⁵. Es soll hier jedoch die Gelegenheit zu zwei Bemerkungen wahrgenommen werden, die in didaktischen Erörterungen von Belang werden könnten.

⁷⁵ Vgl. dazu u. a. *V. v. Weizsäcker*, *Der Gestaltkreis*, Leipzig 1940.

V. v. Weizsäcker, *Der kranke Mensch. Eine Einführung in die medizinische Anthropologie*, Stuttgart 1951.

F.J.J. Buytendijk, *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*, Heidelberg 1956.

F. J. J. Buytendijk, *Mensch und Tier*, Hamburg 1958.

F. J. J. Buytendijk, *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*, Salzburg 1967.

P. Christian, *Zur Phänomenologie leiblichen Daseins*. *Jahrbuch Psychol., Psychol. u. med. Anthropologie*, 7. Jg. 1960.

P. Christian, *Medizin*. In: *A. Flitner* u. a., *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, a. a. O., S. 54 ff.

F. J. J. Buytendijk, *P. Christian*, *H. Plügge*, *Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist*, Schorndorf 1963.

H. Plügge, *Wohlbefinden und Mißbefinden*. *Beiträge zu einer medizinischen Anthropologie*, Tübingen 1962.

H. Plügge, *Der Mensch und sein Leib*, Tübingen 1967.

J. P. Sartre, *Der Leib*, Stuttgart 1956.

W. Maier, *Das Problem der Leiblichkeit bei Jean Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty*, Tübingen 1964.

M. Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966.

H. Plessner, *Conditio Humana*, Pfullingen 1964.

E. Straus, *Vom Sinn der Sinne*, Berlin 2. Aufl. 1956.

E. Straus, *Gesammelte Schriften. Psychologie der menschlichen Welt*. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1960.

A. Nitschke, „Das verwaiste Kind der Natur“. *Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen*, Tübingen 1962.

H. Plessner, *H.-E. Bock*, *O. Grupe* (Hrsg.), *Sport und Leibeserziehung. Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge*, München 1967.

O. Grupe, *Grundlagen der Sportpädagogik*, München 1969.

- Von unserem Ansatz her erscheint „unser Leib“ (Körper) als jeweils kulturell vermittelte Auslegung unserer Leiblichkeit. Darin liegt zweierlei beschlossen. Einmal, daß die – am tierischen Leistungsvermögen gemessen – Defekte innerhalb eines nun freilich organisch bedingten Spielraums selbst schon kulturell gesellschaftlich bedingt sind⁷⁶. Die tatsächlichen Mängel des Mängelwesens sind immer auch sozio-kulturelle Erzeugnisse. Daher können technische Erfindungen niemals einsinnig als Entlastungen von Organmängeln bilanziert werden. Angenommen, unsere Handwerkzeuge würden sich im Laufe der Zeit durch den heutigen Gebrauch von Fahrzeugen verkürzen oder sonstwie deformieren, müßte in einer einsinnigen Verrechnung der Schluß gezogen werden, der Mensch habe das Auto erfinden müssen, um sich von seinen Organ-Mängeln zu entlasten. Gewiß können wir Schallwellen bestimmter Frequenzen nicht mehr wahrnehmen im Unterschied zu Hunden oder Fledermäusen. Diese Tatsache kann jedoch im Bereich der menschlichen Wirklichkeit nicht als Mangel qualifiziert werden und erst recht nicht als Vorbedingung einer gesellschaftlich kulturellen Leistungsform⁷⁷. Wirkliche Defekte können nur im Hinblick auf kulturell mögliche Leistungsformen entdeckt werden. „Defekte“ des Leibes sind selbst Formen der Auslegung der leiblichen Beziehung. Der „bloße“ Körper ist bereits ein mit Hilfe wissenschaftlicher Konstrukte thematisierter Gegenstand der Wissenschaft. „Zunächst“ und „unmittelbar“ „gibt“ es den bloßen Körper nur als den aus jedem leiblichen Bezug ausgefallenen Leib, der sich aufdrängt, entweder in der Form der Verhinderung spezieller Leistungsformen (Krankheit) oder in der Form der ohnmächtigen Plumpheit. Der „bloße Leib“ ist ein Phänomen am Rande der Kultur⁷⁸.

In dem Maß, in dem der Leib sich aufzudrängen beginnt, werden wir unfähig zur Partizipation, womit freilich auch umgekehrt gesagt ist: In dem Maß, in dem wir von der Partizipation ausgeschlossen sind, beginnt der Leib sich aufzudrängen. In dem Ansatz ist zugleich enthalten, daß die erworbenen leiblichen Fähigkeiten und Dispositionen nichts anderes dar-

⁷⁶ Vgl. zu der folgenden impliziten Auseinandersetzung A. Gehlen, *Der Mensch*, a. a. O., sowie A. Gehlen, *Urmensch und Spätkultur*, a. a. O.

⁷⁷ Vgl. zur Auseinandersetzung mit Gehlen H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Einleitung in die philosophische Anthropologie, Berlin 1928, S. 309 ff.

A. Portmann, *Der Mensch ein Mängelwesen? Heutiges Menschenbild, Forschung und technisches Zeitalter*. In: *Universitas*, 23. Jg. 1968, S. 897 ff.

⁷⁸ Vgl. H. Plessner, *Macht und menschliche Natur*. In: H. Plessner, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, a. a. O., S. 241 ff.

stellen, als eine Vorstruktur der Partizipation an der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der „Leib“ erscheint hier als die objektivierte Verfassung von kulturellen Leistungsformen. Unter dem Gesichtspunkt der Auslegung leiblicher Beziehungen zu einem Netz, mit dem die Wirklichkeit eingefangen werden kann, d. h. unter der Frage nach kulturell relevanten leiblichen Leistungsdispositionen, ist der Leib schon immer für die elementare Erziehung interessant geworden: Für die Scholastik in der Form der Askese, die zur Kontemplation als dem Fundament einer Gelehrtenkultur befähigen sollte – Fischer⁷⁹ hat den Gedanken der Askese in unserem Jahrhundert in einer durchaus bedenkenswerten Weise wieder aufgegriffen –, als Betonung der Attitüde bei Pestalozzi⁸⁰, in der liturgischen Bewegung innerhalb der Jugendbewegung⁸¹, unter dem Aspekt der Umsicht bei Makarenko⁸², der elementaren Fertigkeiten bei Pestalozzi⁸³ und der sozialistischen Arbeitsschule⁸⁴ und nicht zuletzt im Schönheitsideal des Neuhumanismus⁸⁵. Die Leibeserziehung wurde dabei immer unter dem Problem der kulturellen Ertüchtigung angegangen⁸⁶. Es scheint kein Zufall zu sein, daß in der gegenwärtigen Leibeserziehung – von wenigen Ausnahmen abgesehen⁸⁷, denen es aber noch nicht gelungen ist, in den Schulen Fuß zu fassen – ausschließlich der Gesichtspunkt der sportlichen Ertüchtigung leitend geworden ist.

Um das Problem einer Leibeserziehung, die sich nicht allein am Hochleistungssport orientiert, für unsere Zeit formulieren zu können, ist es angebracht, auf einige bereits ausgebrachte Bemerkungen zurückzugreifen. Die meisten Anthropologen, denen wir in unseren bisherigen Ausführungen gefolgt sind, haben die „leibliche Erziehung“ im wesentlichen als die Möglichkeit der Organbildung ausgelegt, als die Möglichkeit, auch

⁷⁹ Vgl. A. Fischer, Psychologie der Arbeit. In: A. Fischer, Leben und Werk, a. a. O., hier: Bd. 2, S. 171 ff.

⁸⁰ Vgl. J. H. Pestalozzi, Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: J. H. Pestalozzi, a. a. O., hier Bd. 13, S. 1-32.

⁸¹ Vgl. R. Guardini, Von heiligen Zeichen, Mainz 1928.

⁸² Vgl. A. S. Makarenko, Gesammelte Schriften, Berlin 1956-1960J.62, hier: Bd. 5.

⁸³ Vgl. J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, a. a. O.

⁸⁴ Vgl. H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911.

⁸⁵ Vgl. W. v. Humboldt, Über die männliche und weibliche Form. In: W. v. Humboldt, a. a. O., hier: Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, S. 296 ff.

⁸⁶ Schließlich sollte das Ganze der Leibeserziehung eingebettet werden in die soldatische Erziehung nationalsozialistischer Prägung. So explizit z. B. bei H. Stellrecht, Neue Erziehung, Berlin 1942.

⁸⁷ So z. B. O. Grupe, Grundlagen der Sportpädagogik, a. a. O.

„Dinge“ als Organe anzueignen (Bilder, Werkzeuge usw.). Die Wirklichkeit kommt dabei in den Blick unter dem Charakter von prinzipiell aneignbaren „Gütern“. Güter *hat* man und man hat sie in dem Maß, in dem man sie als Organe, d. h. so aneignet, daß man sich mit ihnen neue Fähigkeiten abringt. Damit ist aber schon die geringe gesellschaftliche Reichweite der so ausgelegten Leiblichkeit umrissen und wohl auch die Tatsache erklärt, daß die genannten Anthropologen in Vergessenheit geraten sind. Unsere moderne Wirklichkeit ist weithin nicht durch Organe, sondern durch Instrumente und Geräte „erschlossen“. Lipps hat treffend bemerkt, die Welt der Wissenschaften sei die Umwelt physikalischer Apparate⁸⁸. Wissenschaftliche Probleme werden heute durch die Entwicklung von Instrumenten formuliert. Apparate, Geräte, Instrumente, Maschinen kann man jedoch nicht so aneignen, als seien sie ein Stück von uns selbst; in funktionierende Apparate usw. sind wir selbst schon mit ganz bestimmten Detailfunktionen eingeplant. Nicht wir haben die Geräte, sondern sie haben uns. Instrumentelles Denken und industrielle Produktion erzeugen die leibliche Situation, in der der Leib sich in der genannten Weise aufzudrängen beginnt, als etwas, was abgenützt, ständig überfordert wird usw.⁸⁹, so unser Ausgeschlossensein von der Wirklichkeit, in die wir doch eingeplant sind, signalisierend. Das Problem der Leibeserziehung stellt sich so gesehen als Problem der Teilnahme an der Wirklichkeit, aus der wir doch ausgeschlossen sind. Die Frage lautet: Wie kann ein leibliches Verhältnis zur modernen Wirklichkeit, die nicht in der Form von Gütern angeeignet werden kann, wieder hergestellt werden? Es kann also nicht mehr darum gehen, „Produkte“ dieser Wirklichkeit leiblich anzueignen, sondern es fragt sich, ob wir unseren Leib als Medium der Darstellung, des Transparentmachens dieser Wirklichkeit aneignen können⁹⁰. In unserem Eingefügtsein in die Wirklichkeit werden uns Rollen zugeschrieben. Damit ist gemeint, daß wir unseren Rollenpart nur ableisten können, nicht eigentlich darüber verfügen. Nun sind Rollen ausgesprochen leibliche Beziehungen, die allerdings nur im Rollenspiel (nicht im bloßen Ableisten unseres Partes) als Rollen übernommen werden können. Das Rollenspiel

⁸⁸ Vgl. H. Lipps, *Die Wirklichkeit des Menschen*, Frankfurt 1954, S. 67.

⁸⁹ Vgl. dazu die „Literatur der Arbeitswelt“; insbesondere den Sammelband des Kölner Werkkreises: *Ihr aber tragt das Risiko*, Reinbek 1971.

⁹⁰ Es gibt Anzeichen, die dafür sprechen, daß z. B. die internationale Diskussion um die Formen und die Funktion des modernen Balletts sich genau diesen Fragen stellt. Vgl. dazu u. a. *Ballett 1972*, hrsg. v. H. Koegler u. a., Velber 1972. Zur Diskussion um Formen und Funktion des Kindertheaters sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf R. Müller (Hrsg.), *Spiel und Theater als kreativer Prozeß*, Berlin 1972.

wird also nur dann leiblich ausgelegt und damit wirklich gespielt, wenn man sich, darauf zeigend, gleichsam neben seine Rolle stellen kann, sie ins Spiel bringend und für andere sichtbar machend. Nur als Rollenspieler werden wir von anderen wieder ansprechbar, wird die Rolle, in der wir sonst nur für die Apparatur zur Disposition stehen, zur Rolle des Mitmenschen⁸¹. Der Rollenspieler identifiziert sich nicht vollständig mit seiner Rolle, so wenig, wie die Schauspielerin echte Tränen vergießt. Der Mensch verliert sich gerade in dem Maße, in dem er in seinen Rollen aufgeht. Das pädagogische Problem der Rolle besteht daher nicht im Hineinschlüpfen in Rollen, sondern in der Ermöglichung des Rollenspiels als dem Sichtbarmachen der Rolle für andere⁹². Konkret können Rollen durch Insignien, Kostüme, Gebärden, Gesten sichtbar gemacht werden, mit Stilmitteln also, mit denen man neben die Rolle tritt, auf sie zeigt. Das Problem des Rollenspiels ist also das des Herausreißen der Rollen aus ihrer Verflochtenheit in die Lebensabläufe durch ihre Darstellung auf dem herausgehobenen Spielfeld der Schaubühne. Rollendistanz gibt es nur in der Darstellung der Rolle, nicht im bloßen Rollenwechsel. Die schulpraktische Verwirklichung des am Schauspiel orientierten Rollenspiels ist bezüglich seiner didaktischen (Inszenierung und Kritik) und seiner schulorganisatorischen Voraussetzungen (Werkstätten und entsprechende Zusatzeinrichtungen) ein noch kaum gesehenes Problem. Hinsichtlich des Rollenspiels hat man sich bisher zu sehr auf das „natürliche Ausdrucksvermögen“ der Kinder verlassen, ohne sich eingestehen zu wollen, wiewohl es in allen Versuchen, etwas szenisch darzustellen, unmittelbar zutage tritt, daß die Schüler ihre „Natürlichkeit“ verlieren, wenn sie auf der Bühne stehen. Der jüngste Schüler fängt in der Szene an zu deklamieren, er tut es nur schlecht, plump, ungekonnt. Die Szene verlangt von jedem das Repertoire des Schauspielers, über das doch – von den wenigen „Naturtalenten“ abgesehen – niemand verfügt. Am Problem der Leiblichkeit – und nur deshalb sind wir etwas weitläufiger darauf eingegangen – hat sich ein Fragenkomplex angekündigt, der im Hinblick auf unsere Gesamtproblematik von Interesse ist. In der modernen Wirklichkeit, die im wesentlichen durch sekundäre Strukturen bestimmt ist, ist Kommunikation weithin nur zwischen Rollenträgern möglich. Die geteilte Wirklichkeit ist eine in Rollen aufgeteilte. Darin liegt beschlossen, daß die Frage nach dem „Sinn“ als der Bedingung der Möglichkeit verständlicher und repressionsfreier Kommunikation auch als das Pro-

⁹¹ Vgl. *K. Löwith*, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, München 1928.

⁹² Vgl. *H. Plessner*, *Zur Anthropologie des Schauspielers*. In: *H. Plessner*, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, a. a. O., S. 180 ff.

B. Brecht, *Kleines Organon für das Theater*, a. a. O.

blem der Struktur des Rollenspiels ausgelegt werden kann. Wo das Problem des Sinnes als Frage nach der Struktur des Rollenspiels angegangen wird, wird allerdings eine naive Anwendung von Kommunikationsmodellen, die aus den Konstrukten Expedient, Code, Nachricht, Kanal, Rezipient aufgebaut sind⁹³, zumindest fragwürdig.

Ehe wir das Problem des Sinnes wieder aufnehmen, müssen wir in der Aufzählung der „Anschauungsformen“, die die Intentionalität ermöglichen, fortfahren. Dazu muß aber noch vermerkt werden, daß wir uns bei der folgenden Aufzählung auf wenige erzieherische Anmerkungen beschränken, aus zwei Gründen. Einmal, weil die folgenden Formen – im Unterschied zur Leiblichkeit – noch in der wissenschaftlichen Diskussion sind. Zum anderen aber, um nicht den Eindruck zu erwecken, als wollten wir die noch ausstehenden Formen doch als Grundformen des menschlichen In-der-Welt-Seins behandeln. Man kann nicht *die* Leiblichkeit, *die* Räumlichkeit usw. als Formen der Wesensverfassung des menschlichen Daseins auslegen. Wie sich das Problem der Leiblichkeit konkret an der Situation des menschlichen Leibes stellt, so ist auch die Räumlichkeit des Menschen immer schon bedingt durch die konkret gestalteten Räume, in denen er sich bewegt.

3. Die Räumlichkeit

Daß unsere Lebenswirklichkeit räumlich gegliedert ist, so daß die Art und Weise, wie wir an der Wirklichkeit teilnehmen, durch die Formen der räumlichen Strukturierung vorgeformt ist, ist eine Einsicht, die in der anthropologischen Literatur eine zentrale Stellung einnimmt. Das Problem der Räumlichkeit wurde dabei stets in engem Zusammenhang mit dem der Leiblichkeit gesehen, was dazu verführte, es im Gegensatzpaar „erlebter Raum“ versus „geometrisch konstruierter Raum“ aufzugreifen. Zwar konnte dadurch der „erlebte Raum“ als Gliederung der Alltagswelt in bedeutsame Stellen, Plätze, Wege usw. überzeugend dargestellt werden; die in der Choreographie, Skulptur und in der Architektur gestalteten Räume stehen jedoch noch zur anthropologischen und pädagogischen Verarbeitung aus. In der Schule ist im Grunde genommen nur von dem geometrisch konstruierten Raum die Rede. Der Geometrieunterricht ist aber eine rein papierene Angelegenheit geblieben, steht in gar keinem Zusammenhang mit der räumlichen Gliederung der

⁹³ Vgl. H. Geißner, Rhetorik, München 1973.

W. L. Hoffe, J. Jesch (Hrsg.), Sprech-Wissenschaft und Kommunikation. Festschr. f. Ch. Winkler, Ratingen 1972.

W. L. Hoffe (Hrsg.), Ästhetische und rhetorische Kommunikation. Festschr. f. J. Weithase, Ratingen 1973.

Wirklichkeit, was nicht zuletzt durch die antiquierten gestelzten Anwendungsaufgaben belegt wird. Die Tatsache, daß der Geometrieunterricht erst relativ spät einsetzt, kann sicher auch als Indiz für die nur halb eingestandene Einsicht in das Fehlen seiner Fundamente gewertet werden.

Hinsichtlich der noch ausstehenden Formen der Befindlichkeit,

4. der *Zeitlichkeit* und

5. der *Sprachlichkeit*,

wollen wir uns mit einer bloßen Erinnerung an die immense Literatur begnügen. Die zeitliche Verfassung unseres Lebens wurde in der Schule bisher überhaupt nicht thematisiert, Uhrzeit, Kalenderzeit und Geschichtsfries haben die Problematik der Zeit mehr verstellt als enthüllt⁹⁴.

Hinsichtlich des Sprachunterrichts bleibt abzuwarten, ob die neueren Konzepte, die bewußt nicht als Unterricht in der Linguistik angesetzt sind, in den übergreifenden Zusammenhang eines nicht fachlich gegliederten Unterrichts eingearbeitet werden können⁹⁵.

Abschließend sei noch einmal betont, daß wir diese Formen der Befindlichkeit keineswegs als Grundformen menschlichen In-der-Welt-Seins, also nicht als Lebenskategorien, die die Erfahrung a priori strukturieren, verstehen. Sie können daher auch nicht im Zusammenhang der Frage nach dem menschlichen Wesen und der Grundmöglichkeiten der Selbstverwirklichung des Menschen entwickelt werden. Die Art und Weise, wie die menschliche Wirklichkeit sprachlich oder räumlich oder leiblich verfaßt ist, kann immer nur konkret im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit gestellt werden. Die Räumlichkeit des Daseins, das ist ganz konkret die räumliche Ordnung eines Supermarkts⁹⁶, die räumliche Ordnung einer modernen Schulanlage⁹⁷ oder Wohnsiedlung⁹⁸. Genauso kann die Frage nach der sprachlichen Verfaßtheit der Wirklichkeit nur konkret und in bezug auf das Sprechverhalten an der Tankstelle usw. gestellt werden. Allgemein gilt nur, daß menschliches Han-

⁹⁴ Vgl. dazu W. Nestle, *Didaktik der Zeit und Zeitmessung*, Stuttgart 1973.

⁹⁵ Vgl. H. Bühler, *Aufgabenbereiche im Sprachunterricht der Grundschule*. In: *Die Grundschule*, 4. Jg. 1972, S. 243 ff. – G. G. Hiller, G. Klein, H. Krämer (Hrsg.), *Sprechen und Handeln*, a. a. O. – D. C. Kochan u. a., *Sprache und Sprechen*. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Primarstufe, Hannover 1971 ff.

⁹⁶ Vgl. H. Dannenberg, U. Dannenberg, W. Hahn, G. G. Hiller, H. Krämer, W. Nestle, *Vorveröffentlichung Grundschulkongreß 73 Baden-Württemberg*, Stuttgart 1973.

⁹⁷ Vgl. K. Giel, G. G. Hiller, H. Krämer, *Probleme der Curriculum-Konstruktion in Vor- und Grundschule*, a. a. O.

⁹⁸ Vgl. dazu *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*, Bd. 4, *Unterrichtsmodell Wohnen*, Stuttgart 1974.

deln immer sprachlich, leiblich, zeitlich, räumlich vorstrukturiert ist, und zwar so, daß es durch diese Vorstrukturierung in „Handlungsfelder“ einbezogen ist. Sprachlich, leiblich, zeitlich, räumlich ist unsere Wirklichkeit in konkrete Handlungsfelder ausgelegt. Der Didaktiker kann diese Formen der Befindlichkeit am allerwenigsten als Fundamente von Unterrichtsfächern beanspruchen, sondern nur als Mittel zur Rekonstruktion und zur Darstellung der Handlungsfelder, in denen unsere Kinder agieren.

IV. Die Pragmatik des Alltags

1. Das Problem einer Handlungsgrammatik

Unsere bisher noch nicht weiter ausgewiesene Behauptung lautet: Wir befinden uns immer schon in Handlungsfeldern; diese Befindlichkeit kann räumlich, zeitlich, sprachlich, leiblich ausgelegt werden, wodurch die Handlungsfelder als in sich geschlossene Zusammenhänge, als Ganzheiten mit relativ komplexen Strukturen sichtbar gemacht werden können. Im Transparentmachen der formalen Verfaßtheit der Handlungsfelder – dies vorweg – besteht die spezifische Aufgabe des *Elementarunterrichts*, d. h. des Unterrichts, der nicht auf die wissenschaftlich aufgearbeitete, in Repräsentationsformen der Wissenschaften zugänglich gewordene Wirklichkeit bezogen ist. Nach unserer Auffassung ist der Elementarunterricht – negativ – dadurch gekennzeichnet, daß er die Schüler nicht naiv als angehende, dilettierende, kreative oder wie auch immer geartete Wissenschaftler anspricht, wenn er die Erfahrungen der Schüler thematisiert. Der Elementarunterricht unterläuft die Wissenschaften.

Wir haben unter der Hand einen Ausdruck eingeführt, über dessen Verwendung und Bedeutung erst noch Rechenschaft abgelegt werden muß: Gemeint ist der Terminus „Handlungsfeld“, mit dem „relativ komplexe Strukturen“ bezeichnet werden sollen. Den Beispielen zufolge, die bisher für Handlungsfelder angegeben worden sind: Supermarkt, Schule, Spielplatz, Kinderzimmer, Post, Sprudelfabrik, Krankenhaus usw., geht es unter der Bezeichnung um alltägliche, vertraute „Dinge“. An eben diesen Selbstverständlichkeiten möchten wir jedoch in den folgenden Ausführungen ein zwar aufgetauchtes, aber nicht ausdrücklich gestelltes Problem erörtern: Die Frage nach dem Ort, dem Bezugsrahmen der Zweckbegriffe. Wie wir schon ausgeführt haben, wird in den Zweckbegriffen der in Handlungen aktualisierte Sinn in

⁹⁹ Siehe dazu Studie zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1, a. a. O., S. 68 und 97.

den Blick gerückt (und sofort wieder verdeckt). Wie auch immer: Im Problem der Handlungsfelder geht es letztlich um die Vorbereitung der Thematisierung der Sinnbeziehung „ohne Bezug auf den Subjekt-Begriff“. Das unaufgelöste Problem des Zwecks haben wir darin gesehen, daß der Zweckbegriff gleichsam den Rahmen verschweigt, in dem er die Handlung begreift. Es geht uns hier um die Frage des formalen Bezugsrahmens, innerhalb dessen Handlungen als diskrete, voneinander abhebbare verstanden (begriffen) werden können. Was wir meinen, mag in einer Analogie verdeutlicht werden: Der Zweckbegriff verhält sich zu dem gesuchten formalen Rahmen wie das Wort (Begriff) zum Satz. Die Wortbedeutung kann prinzipiell nur im Satz entfaltet werden, wenngleich das Wort potentiell mehr enthält als in den einzelnen Sätzen an Bedeutungsgehalt aktualisiert werden kann¹⁰⁰. Dieser nicht gehobene Bedeutungsgehalt wird jedoch wiederum nur im Satz gleichsam sichtbar, der insofern, der Terminologie zufolge, der wir uns angeschlossen haben, als die Sinnbeziehung gelten darf. Sätze, mit dieser Feststellung können wir uns im vorgegebenen Rahmen begnügen, können als Raum angesprochen werden, in dem inhaltliche Bedeutung (Intension), das mit Zeichen Bezeichnete, erörtert wird. Von Sätzen kann daher auch, im Unterschied zu den Wörtern, unabhängig von konkreten Bedeutungen die Rede sein, so daß das „sprachliche Verstehen“ als Problem der Beherrschung der Erzeugungsregeln von Satzstrukturen behandelt werden kann. Ehe wir uns weiter auf das in der Analogie zur Grammatik Gemeinte einlassen, sollte geklärt sein, wo diese Analogie ihren Ort im Duktus unserer Erörterungen hat. Diese von der Sache her geforderte Klärung könnte das Aufkommen des Verdachtes verhindern, man würde sich hier, nur weil es eine Zeitlang für schick gegolten hat, mit den Federn der Linguistik schmücken.

Schon bei der ersten Erörterung des Zweckbegriffes hat sich gezeigt, daß man an dem Problem des Zusammenhangs, in dem Zwecke erörtert werden können, nicht vorbei kommt. In der traditionellen Behandlung wurde dieser Zusammenhang im wesentlichen als ein Deduktionszusammenhang gesehen, der, schon weil Begriffe dem Anschein nach auf die Sachen selbst bezogen sind, zugleich als natürliche, taxonomische Ordnung beansprucht werden. Zwecke, so schien es, können nur im Rahmen von Taxonomien, die, da sie zumindest an einem Punkt auf die Realität selbst bezogen sein müssen, von einem unbedingten Zweck aus zu denken sind, formuliert werden. Die Deduktion von einem obersten Zweck kann sich nur als Explikation dessen vollziehen, was in nuce im ersten Zweck enthalten ist. Mit einem Wort: Die

¹⁰⁰Vgl. dazu *P. Ricoeur*, Hermeneutik und Strukturalismus, a. a. O.

Taxonomie der Zwecke hat nie den Status des wirklichen Systems von Differenzen erreichen können, weil ein letzter Rest von Erdschwere nicht abzustreifen war, solange die Sinnbeziehung, die Artikulationsebene, auf der Zwecke zu entfalten sind, mit dem Hinweis auf die Wirklichkeit selbst übersprungen wurde¹⁰¹.

2. Die Alltagswirklichkeit

Wenn es wahr ist, daß Handlungen, wie wir behauptet haben, aus sich selbst verständlich sind, d. h., wenn zu ihrem Verständnis weder die Annahme eines Handelnden noch einer behandelten Substanz vorausgesetzt werden muß, muß das Handeln (wie verständliche sprachliche Verlautbarungen) in integralen, in sich bestehenden Formen, die nicht aus unabhängig von diesen Formen vorfindbaren Elementen summativ aufgebaut werden können, faßbar sein. Das Handeln muß sich im Rahmen von Formen entfalten, die in sich gegliederte oder doch gliederbare Ganzheiten darstellen. Mit dem Ausdruck „Ganzheit“ haben wir nichts Metaphysisches im Sinn¹⁰². Gemeint sind vielmehr Strukturen, d. h. Systeme von oppositiven Werten, die nicht als Dingeigenschaften auf Substanzen zurückgeführt werden können. Wir suchen somit formale Bezugsrahmen, in denen Handlungen als gegliederte Ganzheiten verstehbar sind, Bezugsrahmen also, mit deren Hilfe der Geltungsbereich konkreter Zwecksetzungen abgesteckt werden könnte. Diese formalen Bezugsrahmen des Handelns, wenn sie sich nachweisen ließen, könnten einen Erklärungsgrund für die merkwürdige Tatsache abgeben, daß wir uns, ohne es zu merken, über Sinnlaken hinweg, mit relativer Sicherheit in den verschiedensten Bezirken der Wirklichkeit bewegen, daß wir diese Wirklichkeit, trotz der hochgradigen Differenzierung und Spezialisierung, als eine einheitliche, allgemein zugängliche gegenwärtig haben. Im Problem der formalen Bezugsrahmen des Handelns geht es somit auch um die Kompetenz, mit der wir und unsere Kinder mit uns in einer gewissen Weise an der hochkomplexen, in Detailfunktionen zerfallenen gesellschaftlichen Wirklichkeit partizipieren. Es geht um das Problem der Konstitution einer allgemeinen Wirklichkeit, an die wir, wie an die Sprache, über alle Positionen, Rollen, Spezialkenntnisse, Detailfunktionen und individuellen Lebensgeschichten hinaus gebunden sind¹⁰³.

¹⁰¹ Vgl. dazu *M. Foucault*, Die Ordnung der Dinge, a. a. O.

¹⁰² Vgl. *J. Piaget*, Der Strukturalismus, Oken und Freiburg 1973.

¹⁰³ Vgl. zum Folgenden *P. Berger*, Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, a. a. O.

A. Schütz, Collected Papers I, a. a. O.

A. Hahn, Systeme des Bedeutungswissens, a. a. O. Es geht hier letztlich um die Frage, ob und gegebenenfalls wo eine allgemeine, fundamentale Bildung (Elementarbildung) in der gesellschaftlichen Wirklichkeit festgemacht werden kann, was gleichbedeutend ist mit der Frage, ob in der Didaktik ohne Wesensaussage über die Verfassung des Menschen auszukommen ist.

Zweierlei bleibt anzumerken. Zunächst: Die in sich geschlossene Handlung „gibt“ es genausowenig, wie es den „freien Fall“ oder den isolierten, kontextfreien Satz in der Sprache „gibt“. (Genau genommen ist der kontextfreie Satz kein „sprachliches Gebilde“; er kommt vielmehr nur in der Form von elementaren Aussagen vor, die bereits auf Wahrheitstests bezogen sind.) Die zweite Anmerkung bezieht sich auf die Bezeichnungen, die wir im folgenden gebrauchen werden. Die Wirklichkeit, an der man über alle speziellen Rollen hinaus ständig partizipiert, die Wirklichkeit, die jedermann als Jedermann, d. h. jenseits aller individuellen Lebensgeschichten zur Disposition steht, die in jedermann verständlichen, von jedermann in gleicher Weise zu vollziehenden Handlungen ausgelegt ist, nennen wir *Alltagswirklichkeit*. Sie ist jedem jederzeit überall gegenwärtig, die selbstverständliche Grundlage, der sichere Boden des Lebens. In dieser Alltagswirklichkeit ist in prinzipiell jedem zugänglichen Formen selbst noch das Expertenwissen für jedermann auf Abruf bereitgestellt. Für jedermann liegen Formen bereit, mit denen er sich das spezielle Wissen und Können des Arztes, des Automechanikers, des Elektroingenieurs dienstbar machen kann. Man könnte geradezu sagen, eine hochdifferenzierte Gesellschaft bleibt nur so lange funktionsfähig, so lange ihre Detailfunktionen jedermann zur Verfügung stehen. In dieser Wirklichkeit, dies ist in pädagogischem Zusammenhang besonders hervorzuheben, kommt jedermann völlig ohne „Gesamtdeutungen“ aus, die das Verhalten im Rahmen von Gesamtentwürfen des „Menschseins“ oder der „Welt“ auslegen. Als gesellschaftliche Instanzen, die in solchen Gesamtdeutungen die kulturelle Interpretation und Verankerung gesellschaftlicher Fakten vollzogen haben, gelten (oder muß man sagen: haben gegolten) Religion, Kunst und Literatur, Geschichte und Politik. Daß jedermann ohne Gesamtdeutung auskomme, bedeutet indes nicht, daß es für ihn keine „Kunst“ oder „Politik“ „gibt“. Nur: für jedermann sind die Produkte dieser gesellschaftlichen Deutungsinstanzen Fragmente im wörtlichen Sinn, aus jedem Begründungszusammenhang herausgerissener, ad usum delphini bereitgestellter Kulturmüll, der allererst in alltäglichen Verwertungszusammenhängen neu aufgearbeitet werden muß: Die Kunst wird auf Kalender appliziert, die Politik im abendlichen Fernsehen und in der Morgenzeitung kulinarisch aufbereitet.

3. „Besorgungen“ als elementare Sinneinheiten der Alltagswirklichkeit

Die formalen Bezugsrahmen, in denen diese Alltagswirklichkeit als jedermanns Wirklichkeit ausgelegt ist, wollen wir *Besorgungen* nennen¹⁰⁴. Wir verwenden den Ausdruck „Besorgung“ als Bezeichnung für eine einfache Struktur, innerhalb deren jedermanns Handlungen von jedermann als isolierte und trotz ihrer Isoliertheit verständliche Episoden gefaßt werden. Mit dem Ausdruck „Besorgung“ bezeichnen wir die Geschehenseinheiten, die jedermann auch dann versteht, wenn er die Lebensgeschichte des Handelnden nicht kennt. Wir stützen unsere Verwendung des Ausdruckes „besorgen“, soweit das überhaupt möglich ist, nicht auf eine explizite Interpretation der Wortkonzeption „besorgen“, noch ist der Ausdruck im Hinblick auf eine umfassende Auslegung des Daseins als Sorge im Sinne Heideggers gewählt. Es läßt uns gleichsam ungerührt, daß Heidegger im Zusammenhang einer umfassenden Hermeneutik des Daseins die Anfangslosigkeit, die das hermeneutische Verfahren gleichsam zu seinem Prinzip hat, positiv als das Verfangensein in die Alltagswirklichkeit überzeugend beschrieben hat. Das Gemeinte soll zunächst an einem Beispiel¹⁰⁵ vorgestellt werden: Jedermann nimmt nicht nur in vager Allgemeinheit wahr, daß die Frau dort (im Supermarkt) einkauft, sondern, daß sie Party-Utensilien besorgt. Es handelt sich, aus den ausgewählten Getränken zu schließen, um Gäste, denen man imponieren möchte. Die Besorgung des Party-Bedarfs bildet sozusagen die Haupthandlung, in die Nebenhandlungen eingelagert sind: bei Gelegenheit des Party-Einkaufs wird Kleinkram, der einem eben einfällt, mitgenommen. Daß die frischen Erdbeeren eine ausgesprochene Verlockung darstellen, merkt jedermann ebenso, wie daß die Kundin es sich anders überlegt – wahrscheinlich sind sie zu teuer.

Unserem Beispiel sind im Hinblick auf eine genauere Bestimmung der „Besorgung“ die folgenden Charakteristika zu entnehmen:

- Besorgungen sind Muster oder Legenden, mit deren Hilfe jedermann Aktionen, Personen, Dinge in einen gegliederten Zusammenhang bringt und aus ihm heraus deutet. Nach solchen Mustern versteht jedermann jedermanns Tun und ordnet oder arrangiert das eigene. Unter Zugrundelegung solcher Legenden wird jedermanns Tun und Lassen in reproduzierbare Geschehenseinheiten zusammengefaßt, die den Charakter von *Episo-*

¹⁰⁴ Vgl. zum Folgenden M. Heidegger, *Sein und Zeit*, a. a. O.

¹⁰⁵ Vgl. dazu auch *Tb. Abel*, *The Operation called „Verstehen“*. In: *H. Alber* (Hrsg.), *Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften*, Tübingen 1964, S. 177 ff.

den haben. Besorgungen sind in sich geschlossene Geschichten, die insofern Episoden genannt werden dürfen, als sie nicht in einen übergreifenden Zusammenhang integriert sind, sondern beziehungslos aneinandergereiht werden können. Besorgungen sind Episoden im Sinne der Zwischenstücke, die, kontextunabhängig, in den Tageslauf eingeschoben werden können. - Als gegliederter Zusammenhang stellt die Besorgung eine Verknüpfung von Elementen dar, die ihrerseits in Klassen geordnet werden können. Dinge (in unserem Beispiel: Waren), andere Menschen als Rollenträger (Verkäuferin, Manager) und Einzelaktionen (wie prüfen, bezahlen, einpacken, schwatzen) sind in Besorgungen in einer Weise, die nicht durch die Klassenzugehörigkeit vorbestimmt ist, aufeinander bezogen. Dieselbe Sache, z. B. der Reis, kommt beim Einkauf in einer anderen Funktion vor als beim Kochen. Dasselbe könnte man von den Aktionen sagen, die erst im Zusammenhang von Besorgungen sozusagen definiert werden. Was „bezahlen“, „nach einem Platz fragen“, ja selbst „einen Schwatz machen“, bedeuten, ist erst im Zusammenhang von unterscheidbaren Besorgungen auszumachen. Daran zeigt sich: Das Modell (die Legende) „Besorgung“ wird durch die beiden Grundoperationen der Zerlegung und des Arrangements aufgebaut.

4. Die Struktur der Besorgung

Die entscheidende Frage lautet nun allerdings: Welchen speziellen, idealen Anforderungen und Kriterien werden die Grundoperationen unterworfen, wenn mit ihnen das Modell, das Simulacrum „Besorgung“ erzeugt werden soll?

Bei Besorgungen geht es, um dies noch einmal ausdrücklich hervorzuheben, um die Gewinnung einer elementaren Sinnkategorie. Wir fragen nach allgemeinen, nicht an bestimmte Personen oder gesellschaftliche Positionen und Rollen gebundene Voraussetzungen, unter deren Zugrundelegung Verhalten als verständliches Handeln dingfest zu machen ist. Es geht um den Bezugsrahmen, in dem die Artikulation von Geschehnissen sich immer dann bewegt, wenn diese einem Agenten, der nicht nur als auslösende Ursache von Ereignissen in den Blick kommt, zugesprochen und auf Objekte oder andere Menschen „gerichtet“, d. h. unter der „Absicht“, etwas an oder in ihnen zu bewirken, bezogen werden. Als „beabsichtigt“ gelten Veränderungen nicht nur hinsichtlich einer schlicht konstatierbaren Rückwirkung auf den Agenten. Der ganze Zusammenhang steht vielmehr zur Bewertung und Beurteilung unter „Kriterien“ an, denen eine allgemeine, nicht nur auf eine spezielle Handlung und einen bestimmten Agenten bezogene Geltung beigemessen

wird. Mit Handlungen werden immer auch andere Menschen als urteilende und wertende Instanzen in den Blick gerückt, so sehr, daß in die sprachliche Artikulation von Handlungen meistens Momente der Rechtfertigung einfließen. Unter Berücksichtigung aller Momente stellt unser Problem sich somit folgendermaßen: Unter welchen Bedingungen konstituiert sich das Zurechnungssubjekt von möglichen Handlungen? Wie werden aus der Fülle der momentanen Ereignisse diejenigen ausgefiltert, die als eigentliche Handlungen hervorgehoben werden, auf die bezogen andere Begebenheiten als beiher spielende Umstände oder als Nebenhandlungen verrechnet werden können? Im ganzen gesehen geht es um die gesellschaftliche Verfassung des *Menschen*, durch welche die Übernahme spezieller Funktionen, das Rollenhandeln, allererst ermöglicht wird.

Wir haben schon angedeutet, daß wir in den Besorgungen die primitivsten Formen sehen wollen, in denen man sich schlechthin, d. h. ohne Nachweis besonderer Qualifikationen und Kompetenzen als Zurechnungssubjekt beansprucht findet. Weil sie keine besonderen Kenntnisse voraussetzen, sind Besorgungen an Hausfrauen und Kindern am besten zu studieren. Besorgungen werden denen übertragen, die nichts Besonderes gelernt haben, zur Entlastung derer, von denen spezielle Leistungen erwartet werden. Wenngleich sich dadurch ein besonderer „Stand“ derer, die allgemeine Funktionen zu verrichten haben, auszubilden scheint, sind Besorgungen doch von allen Detailfunktionen zu unterscheiden. Im Unterschied zu speziellen Leistungen scheinen sie auf eine „gegebene Ordnung“ in bewahrender Absicht gerichtet zu sein. Man ist darin in keiner Weise und in keinem noch so allgemeinen Sinne als Autor beansprucht, als jemand, der produziert oder an Produktionsprozessen beteiligt ist. Mit und in den Besorgungen findet man sich vielmehr in einer schlicht vorkommenden Ordnung vor, die als unantastbare Ordnung sichtbar wird, wenn man im Hinblick auf Besorgungen zur Rechenschaft gezogen wird. Besorgungen dienen also offensichtlich der „bloßen Erhaltung“ einer Ordnung, die infolge des bewahrenden Charakters von Besorgungen als eine „gegebene“, in keiner Weise zur Disposition gestellte aufgefaßt (gesetzt) wird. In Besorgungen werden jedenfalls Äußerungen unter dem Zwecke der Bewahrung einer gegebenen Ordnung in Funktionseinheiten zusammengefaßt und als Pflegen, Instandsetzen, Auf- und Einräumen usw. ausgelegt. Indem sie „Äußerungen“ in eine Ordnung einfügen, eröffnen die Besorgungen erst Handlungsräume, über deren Verfassung allerdings noch nichts ausgemacht ist.

Wir waren davon ausgegangen, daß in Besorgungen einem weiter nicht qualifizierten Agenten Handlungen zugemutet werden. In und durch diese Zumutung wird der Agent in einem noch zu bestimmenden Sinne als Zurech-

nungssubjekt (Agent im strengen Sinne) beansprucht. Insofern nun aber das Zurechnungssubjekt sich in der Zumutung bestimmter Handlungen konstituiert, kann die Zumutung selbst nur ohne jede diskursive Verständigung vollzogen werden, d.h. ohne Angabe von Gründen, wenn man so will: unbedingt. Unter Besorgungen sind somit solche Handlungen zu verstehen, die einfach „gefordert“ sind, die „sich gehören“, die einem als Pflicht auferlegt werden. Desgleichen werden in Besorgungen Verhaltensweisen auf den Referenzzusammenhang einer Ordnung bezogen, die in keiner Weise zur Disposition steht. In und durch Besorgungen wird einem somit nicht nur der Status des Zurechnungssubjektes in abstracto zugemutet, sondern man wird darin auf eine unantastbare Ordnung verpflichtet.

In einem vorläufigen Resümee könnte somit festgestellt werden: In Besorgungen wird der einzelne als Garant und Zurechnungssubjekt einer Ordnung beansprucht, nicht als Inhaber von einzelnen Handlungen. Obgleich in Besorgungen immer diskrete Verrichtungen verlangt sind, das Aufräumen des Kinderzimmers z. B., ist doch in einem gewissen Sinne die „ganze Person“ darin gefordert. Innerhalb solcher als „fundamental“ geltender Ordnungen wird die Verrichtung von Besorgungen als Äußerungsform „personaler Eigenschaften“ bewertet, die in dieser Wertung als Tugenden, Laster oder Untugenden ausgezeichnet werden. Besorgungen dürfen somit als die Formen gelten, die den einzelnen in Ordnungen einfügen, in denen und mit denen er sich selbst anheimgestellt ist. Die fragliche Ordnung kommt ganz unmittelbar als eine moralische Ordnung in den Blick. In der Unbedingtheit der in Besorgungen als moralisch verfaßt erscheinenden Ordnung liegt aber auch begründet, daß in und mit dieser Ordnung der Mensch sich schon in seinen „natürlichen Bedürfnissen“ anheimgegeben ist. Selbsterhaltung und Gesundheit werden durch Tugenden gesichert und durch Laster gefährdet. Was „Natur“ am Menschen ist, erscheint immer schon in der Brechung einer moralischen Verfassung, durch die z. B. ausgelegt ist, was ein „echtes Bedürfnis“ ist und was überflüssiger und daher suspekter Luxus. Als Natur des Menschen gilt, was noch vor jeder theoretischen Fragestellung die moralische Verfassung einer Gesellschaft als Natur auslegt. Die „Natürlichkeit“ ist sozusagen ein verliehener Rechtstitel. Das „natürliche Bedürfnis“ ist in einer solchen elementaren moralischen Verfassung ausgelegt, als berechtigter Anspruch auf „Güter“, die ihrerseits, im Hinblick auf die legalisierten Ansprüche der menschlichen Natur, durch Werte bestimmt sind. Als fundamental erscheint diese in Besorgungen gegebene, moralisch verfaßte Ordnung allerdings nicht nur im Hinblick darauf, daß darin erst festgestellt wird, was zur menschlichen Natur gehört. Im Bezug auf solche Ordnungen legt sich immer auch der Gedanke nahe, daß nur dort, wo man sich in einer um-

fassenden Weise als Zurechnungssubjekt seiner Taten und Leiden erfahren hat, es einem möglich wird, über Handlungen zu verfügen, sie zur Erreichung von Zwecken, für die man zur Rechenschaft gezogen werden kann, einzusetzen.

Es ist hier nicht der Ort, den Gedanken der sittlichen Konstitution der Gesellschaft zu diskutieren. Wir wollen lediglich darauf aufmerksam machen, daß sich in bezug auf solche elementare Ordnungen immer wieder, in der Erziehungslehre zumal, das Argument nahegelegt hat, daß alle höheren gesellschaftlichen Leistungen auf die elementare sittliche Ordnung, als deren Garant der einzelne sich beansprucht findet, aufbauen.

Wir sagten, in Besorgungen werden Handlungen unbedingt zugemutet. Dies bedeutet auch: die Handlungen werden darin nicht als irgendwie ausgefallene Erfüllungen von begrifflich fixierten Normen oder Regeln in den Blick gerückt. Eben deshalb können sie auch als direkter Ausdruck von Charaktereigenschaften genommen werden. Die Handlungen stehen keinesfalls als relevante Fälle von Regeln oder Normen zur Diskussion. Darin liegt auch: Die elementare, in Besorgungen ausgelegte Ordnung wird nicht durch die Vermittlung von begrifflich gefaßten Normen oder Regeln in den Blick gerückt. In einer unbedingt geltenden Ordnung wird die Handlung selbst, ihr Vollzug verlangt. Die Art und Weise, in der Besorgungen Handlungen ohne jede Vermittlung zumuten, ist das Verrichtungs- oder Vollzugsschema. In Besorgungen sind Handlungen schematisiert und ritualisiert. Wie alle Riten haben auch die Besorgungen einen ausgesprochen demonstrativen, ausstellenden Charakter. Darin liegt zweierlei begründet. Einmal, daß die Ordnung mehr durch innere Auszehrung als von außen kommenden Angriffen gefährdet wird, mehr durch Schlamperei oder pflichtvergessene Unterlassung als durch ein explizites In-Frage-stellen. Der Wandel von elementaren sittlichen Ordnungen vollzieht sich daher auch immer unbemerkt. Man kann sie meistens, wie gegenwärtig die bürgerliche Moral, nur dann ausdrücklich kritisieren, wenn sie, von einer anderen Ordnung verdrängt, ihre ordnende Kraft bereits eingebüßt hat. Zum anderen aber ist der Charakter der Sanktionen, mit denen die Unterlassungen belegt werden, davon bestimmt. Dem Ansatz zufolge kann die bloße Unterlassung oder die Schlampigkeit in der Durchführung nicht als ein unter den Begriff oder die Regel fallender Sachverhalt objektiviert werden. Im Rahmen der hier in Rede stehenden Ordnung kann man nicht für etwas „sachlich“ Bestimmtes zur Rechenschaft gezogen werden, sondern nur für eine Charaktereigenschaft im ganzen. Es werden hier nicht eigentlich *Handlungen* mit Sanktionen belegt, sondern die Unpünktlichkeit, die Schlampigkeit, Aufsässigkeit eines *Menschen*. Entsprechend kann die Sanktion auch nur affektiv auf den „ganzen Menschen“ bezogen sein. Die

sanktionierenden Reaktionen fallen in diesem Bereich meistens unverhältnismäßig aus. Man kann den pflichtvergessenen Schlamper gleichsam nur *sans façon*, außerhalb des Raumes, in dem Sanktionen unter dem Kriterium der Verhältnismäßigkeit zugemessen werden können, treffen. Daraus erhellt, daß die in Besorgungen ausgelegte Ordnung eine solche von intimen Kleingruppen ist. Darin werden Menschen affektiv zusammengeführt, d. h. wie wir bereits gesehen haben, ohne die Vermittlung von Leistungen. Man hat es darin nicht nur mit konkret anderen zu tun, sondern – dem Anschein nach – mit den anderen als „ganzen Menschen“, jenseits jeder institutionellen Vermittlung. Damit wird die Quasi-Natürlichkeit der in Besorgungen ausgelegten Ordnung nur von einer anderen Seite her anvisiert. Insofern die Besorgungen jedoch menschliche Bedürfnisse ohne Bezug auf objektivierende und produktive Leistungen auslegen, sind sie gleichermaßen das Medium, in dem der Intimbereich auf eine „äußere und fremde Ordnung“ hin überschritten wird, auf die der Intimbereich jedoch angewiesen bleibt, weil nur in dieser „fremden Ordnung“ Güter produziert werden, auf die Rechtsansprüche angemeldet sind. In Ansätzen zumindest wird in den Besorgungen die „Natur“ des Menschen einer fremden Produktivität entgegengesetzt, auf die man doch in den natürlichen Bedürfnissen angewiesen ist. Gleichzeitig wird der Intimbereich in Besorgungen als Refugium für den Andrang der entfremdeten Wirklichkeit aufgewertet. In Besorgungen wird die „große, aber fremde Welt“ auf verharmlosende Weise in den Intimbereich hereingeholt. In dieser zuletzt genannten Funktion erscheinen die Besorgungen als die Wiederherstellung eines prinzipiell gefährdeten, der ausdrücklichen Pflege bedürftigen, entspannten Weltverhältnisses. Von einem Weltverhältnis reden wir deshalb, weil darin nicht nur die, wie es in immanenter Sichtweise den Anschein hat, einzelnen auflistbaren Bedürfnisse befriedigt werden, sondern weil das entspannte Verhältnis darin sozusagen verinnerlicht wird, als innere Ausgeglichenheit erfahren wird. Der in Besorgungen sich ständig wiederherstellende Intimbereich ist somit der Referenzzusammenhang, in dem Äußerungen „unmittelbar“, d. h. ohne Vermittlung explizit zu definierender Zweckbegriffe, als „sinnvoll“ erlebt werden können. Darin sind wir auf eine Sinnenebene bezogen, auf der, im Hinblick auf menschliche Grundbedürfnisse, sich eine Übereinstimmung ohne weitere Vermittlung einstellt. Jedenfalls wird mit Besorgungen die Ebene angezeigt, auf der Äußerungen als Handlungen mit unmittelbar erlebbarem Sinn verstanden werden, eine Ebene, auf der dann auch das Ausgefallene auszumachen und zu legitimieren ist.

5. Charakteristische Merkmale der Besorgung

An unserem Beispiel lassen sich drei konstitutive Merkmale ablesen. Wir zählen diese Merkmale zunächst nur eben auf, um sie in einem zweiten Arbeitsgang als Charakteristika (konstitutive Merkmale der Besorgung) zu entfalten. Als erstes wäre die bereits erwähnte Episodenhaftigkeit, d. h. zeitliche Abgeschlossenheit zu nennen. Der Einkauf kann zeitsparend erledigt werden: man läuft nicht wegen jeder Kleinigkeit, wann immer sie einem einfällt, in den Laden. Als zweites fällt die Zweckrationalität auf. Besorgungen können sowohl nach „innen“ – man kann seinen Einkaufszettel so aufbauen, daß man nicht ständig von einem Ende des Supermarktes in das andere rennen muß – als nach „außen“ – im Hinblick auf die günstigste zeitliche Platzierung des Einkaufs – durchorganisiert werden. An dritter Stelle wird die Entlastungsfunktion der Besorgung dargestellt werden müssen und die mit der Entlastung zusammenhängende Ausbildung „parasitärer Deutungsstrukturen“. Im alltäglichen Umgang mit Dingen ist jedermann die Last der Erkundung abgenommen, in Verfahren allerdings, die ihm subtile Kennerschaft suggerieren. Der Einkäufer, der seine Party-Utensilien besorgt, schreibt sich erlesenen Geschmack zu, indem er eine bestimmte Whiskymarke kauft.

a) Die zeitliche Verfassung

Das hervorstechendste Merkmal der Besorgungen ist ihre eigentümliche zeitliche Verfassung. Die Besorgungen sind in sich abgeschlossene Geschehenseinheiten, das einzig Perfekte in unserem Leben. Sie sind herausgehoben aus dem „Strom der Zeit“ nicht offen für zukünftige Erfüllungen und in keiner Weise in der Vergangenheit vorbereitet und wurzelnd. Durch solche jedermann zugängliche Geschehenseinheiten partizipiert man an der Zeit als einem allgemeinen fundamentalen Ordnungsschema des Lebens überhaupt. In der episodenhaften Abgeschlossenheit der Besorgungen wird unser Leben für uns selbst in dem Maß objektiv greifbar, in dem es für jedermann verständlich wird. Es verläuft sich nicht. Primär faßbar wird das in Episoden ausgelegte Leben in der rein formalen Ordnung der objektiv meßbaren Zeit. In den Besorgungen wird die Zeit für uns als physikalisch meßbare Größe präsent. Die Besorgungen folgen aufeinander, dauern eine gewisse Zeit, beginnen zu einem zeitlich markierbaren Jetzt und werden zu einem lokalisierbaren Punkt im formalen Bezugssystem der Zeit beendet. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß diese physikalische Zeit als bestimmender Faktor von Besorgungen in den Blick kommt: d. h. sie kommt keineswegs als inhaltsleeres Ordnungsschema in Betracht, so wenig, wie sie in der Physik als ein leeres Ordnungsschema figuriert (der freie Fall ist kein Vorkommnis „in“

der Zeit, sondern „Zeit“ wird als Bestimmungsstück zur Definition dessen, was als freier Fall zu verstehen ist, herangezogen: Sie ist dem Fallen selbst nichts Äußerliches). Genauso ist die meßbare Zeit den Besorgungen nichts Äußerliches. Die meßbare Zeit ist etwas, was zu Besorgungen und in Besorgungen gebraucht, ja geradezu verbraucht wird. In Besorgungen erscheint die Zeit materialisiert im wörtlichsten Sinne. Zeit wird zu Besorgungen verwendet, gebraucht, aufgebraucht. Sie scheint gleichsam der Stoff zu sein, aus dem Besorgungen gemacht sind, so sehr, daß das in Besorgungen greifbare Leben als eine aufbrauchbare Zuteilung von Zeit erfahren wird. Nur die jedermann unverständlichen Toren vergeuden ihre Zeit, so, als hätten sie sie im Überfluß und nicht in Rationen. Wie auch immer: Die objektive Zeit, aus der die Besorgungen gemacht sind, ist eine rationierte, prinzipiell verwaltete Zeit. Die Messung steht hier von vornherein im Dienste der rationalen Zuteilung von Zeit für Besorgungen. So haben Besorgungen ihre Zeit in der Form von Terminen. Bei der Terminierung von Besorgungen sind zwei Aspekte zu beachten. Einmal sind Termine die Organisationsform, in der jedermann seine Besorgungen mit denen anderer koordiniert. Jedermann nimmt sich Zeit für den anderen. Mit der Zeit, die man für einen anderen „opfert“, gibt man dem anderen ein Stück seines Lebens. Jedermann ist daher geradezu moralisch verpflichtet, sich an die Zeit zu halten. Die Absprache von Terminen ist geboten, weil jeder Besorgungen zu verrichten hat, die periodisch wiederkehren. Die terminierten Besorgungen füllen gleichsam die Zwischenräume aus, die zwischen den Besorgungen liegen, die ihre natürliche Zeit haben, in den Kreislauf der natürlichen Abläufe eingeordnet sind. Hier wird von einer anderen Seite deutlich, was weiter oben schon angedeutet war. Die Zeitportionen der verwalteten Zeit erscheinen jedermann als von Natur aus zugeschrieben. Die verwaltete Zeit schließt sich an die kosmische Zeit an, die Periodizität der äußeren Natur oder an die physiologischen Rhythmen des menschlichen Organismus. „Die Standardzeit kann als der Schnittpunkt der kosmischen Zeit mit ihrem gesellschaftlich etablierten Kalender aufgefaßt werden. Hier treffen die zeitlichen Sequenzen der Natur und der inneren Zeit zusammen.“¹⁰⁶ Eine paradoxe Erscheinung der alltäglichen Wirklichkeit besteht darin, daß die Termine den Rahmen der kosmischen Zeit, in dem sie primär eingelagert sind, und auf den sie ständig bezogen bleiben, zu sprengen drohen. Die Termine kommen in der Unerbittlichkeit natürlicher Prozesse auf uns zu. Vor ihnen gibt es kein Entrinnen, was zunächst nur wieder

¹⁰⁶ P. Berger, Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, a. a. O., S. 29. Vgl. dazu auch Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 8, Teilcurriculum Geburtstag, Stuttgart 1975.

zu belegen scheint, daß wir mit unseren alltäglichen Besorgungen in die Natur eingelassen sind, zu der uns die Besorgungen doch wieder in ein gespanntes, gebrochenes Verhältnis bringen. Das wird noch deutlicher, wenn wir uns jetzt dem zweiten Bestimmungsmoment der Besorgungen zuwenden, das freilich in engem Zusammenhang mit der Zeitproblematik gesehen werden muß.

b) Rationalisierung

Besorgungen, das ist bereits sichtbar geworden, sind auf Rationalisierung und Ökonomisierung angelegt. Die Besorgungen, in denen unser Leben für uns selbst faßbar gegeben ist, sind nur als Formen, innerhalb deren wir unser Leben rational einteilen, präsent. Unser Leben rational gliedern, bedeutet aber, möglichst viel Platz zu schaffen für Besorgungen, aus dem Grundstoff der Zeit, die uns zur Verfügung steht, möglichst viel zu machen, keine Zeit ungenützt verstreichen zu lassen. Wir erreichen dies, indem wir die einzelnen Besorgungen selbst so rationalisieren, daß wir zu ihrer Erledigung möglichst wenig Zeit verbrauchen. Unsere Besorgungen sind so gesehen immer schon zweckrational ausgelegt. Man könnte auch sagen, die Intentionalität der Besorgungen ist die des Zweck-Mittel-Denkens. Die Rationalisierung besteht in der Optimierung der Mittel auf die Erfüllung des einen Zweckes aller Besorgungen hin: zeitsparende Erledigung. Die Zweck-Mittel-Relation wird so gesehen zur Universalkategorie der Alltäglichkeit¹⁰⁷. Jedermann wird als Pragmatiker geboren. Die Universalität der Zweck-Mittel-Relation bildet das formale Gerüst, innerhalb dessen Besorgungen ausgelegt werden als ein Gefüge von Handlungen, die durch ihre Funktion zur Erreichung eines Zieles bestimmt sind. Indem nun aber Besorgungen, aus denen doch unser Leben besteht, als „zielgerichtet“ ausgelegt werden und anders gar nicht zu fassen sind, werden in ihnen zugleich die ursprünglichen Intentionen des Lebens selbst gefaßt. Die in Besorgungen zusammengeführten Handlungen erscheinen von hierher gesehen als „Mittel“, mit denen wir ursprüngliche Bedürfnisse einer rationalisierbaren Befriedigung zuführen. In den Besorgungen wird, insofern sie gleichsam als die Instrumente der Befriedigung verstanden werden, die zweckgerichtete, bürokratisch-technische Rationalität auf die als ursprünglich angesehenen Bedürfnisse zurückbezogen: Natur und Verwaltung versöhnt. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint die Rationalisierbarkeit der Besorgungen geradezu als Beleg für ihre Natürlichkeit. Durch die in ihr vorwaltende Zweckrationalität ist die Alltagswirklichkeit

¹⁰⁷ Vgl. dazu *K. Mannheim*, *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, Darmstadt 1958.

als Umgang oder Zutunhaben mit Dingen ausgelegt¹⁰⁸. Insofern die Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der „Mittel“ angegangen wird, wird sie in der Form von Eigenschaften erschlossen. Unter Eigenschaften verstehen wir die Art und Weise, in der sich Wirklichkeit im Widerschein von Interessen zeigt: Die Verwendungsmöglichkeit, Brauchbarkeit, ist in Eigenschaften objektiv ausgelegt. Brauchbar ist etwas aufgrund seiner Form, seiner Leichtigkeit, seines Geschmacks, seiner Farbe usw. Dabei kommt nur das als wesentliche Eigenschaft in den Blick, was in einem Bewandniszusammenhang von Bedeutung ist. Alles andere, was noch an den Dingen festgestellt werden kann, gilt als zufällige Beschaffenheit oder als bloßes Identifikationsmerkmal. (Die Kerbe im Griff meines Schirms ist ein solches Identifikationsmerkmal, welches keineswegs konstitutiv ist für die Verwendungsmöglichkeit des Schirmes.) Eigenschaften sind also Formen der Inbesitznahme von Wirklichkeit, durch die die Wirklichkeit gleichsam „höheren“ Zwecken zugeführt, ihrer lästigen aufdringlichen Plumpheit beraubt wird. Das bedeutet: Wo die Wirklichkeit in der Form von Eigenschaften entdeckt wird, wird ihr – per suppositionem – die Möglichkeit der Entfaltung, der Verlebendigung zugesprochen. Sie wird gesetzt als Bereich, in dem ungehobene, nicht realisierte Schätze schlummern, die durch die menschliche Inbesitznahme erschlossen werden. Nun werden aber in der Inbesitznahme der Wirklichkeit menschliche Möglichkeiten mitentfaltet. Das Thesaurushafte der als Natur vorausgesetzten Wirklichkeit ist somit gar nichts anderes, als das noch nicht entwickelte, sich selbst fremde menschliche Wesen¹⁰⁹. Die in Eigenschaften entdeckte Wirklichkeit ist somit immer im Blick als gegenständliche Wirklichkeit, als Wirklichkeit, die der Mensch sich entgegensetzt, um sich selbst entfalten und ergreifen zu können. Der in Eigenschaften erschlossenen Wirklichkeit wird infolgedessen die Subjekt-Objekt-Relation zugrundegelegt. Diese Entgegensetzung wird ausgelegt in der Substanz-Akzidenz-Relation. Die Wirklichkeit, die in Eigenschaften erschlossen ist, ist eine solche von substantiell gegenständlichen Einheiten, wobei diese Einheiten nichts anderes sind, als auszu-

¹⁰⁸ Vgl. *H. Lipps*, Untersuchungen zur Phänomenologie der Erkenntnis, a. a. O.

¹⁰⁹ Dies ist der Ansatz und das Fundament der Bildungstheorie überhaupt; seit Schleiermacher wird innerhalb der Bildungstheorie die Wirklichkeit unter dem Begriff der Güter thematisiert. Vgl. dazu *F. Schleiermacher*, Über den Begriff des höchsten Gutes. Erste und zweite Abhandlung. In: *F. Schleiermacher's sämtliche Werke*, Dritte Abteilung: Philosophie, Berlin 1835-1862, hier: Bd. 2, S. 69-71.

O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Freiburg, Wien 6. Aufl. 1957.

W. Klafki, Das Problem der Didaktik. In: *W. Klafki*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., hier insbes. S. 122.

differenzierende Ganzheiten. (Die Substanz kann nur als Bezugspunkt von Eigenschaften, als etwas, was in der Entdeckung von Eigenschaften entfaltet wird, gedacht werden¹¹⁰.)

c) Handlungsfelder

In der Universalität der Zweckkategorie liegt ein Weiteres begründet. In den Besorgungen ergreifen wir unser Leben als eine uns zugemessene Zeitportion. In der Möglichkeit der Rationalisierung von Besorgungen liegt die ihrer Verallgemeinerung begründet. Die hier gemeinte „Allgemeinheit“ liegt in der Perfektibilität und der dadurch bedingten ritualisierbaren anonymen Wiederholbarkeit von Handlungen. Perfekt ausgesteuert stehen Besorgungen nicht nur – in der Form der Verpflichtung – zur allgemeinen Verfügung, sondern sie entlasten gleichermaßen von jeder eigenen Investition. Aufgrund dieser entlastenden Funktion kann die Verrichtung von Besorgungen der Entspannung dienen: allerdings nur solange, als sie nicht zur Pflicht geworden ist.

Zunächst jedoch gilt es, zu sehen, daß je mehr der Nahhorizont zum Intimbereich wird, dieser immer stärker auf „fremde Produkte“ angewiesen wird, die in dem Maße als fertige Produkte auftreten, als der Genießende nicht an ihrer Gewinnung beteiligt ist. Das perfekte Produkt jedoch muß in einer völlig entlastenden Weise zugänglich gemacht werden. Was von jedermann erwartet werden kann, ist der bloße Vollzug, die Verrichtung von ausgesteuerten, das Produkt selbst nicht tangierenden Handlungen. Darin liegt begründet, daß Besorgungen Handlungen sind, die die Bedingung ihrer Möglichkeit außer sich haben, in einem vorgegebenen Arrangement, das die erfolgreiche Abwicklung von Handlungen gewährleistet. Wie die Ermöglichung von Besorgungen außer ihnen liegt, so auch die Gratifikation bzw. Sanktion. Besorgungen haben keinen Raum für die Erlebnisse des glücklichen Gelingens oder des Scheiterns; sie sind, nur dem von außen kommenden, nachträglichen Lob oder Tadel, der Verstärkung, zugänglich. Die Verstärkung wird hier zu einer expliziten pädagogischen Veranstaltung. Außerhalb des Bereiches der Erziehung gehören Besorgungen zu den selbstverständlichen, auf Lob und Tadel nicht angewiesenen Pflichten. Allerdings können gerade Besorgungen sich durch „besondere Noten“ in Erinnerung bringen.

Für jedermanns Besorgungen aufbereitet ist die Wirklichkeit in den Einrichtungen, die wir *Handlungsfelder* nennen wollen. Beispiele für Handlungsfelder haben wir bereits gegeben: die Wohnung, das Postamt, der Supermarkt, die Schule, die Anwaltspraxis usw. Als Handlungsfelder konstituieren

¹¹⁰ Es ist das Hauptkennzeichen des deutschen Idealismus, die Wirklichkeit „als System von Entgegensetzungen“ zu thematisieren.

sich die genannten Bereiche aus der Perspektive der Klienten: nur im Hinblick auf mögliche Klienten gibt es Handlungsfelder. Den Ausdruck Klient gebrauchen wir in seinen beiden Bedeutungen, die sich auszuschließen scheinen: Der Klient ist der Schutzbefohlene, der im Verhältnis des Unmündigen oder Hörigen zu einem Schutzherrn steht. Der Klient ist aber auch und gleichzeitig der Auftraggeber, „der König Kunde“, der sich spezielle Kenntnisse, Expertenwissen dienstbar macht. Handlungsfelder in dem Sinn, in dem wir den Ausdruck bereits verwendet haben und weiter gebrauchen wollen, sind durch diese Doppeldeutigkeit des Klientenverhältnisses bestimmt. Es sind, so könnte man in einem ersten Zugriff sagen, öffentlich bereitgestellte Räume, in wörtlichem und übertragenem Sinne, in denen auf „persönliche“ Probleme, Wünsche, Bedürfnisse eingegangen wird, Räume, in denen jedermann seine Angelegenheit regeln kann. Im Hinblick auf das „Persönliche“, das „Allgemeinmenschliche“, das hier auch in der Form des Ausgefallenen auftreten kann, gebrauchen wir – in Anlehnung an Lewin – den Ausdruck „Feld“¹¹¹. Jedermann hat ein Recht darauf, daß Ärzte, Rechtsanwälte, Verkäufer auf seine Probleme eingehen, so daß das Handlungsfeld, in dem der Spezialist jedermann zur Verfügung steht, als ganzheitliche, durch die beteiligten Personen mitbestimmte „Situation“ erscheint. Sosehr auch in Handlungsfeldern durch die Sorge um eine „gute Atmosphäre“ jedermann eingeladen wird, sich „als Mensch unter Menschen“ zu fühlen, gewähren die Handlungsfelder den Klienten doch gleichzeitig überhaupt keinen Spielraum zur persönlichen Entfaltung. So wenig der Klient am Expertenwissen, das er sich dienstbar macht, wirklich partizipiert, so wenig können selbst die mitgeteilten „Sorgen und Probleme“ als Bestandteile einer mit dem Experten geteilten geschichtlichen Wirklichkeit entfaltet werden. (Die mitgeteilten Probleme, sie vor allen Dingen, sind den Experten bestenfalls interessante Fälle, deren „eigentliche“ Problematik dem Laien unzugänglich ist.) In dem Maße, in dem jedermann zum Klienten wird, entgleiten ihm somit seine Angelegenheiten, wie ihm in einer merkwürdigen Weise all das entgleiten kann, was in Handlungsfeldern um ihn herum und mit ihm vorgeht. In Handlungsfeldern befindet jedermann sich zumeist gar nicht als in „seinen Situationen“. Die „Atmosphäre“ ist darin nichts anderes als die Form der unpersönlichen Einstimmung des Klienten auf eine durchschnittliche Gemütslage, in der die sich anbietenden Produkte und Spezialkenntnisse zu goutieren sind. (Die Sorge für eine „gute Atmosphäre“ nimmt besonders in den Klassenzimmern in einer geradezu peinlichen Form den Charakter der Anbietung an, über die sich die Schüler am meisten ärgern.) Durch die Erzeugung einer „guten

¹¹¹ Vgl. K. Lewin, *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern 1963.

Atmosphäre“ entbindet der Experte sich von der Notwendigkeit einer allgemeinen Verständigung.

In der und durch die Bereitstellung von Expertenwissen und -können in Handlungsfeldern wird gerade durch die „Ansprache“ des nichtspezialisierten „Menschen“ die Spezialisierung als ein selbstverständlicher, naturwüchsiger Vorgang ausgelegt, der keiner Verständigung bedarf und keiner wirklich allgemeinen Kontrolle zugeführt werden kann. Die zunehmende Spezialisierung, die in ihrer Verselbständigung nicht mehr als Ausdifferenzierung eines Welthorizontes begriffen werden kann, ist die Kehrseite der zunehmenden kulinarischen Partizipation.

In vorläufiger Zusammenfassung der Aspekte dürfen wir somit sagen: Handlungsfelder sind die äußeren Voraussetzungen von Handlungen, die in der Gestalt von Besorgungen vollzogen werden können. In ihnen bewegt der einzelne sich sozusagen in der Rolle des „Menschen“. Die Handlungsfelder adressieren die speziellen Leistungen der Gesellschaft an den nichtspezialisierten Klienten, indem sie die Spezialkenntnisse durch die bloße Verdeckung ihrer institutionellen Vermittlung dem einzelnen distanzlos aufdrängen. In Handlungsfeldern findet jedermann eine in „Dinge“, an „anderen Menschen“ (Experten und Klienten) und Handlungsmustern ausgelegte Wirklichkeit vor. Die Dinge erscheinen darin von vornherein als Mittel der Befriedigung von „menschlichen“ Bedürfnissen. In Handlungsfeldern werden somit gesellschaftliche Funktionen (Formen der institutionellen Definition und Befriedigung von Bedürfnissen) für jedermann dingfest gemacht. Für wichtig halten wir noch den folgenden Aspekt. Insofern nämlich Dinge als Mittel bereitgestellt werden, d. h. in der Perspektive von Eigenschaften anvisiert werden, werden sie dem einzelnen zur Erkundung und Exploration anheimgestellt. Gleichzeitig jedoch ist jedermann, insofern ihm die Dinge in den Feldern der alltäglichen Besorgungen zugeführt werden, die „eigenständige“ originäre Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit abgenommen. Er wird so gleichsam mit der Aufgabe konfrontiert, die fertig vorliegenden Dinge noch einmal zu explorieren: Den Fernsehapparat, den er kauft, muß er für sich selbst neu entdecken. Seine Explorationen haben, was jedermann kaum bewußt wird, einen parasitären Charakter. Sie überlagern gleichsam die „ursprüngliche“ Konzeption der Dinge mit einem sekundären Verständnis, das sich in keiner Weise mit der ursprünglichen Konzeption der Herstellung deckt.

d) Die Alltagswirklichkeit als „Innerlichkeit“ und „Welt“

Ihr Verstehen im Gebrauchen der Dinge hat nichts mit dem originären Verständnis zu tun, im Gegenteil, das alltägliche Verstehen hintertreibt das wirk-

liche Verstehen. Jedermann kann sich daher – von keinem Zweifel geplagt – mit dem Flair des intimen Kenners umgeben. Seine Kenntnis bleibt ganz intim, weil sie nicht objektiviert werden kann. Jedermann kann sich immer nur auf seine Erfahrungen berufen. Durch die parasitäre Struktur des alltäglichen Umgangs wird die Verdinglichung der Wirklichkeit als eine Ur-Tat, die in der Vorvergangenheit von jedermann liegt, aus der ihm zugänglichen Wirklichkeit herausgesetzt. Jedermann weiß, daß er von seinem Auto nichts versteht, wenngleich er es flott fahren kann. Dieses Nichtverstehen beunruhigt ihn indes nicht weiter, weil er zugleich weiß, an wen er sich wenden kann, wenn sein Wagen einmal streiken sollte. Gleichwohl kündigt sich in dem Nichtverstehen eine nicht von ihm und seinesgleichen realisierte Möglichkeit an, die über seinen Kopf hinweg realisiert wurde. Jedermanns Wirklichkeit hat einen Ursprung, der für die Alltagsrationalität in einen undurchdringlichen Schleier gehüllt ist. Jedermann weiß aber auch, daß es in seiner Welt Leute gibt, die das Geheimnis des Ursprungs lüften können. Sie sind zu Hütern der bestehenden Ordnung bestellt, wenngleich sie durch das höhere Wissen für jedermann unheimlich geworden sind¹¹². Wie auch immer, was jedermann nicht versteht, sind die vom Geheimnis umgebenen Ursprünge seiner eigenen Existenz. Die parasitäre Aneignung der gegenständlichen Wirklichkeit *des* Alltags vollzieht sich so gesehen als die Heraussetzung eines solchen geheimnisvollen Ursprungs aus der realen Wirklichkeit und ineins damit als das Einräumen von Enklaven für dem Alltag enthobene Sonderexistenzen, die die geheimnisvollen Ursprünge bezeugen. Jedermann legt sich so gesehen in der Exploration seiner Wirklichkeit ein extramundaneres Ego zu, einen Innenraum, der in seiner Welt von parasitären Erfahrungen prinzipiell nicht ausgelotet werden kann, am allerwenigsten im Besorgen von pragmatisch nicht verwertbaren Pflegemitteln für den „inneren“ Menschen. In einer leichten Überpointierung könnte man feststellen, jedermann kann seine gegenständliche Wirklichkeit – und eine andere hat er nicht – nur philosophisch idealistisch verstehen, d. h. in Interpretationsmustern auslegen, in denen auch das Nichtverstehen eingefangen werden kann. Das idealistische Konzept ist für jedermann deshalb so bequem, weil es das Nichtverstehen als eine Notwendigkeit ausweist¹¹³. Jedermanns Besorgungen sind somit nichts anderes, als „Sätze“ des auf Grundsätzen aufgebauten idealistischen Systems. Vom Philosophen unterscheidet er sich nur dadurch, daß er das System nicht von der Wirklich-

¹¹² Vgl. C. F. v. Weizsäcker, *Die Tragweite der Wissenschaft*, Stuttgart 1964, I. Bd.

¹¹³ Vgl. dazu W. Schulz, *Die Vollendung des deutschen Idealismus in der Spätphilosophie Schellings*, Stuttgart 1954.

K. Giel, *Fichte und Fröbel*, Heidelberg 1959.

keit „abzieht“, sondern „darlebt“. Er hat das idealistische System gerade nicht als abgezogenes Denkkonstrukt, sondern als Konfession, als immer schon vollzogene Generalthese. Dieses im Glauben von jedermann reifizierter idealistischer System betet man neuerdings als gesamtgesellschaftlichen Kontext an. Im Gefolge der Konfessionalisierung des idealistischen Systems durch jedermann liegt es, daß die „Entfremdung“ der gegenständlichen Wirklichkeit nicht als eine Kategorie gebraucht werden kann, mit der die tatsächliche Entfremdung zu bewältigen und aufzuheben ist. Das als gesamtgesellschaftlicher Kontext geglaubte System ist vielmehr die nicht mehr denkend zu bewältigende Entfremdung¹¹⁴. Die in der Alltagswirklichkeit freigelegten, unausgefüllten, nicht ausfüllbaren Innenräume können sich daher allein in der Form von Heilslehren manifestieren, die die totale Veränderung der Zustände als Notwendigkeit verkünden. So kommt es, daß alle Formen, in denen man sich um die Innerlichkeit annimmt, mit einer revolutionären Attitüde versehen werden. Von der Psychoanalyse, der Erziehung, der Gruppendynamik, der Frauenemanzipation wird stets das Heil erwartet, das nur in der Veränderung der bestehenden Verhältnisse liegen kann. Mit dem zuletzt Ausgeführten hängt es eng zusammen, daß jeder Versuch der Analyse der Alltagswirklichkeit von jedermann als ein kulturkritisches Unterfangen verstanden wird. Die Beteuerungen, daß solche Analysen nicht werten wollen, können von niemandem ernst genommen werden, wenn die Analysen selbst in einem theoretischen Zusammenhang vorgetragen werden, in dem die Entfremdungskategorie – verschleiert oder explizit – als strukturbildendes organisierendes Prinzip gebraucht wird.

Der theoretische Zusammenhang, innerhalb dessen die Analyse der Alltagswirklichkeit steht, muß allerdings noch ausgeführt werden. Erst damit könnte, wenn überhaupt, der in den letzten Bemerkungen entstandene Verdacht, es werde hier mit der Analyse der Alltagswirklichkeit eine reaktionäre Position in kulturkritischem Gewände vorgetragen, von uns genommen werden.

Vorerst kann nur versichert werden, daß der Umweg über eine Analyse der Alltagswirklichkeit eingeschlagen werden mußte, um die Frage nach dem Elementar-Unterricht als einer freisetzenden, emanzipatorischen Veranstaltung ausarbeiten zu können, und es kann vorläufig nur eben versichert werden, daß die Frage nach einem emanzipatorischen Elementar-Unterricht für uns nicht mit einem revolutionären Gestus vorgetragen werden soll. Konkreter: wir sind weder der Ansicht, daß eine emanzipatorische Erziehung im

¹¹⁴ Vgl. *H. Plessner*, Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung. In: *H. Plessner*, Diesseits der Utopie, a. a. O.

Dienste einer totalen Veränderung der gesellschaftlichen Zustände gesehen werden kann, noch daß sie eine totale Veränderung der gesellschaftlichen Zustände abwarten müsse. Die letztere Auffassung ermöglicht es gerade den fortschrittlichen Lehrern häufig genug, sich möglichst rasch anzupassen. Wir glauben auch nicht, daß die Chance der emanzipatorischen Erziehung in einer psychoanalytischen oder gruppenspezifisch-orientierten Praxis wahrgenommen werden kann. Wir bleiben vielmehr dabei: alle Entfremdungstheoreme sind gleichsam reale Bestandteile der Alltagswirklichkeit und nicht Bestandstücke ihrer theoretischen Aufarbeitung, d. h. es sind Formen, in denen sich die in der Aneignung der Alltagswirklichkeit entstandenen Innenräume ausdrücken. Genauer gesagt: die Entfremdungstheoreme haben alleamt ihren realen gesellschaftlichen Ursprung nicht mitreflektiert und theoretisch bewältigt. Sie decken daher ein tatsächliches, gesellschaftlich entstandenes Bedürfnis ab, indem sie es rückwirkend erzeugen und verstärken. Darin liegt der gesellschaftliche Wert aller Entfremdungstheoreme begründet. Sie kritisieren zu wollen, hieße die Augen vor der Realität verschließen. Wie sehr sie wirklich ernsthafte gesellschaftliche Bedürfnisse abdecken, zeigt sich an der Tatsache, daß alle Entfremdungstheoreme zur Masche werden: wie der Existentialismus der fünfziger Jahre, der Neo-Marxismus, die Psychoanalyse und Gruppendynamik der Gegenwart. Genau genommen befinden sich die Protagonisten im Unrecht, wenn sie sich darüber ärgern, daß ihre Entfremdungstheorien, wie sie glauben, korrumpiert werden zu modischen Accessoires des Fortschrittlichen, oder zu Zeichen, unter denen Jugendbewegungen sich formieren. Umgekehrt befindet sich aber auch die revolutionäre oder doch reformistische Jugendbewegung im Unrecht, wenn sie ihre Väter der Fahnenflucht zeiht, sobald diese sich um eine theoretische Aufhebung der revolutionären Praktiken bemühen¹¹⁵.

V. Sinn und Spiel – Der Spielcharakter von Sinnzusammenhängen

1. Explikation der Frage nach dem Sinn

Unsere Analyse der Alltagswirklichkeit, die der Klärung der Behauptung, wir lebten immer schon inmitten einer gedeuteten Welt, dienen sollte, hat das folgende Ergebnis gebracht: Die Kategorie der Entfremdung ist die Form, in der jedermann sich seine Alltagswirklichkeit als eine solche, an der er nicht

¹¹⁵ Vgl. *J. Habermas*, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, a. a. O.

„voll“ partizipiert, aneignet. In der Vorstrukturierung seiner alltäglichen Erlebnisse und Aktionen durch eben diese Kategorie erledigt jedermann gleichsam seine Nichtpartizipation auf durchaus alltägliche Weise. Die Entfremdungskategorie stellt eine Form dar, in der jedermann mit der Tatsache, daß er über die Alltagswirklichkeit nicht voll verfügt, fertig wird, indem er die Disponibilität als Hoffnung auf einen radikalen Neubeginn, eine totale Veränderung seiner selbst und der Umstände *ad calendae graecas* verschiebt. Das Leben „inmitten“ einer gedeuteten Welt stellt sich so gesehen dar als entlastete Partizipation; zugleich aber auch als Unmöglichkeit, nach einer Partizipation gleichsam im Modus der Eigentlichkeit oder der totalen Disponibilität zu fragen. Die Frage nach der Partizipation, dies geht aus dem Vorangegangenen hervor, kann nicht mehr als Frage nach der Gestalt des Menschen ausgearbeitet werden, in der er das Zentrum seiner Wirklichkeit ist oder sein kann. Die Wirklichkeit des Menschen kann, *so meinen* wir, nicht in das „menschliche Wesen“ aufgehoben, als Verwirklichung und Selbstoffenbarung dieses Wesens verstanden werden¹¹⁶.

In der bis zu diesem Punkt vorangetriebenen Analyse der Alltagswirklichkeit ist der Begriff des Sinnes in zwei Aspekten problematisch geworden. Einmal als Problem der Rückgewinnung von „Welt“ angesichts der verfestigenden, Möglichkeiten ausschließenden Strukturen der Alltagswirklichkeit. Zum anderen als Problem der Formulierung der „Offenheit“ des Welthorizontes

¹¹⁶ Vgl. *Th. W. Adorno*, Erfahrungsgehalte der Hegeischen Philosophie, Archiv für Philosophie IX, 1J.2, 1960.

R. Aron, Die industrielle Gesellschaft, Frankfurt 1964.

E. Block, Subjekt – Objekt. Erläuterungen zu Hegel, Berlin 1951.

A. Gehlen, Studien zur Anthropologie und Soziologie, a. a. O.

A. W. Gouldner, Die westliche Soziologie in der Krise, Reinbek 1974 (2 Bde.).

J. Habermas, Theorie und Praxis, Neuwied und Berlin 3. Aufl. 1969.

J. Habermas, Kultur und Kritik, a. a. O.

J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: *J. Habermas, D. Henrich*, Zwei Reden, Frankfurt 1974.

M. Horkheimer, Kritische Theorie, a. a. O.

H. Lefebvre, Der dialektische Materialismus, a. a. O.

G. Lukacs, Geschichte und Klassenbewußtsein, Berlin 1923.

K. Mannheim, Ideologie und Utopie, Bonn 1930.

K. Mannheim, Mensch und Gesellschaft im Zeitalter der Umbaus, a. a. O.

H. Marcuse, Kultur und Gesellschaft I und II, a. a. O.

M. Merleau-Ponty, Humanismus und Terror I und II, Frankfurt 1966.

H. Plessner, Grenzen der Gemeinschaft, Bonn 1924.

H. Plessner, Zwischen Philosophie und Gesellschaft, a. a. O.

H. Plessner, Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung, a. a. O.

H. Popitz, Der entfremdete Mensch. Zeitkritik und Geschichtsphilosophie des jungen Marx, Basel 1953.

R. E. Schulz, Geschichte und ideologisches System bei Karl Marx. In: *Wesen und Wirklichkeit des Menschen*. Festschrift für Hellmuth Plessner, Göttingen 1957.

L. Sebag, Marxismus und Strukturalismus, Frankfurt 1967.

ohne Zuhilfenahme des Begriffes der Selbstverwirklichung des menschlichen Wesens.

a) Das Problem der „Bildsamkeit“

Von dem zuletzt genannten Aspekt sind zwei pädagogische Grundbegriffe, die bislang von der um ihren theoretischen Status ringenden Erziehungswissenschaft nicht haben entfaltet werden können, betroffen. Im Begriff der *Bildsamkeit* – selbst dort, wo er als „allgemeine Begabung“¹¹⁷ (Intelligenz) operationalisiert werden konnte – wird die Möglichkeit einer „totalen“, „absoluten“ d. h. nicht durch spezielle Leistungsformen (Rollen, Positionen) bestimmten Vermittlung zwischen individuellem und gesellschaftlicher Realität gemeint. „Bildsamkeit“ wird so gesehen als eine echte Vermittlungskategorie in den Blick gerückt. Man versucht darin, einen stillschweigend als möglich vorausgesetzten „Überstieg“ über die Detailfunktionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit auf eine gemeinsame Welt hin zu explizieren. Diesem „Überstieg auf Welt“ entspricht auf der subjektiven Seite die Integration von möglichen gesellschaftlichen Leistungsformen in die Totalität eines Kanons kultureller Grundfähigkeiten. Jenseits aller gesellschaftlichen Detailfunktionen, sozusagen in der Rolle des Musilschen „Erdbewohners“ kommt der einzelne in der Vermittlung des Begriffes der Bildsamkeit als Individuum in den Blick. Bildsamkeit ist per se individuelle Bildsamkeit. In ihr wird – um in der Terminologie Musils zu bleiben – der „private Charakter“ des einzelnen (psychological man) als mögliches Subjekt einer unersetzbaren Weltperspektive verbindlich gemacht, das „bloß“ Psychische, den Psychotherapeuten und – allenfalls – Psychologen Interessierende, zu einer bindenden und herausfordernden Gegebenheit für andere *Individuen*¹¹⁸.

Was es bezüglich der pädagogischen Grundbegriffe, der Bildsamkeit vorweg, bedeuten könnte, ohne Verankerung in der „Selbstverwirklichung“ auskommen zu müssen, ist freilich noch nicht geklärt. Gewonnen haben wir nur so viel: In der Vermittlung der Bildsamkeit erscheint die „Welt“ (der Horizont von Möglichkeiten) in Korrespondenz zu der unerschlossenen Individualität, deren Gaben erst noch ans Licht gebracht werden müssen. Die Problematizität dieser Auffassung von Begabung wird voll sichtbar, wenn wir nunmehr auch auf die Medien der Erschließung oder Aktualisierung der Bildsamkeit in der Form von „Begabungen“ (der Vermittlung von individuellem und Gesell-

¹¹⁷ Vgl. H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, a. a. O.

J. Schlüter, *Begabung, Bildsamkeit, Leistung*. In: J. Speck, G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, a. a. O., Bd. I, S. 55-81.

¹¹⁸ Vgl. K. Löwith, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, a. a. O.

schaft) eingehen. So angesetzt konnte die Bildsamkeit ex definitione nur in den Instanzen erschlossen und aktualisiert werden, die unter der Leitidee der Transzendenz der Alltagswirklichkeit auf Welthorizonte hin institutionalisiert sind: Kunst, Literatur, Religion, Geschichte, Öffentlichkeit (d.h. „Welt“ im Sinne des „aufgeklärten Publikums“ bei Kant)¹¹⁹. Die Wissenschaften stellen einen Sonderfall dar: Einerseits wird zwar auch in ihnen die Alltagswirklichkeit überstiegen, andererseits jedoch wird in ihnen die Ausblendung der „Welt“ noch rigider als in der Alltagswirklichkeit vollzogen, seit sich die Wissenschaften vollständig von der Philosophie gelöst haben. Der Didaktik fällt es daher auch außerordentlich schwer, den im Begriff der Bildsamkeit implizierten Weltbegriff aus den Wissenschaften zu eliminieren; ohne Vermittlung des Begriffes der Bildsamkeit jedoch kann zwischen Schul- und Universitätswissenschaft, „allgemeiner Menschenbildung“ und „Berufsausbildung“ nicht mehr unterschieden werden. Wie auch immer: Zur Entfaltung von Bildsamkeit in der Form von Begabungen blieb die Schule im wesentlichen auf die kultur- und geisteswissenschaftlichen „Fächer“ verwiesen, auf die offiziellen Deutungsinstanzen der Wirklichkeit. Bezüglich der Wissenschaften im engeren Sinn wurde sie, detaillierte und meßbare Leistungsformen evozierend, in zunehmendem Maß zur Miniatur-Universität. Gleichzeitig sind mit dem wachsenden Fortschritt der aus dem philosophischen Weltzusammenhang ausgebrochenen Wissenschaften, die die Wirklichkeit real zu verändern und nicht nur zu deuten vermögen, die Produkte der rückwirkend lebensnotwendig gewordenen Deutungsinstanzen zunehmend interpretationsbedürftig geworden. Auf das Problem der Interpretationsbedürftigkeit der Kulturerzeugnisse wurde bisher nur defensiv reagiert: durch die Restaurierung der klassischen Philosophie in den Geisteswissenschaften. Die auf die interpretationsbedürftigen Produkte der Kultur bezogenen Disziplinen haben sich eben diese Produkte als Organe der Weltauslegung – genau im Schellingschen Sinn – dienstbar zu machen versucht. Aus dem Geiste der klassischen Philosophie konnte die Auslegung nur als Begründungszusammenhang im wörtlichen Sinn verstanden werden: als freilegende Ausfaltung der Fundamente, auf die das Leben „in Wahrheit“ gebaut ist. Die Deutung wird darin als ein Erkenntnisprozeß beschrieben, der nicht nur unter einem spezifischen, sondern einem Wahrheitskriterium höherer Ordnung steht. Wahrheit heißt hier: Entdecken der Sachen selbst, in „Formen“, die von den darin zum Vorschein gebrachten Sachen legitimiert erscheinen: *cognitio rei* im Unterschied zu der wissenschaftlichen *cognitio circa rem*.

¹¹⁹ Vgl. *I. Kant*, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *J. Kant*, a. a. O., hier: Bd. VI, S. 51-61.

Die bis zu dieser Stelle vorangetriebenen Erörterungen zusammenfassend kann man also feststellen: In der Entfaltung individueller Begabungen durch die Aneignung von Kulturprodukten als Organen der Weltauslegung vollzieht sich die Einwurzelung¹²⁰ des Menschen in den Boden, auf den alle Artikulationsformen der gesellschaftlichen Wirklichkeit (auch die *der* Wissenschaften) bezogen bleiben. Die „Wirklichkeit des Grundes“¹²¹ kommt allerdings nur in Perspektiven in den Blick, die sich im gemeinschaftlichen Austausch von Individuen artikulieren.

b) Das Sinnproblem in der klassischen Philosophie

An dieser Stelle sollten wir den Beitrag der vorangestellten Ausführungen im Hinblick auf die Ausarbeitung des Sinnproblems sicherstellen. Es geht dabei um die Frage: wo fördert oder verhindert die im Begriff der Bildsamkeit vermittelte Individuum-Welt-Relation die ausdrückliche Thematisierung des Sinnes. Dies noch einmal zur Erinnerung: Das Problem des Sinnes ist im Zusammenhang mit der Frage nach einem ständig disponiblen Reservoir von Handlungsmöglichkeiten, die prinzipiell aktualisiert werden können, von uns zu erörtern. Dies ist nur durch die Mitthematisierung des Selektionsvorganges möglich, durch den die Unterscheidung zwischen Möglichkeit und Realisierung tatsächlich, empirisch faßbar vollzogen wird. Vor dem Hintergrund dieser Darstellung unserer Aufgabe erweist sich das Denkmodell der klassischen Philosophie als unbrauchbar. Das Problem der Möglichkeit wird darin eher verdeckt und unterschlagen als gestellt und gelöst. Die Handlungsmöglichkeiten werden in dem Begriff des Grundes, dem man sich lediglich in einer eigentümlichen Erkenntnisleistung nähern kann, sozusagen aufgehoben: die tatsächliche Aktualisierung – a posteriori – für notwendig erklärt. Was ist, ist notwendig *so, wie es* ist. Der verbleibende, nicht geklärte Rest, der die Frage betrifft, warum bestimmten Möglichkeiten der Vorzug vor anderen gegeben wurde oder wird, wird durch den Zeitgeist, den in den Möglichkeiten selbst enthaltenen kairos erklärt. Die Aktualisierung von Möglichkeiten, die im Grunde aufgehoben sind, kann nur als geschichtlicher Reifungsprozeß gedacht werden. Es wird hier, um es auf einen Nenner zu bringen, das Problem der Selektion nicht gesehen, weil man die Kontingenz der Verwirklichungen nicht ernst nimmt, sondern in Notwendigkeit verkehrt, in einem Verfahren, das schon Humboldt in seiner Auseinandersetzung mit

¹²⁰ Vgl. W. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, a. a. O.

¹²¹ Vgl. M. Heidegger, Vom Wesen des Grundes. In: Jahrbuch für Philosophie und philosophische Forschung. Ergänzungsband: Husserl-Festschrift, Halle 1929.

Schelling als Trick durchschaut hatte¹²². Die Kontingenz überspringend, erweist sich das Denkmodell als eine die Möglichkeit selbst auflösende Setzung, als Generalthese, die sich, auf ihr innewohnende Gründe bauend, ständig selbst legitimiert. Die Setzung, die sich gleichzeitig als Selbstlegitimation darstellt, entfaltet sich im Rahmen der nicht weiter erörterten, also schlechterdings als verbindlich mitgesetzten Subjekt-Objekt-Relation. Bezüglich der „Rückgewinnung des Begriffes der Möglichkeit“ kann, in Berücksichtigung des eben Ausgeführten, nur die Rede sein im Sinne einer radikalen, noch über die Phänomenologie Husserls hinausgetriebenen Aufhebung jeder Setzung (Thesis). Es muß nicht nur die Setzung der als Subjekt von geschichtlichen Weltperspektiven beanspruchten Individualität, sondern darüber hinaus die Subjekt-Objekt-Relation als universelles Artikulationsschema von Wirklichkeit außer Kraft gesetzt werden.

Pädagogisch spiegelt sich das Problem in der folgenden Weise wider: einmal kann das Problem der Bildsamkeit nicht als ein feststehender Bezugsrahmen behandelt werden, innerhalb dessen die „individuellen Kräfte“ gemessen werden können (auch unter der Fragestellung der „weiteren Entwicklung“). Woraufhin die individuellen Potenzen in pädagogischen Bezugsrahmen zu messen sind, muß erst noch ausgemacht werden; die Vermittlung von einzelnen als „Erdbewohner“ und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, als dem Raum, in dem die „Landesbewohner“ ihre verschiedenen Charaktere entfalten, muß ohne Zuhilfenahme der in die Subjektivität aufgehobenen Subjekt-Objekt-Relation thematisiert, begriffen und soweit wie möglich praktisch arrangiert werden. Bezüglich der Kulturprodukte bedeutet dies – und darin wird die anstehende Problematik unter einem zweiten Gesichtspunkt pädagogisch relevant –, daß sie nicht ohne weiteres vor dem Hintergrund einer Gesamtdeutung der Wirklichkeit angeeignet werden können. Die Deutungsinstanzen selbst sind zu Enklaven der Alltagswirklichkeit geworden: nicht vollständig verwertbar – wir haben bereits darauf verwiesen –, lagern sich die Produkte des „Kulturbetriebs“ wie auf Halden ab. Man muß gewissermaßen immer erst für sich herausbringen, was man damit anfangen kann, wenn überhaupt etwas damit anzufangen ist.

c) Der strukturalistische Ausweg: Die Bastelei (bricolage)

Den zu Bruchstücken gewordenen Produkten des Kulturbetriebs kann man offensichtlich nur in der Haltung des *Bastlers*¹²³ beikommen. In der Bastelei

¹²² Vgl. Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav von Brinkmann, hrsg. und erl. v. A. Leitzmann, Leipzig 1939, S. 167.

¹²³ Vgl. dazu C. Levi-Strauss, *Das wilde Denken*, Frankfurt 1968.

J. Derrida, *Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen*. In: W. Lepenies und H. H. Ritter (Hrsg.), *Orte des wilden Denkens. Zur Anthropologie von C. Levi-Strauss*, Frankfurt 1970. – Im Grunde genommen ist auch die „strukturalistische Tätigkeit“, wie sie Roland Barthes versteht, eine Weiterentwicklung der Idee des Bastlers. Vgl. R. Barthes, *Die strukturalistische Tätigkeit*. In: *Kursbuch 5*, Frankfurt 1966, S. 190 ff. – Der Zusammenhang der Idee des Bastlers mit Theorie (John Rublowsky, Samuel Green, Lawrence Alloway) und Praxis (Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Claes Oldenburg) der Pop-Art liegt auf der Hand.

(bricolage) erhält das fragmentarisch Vorgefundene als Element eines „neu“ arrangierten Zusammenhangs eine Funktion, eine Funktion allerdings, die allein von dem Arrangement abhängt. Die Arrangements des Bastlers, daran scheint dieser an sich fruchtbare Begriff des Strukturalismus seine Grenze zu finden, haben jedoch einen ausschließlich privaten, unverbindlichen Charakter, wie denn auch in der Bastelei nichts wirklich Neues entstehen kann. Der reine Bastler orientiert sich an bereits bestehenden Mustern: er bildet nach, wenn er auch gelegentlich ungewöhnliche Mittel verwendet¹²⁴. Man könnte an dieser Stelle jede weitere Erörterung mit einem pädagogischen Offenbarungseid abrechnen. Es zeigt sich doch: Einzelner und Gesellschaft sind im dialektischen Denkmodell nicht mehr zu vermitteln. Mit Kulturprodukten – die Wissenschaften selbstverständlich ausgenommen – ist nur in der unverbindlichen Bastelei etwas anzufangen, in der jeder nach privaten Arrangements seine „Texte“ herstellt und interpretiert. Solange die Voraussetzung des Strukturalismus, wonach in der Bastelei immer unbewußte fundamentale Prozesse und Prozeduren des Geistes ans Licht treten, nicht allgemein akzeptabel erscheint, bleibt nur *für* eine klare Zweiteilung zu optieren: der Gesellschaft zu geben was ihr zusteht, wenn auch im ständigen Bemühen, die Freiräume, die Chancen *des* Partizipationsverzichtes zu vergrößern und den Menschen zum Asket des gesellschaftlichen Lebens heranzubilden. Im Gegensatz dazu scheint es uns des Versuches wert zu sein, eine Chance, die im Begriff der Bastelei sichtbar geworden ist, aufzugreifen, und, soweit es in unseren Kräften steht, weiter zu entwickeln. Gemeint ist, daß in der Bastelei doch ganz offensichtlich eine Möglichkeit des Transzendierens der Alltagswirklichkeit ins Blickfeld tritt, die gar nicht erst in den Verdacht kommt, im Zusammenhang der Konstitution der Subjektivität zu stehen. Der Bastler beansprucht keinerlei Verbindlichkeit; er bedarf keiner Zustimmung, wie er jeder Kritik entzogen ist. Der Strukturalismus versucht nun, dieser Unverbindlichkeit eine positive Seite dadurch abzugewinnen, daß

¹²⁴ Vgl. B. Sutton-Smith, Spiel als Mittler des Neuen. In: A. Flitner (Hrsg.), Das Kinderspiel, München 1973, S. 32-37.

er in ihr ein Indiz für die Unhaltbarkeit des Gedankens an so etwas wie eine „allgemeine Bedeutung“ glaubt sehen zu müssen, was ihn zur Preisgabe des Sinnbegriffes überhaupt berechtigt. Im Unterschied dazu scheint uns in der Unverbindlichkeit der Bastelei noch keineswegs die Sinnlosigkeit der Sinnfrage hinterlegt zu sein. Um es positiv zu wenden: Es könnte sein, daß in der Bastelei sich Möglichkeiten eines subjektfreien Transzendierens ankündigen und zugleich verbergen, Möglichkeiten, in denen formale Strukturen ausgebildet werden können, die ganz ursprünglich, d. h. unableitbar den Charakter von *Schemata*¹²⁵ haben. Damit sind Formen gemeint, die per se Repräsentationsformen von Wirklichkeit sind, und nicht gleichsam zunächst einmal „reine Formen“ darstellen, die dann auch noch – sekundär und unerklärlich – in repräsentierender Funktion verwendet werden.

d) Das Schematismus-Problem

Ehe wir uns daran machen können, die nur eben vage angedeutete Möglichkeit zu modellieren, müssen wir gleichsam skizzenhaft andeuten, was plastisch ausgeführt werden soll. In noch unsicheren Konturen muß zunächst einmal das inhaltliche Problem umrissen werden, das mit dem an Kant orientierten Ausdruck „Schema“ aufgeworfen ist. Zum anderen aber muß etwas konkreter ausgeführt werden, worin wir die Chance, von der in Abhebung vom Strukturalismus einerseits und von jedem gesellschaftlichen Defätismus andererseits die Rede war, zu sehen glauben, worin sie für uns als reales Ereignis greifbar wird.

Zur inhaltlichen Problematik zunächst das Folgende: Es hat sich gezeigt, daß im Problem des „Sinnes“, als Bedingung der Möglichkeit des Verstehens genommen, das der *Handlungsmöglichkeit* zur Diskussion steht. Verstehen ist Aktualisierung von Sinn und insofern Negierung von Möglichkeiten. Möglichkeiten negierend ist das Verstehen selbst etwas durch und durch Kontingentes. Damit soll lediglich daran erinnert werden, daß wir uns in der Frage nach der Ermöglichung des Verstehens auf seine unaufhebbare Faktizität zurückverwiesen finden, auf die unüberfragbare Tatsache, daß man „immer schon“ versteht und sich verständlich machen kann. Nimmt man diese Faktizität wirklich ernst, und nicht nur als Moment einer Denkbewegung, in der man die Frage nach dem Verstehen in die nach dem Sein umkippen läßt, kann das Verstehen nicht mehr auf die Selbstverwirklichung des Menschen als Subjekt zurückgeführt, Sinn nicht als Akt der Subjektivität verstanden

¹²⁵ Zum Begriff des Schemas *J. Kant*, Kritik der reinen Vernunft, a. a. O., A 137, B 176 ff. und dazu *M. Heidegger*, Kant und das Problem der Metaphysik, a. a. O., S. 85 ff.

werden. Zugleich aber fragt es sich, was angesichts der behaupteten Faktizität die Rede vom Ermöglichtsein des Verstehens noch bedeuten kann. Nun hat unsere Analyse der Alltagswirklichkeit auch ergeben, daß das Verstehen in Handlungsfeldern festgeschrieben, ja geradezu zu bloß ausgelöstem Verhalten ritualisiert wird. Die Einzeläußerungen werden durch ihre substantielle Beschaffenheit auf Bedeutungen festgelegt. Unser alltägliches Leben ist vollgepackt mit derlei substantialisierten Verhaltensweisen, die eine entlastende Funktion haben. In einer überaus rigiden Form treten sie im Unterricht auf. Dem Lehrer sind die Schüleräußerungen am unproblematischsten, die er bis in den Wortlaut hinein festgelegt hat. Seine Könnerschaft wird oft an der Regungslosigkeit gemessen, mit der er genau das erreicht, was er sich vorgenommen hat.

An der Faktizität des Verstehens, d. h. an der Behauptung, daß es weder auf die transzendente Verfassung des Verstandes noch auf die Organausstattung zurückgeführt werden kann, festhaltend, kann die Frage nach dem Sinn nur als die nach Formen der Instrumentierung oder *Organbildung* des Verstehens ausgelegt werden. Erst in seiner Instrumentierbarkeit erweist es sich als unabhängig von der transzendentalen oder organischen Verfassung des Verstehenden. In Anlehnung an den klassischen Begriff der reinen Anschauung¹²⁶ könnte man sagen: Verstehen ist die Art der Erfassung von Wirklichkeit, die sich ihr Organ, den Sinn, mit dem sie Wirklichkeit erfaßt, selbst bildet, in relativer Unabhängigkeit von organischen Gegebenheiten. Anschauung ist das Sehen, das sich in der Bildung von Organen (Bilder, Grafiken usw.) als Sehen selbst erst hervorbringt. Wie noch genauer gezeigt werden muß, haben wir den Ausdruck Instrumentierung mit Bedacht gewählt. Ehe wir uns mit dem Problem der Organbildung oder Instrumentierung des Verstehens (Schematisierung) intensiver befassen, muß, um den Ort der folgenden Überlegungen im Zusammenhang des Ganzen zu markieren, folgendes angemerkt werden. Im Medium der Frage nach den Schemata des Verstehens geht es hier auch um die Möglichkeit, die diskreten Handlungsfelder des Alltags in „übergreifenden Zusammenhängen“ zu thematisieren. Darin liegt die „lebenspraktisch-pädagogische Bedeutung“ der hier anstehenden

¹²⁶ Vgl. *J. H. Pestalozzi*, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, a. a. O.

J. W. Goethe, *Entwurf einer Farbenlehre*. In: *J. W. Goethe*, a. a. O., hier: Bd. 40, S. 13 ff.

J. König, *Der Begriff der Intuition*, Halle a. d. Saale 1926.

H. Plessner, *Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Aesthesiologie des Geistes*, Bonn 1923.

O. F. Bollnow, *Bruchstück über die Anschauung*. In: *Gestalt, Gedanke, Geheimnis. Festschrift für J. Pfeiffer zu seinem 65. Geburtstag*, Berlin 1967.

O. F. Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, a. a. O.

theoretischen Fragen: In der Erörterung der Sinnproblematik geht es ganz „praktisch“ um die Möglichkeit der Entschränkung des Blickes, der auf das „Zunächstliegende“ eingeengt, auf bestimmte in ihrem Gebrauch (Bedeutung) festgelegte Dinge fixiert ist. Praktisch ist das Problem insofern, als die übergreifenden Sinnzusammenhänge nicht in der transzendentalen Verfassung des Verstandes vorstrukturiert gegeben sind: Die Sinnhorizonte müssen den entlastenden Fixierungen allererst abgerungen werden. Möglichkeiten müssen prinzipiell wiedergewonnen werden, es gibt sie nur in Restitutionsprozessen und durch sie. Bollnow hat den Gedanken, daß die „Offenheit“, die „freien Horizonte“ prinzipiell nur im Durchbruch durch den Käfig der Entlastungen und das „System der Lebensgewohnheiten“ zu gewinnen sind, immer wieder formuliert. Sicher ist jedenfalls – und dies beinahe in der Form der Binsenwahrheit: das Problem der Disponibilität stellt sich als das des Verfügens über Organe, Werkzeuge, Instrumente, mit denen man sich diese Wirklichkeit aufarbeitet, zugänglich und kommunizierbar macht. Nur im Verfügen über Organe können übersichtliche Ordnungen hergestellt, Konfinen ausgemacht werden, wo sonst nur Einzelnes, Diskretes zwischen nicht einmal wahrgenommenen Sinnlakunen vorkommt.

Halten wir hier, zur Sicherstellung der Ausgangsposition für die weiteren Erörterungen, kurz inne. Wir gehen davon aus, daß die Frage nach der Verstehbarkeit (Sinn) auf irgendwie geartete Zusammenhänge abzielt. Mit dem Problem des Sinnzusammenhangs wird jedoch bei uns das der Schematisierung (Organbildung) mit thematisiert: Organbildung und Instrumentierung einerseits und die Konstitution von Sinnzusammenhängen andererseits verweisen in einem einheitlichen Bezugsrahmen aufeinander. Damit ist bezüglich eines Grundmerkmals des fraglichen Zusammenhangs eine Vorentscheidung getroffen: Die in Schematisierungsprozessen konstituierten Zusammenhänge haben von vornherein den Charakter des ausgrenzbaren Feldes, des Schauplatzes gleichsam, den Charakter der Geltungsbereiche von Regeln oder der Anwendungsbereiche von Mitteln und Instrumenten. Wir fragen in jedem Fall nach in sich geschlossenen, für sich thematisierbaren, also nicht nur in einer allgemeinen Weise unterscheidbaren, sondern *konturierbaren*, d. h. nach Zusammenhängen, die von „diffusen Hintergründen“ abgehoben werden können. Sinnzusammenhänge sind, nach unserem Verständnis, nach innen gegliederte, von einem diffusen Hintergrund abgehobene Ganzheiten. Mit der Betonung der „Ganzheitlichkeit“ haben wir nichts Metaphysisches im Sinn, nicht einmal, wie noch genauer ausgeführt werden muß, eine weiter nicht überfragbare Beschaffenheit aller menschlichen Beziehungen zur Wirklichkeit (der Wahrnehmung z. B.), vielmehr ist es uns lediglich um ein formales Charakteristikum von Sinnzusammenhängen zu tun. Durch die Betonung

der Konturiertheit wollten wir darauf hinweisen, daß Sinnzusammenhänge nicht vollständig in formale Beziehungen (Strukturen) aufgelöst werden können. Zwar resultiert „das Ganze“ stets aus einem Geflecht von Beziehungen, die als Baupläne gebraucht werden können, aber die formalen Beziehungen sind immer nur Gliederungen, Artikulationen des Ganzen: sie bleiben als Binnenstruktur auf die in Schemata sich vollziehende Ausgrenzung des Ganzen bezogen. Ganzheiten können somit durch die Erfassung der innewaltenden formalen Beziehungen nur *rekonstruiert* werden. Zwei Momente, die in dem Ausgeführten bereits enthalten sind, sollten besonders akzentuiert werden. Einmal sind Sinnzusammenhänge als in sich geschlossene, nach innen gegliederte Formen, also in „Gestalten“ faßbar. Unter Gestalten wollen wir Organe verstehen, Produkte von Schematisierungsprozessen, objektive Gebilde also, die, insofern man sich mit ihnen Zusammenhänge durchsichtig machen kann, sozusagen „subjektiv“ gebraucht werden (als erschließende Organe). Als solche Subjekt-Objekt-Einheiten können die Gestalten unabhängig von den jeweiligen Materialien, mit denen sie realisiert sind, erfaßt werden. So gesehen nimmt es nicht wunder, daß die überzeugendsten Beispiele der „Gestalt“ im Bereich der Wahrnehmung gefunden wurden: Eine Melodie bleibt „dieselbe“ ob sie in D-Dur oder Dis-Dur gespielt wird; die Gestalt eines Laubbaumes – für Kenner auch die der Linde usw. – bleibt gewahrt, ob sie in der unmittelbaren Wahrnehmung des Baumes realisiert wird oder in der Wahrnehmung einer Abbildung, die in jeder beliebigen Technik hergestellt werden kann. Durch die Auswahl unserer Beispiele soll jedoch keineswegs die „Gestalt“ als Domäne der Wahrnehmung festgeschrieben werden. Der Hinweis auf die „Gestalthaftigkeit“ als Charakteristikum von Sinnzusammenhängen zielt bei uns letztlich auf die objektivierende Darstellbarkeit von Zusammenhängen, in die man erlebend oder handelnd verstrickt ist, darauf, daß Sinnzusammenhänge in der Form von Gebilden (Modellen, Grafiken) thematisiert werden können. Darin ist bereits enthalten, was wir als zweites Moment von Sinnzusammenhängen akzentuieren wollen: Die Gestalt ist nur faßbar als Arrangement von Teilen, in die die Gestalt hinsichtlich ihres Aufbaus zerlegt werden kann. Das Auffassen von Gestalten stellt sich so gesehen dar als die Artikulation von ganzheitlichen Zusammenhängen durch die beiden Grundoperationen des Zerlegens und Arrangierens, die in bezug auf die Gestalt in einen eigentümlichen Funktionszusammenhang treten. Die Zerlegung der Gestalt ist nichts anderes als die Darstellung ihres Aufbaus durch die Funktion (durch den Wert) von Teilen; die *Zerlegung* ist das Sichtbarmachen des Bauplans, nach dem die Gestalt unendlich reproduzierbar wird, unabhängig von den Baumaterialien. Wollte man das bezüglich der von uns angestrebten Thematisierung des Sinn-

problems Gesagte abschließend zusammenfassen, könnte das durch die Formel geschehen: mit dem Ausdruck „Sinn“ stehen die Baumuster, Beziehungsgefüge oder kurz: Strukturen eigener Art zur Diskussion. Die Eigentümlichkeit der Sinnstrukturen haben wir bisher mit dem Hinweis auf ihren instrumentellen Charakter freilich mehr angedeutet als ausgeführt: „Sinnstrukturen“ werden von uns als „Mache“ von Gebilden, von Modellen, Simulacren (Barthes) anvisiert, mit deren Hilfe Zusammenhänge, die „zunächst“ übergangen und verschleiert sind, sichtbar gemacht und durchstrukturiert werden können. Übergangen und verschleiert werden Zusammenhänge, dies zur Erinnerung, in den Handlungsfeldern der alltäglichen Besorgungen, in denen Wirklichkeit in einem nivellierten Sinn zugänglich gemacht wird. Halten wir fest: Von Sinnstrukturen wollen wir reden als von durchaus gemachten, mit keiner „Notwendigkeit“ zu versehenden, von nirgendwoher ableitbaren, kontingenten Gebilden. Es ist uns um die Mache solcher Gebilde zu tun, durch die sie verfügbar werden. Mit der Mache solcher Simulacren können wir uns vom unmittelbaren Eindruck lösen, dem Druck des Phänomenalen, der vermeintlichen Unausweichlichkeit des „Ursprünglichen“.

e) Eine historische Anmerkung

An dieser Stelle bietet sich die Gelegenheit zu einer historischen Anmerkung. In der Befreiung der Kinder aus dem unmittelbaren Verfangen- und Verstricktsein in die sinnliche Wahrnehmung (Naturführung) bestand die eigentliche Intention des Pestalozzischen Anschauungsunterrichts¹²⁷, der die Kinder mit Hilfe eines Grundschemas (gleichseitiges Viereck) befähigen wollte, den Dingen ihr Bild zu machen. Unter Selbsttätigkeit hat Pestalozzi das freie, nicht im unmittelbaren Eindruck befangene Verfügen über die Dinge durch die Mache gemeint, die die bildhafte Repräsentation der Natur ermöglicht. Das auf die Funktion der Überführung des Menschen aus dem Stand der Natur in den der Kultur hin raffiniert konstruierte, gleichseitige Viereck können wir an dieser Stelle nicht eingehender behandeln. Der Gedanke, daß wir diskrete Sinnzusammenhänge nur haben in der Form der durch Arrangement und Zerlegung („strukturalistische Tätigkeit“) freigelegten Mache wurde in jüngster Zeit von Roland Barthes weiter ausgebaut. „Das Ziel jeder strukturalistischen Tätigkeit, sei sie nun reflexiv oder poetisch, besteht darin, ein „Objekt“ derart zu rekonstituieren, daß in dieser Rekonstitution zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert ... Die Struktur ist in Wahrheit also nur ein *simulacrum* des Objekts, aber ein gezieltes, „interessiertes“ Simulacrum, da das imitierte Objekt etwas zum Vor-

¹²⁷ Vgl. J. H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, a. a. O.

schein bringt, das im natürlichen unsichtbar oder, wenn man lieber will, unverständlich blieb. Der strukturelle Mensch nimmt das Gegebene, zerlegt es, setzt es wieder zusammen; das ist scheinbar wenig (und veranlaßt manche Leute zu der Behauptung, die strukturalistische Arbeit sei „unbedeutend, uninteressant, unnütz“ usw.). Und doch ist dieses Wenige, von einem anderen Standpunkt aus gesehen, entscheidend; denn zwischen den beiden Objekten, oder zwischen den beiden Momenten strukturalistischer Tätigkeit, bildet sich *etwas Neues*, und dieses Neue ist nichts Geringeres als das allgemein Intelligible: das Simulacrum, das ist der dem Objekt hinzugefügte Intellekt, und dieser Zusatz hat insofern einen anthropologischen Wert, als er der Mensch selbst ist, seine Geschichte, seine Situation, seine Freiheit und der Widerstand, den die Natur seinem Geist entgegensetzt.¹²⁸ Das Simulacrum ist also ein Zwischenstück, ein Medium zwischen dem naiven Standpunkt und dem des aus allen Verstrickungen zur freien Verfügung über Objekte Befreiten. Trotz ihrer Unzulänglichkeit im einzelnen erlaubt unsere historische Anmerkung eine prägnantere Fassung des Anliegens, das wir weiter verfolgen wollen. Im Hinblick darauf könnte man – freilich in beinahe unvermeidbarer Verkürzung – sagen: Für Pestalozzi, der auf den Orbis pictus aufbauen konnte, hat sich das Problem einer expliziten Thematisierung von Wirklichkeit als Frage nach dem Schema, dem empirischen Verfahren, Begriffen ihr Bild zu machen, d. h. als Frage nach einer in Konturzeichnungen repräsentierbaren Wirklichkeit gestellt. Die zeichenbare Form hat ihrerseits im Zusammenhang mit Name und Zahl gestanden: Die Form machte das im Namen (als Art) Gemeinte und in Anzahlen von Exemplaren Vorfindbare zugänglich. Die Beziehung selbst aber, wie sie sich in die Trias Form-Zahl-Name auslegt, konnte mit dem zweifellos genialen gleichseitigen Viereck nicht mehr thematisiert werden. (Es müßte einmal, wozu hier nicht der Ort ist, gezeigt werden, wie das „Bild“ bei Pestalozzi und in der von ihm beeinflussten Didaktik der Anschauung die Dinge gleichsam als Requisiten eines Schauplatzes thematisiert, auf dem Ereignisse szenisch dargestellt werden. Der Orbis pictus ist, was einfach übersehen wird, die „Welt“, wie sie im barocken Theater dargestellt werden kann; er ist das Bühnenbild des großen Welttheaters.) Zur Konturierung unseres Vorhabens mag es mit der folgenden Bemerkung sein Bewenden haben: Im Unterschied zu Pestalozzi steht das Problem des Schemas bei uns nicht als Mittel der Artikulation eines gegebenen Zusammenhangs zur Diskussion (als Mittel der Ausdifferenzierung eines Zusammenhangs), sondern als Werkzeug und Instrument zur Konstitution von Zusammenhängen. An Pestalozzi orientiert, lautet unsere Frage: Wie bildet sich

¹²⁸ R. Barthes, Die strukturalistische Tätigkeit, a. a. O., S. 191 ff.

der Zusammenhang, der in die Trias von Name-Form-Zahl ausgelegt werden kann, und gibt es möglicherweise noch andere Konstitutionstypen solcher Artikulationszusammenhänge? Ist, worauf der Hinweis auf das Barocktheater aufmerksam machen sollte, die Form-Wort-Zahlbeziehung nur Bestandteil, Gliedstruktur, eines übergreifenden Repräsentationstyps von Wirklichkeit? In bezug auf Barthes ist anzumerken, daß sich für ihn das Problem des Schemas erst gar nicht stellt, weil er von einem, man weiß freilich nicht wie zustande gekommenen, Vermitteltsein der Grundoperationen mit „gegebenen, bedeutungsvollen Objekten“ ausgeht. Das Bezogensein der Grundoperationen auf gegebene Objekte vorausgesetzt, kann Barthes dann auch nicht angeben, unter welchen idealisierten Anforderungen Zerlegung und Arrangement Simulacren des Gegebenen zustande bringen.

f) Konstitutionstypen von Sinnzusammenhängen?

In der Frage nach Sinnstrukturen, so könnte man beim gegenwärtigen Stand unserer Überlegungen sagen, geht es um Konstitutionstypen von Zusammenhängen oder, um es im Bezug auf das unter dem Stichwort „Befindlichkeit“ Erörterte zu formulieren, um die idealisierten Anforderungen, die an Gebilde gestellt werden müssen, wenn sie als Meßinstrumente taugen sollen. Wir fragen hier also nach den Bedingungen, die Gebilde erfüllen müssen, wenn mit ihrer Hilfe den Empfindungsdaten eine Funktion oder ein Wert beigemessen werden soll. Um es gleich an dieser Stelle anzukündigen: Wir werden vier Baugesetztypen von Zusammenhängen, die als „Sinn“ aktualisiert werden können, zu entwickeln versuchen. Die vier Formen, in denen Wirklichkeit artikuliert wird, sind: System, Institution, Situation und Szene. Als Formen der Artikulation von „Befindlichkeit“ avisiert, müssen wir nunmehr das über Befindlichkeit Ausgeführte aufzunehmen und weiterzuführen versuchen.

Unsere Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit spielt sich immer in formalen, d. h. der empirischen Falsifikation entzogenen und deshalb vollständig systematisierbaren Bezugsrahmen ab. Diese formalen Bezugsrahmen, so haben wir auszuführen versucht, sind Ordnungsgefüge, die sich selbst als objektivierte Ordnungen enthalten. Mit der letzten Formulierung, die ohne Abstriche auf „Strukturen“ im spezifischen und strengen Sinn des Wortes angewandt werden könnte, haben wir ganz offensichtlich den Strukturalismus durch die Hintertür hereingelassen: Strukturen sind Relationen, die zugleich Regeln von Operationen sind, welche durch eben diese Regeln vollkommen bestimmt werden. Relationen und Operationen sind nur zwei aufeinander verweisende Aspekte, unter denen Strukturen thematisiert werden können¹²⁹.

¹²⁹ Vgl. *J. Piaget*, *Der Strukturalismus*, a. a. O.

In ihrer Systematisierbarkeit erweisen sich also die Formen der Befindlichkeit als Strukturen, in die alle „subjektiven Anteile“ (Operationen) als Realisierungen von „objektiven Gegebenheiten“ (Relationen) aufgehoben sind. In ihrer Abgeschlossenheit (cloture) werden die Strukturen nicht nur gegen die „Ereignisse“ abgedichtet, sondern sie hören auf, Formen der Artikulation der Befindlichkeit zu sein¹³⁰. Durch die den Strukturen immanenten Operationen wird nicht Sinn in der Form von Bedeutung aktualisiert, weil die Bezogenheit des Geschehens und der Handlungen auf „erlebende“, reflektierende Individuen in der Geschlossenheit von Strukturen nicht thematisiert werden kann. Selbst wenn diese „subjektiven Anteile“ an den Ereignissen nur Täuschung sein sollten, müßte doch das Zustandekommen des Scheins erklärt werden können. Genau genommen wird mit dem individuellen Bezugspunkt auch der „Sinn“ aus der Struktur ausgeschlossen, insofern Sinn immer auch in individuellen Lebensgeschichten aktualisiert wird. Der aus der Struktur ausgeschlossene „individuelle Bezugspunkt“ wird aber – als eine eigene, rational nicht aufklärbare Entität – der Struktur, wenn auch mit deprivierenden Ausdrücken, entgegengesetzt. Konkret meinen wir, daß z. B. die Bedeutung, die eine durchgängig geometrisch bestimmbare Figur innerhalb einer Choreografie erhalten kann, in der Geometrie nicht zu thematisieren ist. Aber genau diese Bedeutung ist eine im Handeln aktualisierte und nur im Bezug auf Handeln sichtbar gewordene Möglichkeit. Genauso gibt es in der reinen Geometrie keine Umwege, die doch im Rahmen psychischer Felder eine entscheidende Rolle spielen können. Mit diesen Beispielen sollte lediglich ein genereller Zweifel an dem Totalitätsanspruch von Strukturen angemeldet werden, einem Anspruch, der nur durch die bloße Eliminierung der geschichtlichen Aktualisierung von Bedeutung aufrechterhalten werden kann. Mit anderen Worten: Streng genommen lassen Strukturen Handlungen nur im Sinne der Operationen zu, als strukturierende Tätigkeit, durch die die Strukturen (Beziehungen) entstehen, die dann wieder die strukturierende Tätigkeit ermöglichen. (Der Gedanke einer Genese der Strukturen ist damit nicht ausgeschlossen. Nur kann unter Genese nichts anderes als der Prozeß der zunehmenden Systematisierung verstanden werden, der Prozeß der zunehmenden rationalen Durchstrukturierung.) Prinzipiell jedoch läßt die Struktur keine andersgeartete Handlung zu. Der Begriff der Möglichkeit wird hier zu einer rein quantitativen Angelegenheit nivelliert: als „möglich“ gilt die unendliche Anzahl von nichtaktualisierten, prinzipiell gleichartigen Handlungsmöglichkeiten (Operationen). Was von diesem Ansatz her nicht als Möglichkeit

¹³⁰ Vgl. *P. Ricoeur*, Die Struktur, das Wort und das Ereignis. In: *P. Ricoeur*, Hermeneutik und Strukturalismus, a. a. O., S. 101 ff.

gedacht werden kann, ist der Aufbau der Struktur selbst: Damit hängt letztlich auch die Ausblendung des Sinnproblems zusammen. Die Ausbildung der Struktur kann selbst nicht mehr als Möglichkeit thematisiert werden. Eben deshalb kann der Strukturalismus die geschichtlichen Zusammenhänge nicht wirklich in sich aufheben, was zur bloßen Eliminierung und Verneinung führt, die nicht mehr rational durchdrungen werden können. Wir sind nun aber, eben weil es uns darum geht, die Ausbildung von Strukturen als eine Möglichkeit der Artikulation von Ganzheit zu begreifen, weit davon entfernt, auf die bloß behauptete, rational nicht durchdrungene Position der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik zurückzuspringen. Zur Diskussion steht vielmehr ein Bezugsrahmen, in dem beide Positionen zueinander in Beziehung gesetzt und rational durchleuchtet werden können als „aufgehobene“, außer Kraft gesetzte Setzungen. Im Bezug auf das Problem der Befindlichkeit formuliert, lautet unser Problem: Wie ist die Ausbildung *verschiedenartiger* Grammatiken, Geometrien, Somatologien und Zeitstrukturen möglich. Es wird zu zeigen sein, daß mit den Polen Geschichte (Bedeutung) und Struktur (System oppositiver Werte) der Rahmen, innerhalb dessen verschiedene Arten von Geometrien usw. ausgebildet werden können, noch nicht vollständig abgesteckt ist.

Wenn wir, das ist jedenfalls in Andeutungen sichtbar geworden, das Problem der Bildung von Zusammenhängen mit dem Ausdruck Schema angesprochen haben, geht es uns keineswegs um ein nachträglich eingefügtes Verbindungsstück zwischen „reinen Denkformen“ und dem doch nicht aus der Welt zu schaffenden, „erlebenden“, kommunizierenden, Ereignisse und Erfahrungen in geschichtliche Zusammenhänge integrierenden Individuum, dem empirischen Sitz von Empfindungen und Wahrnehmungen. Wenn es uns gelänge, den Schematismus als irreduziblen Vorgang darzustellen, könnten nicht nur die Kopflastigkeit der Transzendentalphilosophie abgebaut und die Verhältnisse wieder auf die Beine gestellt, sondern bloß verdrängte didaktische Fragen, Fragen, die aus schierer Sprachnot eine Zeitlang nicht mehr zu stellen waren, neu expliziert werden. Die „Wissenschaften“ könnten wieder in dem übergreifenden Bezugsrahmen einer Lehre von den Formen (Typen) der Repräsentation der Wirklichkeit thematisiert werden. In einer solchen Lehre müßte es möglich sein, das Verhältnis der wissenschaftlichen Repräsentation zu anderen Formen und den Beitrag der wissenschaftlichen Repräsentation zur Disponibilität auszumachen. Eine solche Repräsentationslehre könnte freilich nicht mehr mit dem Anspruch der philosophischen Fundierung der Wissenschaften auftreten. Sie müßte vielmehr, indem sie das Recht anderer Repräsentationsformen betont, gerade auch die Unableitbarkeit der systematischen Darstellbarkeit von Wirklichkeit nachweisen.

2. Der Zusammenhang von Sinn und Spiel

Im Vorangegangenen haben wir versucht, das Problem des Sinnes als Frage nach „organbildenden“ Schematismen zu explizieren. Es ging uns dabei um die Stützung der Behauptung, daß das Sinnproblem nicht strukturalistisch aufzulösen sei, daß vielmehr umgekehrt Strukturen nur in bezug auf schematisierte Ganzheiten herauspräpariert werden könnten. Nach unserem Verständnis sind Strukturen diskrete Ganzheiten formalisierbarer Beziehungen, deren Geschlossenheit (cloture) nicht aus den formalen Beziehungen zu erklären oder abzuleiten ist. Vielleicht, daß Strukturen deshalb prinzipiell nicht in eine universelle, vertikal aufgebaute Ordnung, nach den Kriterien der Einfachheit / Komplexität und Konkretheit / Abstraktheit, aufgearbeitet werden können. Wir berühren uns hier mit der von Montada entwickelten Hypothese: „Etwas Neues wird aufgebaut, indem man ausgeht von einer bekannten (evtl. konkreten) Struktur, die für das Neue nicht Element, sondern Modell oder Analogie ist, indem man also zurückgreift auf einen Gegenstand, der wenigstens einige Zusammenhänge enthält, die auch für die neu aufzubauende Struktur charakteristisch sind.“¹³¹ (Der sich hier aufdrängender Analogie von Montadas konkreten Modellen und dem, was Wittgenstein mit dem Begriff der Familienähnlichkeit¹³² zu fassen versuchte, müßte eigens nachgegangen werden.)

Der ganze Zusammenhang müßte auch in einer expliziten Auseinandersetzung mit Luhmann weiter ausdifferenziert werden¹³³. Da dies im gegebenen Rahmen nicht möglich ist, müssen wir versuchen, die angesprochene Problematik in zwei Etappen zu entwickeln.

¹³¹ L. Montada, Struktureller Transfer durch Analogiebildung. In: H. Halbfas u. a. (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972, S. 114.

¹³² Vgl. L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1967, S. 48.

J. S. Bruner, Einige Elemente des Entdeckens. In: H. Halbfas u. a. (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeit, a. a. O., S. 93.

¹³³ Vorläufig müssen wir uns mit dem folgenden Hinweis begnügen. Unter „Sinn“ versteht Luhmann die Verarbeitung von Erlebnissen durch deren Einbeziehung in einen Verweisungszusammenhang von möglichen Erlebnissen und Handlungen. Dieser Verweisungszusammenhang wird ständig gegenwärtig gehalten als das „Woraus“ der Selektion von Erleben und Handeln. (Vgl. dazu N. Luhmann, Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: H. Schelsky (Hrsg.), Zur Theorie der Institution, Düsseldorf 2. Aufl. 1973, S. 28 ff.) Unter Sinn wird somit die Steuerung des menschlichen Verhaltens durch „Überforderung und Selektionszwang“ verstanden, Reduktion und Erhaltung von Komplexität gleichermaßen gefordert. Dabei spielt die Negation, der Luhmann einen „funk-

a) Die Frage nach der Explizierbarkeit von Bedeutung

Die erste Teilfrage stellt sich folgendermaßen: Ausgehend von der unaufheb-
baren Faktizität allen Verstehens einerseits und – damit im Zusammenhang
stehend – der Unentschiedenheit der Form, in der Wirklichkeit artikuliert ist,
andererseits, entsteht die Aufgabe, überhaupt einmal zu zeigen, wie inmitten
des „gelebten Lebens“ „Bedeutung“ explizit zum Thema gemacht werden
kann. Von zwei Möglichkeiten können wir nach dem Vorausgegangenen kei-
nen Gebrauch machen. Wir können einmal nicht davon ausgehen, daß Be-
deutung immer schon im gelebten Leben mitthematisiert ist, so daß die Ex-
plikation der Bedeutung eine Frage der Reflexion wird, zur Frage, wie die
diskreten Handlungsfelder immer schon in Weltentwürfe integriert und

[Forts.] tionellen Primat im sinnkonstituierenden Erleben“ (*N. Luhmann*,
Sinn als Grundbegriff der Soziologie, a. a. O., S. 35) zugesteht, eine ent-
scheidende Rolle. Die Negation kann wiederum als Kombination von Re-
flexivität und Generalisierung begriffen werden. Uns interessiert hier vor-
nehmlich die Reflexivität. Mit der Reflexivität der Negation ist die Mög-
lichkeit ihrer Verdoppelung gemeint, dies, daß jede Ausklammerung von
Zuwendungsmöglichkeiten prinzipiell aufhebbar ist. Durch die Außerkraft-
setzung von Reduktion wird diese selbst thematisierbar. Mit der Reflexivi-
tät der Negation wird somit auch deren Reproduzierbarkeit, d. h. ihre prin-
zipielle Ablösbarkeit von Individuen oder Gruppen gefaßt und damit ihre Me-
chanisierbarkeit. Der Prozeß der Institutionalisierung kann so institutionali-
siert werden, das Lehren gelehrt (lehrbar gemacht) werden. Mit der so be-
stimmten Negativität kann das Problem des Sinnes als das der Konstitution
von Systemen ausgelegt werden. Doch genau an dieser Stelle gerät Luhmann
nach unserem Verständnis mit sich selber in Widerspruch. Der Konstituti-
onsmechanismus, der über Reduktion, Negation und Reflexion als den wich-
tigsten Stationen abläuft, gibt gleichsam unterwegs seine gesamte konstitu-
tive Energie auf: was am Ende herauskommt, erscheint nur noch als quanti-
tative Bewältigung der Komplexität. Die Komplexität ist ein rein techno-
logisch zu bewältigendes Problem der Quantität. Mit anderen Worten: Die
Reduktionsprozedur erweist sich als bloßer Differenzierungsprozeß einer
schon „gesetzten“ Wirklichkeit und somit als Affirmation einer unaufge-
klärten Position. Der Vorwurf, den *Luhmann* gegen die Transzendentalphi-
losophie erhebt, trifft zuletzt auch ihn selbst. *Luhmann* verliert das Problem
der Konstitution aus dem Blick, weil er es als Problem insofern ernsthaft gar
nicht stellen kann, als er die zu konstituierende Wirklichkeit bereits in die Per-
spektive von Strukturen gerückt hat. Von Komplexität zu reden, hat nur Sinn
in bezug auf eine bestimmte Dimension von Strukturen.

Es hat somit den Anschein, als Problem kann die Konstitution nur entfaltet
werden, wo man die Möglichkeit der Verschiedenartigkeit von Zusammenhän-
gen, in denen Wirklichkeit in Erleben und Handeln „gegeben“ ist, in Be-
tracht zieht. Das Problem der Konstitution stellt sich für uns als Frage
nach möglichen Arten von Perspektiven, die als „ideale Anforderungen“
überall dort fungieren, wo Wirklichkeit in verständlichen Zusam-
menhängen (schematisiert) gegeben ist. Wenn *wir von* Zusammen-
hang reden, dann sind nicht einfach und von vornherein formallogi-
sch aufzuarbeitende Beziehungen (Strukturen) gemeint. Wir versu-
chen vielmehr, von einer prinzipiellen Unentschiedenheit bezüglich
der „Form“, in der Wirklichkeit aufgearbeitet wird, auszugehen. Wir
auferlegen uns auch eine Epoche bezüglich des Universalitäts-
anspruchs der Operationen der formalen Logik. Damit wird der uni-
verselle Geltungsanspruch der Logik keineswegs bestritten, sondern
lediglich als Problem formuliert, das einer rationalen Erhellung be-
darf. (Vgl. zum Ganzen ferner *N. Luhmann*, Zweckbegriff und Sys-
temrationalität, a. a. O. – *N. Luhmann*, Soziologische Aufklärung,
Opladen 2. Aufl. 1971.)

– im wesentlichen – sprachlich vermittelt sind¹³⁴. Zum anderen aber müssen wir aus ähnlichen Gründen der Möglichkeit einer technologischen und systemtheoretischen Aufhebung der Lebenspraxis entsagen. Wir fragen somit nach einer Reflexion der alltäglichen Handlungsfelder, in der diese sich als diskrete Ganzheiten, die nach unterscheidbaren Webmustern und Macharten verfertigt sind, zeigen. Unsere erste Teilfrage bezieht sich auf den „Ort“, die Funktion und den Mechanismus der Schematisierung. Sie enthält zugleich die Behauptung, daß die Schematisierung als *Praxis* darzustellen sei, daß sie also nicht in Technologie zu überführen oder in Funktionen des Verstandes oder der Sinne zu lokalisieren sei.

In der zweiten Etappe unserer Durchführung der Konstitutionsproblematik werden wir nach den Leitlinien, nach den „idealen Anforderungen“ zu fragen haben, unter deren Bedingungen die Schematisierungen, die als Entwurf von „Handlungsgrammatiken“¹³⁵ gelten dürfen, den Sinnesdaten auf explizite und geregelte Weise Zeichen zuordnen. Unter der Frage nach der Möglichkeit der Ausbildung von Proto-Grammatiken, um die es hier letztlich geht, wird, wenngleich sie sich hochgestochen philosophisch gibt, eine Didaktik des Elementarunterrichts zu entwerfen sein. Gerade die Elementar-didaktik kann keine Grammatik voraussetzen. Sie findet sich daher stets vor die Aufgabe gestellt, irgend etwas erklären, d. h. verständlich machen zu müssen, ohne sich doch der Sprache der Fachleute bedienen zu können, in der doch offensichtlich allein ein sachlicher Diskurs möglich ist. Der Elementarunterricht muß jede funktionierende Sprache, jeden stabilisierten Verwei-

¹³⁴ Vgl. dazu *Luhmanns Entgegnung auf Habermas: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas*. In: *J. Habermas, N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, a. a. O., S. 324 ff.

¹³⁵ Vgl. J. Habermas, *Der phänomenologische Ansatz*. In: *J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften*, a. a. O., 6. Abschnitt, S. 98 ff.

sungszusammenhang, in dem Bedeutung artikuliert werden könnte, gleichsam unterlaufen. So vermessen es auch scheinen mag, geht es im Elementarunterricht immer auch um den Aufbau des λόγος σημαντικός¹³⁶. Vor diesem Hintergrund erst können die sogenannten Kulturtechniken in einer angemessenen pädagogisch-didaktischen Weise thematisiert werden¹³⁷. Ehe wir uns nunmehr der ersten Etappe der Durchführung des Konstitutionsproblems zuwenden, sei noch einmal an unsere, wenn man so sagen darf, Abmachung erinnert: Im Problemzusammenhang des Sinnes wird nicht nach dem Ursprung, der realen (historischen) Entstehung von Bedeutung gefragt, sondern nach einem Verfahren der Explikation von Bedeutung (einem Schema). Dieses Verfahren soll allerdings weder technologisch noch dialektisch aufzuheben und daher immer gewissermaßen in actu zu erbringen sein. Unter Sinn verstehen wir somit die Explizierbarkeit, die Zeigbarkeit von Bedeutung.

b) Das Zeigen

Ein solches Verfahren des Explizitmachens von Bedeutungen könnte man ein „Zeigen“ nennen¹³⁸. Wir orientieren uns hier – diese Stelle ist allerdings nur als Durchgangsstation gemeint – an Situationen, in denen man jemandem irgendein Exemplar einer Sache vorführt, die in einem rein als Namen gebrauchten Wort „gemeint“ ist. In diesem „Vorführen“ wird eine Beziehung ausdrücklich, in der sich in einer speziellen Weise ein Zeichen (der Name für eine Sache) konstituiert. „Gezeigt“ wird, so könnte man in Ausdeutung des „Vorführens einer Sache“ sagen, immer eine Beziehung, in der sich Zeichen konstituieren. Erst vermittelt dieser Beziehung, gebrochen gleichsam und reflektiert, zeigt sich auch die Sache als eine mit dem Zeichen gemeinte. Als eine gemeinte *vertritt* die real vorkommende Sache nur eben das mit ihm und in ihm Gemeinte. Der zeigend vorgeführte Dackel ist ohne weiteres ein Exemplar, ein Repräsentant seiner Art. Als Exemplar ist der Dackel durchaus austauschbar. In diesem Sinne kann man dann auch von „einem“ Dackel reden, nämlich als einem beliebigen, gegen andere austauschbaren Repräsentanten seiner Art. Insofern der Dackel als Exemplar seiner Art zur Diskussion steht, sind die besonderen Beziehungen, die der Dackelbesitzer zu seinem

¹³⁶ Vgl. H. Lipps, Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik, a. a. O., S. 7 ff.

¹³⁷ Vgl. R. Peter, Die Verwendung von Symbolen in der Vorschulerziehung. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., S. 15.

¹³⁸ Vgl. L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a. a. O.

H. Rauschenberger, Über das Lehren und seine Momente. In: Th. W. Adorno u. a., Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt 1967, S. 64 ff.

K. Giel, Studie über das Zeigen, a. a. O.

Hund hat oder haben kann, ausgeblendet. Am Phänomen des Zeigens kommt es uns hier nur auf das Problem der Konstitution von Zeichen an, und darauf vor allem: Im Zeigen wird eine Beziehung explizit gemacht, jedoch nicht durch den Versuch, ihr Zustandekommen nachzuvollziehen. Es wird hier nicht nach der etymologischen Herkunft des Wortes „Dackel“ gefragt. Das Vorführen von Sachen, die in auf die bloße Funktion des Namens reduzierten Worten gemeint sind, ist indes nur eine spezielle Form, in der das Zeigen im Sinne des Hervorhebens von Beziehungen, in denen sich Zeichen konstituieren, handelnd realisiert wird. Das Vorführen, so könnte man in Anlehnung an Wittgenstein sagen, ist ein Sprachspiel, das keineswegs mit einem universellen Geltungsanspruch versehen werden kann. Darin eben hat das fatale Mißverständnis des didaktischen Realismus, der sich unter dem Schlagwort „erst die Sachen, dann die Wörter“ formierte, bestanden.

c) Das Spiel¹³⁹

Darüberhinaus dürfte noch ein weiteres deutlich geworden sein: Unsere Frage nach einem Verfahren, in dem faktischen Verstehen (immer schon gedeutete Wirklichkeit) explizit gemacht, verfügbar wird, richtet sich nicht auf ein „Vermögen“, eine Verhaltensdisposition, mit deren Hilfe der Mensch sich aus allen Zusammenhängen, in die er alltäglich verstrickt ist, lösen und sie zu seinem Gegenstand machen könnte. (Die Phänomenologie Husserls ist durch die Annahme eines solchen Vermögens des Sich-lösen-Könnens aus allen Situationen, worin eine Manifestation der menschlichen Freiheit gesehen wurde, in Transzendentalphilosophie umgekippt.) Unsere Frage nach einem Verfahren bezieht sich vielmehr auf einen speziellen „Handlungszusammenhang“,

¹³⁹ Vgl. *K. M. Balzer*, Notizen zum neuen Spieltrend. In: *J. Goth* u. a., *Rhetorik, Ästhetik, Ideologie*, a. a. O., S. 21 ff.

J. Claus, *Kunst heute*, Reinbek 1965.

J. Derrida, *Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen*, a. a. O.

E. Fink, *Spiel als Weltsymbol*, Stuttgart 1960.

A. Flitner, *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München 1972.

A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel*, a. a. O., (dort auch weitere Literatur).

H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 2. Aufl. 1965, S. 97 ff.

J. Heidemann, *Der Begriff des Spieles und das ästhetische Weltbild in der Philosophie der Gegenwart*, Berlin 1968.

H. J. Heringer, *Praktische Semantik*, Stuttgart 1974.

F. G. Jünger, *Die Spiele*, München 1959.

H. Moser, *Offene Curricula: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels*. In: *Z. f. Päd.*, 19. Jg. 1973, S. 417 ff.

H. Moser, *Handlungsorientierte Curriculumforschung*, Weinheim und Basel 1974.

J. v. Neumann und *O. Morgenstern*, *Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten*, Würzburg 2., unveränderte Aufl. 1967.

H. Plessner, *Diesseits der Utopie*, a. a. O.

U. Rapp, *Handeln und Zuschauen*, Darmstadt und Neuwied 1973.

dessen Eigentümlichkeit darin liegt, daß er aus der Alltagswirklichkeit nicht nur ausgegrenzt werden kann, sondern schlechterdings den Charakter der Enklave, der Nichtintegrierbarkeit in die Alltagswirklichkeit, hat. Gefragt wird also nach einem Handlungszusammenhang, in dem nicht besorgt oder verrichtet wird. Wir glauben, das *Spiel* als den Handlungszusammenhang ausweisen zu können, in dem das gesuchte Verfahren der schematisierenden Explikation von Bedeutung zu entfalten ist. Wir versuchen, den Nachweis durch eine Reflexion auf unser eigenes Tun bei der Erörterung des „Vorführens von Sachen“ als einer Form des Zeigens zu führen. Wir waren in der Analyse des Vorführens auf eine Anzahl von Situationen bezogen, die wir ansatzweise als Partien eines „Spiels“, also so zu behandeln versuchten, „als seien“ sie von denselben angebbaren Spielregeln zu diskreten aber ähnlichen Ganzheiten formiert. Wir haben versucht, einzelne, in die verschiedensten Verrichtungszusammenhänge eingelagerte Situationen (der Lehrer führt einen Namen ein, der Autohändler zeigt ein neues Modell, das Mannequin führt eine neue Kreation mit dem Namen XY vor, usw.) durchzuspielen, um die Regeln herauszufinden, durch die Aktionen aufeinander bezogen und zum Ganzen des Spiels „Vorführen“ kombiniert werden. Indem wir, das muß festgehalten werden, die einzelnen Situationen durchspielen, „entwirklichen“ wir sie, unterstellen wir ihnen gleichsam dieses „Als-ob“ (sie nichts anderes als Partien, Aufführungen eines Spiels wären). Im Durchspielen von Situationen verdoppeln wir gleichsam das Handeln, allerdings in einer reflektierenden, spiegelnden Weise. Wir betrachten es nicht direkt, sondern wie in einem Spiegel¹⁴⁰, d. h. wir setzen die Handlung „selbst“ (das Vorführen) in die Spannung zwischen dem, was es ist, wie es sich in der konkreten Situation tatsächlich vollzieht und dem, wie es sich darstellt, wie es im Spiegel erscheint. Im Spiel, das wir im Bilde des Spiegels zunächst einmal vorstellen möchten, kann „reales“ Handeln dargestellt, aufgeführt werden, nämlich so wie es sich selbst (von sich her) sehen läßt oder darstellt. In der spiegelnden Funktion des Spiels wird, so hat es den Anschein, nur ans Licht gebracht, wie Handeln sich von sich her zeigt oder immer schon gezeigt hat¹⁴¹. Es gilt jedoch im Blick zu behalten, daß allererst in der reflektierenden Funktion des Spiels die Differenz von Sache und „Bild“ ausgelegt wird. Sache und „Bild“, das will damit gesagt sein, sind nichts An-sich-Seiendes, sondern Relate der Beziehung, als die das Spiel sich selbst auslegt¹⁴². Die Differenz

¹⁴⁰ Vgl. F. Fröbel, Das Spiel, In: Fröbels Theorie des Spiels I, a. a. O., S. 16 ff. Vgl. dazu U. Rapp, Handeln und Zuschauen, a. a. O., S. 111 ff.

¹⁴¹ Vgl. J. König, Das spezifische Können der Philosophie als εὖ λέγειν. In: Blätter für Deutsche Philosophie, Bd. 10, Berlin 1937, S. 129 ff.

von Sache und Bild (Zeichen) ist im Spiel enthalten, nichts was gleichsam schon unabhängig davon in sich selbst Bestand hätte. Insofern im reflektierenden Spiel allererst Sache und Darstellung aufeinander bezogen werden, ist das Spiel auch der Ort, in dem die Funktion des An- und Zuschauens entfaltet werden kann. Im Spiel werden Handlungen anschaulich. Das Spiel ermöglicht das Zuschauen auch in dem Sinn, daß der Spieler selbst seinem Handeln ständig zuschaut. Wie auf der einen Seite im Spiel Handlungen und Darstellungen auseinandergelegt werden, so und im selben Sinn auf der anderen Seite Agieren und Zuschauen. Das Zuschauen hat keine Position außerhalb und jenseits des Spiels. Der Zuschauer ist vielmehr dem Spiel integriert, insofern das Spiel ein Medium ist, das das Zuschauen als sinnvolle Funktion zuläßt. Dies wird für uns unter zwei Aspekten interessant werden. Einmal scheint das Spiel der Ort zu sein, an dem eine vollkommene Funktionseinheit hergestellt werden kann, eine Funktionseinheit von Tätigkeit, Objektivierung der Tätigkeit in der Wirkung, die sie an Gegenständen zeigt, wobei aber wiederum die Wirkung, die der Spielgegenstand zeigt, nichts anderes ist, als die reflektierte, vom Gegenstand zurückgespiegelte, dargestellte Tätigkeit, durch die (als einer dargestellten) neue Handlungsansätze sichtbar werden. Diese Funktionseinheit des Spiels wurde – man muß schon sagen: im genialen Zugriff – von Fröbel entdeckt, am einfachen Ballspiel erläutert und pädagogisch gedeutet¹⁴³. Scheuerls Beschreibung des Kreiselspiels schließt sich hier in einer für unsere Zeit lesbarer Form an¹⁴⁴. Fröbel meinte, in der Funktionseinheit des Spielens die Möglichkeit der Wiedergewinnung einer „reinen“, keiner vorgegebenen gesellschaftlichen Zwecksetzung unterworfenen, nichtentfremdeten Subjekt-Objekt-Einheit sehen zu dürfen. Fröbel hat im Spiel die reinste, d. h. rational voll aufklärbare Form der Objektivierung, d. h. der Zumessung von Merkmalen gesehen. Die plumpe Materialität des Balles oder des Kreisels wird im Spiel aufgehoben. Ball oder Kreisel werden ganz und gar zu Spiegeln der Spieltätigkeit, d. h. in die Funktion der darstellenden Rückmeldung aufgelöst, die, insofern sie neue Eingriffsmöglichkeiten herausfordert, zugleich interpretiert. Wenn wir zum anderen voraussetzen, daß uns Handlungen in dieser Differenz zugänglich werden, ist das Spiel, insofern es als das Handeln verstanden werden kann, das alle verändernden Funktionen in die darstellende einbezieht, das universelle Medium, in dem Handeln sichtbar, zugänglich gemacht werden kann, Dadurch wird die Spieltätigkeit jeder anderen, über das Spiel hinausreichenden Motiva-

¹⁴³ Vgl. Fröbels Theorie des Spiels I, a. a. O.

¹⁴⁴ Vgl. H. Scheuerl, Spiel und Bildung. In: A. Flitner (Hrsg.), Das Kinderspiel, a. a. O., S. 18 ff.

tion oder Zwecksetzung beraubt. Der Spieler wird nur als Autor der rückgemeldeten Spieltätigkeit zugelassen, einer Tätigkeit aber, die keinen Zweck außer ihr selbst hat. Im Unterschied zu allen Normen, die als vorgegeben, von außen gesetzt, gedacht werden, auf die hin Handlungen nur eben *gerichtet* sind, kann man bezüglich des Selbstzwecks der Spieltätigkeit vom „Ethos“¹⁴⁵ des Spiels reden, das nicht Unterwerfung vom Spieler fordert, sondern Askese im Sinne der Übung von Katharsis¹⁴⁶.

d) Die Repräsentationseinheit des Spiels

So spekulativ versponnen es auch erscheinen mag, wollen doch auch wir hier zum Versuch einladen, das offene Problem der Arten der Objektivität aus dem Funktionskreis des Spiels zu entfalten. Dabei richten wir unsere Aufmerksamkeit nicht so sehr darauf, daß die in Spielen greifbare Funktionseinheit als eine solche von Subjekt und Objekt ausgelegt werden kann. Aufschlüsse in der Objektivitätsproblematik erhoffen wir uns vielmehr durch die Thematisierung des Spiels als eines *Funktionszusammenhangs*. Wir gehen davon aus, daß das Spiel die Aktionen aus dem realen Kontext, in dem sie, durch außer ihnen liegende Ursachen ausgelöst, durch andere Menschen und Dinge bedingt, vorkommen, herauslöst. Die Handlungen werden dadurch, rein negativ gesehen, unabhängig von all dem, was sie normalerweise zu ihrer Voraussetzung haben. Positiv gesehen ist das Herauslösen von Handlungen gleichbedeutend mit ihrer „Gestaltung“. Die dargestellte Handlung beginnt mit sich selbst und endet bei sich selbst. Sie verfolgt keinen anderen Zweck als den ihrer Selbstdarstellung. Mit Gestalt ist somit eine durchaus verletzbar Geschlossenheit gemeint, ein in sich bestehender Zusammenhang von unterscheidbaren Einzelteilen, ein Zusammenhang allerdings, der als solcher reproduzierbar ist. Darin erweist sich die schematisierende, Zusammenhänge herstellende Kraft des Spiels. Das in substantieller Vereinzelung hier und da Vorkommende, Ereignishafte, Zufällige, wird im Spiel, um es altväterlich auszudrücken, in einer Synopse vereinigt. Als Charakteristikum der Synopse gilt die Konturiertheit, d. h. die Faßbarkeit in der Figur-Hintergrund-Differenz. Durch die Konturiertheit wird etwas reproduzierbar, gänzlich, ohne Rücksicht auf die besonderen Umstände, wiederholbar. Es wird nicht zu anderem in Beziehung gebracht, d. h. in Teilidentität aufgelöst. Als Verfahren (Schema) der Gestaltung verstanden, ist das Spiel per definitionem ein Verfahren der Entsubstantialisierung, d. h. der Auflösung aller „hyle-

¹⁴⁵ Vgl. H. Scheuert, a. a. O.

¹⁴⁶ Vgl. O. F. Bollnow, Übung als Weg des Menschen. In: Universitas, 29. Jg. 1974, S. 825-842.

tischen Momente“ der Gestalt. Unter dem Kriterium der Reproduzierbarkeit¹⁴⁷ ist die Gestalt aus allen möglichen Materialien ausführbar; die im Spiel dargestellte Handlung ist nicht auf wirkliche Objekte, wirkliche Personen, den realen Vollzug von Verhaltensweisen angewiesen. Das Spiel vollzieht sich so gesehen immer auch als Umdeutung von realen Gegenständen, wobei diese Umdeutung keineswegs als schöpferische Bedeutungsverleihung interpretiert werden muß.

Wir stehen hier an einer entscheidenden Stelle im ganzen unserer Erörterungen. Die Darstellung (Gestaltung) des Spiels vollzieht sich als Auslegung von Handlungen in Funktionen und Variable (Werte), die allein durch Zeichen repräsentiert werden können. Der Stuhl, der im Eisenbahnspiel als Lokomotive Verwendung findet, ist weder Anzeichen einer Lokomotive, noch ein Symbol für irgendetwas Geheimnisvolles, was Lokomotive und Stuhl gleichermaßen zugrundeliegt, sondern es bezeichnet eine Variable im Spiel, nimmt den Platz für etwas ein, was er nur in Repräsentationen „gibt“. So gesehen stellt sich das darstellende Spiel vor als innere Differenz von zwei Arten der Repräsentation: Im Spiel werden Handlungen sozusagen abgebildet, gestalthaft reproduziert. Damit ist die Differenz von „Sache selbst“ und ihrem „bloßen Bild“ gesetzt. Es ist aber zugleich der Vorgang der Repräsentation, der es nie zu einer gegenständlichen, abgeschlossenen, gleichsam kanonisierten Gestalt kommen läßt. Das Spiel löst die Repräsentation des Bildes ständig auf in den Vorgang des Schemas, und zwar dadurch, daß es die gegenständlich-bildhafte Repräsentation in eine solche von Zeichen (Funktion-Variable) auflöst. Um es in einer Summenformel zu sagen: Im Spiel wird das Zeichen in die Mitte zwischen dem Bild und der Sache selbst gesetzt, jedoch so, daß der *λόγος σημαντικός* als Differenz von Sache und Bild, als Repräsentierender also, ausgefaltet wird. Im Spiel ist der *λόγος σημαντικός* als pragmatischer aufgebaut, d. h. als solcher, der auf etwas gerichtet ist. Das Spiel enthebt so gesehen die Bilder ihrer Positionalität, indem es sie in Funktionen auflöst, wie es die Zeichen und Operationen ihrer Positionalität enthebt, indem es sie zu Darstellungen (Bildern) arrangiert. Wenn unsere Überlegungen einigen Status haben sollten, sind wir nicht gezwungen, Aktionen, Bilder / Figuren und Zeichen als selbständige, für sich bestehende, bestenfalls in einem linearen Aufbau aufeinander bezogene Repräsentationsformen zu betrachten. Diese isolierende Betrachtungsweise konnte sich nie vollständig von dem Makel des Vorwurfs, einen unaufgearbeiteten Rest transzendentalphilosophisch restaurierter Vermögenspsy-

¹⁴⁷ Vgl. *W. Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt 1963.

chologie mitzuschleppen, befreien. Unsere Überlegungen scheinen der didaktischen Theorie das Spiel als Medium zu empfehlen, in dem die Brunerschen Repräsentationsmedien¹⁴⁸ als Momente aufeinander bezogen werden können. So ansetzend, könnten die letzten Risse, durch die der transzendentalphilosophische Wind in das Gebiet der Didaktik blies, verstopft werden¹⁴⁹.

e) Das Spiel als Medium der Didaktik

Mit den letzten Bemerkungen haben wir eine Stelle im Gesamtzusammenhang unserer Erörterungen erreicht, an der unser Interesse am Spiel ausdrücklich formuliert und im Sinne eines gliedernd-eingrenzenden Entwurfs der folgenden Ausführungen expliziert werden muß. Wir sind am Spiel als einem Medium interessiert, in dem das Verstehen in einem Verweisungszusammenhang von Repräsentationsformen (Tun, Bild, Zeichen) entfaltet werden kann. Unsere Annahme, daß die Repräsentationsmedien gleichsam entsubstantialisiert als aufeinander verweisende Momente des Spielvollzugs auszuarbeiten seien, enthält die Behauptung, daß im Spiel in einer nicht weiter zu deduzierenden Form das Verstehen als Repräsentation ausgelegt, die Fähigkeit der Repräsentation elaboriert wird. Das Spiel ist das Medium, in dem die Möglichkeiten der Repräsentation (in Handlungen, Bildern und Zeichen) ursprünglich erzeugt werden. Für die Annahme dieser Behauptung haben wir mit zwei Argumenten geworben: Einmal, das Spiel gibt das Interesse an den Sachen selbst, an der „Realität“ auf und begnügt sich sozusagen mit Surrogaten. Zum anderen aber, das Spiel enthält die Differenz von Sache selbst und ihrer Darstellung in sich. Es ist gleichsam immer reflektiert, gebrochen auf die Sache gerichtet. Erst in dieser Gebrochenheit kommt die Sache selbst ausdrücklich in den Blick und damit schon im Medium ihrer Darstellung. Die im Spiegel des Spiels reflektierte Sache sind Handlungen. Die gespielte Handlung ist immer sie selbst und ihr Bild, unauflösbar zugleich, wie der Spieler Akteur und Zuschauer in einem ist. Der bewirkende, technische Charakter des Handelns wird im Fortgang des Spiels zur Darstellung umfunktioniert¹⁵⁰. Unter diesem Aspekt stellt sich das Spiel auch dar als der Vorgang des Aussparens und Ausklammerns eines Sujets¹⁵¹, als Vor-

¹⁴⁸ Vgl. *J. S. Bruner* u. a., Studien zur kognitiven Entwicklung, a. a. O. *G. Steiner*, Kognitive Strukturen und ihre psychische Realität. In: *Z. f. Päd.*, 20. Jg. 1974, S. 78.

¹⁴⁹ Vgl. *J. F. Herbart*, Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung, a. a. O., S. 261.

¹⁵⁰ Zum Begriffspaar Technik und Darstellung siehe *U. Rapp*, Handeln und Zuschauen, a. a. O., S. 111 ff.

¹⁵¹ Vgl. *M. Foucault*, Die Ordnung der Dinge, a. a. O., S. 45.

gang der Dezentralisierung, wie er insbesondere von Derrida beschrieben worden ist¹⁵². In der Aussparung einer tragenden, begründenden Mitte, die prinzipiell nur als Ergebnis einer Reifizierung der Substanz-Akzidenz-Relation verstanden werden kann, wird das Spiel zu einer sich selbst spiegelnden Repräsentation¹⁵³.

Damit kann unsere Ausgangsfrage, die wir nur scheinbar aus den Augen verloren haben, deutlicher ausgearbeitet werden. Das Problem des Verstehens (der Bedeutung) stellt sich für uns weder als Frage nach dem Sein (auch nicht nach dem der Subjektivität [Existenz]¹⁵⁴), noch als eine solche nach den unbewußten festgeschriebenen Strukturen, die der Artikulierbarkeit der Wirklichkeit zugrunde liegen, wie die Funktionen des Magens der Verdauung¹⁵⁵. Das Verstehen, so meinen wir, kann nicht auf dem Grund seiner selbst überschritten, sondern nur in ständigem Bezug auf seine unvermittelte Präsenz und Faktizität expliziert werden. Diesen in der Explikation selbst zu entfaltenden Bezug auf das Verstehen nennen wir Sinn. Darin wird im Zusammenspiel von Tun, Bild und Zeichen die gedeutete Wirklichkeit als repräsentierte entfaltet. Wo aber Verstehen als Repräsentation ausgelegt wird, wird es, was immer auch sonst Repräsentation bedeuten mag, als ein Messen ausgelegt, als Verfahren, in dem hyletischen Momenten Zeichen zugemessen werden. Immer wird in der Repräsentation ein Gemeintes (Objekt), das nicht als reifizierte „Substanz“ jeder Meinbarkeit vorausgesetzt ist, in einem meinenden Medium (Darstellung) als behandelbare Realität (Tun) zugeführt. Insofern wir das Problem der idealen Forderungen des Messens im Medium des Spiels zu stellen versuchen, fragen wir nicht nach dem transzendentalen Vorverständnis spezieller Objektbereiche (Protophysik, Protozoologie usw.)¹⁵⁶. Es ist uns keineswegs um die Frage der wissenschaftstheoretischen Aufklärbarkeit der nicht weiter problematisierten Annahmen – Whitehead belegte sie mit dem Ausdruck „belieb“ – zu tun, von denen

¹⁵² Vgl. *J. Derrida*, Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, a. a. O.

¹⁵³ Den Vorgang der sich selbst spiegelnden Repräsentationen, in dem alle Sujets aufgelöst werden, glaubt Foucault in Velasquez' Bild der Hoffräulein in vollendeter Form anzutreffen. Insofern wir jedoch die Entfaltung der reinen Repräsentation im Vorgang des Spiels sehen, sind wir nicht an die – im Grunde genommen: ontologischen – Folgerungen Foucaults gebunden, an die Annahme nämlich einer allen aktualisierten Repräsentationen zugrundeliegenden Repräsentationsmatrix. (Vgl. dazu M. Foucault, Die Ordnung der Dinge, a. a. O., S. 31 ff.)

¹⁵⁴ Vgl. *P. Ricoeur*, Hermeneutik und Strukturalismus, a. a. O.

¹⁵⁵ Vgl. *C. Levi-Strauss*, Strukturele Anthropologie, Frankfurt 1967, S. 223.

¹⁵⁶ Vgl. *J. Habermas*, Zur Logik der Sozialwissenschaften, a. a. O.

z. B. jeder Physiker ausgeht. Wir maßen uns nicht an, die kantische Frage, wie Physik als Wissenschaft möglich sei¹⁵⁷, wie die logisch nicht überbrückbare Kluft zwischen Theorie und Experiment, den erfahrungslos entworfenen Feldern von Konstrukten und der ihnen sich eben nur annähernden Empirie zu erklären sei, wiederholen zu können. Für uns stellt sich vielmehr das Problem der idealen Forderungen gleichsam *post festum*, als ein hineingespiegeltes, parasitäres. Das primäre Interesse des Didaktikers gilt nicht dem Zustandekommen des Wissens, wenn schon vom Wissen die Rede sein muß, sondern seiner allgemeinen Zugänglichkeit und Verfügbarkeit. Der Didaktiker hat ein leidenschaftliches Interesse an der Auflösung jeder Esoterik. Es ist offensichtlich, daß die Auflösung der Esoterik nicht durch eine bloße Reproduktion der Entstehungsprozesse geleistet werden kann¹⁵⁸. Allgemein verfügbar wird das Wissen weder durch die Wiederholung der Verhaltensweisen, in denen es gewonnen wurde, noch durch den Versuch, die zündende Einsicht in der originalen Begegnung herbeizuführen.

Für uns stellt sich das Problem des Messens, nur dies sollte noch einmal verdeutlicht werden, im Rahmen der Explizierbarkeit des faktischen Verstehens. Durch die Explikation soll das faktische Verstehen *a posteriori* als Messen problematisiert werden können. Die Aposteriorizität des Erklärens kann allerdings nicht darin bestehen, das Faktische als notwendig darzustellen in der Geste des nach rückwärts gewandten Propheten¹⁵⁹. Wir versuchten, der didaktischen Theorie das Spiel als Medium einer aposteriorischen Explikation des Verstehens zu empfehlen. Diese Empfehlung stützte sich auf das Argument, daß alle Erklärungen, in denen das Verstehen nicht sozusagen *ab ovo* reproduziert wird, einen spielerischen, umfingierenden Charakter haben. Darin scheint uns mehr als nur eine von verbalen Assoziationen induzierte Anspielung zu liegen. Deshalb nämlich, weil das Spielen selbst, wie wir zunächst am Beispiel Fröbels zu zeigen versuchten, als nicht weiter vermittelter, sich selbst vermittelnder Prozeß der Selbstausslegung verstanden werden kann. Im Unterschied zu allen als theoretisch geltenden, sozusagen abgesegeten, durch festgeschriebene Verfahren oder Modelle vermittelten Explikationen kann die spielende Selbstexplikation immer als Bildung und Produk-

¹⁵⁷ Vgl. dazu *P. Lorenzen*, Wie ist die Objektivität der Physik möglich? In: *P. Lorenzen*, *Methodisches Denken*, a. a. O., S. 142 ff.

S. Müller-Markus, *Protophysik. Entwurf einer Philosophie des Schöpferischen*, Den Haag 1971.

¹⁵⁸ Vgl. *W. Benjamin*, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, a. a. O.

¹⁵⁹ Vgl. dazu *Humboldts Kritik an Schelling* in: *Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav von Brinkmann*, a. a. O., S. 167.

tionsprozeß von Erläuterungsmedien verstanden werden. Dies gilt wahrscheinlich nicht nur für die ausgesuchten Beispiele und ihre pädagogisch interessierten Interpretationen. Insofern sich das Spiel als Ausdifferenzierung von Aktion und Zuschauen vollzieht, insofern es die Differenz beider sozusagen in sich enthält als Pole einer Beziehung, verläuft jedes Spiel als Explikation seiner selbst. Jedes Schach-, jedes Doktor-, jedes Lehrer- und jedes Fußballspiel ist im Grunde genommen nur die repräsentierende Partie eines Spiels, das es als solches gar nicht gibt. Jedes Schachspiel darf somit als Selbstausslegung „des“ Schachspiels gelten, zumal es „das“ Schachspiel nur als einen der Partie immanenten Bezugspunkt „gibt“: „das“ Spiel ist die ideale Setzung, auf deren Folie das „Spiel“ sich als repräsentierende Partie darstellen kann.

3. Charakteristika des Spiels in didaktischer Perspektive

a) Eine Doppeldeutigkeit

Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß zunächst auf die Doppeldeutigkeit eingegangen werden, die sich bisher schon, unbemerkt, wie es scheint, in unsere Erörterung der darstellenden Funktion des Spiels eingeschlichen hatte. Wir haben nicht genügend auseinandergehalten das Darstellungsspiel, in dem Kaufmann oder Doktor, szenisch mit verteilten Rollen zumeist, gespielt wird, und die auf die Differenz von „Spiel“ (game) und Partie hin behauptete Selbstdarstellung des Schach- oder Fußball- oder sonst eines Spiels. Die Schwierigkeit, beide Bedeutungen auseinanderzuhalten, liegt jedoch in der Sache selbst begründet und kann somit als Vehikel gebraucht werden, das uns zu elementaren Relationen der Spielstruktur führt. Die Kinder, die Doktor spielen, versetzen sich einerseits ganz in eine erlebte Situation, identifizieren sich mit den darin agierenden Rollen. Das Spiel wird geradezu zum Mittel, mit dem Kinder Situationen wiederholen können. Mit der Wiederholbarkeit soll hier nichts entschieden werden bezüglich des Sinnes der Wiederholung. Wir legen uns hier weder auf die psychoanalytische Interpretation der Wiederholung noch auf die Piagets, noch auf die Benjamins fest¹⁶⁰. Der Spieler wiederholt die Situation insofern, als er sie nicht wie in einem festgefügtten Bild oder einer Beschreibung vor sich hat. Das Hineinversetzen ist jedoch unmittelbar zugleich ein Hineinversetzen in eine Spielsituation, in der der Spieler sich ständig sozusagen über die Schulter schaut, sein Tun an expliziten Regeln oder „Vorstellungen“ mißt. Indem man sich

¹⁶⁰ Vgl. *J. Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart 1969.

W. Benjamin, Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt 1969, S. 70 f.

spielend in eine „reale Situation“ versetzt, baut man, auf Distanz gehend, eine Spielszene auf und stellt eine ursprünglich reale Situation szenisch dar. Spielend bezieht man sich auf eine jenseits der Spielsituation liegende reale oder originale Situation, von der man sich im Spiel distanziiert. Die Distanzierung von der realen Situation spielt sich aber als Integration in die Spielszene ab, die ihrerseits wieder ausdrücklich „gestellt“ werden muß. Das Doktorspiel wird sozusagen immer zu einer möglichen Aufführung „des“ Doktorspiels, einer Partie des Doktorspiels sozusagen. Nur so wird es verständlich, daß auch die „Darstellungsspiele“ (Doktor-, Lehrerspiel usw.) ihre eigenen Traditionen und Riten ausbilden.

b) Drei charakteristische Merkmale

Wir können im folgenden weder eine geschlossene phänomenologische Beschreibung des Spiels liefern noch eine Spieltheorie systematisch aufbauen. Wir beschränken uns auf die Herausstellung einiger Momente „am“ Spiel, die für uns interessant sind. Unser Interesse gilt den folgenden drei Charakteristika.

- Das Spiel (als Tätigkeit) hat keinen privilegierten Bezugspunkt. Man kann nicht sagen, daß der Spieler das Subjekt des Spiels sei, in dem alle Spielzüge aufgehoben sind. Der Spieler ist vielmehr in das Spiel einbezogen als jemand, mit dem gespielt wird, er ist gleichsam Jäger und Wild zugleich. Er kann sich, sofern er spielt, nicht aus dem Spiel heraushalten, weil seine Möglichkeiten, das Spiel zu machen, ihm zugespielte Möglichkeiten sind. Der Spieler baut nicht auf sich selbst, sondern er setzt sich der prinzipiell nicht vorhersehbaren Fülle von Möglichkeiten aus, die gerade wegen ihrer Nichtvorhersehbarkeit als zufällige erscheinen. Der Spieler vertraut seinem Glück, setzt aufs Spiel und doch ist er immer am Ausgang des Spiels maßgeblich beteiligt. Mit jedem Zug gestaltet er das Spiel mit. Wir wollen diese Zusammenhänge hier nicht weiter verfolgen und nur festhalten: das Spiel - als Tätigkeit betrachtet - hat keine privilegierte Referenz, es ist nirgendwo festgemacht, sondern eine fluktuierende Tätigkeit, die nur als Kreisprozeß beschrieben werden kann. Jeder Eingriff ist eine zugespielte Chance und produziert neue Zufälle¹⁶¹.
- Trotz dieser prinzipiell nicht vorhersehbaren Spielmöglichkeiten ist das Spiel ein in sich abgeschlossenes, begrenztes Ganzes. Dies in zwei Hinsichten: einmal gibt es Spiele nur in der Form von unterscheidbaren, als

¹⁶¹ Vgl. dazu *F. J. J. Buytendijk*, Der Spieler. In: *F. J. J. Buytendijk*, Das Menschliche, Stuttgart 1958, S. 208 ff.

J. Derrida, Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, a. a. O.

H. Scheuerl, Spiel und Bildung, a. a. O.

Schach-, Skat- oder Fußballspiele ausgelegten Handlungszusammenhängen. In diesem Sinn stellen Spiele einen Korpus von Regeln (Spieldingen und Spielabsichten) dar, durch die Spiele aus den alltäglichen Handlungsfeldern ausgegrenzt sind¹⁰². Die Regeln stellen aber keine direkt zu befolgenden Verhaltensvorschriften dar, sondern sie bestimmen entweder die Bedeutung von Spieldingen (Wert der Karte oder der Schachfigur) oder aber den speziellen Spielwert von möglichen Konstellationen (Abseits im Fußball) als im Hinblick auf die Spielabsicht wünschenswerte oder zu vermeidende.

- Dieser Korpus von Regeln bildet den äußeren Rahmen, innerhalb dessen Spiele im Sinn von Partien – damit wird die andere Form der Abgeschlossenheit und Ganzheit des Spieles angesprochen – sich abspielen können. Spiele im Sinne von Skat- oder Fußballspielen sind nur in der Form von einzelnen Partien reproduzierbar.

c) Ansätze zu einer Beschreibung des Spiels

Die uns am Spiel interessierenden Momente, die bloß aufgezählt wurden, gehören als Momente zusammen. Wir wollen im folgenden versuchen, diesen Zusammenhang darzustellen. Wir setzen dazu bei dem an zweiter Stelle genannten Moment, dem „Spiel“ als Skat-, Schach- oder Fußballspiel ein, das wir als Korpus von Regeln, Spiel- und Feldmarken gekennzeichnet haben. In dem Korpus von Spielregeln werden keine konkreten Verhaltensvorschriften ausgebracht, es wird darin nicht im Sinne von Spielstrategien vorge-schrieben, wie man zu spielen hat. Gleichermäßen wird in diesen Regeln keine objektivierende Beschreibung des Schachspiels geliefert. So wenig, wie es *das* Schachspiel gibt, so wenig kann es eine Beschreibung *des* Schachspiels als solchem geben. Das Schachspiel gibt es nur in der Form von beschreibbaren Einzelpartien. In Anlehnung an eine heute viel zitierte Humboldt-Stelle könnte man sagen: der Korpus von Spielregeln stellt eine endliche, beschränkte Anzahl von Mitteln dar, von denen ein unendlicher Gebrauch (Partien) gemacht werden kann¹⁶³. Das Spiel, das ist die unendliche Anzahl seiner Substitutionen (Partien). Dies stellt uns vor das Problem, das Spiel (Korpus von Regeln) so zu thematisieren, daß sein Zusammenhang mit dem Spiel im Sinne der Partien deutlich wird. Dieses Problem stellt sich für uns in der Form der Frage nach der Berechtigung, mit der wir von möglichen Partien als Substitutionen sprechen.

¹⁶² Vgl. *J. Huizinga*, *Homo ludens*, Reinbek 1956.

¹⁶³ Vgl. *W. v. Humboldt*, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: *W. v. Humboldt*, a. a. O., hier: Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie, S. 477.

Im Grunde genommen legen die Spielregeln lediglich den Gebrauch von Spielmarken fest, deren Dingcharakter vollständig aufgehoben ist. Spielmarken haben keine Eigenschaften, ihre Beschaffenheit ist beliebig. Gerade dadurch reißen sie das Spiel vollständig aus der alltäglichen Wirklichkeit heraus. Die Festlegung des „Gebrauchs von Spielmarken“, sei es durch eine Art Choreographie (mit bestimmten Figuren bzw. als Spieler in einer bestimmten Position darf man nur bestimmte Bewegungen, die überdies geometrisch gesteuert sind, vollführen, z. B. den Rösselsprung oder den Sternschritt), sei es durch eine Wertskala (im Kartenspiel), entpuppt sich somit als eine Festlegung von Handlungen, die absolut unverständlich, ja sinnlos sind. Mit den Spielmarken werden den Spielern Handlungen gleichsam zugemutet, die sie sich in keiner Weise verständlich machen können. (Die Festlegung von Spielregeln stellt sich daher auch zunächst dar als Abbruch jeder Kommunikation. Mit dem Nichtspieler kann man nicht verständlich über das Spiel reden.) Spielregeln sind absolut sinnlos, sie können nicht erklärt werden, sie knüpfen an nichts Vertrautes, Bekanntes an, sie sind der Ausdruck vollständiger Willkür. Diese Eigentümlichkeit der Spielregeln hat das Spiel für alle Philosophen im Zusammenhang der Problematik einer Überwindung der Philosophie der Subjektivität interessant gemacht (Gadamer, Derrida). Die Unverständlichkeit der Spielregeln wird immer wieder als Indiz dafür gesehen, daß das Spiel, ob zu Recht oder Unrecht sei dahingestellt, „nicht im Bewußtsein oder Verhalten des Spielenden sein Sein hat, sondern diesen im Gegenteil in seinen Bereich zieht und mit seinem Geiste erfüllt. Der Spielende erfährt das Spiel als eine ihn übertreffende Wirklichkeit“¹⁶⁴. Wie auch immer es sich mit der eigenen Spielwirklichkeit verhalten mag, darf doch als sicher gelten, daß die Spielregeln weder dem als Zuschauer noch dem als Spieler Beteiligten ein völlig unverständliches Tun zumuten, das nirgendwo zu orten und einzuordnen ist. Auf das Spiel kann man sich daher nur durch das aktuelle Tun des Spielens selbst einlassen. Die Spielregeln heben also keineswegs die Aktualität des Spieles auf, sondern sie stellen ganz im Gegenteil die Negation jeder Potentialität dar. Die Spielregeln lassen das Spiel nur als tatsächlich Gespieltes zu: sie versetzen unvermittelt in das Spiel. Ihre Sinnlosigkeit bezeichnet somit die Anfangslosigkeit, die Nichtableitbarkeit des Spiels von anderem her, das ihm als Fundament unterschoben werden könnte. Spielregeln kann man daher nicht nur nicht verstehen, sondern man kann geradezu erklären, daß man sie gar nicht verstehen soll und darf. Dies haben sie mit den Axiomen gemein. Das wird noch deutlicher, wenn wir jetzt versuchen, der Wendung, daß Spielregeln unvermittelt ins Spiel versetzen, wei-

¹⁶⁴ H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, a. a. O., S. 104.

ter nachzugehen. Daß der Spieler durch die Spielregeln in das Spiel hineingerissen wird, bedeutet zweierlei. Einmal, daß er durch die Befolgung der Spielregeln unvermittelt in eine Spielsituation geraten ist. Schon durch die regelmäßige Aufstellung der Schachfiguren befindet man sich unmittelbar im Spiel. Dabei ist zum anderen dieses Im-Spiel-Sein ganz und gar bestimmt durch die Regel. Die Spielsituation ist genau dadurch bestimmt, daß man mit den Figuren etwas tun soll (im Hinblick auf die Spielabsicht), mit speziellen Figuren aber nur festgelegte Züge ziehen darf. Von hier aus erhellt: Spielregeln versetzen in dem Sinn unvermittelt in das Spiel, daß sie die Mittel zur Erfassung der Spielsituation bereitstellen. Damit ist einmal gemeint, erst bei der Erfassung, wenn man so will: Beschreibung einer Spielsituation, bekommen die Regeln (die Choreographie des Rösselsprungs z. B.) eine Funktion zur Deutung einer möglichen Handlung. Die Regel erlaubt dem Spielenden oder dem Zuschauer also das Erfassen einer aktuellen Spielsituation, die dadurch vollständig bestimmt ist, daß man bestimmte Spielzüge im Hinblick auf die Spielabsicht ausführen kann oder nicht kann. In der Applikation der Regeln, durch die sich allein eine Spielsituation für den Spieler ergibt, konstituiert sich die Konstellation als ein Geflecht von Beziehungen, die im Spiel zumeist durch Positionen und Marken ausgelegt wird. Für den Spielenden werden die Regeln somit dadurch „sinnvoll“, daß er mit ihrer Hilfe ein Geflecht interner Beziehungen auslegt, als das ihm seine Spielsituation zugänglich wird. Er verwendet die Regeln – auch darin gleichen sie den Axiomen – als Mittel zu impliziten Definitionen. Durch diese impliziten Definitionen bekommen die Regeln ihren Sinn, werden sie zu Axiomen. In der Ermöglichung der impliziten Definition besteht letztlich die eigentümliche Integrität und Geschlossenheit des Spiels im Sinne des Skat- oder Schachspiels. Die implizite Definition – dies sei nur eben ins Gedächtnis zurückgerufen – vollzieht sich als vollständige Wiederherstellung eines Zusammenhangs. Mit der vollständigen Rekonstruierbarkeit ist dabei lediglich gemeint, daß der Zusammenhang nicht auf ein Zentrum hin orientiert ist, sondern gleichsam nur in der Definition besteht, nur in seiner Darstellung, mit Mitteln, die erst in der Darstellung zum Mittel der Darstellung werden und ansonsten sinnlos sind. Die Darstellung ist hier die Sache selbst, die dargestellt wird. (Die hier gebrauchte Formulierung wird paradox, weil sie eigentlich der Objektwelt entnommen ist.)

Wir haben allerdings in den bisherigen Ausführungen eine wichtige Seite am Spiel unterschlagen. Wir können noch nicht, was wir eigentlich wollten, unsere Rede vom unendlichen Gebrauch endlicher Mittel legitimieren, eine Redewendung, die nur im Kontext einer Theorie der Sprache sinnvoll angewendet werden kann, einer Sprachtheorie zumal, die den Realitätsbezug der

Sprache nicht unterschlägt. Im Spiel haben wir es nie mit „rein gedachten“ Beziehungen zu tun, sondern mit „realen“ Situationen, in die die Spieler als real Handelnde, die Situationen Verändernde, einbezogen sind, für die die jeweiligen Konstellationen durch die Spielabsicht mitbestimmt sind. Nur weil das Spiel nicht in rein gedachte Beziehungen aufgehoben werden kann, kann der Spieler am Spiel teilnehmen, und nur als Partizipant hat er es in der Gestalt von realen, auf sein Handeln hin bezogenen Situationen. Mit den impliziten Definitionen werden doch stets reale Verhältnisse gedacht, wenn man so will, die Spielwirklichkeit. Vorgreifend formuliert: In den reinen Beziehungen werden stets reale Konstellationen, Handlungszusammenhänge gefaßt, das Spiel bleibt auf die Realität bezogen, die im Spiel selbst erzeugt und im Spiel ausgelegt wird. Das Spiel bleibt, um es keß zu formulieren, Spiel von Dezentralisation und Zentralisation¹⁶⁵. Bei der Entfaltung des hier Gemeinten haben wir bei der Tatsache einzusetzen, daß die Konstellationen, die mit Hilfe der Spielregeln rekonstruiert werden, immer nur durch Handlungen, die sich streng an die Regeln halten, diese gleichsam ausführen, entstanden sind. Durch die Anwendung der Spielregeln zur Darstellung von Konstellationen wird gleichsam nur das verständlich gemacht, was in der Befolgung eben dieser Regel entstanden ist. Dem Spieler wird so immer auch das Handeln, das er zunächst nur vollzieht und das zunächst für ihn gar nicht verständlich ist, verständlich gemacht. Es war genau diese, wenn man so will, reflektierende Wirkung des Spiels, was Fröbel so sehr daran faszinierte: dies, daß ein zunächst nicht bewußtes Handeln durch die Integration in einem Spielzusammenhang verfügbar wird. Das Spiel wird so für Fröbel zum wichtigsten pädagogischen Mittel, wenn es darum geht, bloßes sinnloses Tun als verständliches Handeln verfügbar zu machen. Das didaktische Interesse am Spiel begründet sich darauf, daß die Regeln in dem weiter oben ausgeführten Sinn immer auch dazu verwendet werden, reale Handlungen und mit ihnen die realen Situationen der Spieler zu durchleuchten. Die durch die Regeln mögliche Rekonstruktion von Konstellationen stellt sich dar als Interpretation von Handlungen als Spielzügen. Von Spielzügen sprechen wir im Hinblick darauf, daß durch Handlungen Zusammenhänge, Netze von Beziehungen als Feld ausgelegt werden. Felder stellen Beziehungen aus bestimmten Perspektiven dar, sie haben ein bestimmtes „Gesicht“, sind in bestimmter Weise akzentuierte Beziehungen. Durch jeden möglichen Zug erhält

¹⁶⁵ Vgl. dazu *J. Derrida*, Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, a. a. O. Ebenso *Plessners* Begriff der „exzentrischen Position“ in *H. Plessner*, Die Stufen des Organischen und der Mensch, a. a. O. und *H. Plessner*, *Conditio humana*, a. a. O.

das Feld ein anderes Gesicht, der Zug wird bestimmend für die Konfiguration des Feldes. Es ist daher durchaus möglich, daß dieselbe Konstellation unendlich viele Feldakzentuierungen zuläßt, also gleichsam zur Legitimation völlig verschiedener Züge herangezogen werden kann. Entscheidend ist jedoch, daß prinzipiell jeder Zug rekonstruiert werden kann. Die geheimen Gedanken und Absichten können offenkundig gemacht werden. Die Genialität eines Spielzuges kann verallgemeinert, geradezu als Strategie publiziert und jedermann zugänglich gemacht werden. Mit dieser Rekonstruktionsmöglichkeit der Perspektivierung von Konstellationen hängt es zusammen, daß die nicht direkt in die Situation verfangenen Zuschauer mehr sehen und es besser machen würden. Wir wollen, da es uns nicht auf eine möglichst vollständige Entfaltung des Spieles ankommt, hier nur festhalten: Die im bloßen (unverstandenen) Tun befolgten Spielregeln werden vom Spieler, der in ihrer Befolgung in eine Spielsituation geraten ist, gebraucht als Mittel der Rekonstruktion seiner Situation. In dieser Rekonstruktion wird die Situation als Feldzustand ausgelegt. Das Element der Auslegung des Feldes, in der dieses ein bestimmtes Gesicht oder Gezüge erhält, ist der Spielzug. Das bloße Tun wird durch die Applikation der Regel als Zug angeeignet. In Erinnerung an den Fröbel-effekt könnte man zusammenfassend formulieren: Die ursprüngliche Sinnlosigkeit des Tuns erlaubt geradezu die Aneignung dieses Tuns in der Form verständlicher Züge. Der Sinn der ursprünglichen Sinnlosigkeit besteht darin, daß das Tun zur Verfügung gestellt wird, oder, negativ formuliert, daß es nicht den Charakter einer festgestellten Funktion hat, sondern von Mal zu Mal funktionalisiert werden muß. Als Spieler – und wahrscheinlich nur als Spieler – ist der Mensch in eine Lage versetzt, in der er gar nicht bloß reagieren kann, in fixierter Weise auf fixierte Gegebenheiten eingehend. Gerade die ursprüngliche Gebundenheit an die Regel ermöglicht die vollständige Verfügbarkeit des Handelns, eine restlose Aufhebung der natürlichen Plumpheit in souveräne Eleganz.

Abschließend muß jedoch hervorgehoben werden, daß die spielerische Leichtigkeit und Eleganz sich genau daran bemißt, wie weit es dem Spieler gelingt, die Konstellationen, in denen er sich befindet, aus der Distanz des Feldtheoretikers „genetisch“ zu definieren. Zu wirklichen, Felder akzentuierenden Zügen ist der Spieler nur dann fähig, wenn er die Spielregeln als Feldkonstrukte verwendet, das Feld als System von Positionen, Lokomotionen, Zielen usw. rekonstruierend. Der Spieler hat sein Feld nur als Feldtheoretiker, als der er immer auch außerhalb des Feldes steht. In diesem Sinn ist das Spiel ein Spiel von Zentralisierung und Dezentralisierung¹⁶⁶. Das Sich-Befinden

¹⁶⁶Vgl. Anm. 165.

in einem Feld ist hier gleichbedeutend mit dem Ausbringen seiner Mache. (Die „an sich“ sinnlosen Spielregeln erscheinen so gesehen nur dann als Axiome, wenn ihr Bezug auf das mögliche Handeln nicht mitgedacht wird. Nur in der Perspektive eines „reinen“ Denkens, das hinsichtlich der darin mitgesetzten, nicht reflektierten Voraussetzungen nicht unproblematisch ist, gibt es Axiome. Wo der Bezug des Denkens zum Handeln gewahrt bleibt, sind die Axiome stets als Konstruktionsmittel einer Lage verstanden. Der Spieler jedenfalls ist kein Axiomatist, sondern ein Konstruktivist, der das Geflecht formaler Beziehungen immer nur im Hinblick auf das Verständlichmachen des Zusammenhangs, in dem er sich befindet, ausbringt. Er hat und denkt das formale Geflecht nur in der Form der Mache einer bestimmten Konstellation. Die Konstruktion, d. h. die Erfassung formaler Beziehungen ist von vornherein geleitet von der Befindlichkeit, in der die gegenwärtige Situation durch die Antizipation zukünftiger Möglichkeiten mitbestimmt ist. Als Konstruktivist kann der Spieler daher immer auch neue Regeln erfinden und nicht nur neue Strategien.)

4. Einfache Spielstrukturen

a) Die Objektivierbarkeit von Sinnzusammenhängen

Über Bündigkeit und Verbindlichkeit unserer Ausführungen zum Spiel ist im Vorfeld der Theorie, auf dem wir uns bewegen, allein durch den Nachweis ihrer Brauchbarkeit etwas auszumachen. Dazu müssen wir nunmehr versuchen, das Ausgeführte an die Ausgangsproblematik zurückzubinden. Im Zusammenhang der Sinnproblematik sind wir auf die Frage nach „organbildenden Schemata“ gestoßen. Wie sind Handlungen in geschlossenen, sich selbst genügenden Handlungszusammenhängen, die diskret gemeint werden können, zu thematisieren? Eine irgendwie geartete gegenständliche Einheit, die als Produkt feststehender Verstandesfunktionen oder als Leistung eines Organismus zu begreifen wäre, hat damit nicht zur Diskussion gestanden. Gefragt war vielmehr nach Verfahren der Erzeugung von Modellen, in denen Handlungszusammenhänge sichtbar gemacht und erfaßt werden können. Handlungszusammenhänge können, eben weil der Handelnde in sie hineinverwoben ist, nicht substantiell-gegenständlich ausgebracht werden: es gibt sie nicht in der Form der gegenständlichen Einheit. Sie können daher nur als Funktionseinheiten und das heißt in Modellen objektiviert werden. Das Modell entsubstantialisiert den Handlungszusammenhang, indem es Leistungsbereiche äquivalenter Handlungen sichtbar macht, und es objektiviert, indem es ihn personunabhängig und situationsungebunden reproduziert. Hier wird allerdings, weil es ja um den Handlungssinn geht, nach Modellbildungen

besonderer Art gefragt. In der Frage nach dem Sinn ist es uns also nicht nur um die Funktion in genau umgrenzten, technisch reproduzierbaren Leistungsbereichen gegangen. Was für uns unter dem Thema „Bedeutung“ zur Diskussion gestanden hat, war eine „allgemeine“, exoterische *Verfügbarkeit* von Handlungen. Darin war einmal nach der Thematisierbarkeit von Handlungen in Bezugsrahmen gefragt, welche die gesellschaftliche Bestimmtheit zwar in sich enthalten, gleichwohl aber darüber hinaus gehen, „Weltaspekte“ und Sinnhorizonte eröffnend. Auf den „Handelnden“ bezogen, dies war der andere Aspekt, unter dem wir das Problem der Bedeutung anzugehen versuchten, hat eine Art der Verfügbarkeit des Handelns zur Diskussion gestanden, die nicht als Übernahme (Qualifikation) oder Realisierung einer gesellschaftlichen Position (in der Rolle) ausgewiesen werden kann. Das Problem des Handlungssinnes stellt sich uns als das der Erörterbarkeit einer „allgemeinen Disponibilität“, bei nachdrücklichem Verzicht auf transzendentalphilosophische Reduktionen einerseits und die bloßen Bezeugungen von Intuitionen (Einsichtserlebnissen) andererseits. Damit hatten wir zwei Grundbedingungen für die Diskussion des Sinnproblems ausgebracht. Einmal soll „Sinn“ als Explikation von Bedeutungen diskutiert werden und zum anderen legten wir uns darauf fest, eine nachträgliche, parasitäre Form der Erläuterung von Bedeutung zu suchen. Gleichwohl sollte in dieser nachträglichen Thematisierung von Handlungszusammenhängen deren „konstitutive Leistung“ ans Licht gebracht werden, mit der Frage, wie in solchen Zusammenhängen „Wirklichkeit“ artikuliert und faßbar geworden ist. Es ging uns also um die Aufgabe, Handlungszusammenhänge als „Sprachen“ sichtbar zu machen.

Aufgrund der geforderten Nachträglichkeit kann sich die gesuchte Modellbildung nicht auf die originäre Gegebenheit der Sache selbst berufen. Weil aber gleichermaßen der Handlungssinn sich nicht mit der technischen Reproduzierbarkeit deckt, kann unsere Modellbildung sich auch nicht sozusagen durch die Tat (durch die tatsächliche Konstruktion eines funktionierenden Zusammenhangs) bewähren. Wie wir am Beispiel des „Vorführens“ zu zeigen versuchten, kann die Bedeutung einer Handlung aber dadurch expliziert werden, daß man sie in die Spannung versetzt zwischen dem, was tatsächlich geschieht und dem, wofür das Handeln, mit anderen Handlungen, denen es „gleich“, steht, was es „als“ Vorführen vertritt, wofür es als Beispiel genommen werden kann. Die Bedeutung wird darin als Repräsentation in zweifacher Hinsicht entfaltet. Einmal vertritt das Handeln (das Zeigen des Lehrers, das Vorführen des Mannequins) „etwas“, was nur in einem Geflecht von Ähnlichkeiten anvisiert werden kann. Was Zeigen ist, kann nur im Spielraum von Analogien, in dem eines für das andere stehen, eines durch das

andere ersetzt werden kann, ausgeleuchtet werden. Der von uns gesuchte Zusammenhang hat den Charakter von Spielräumen, im übertragenen Sinn, als einem hypothetisch unterlegten Zusammenhang, in dem sich Familienähnlichkeiten entfalten können. Das Problem der Spielräume aber ist das der Regeln einer Kombinatorik: Das Spiel von Ähnlichkeiten entfaltet sich durch eine Zusammenstellung, ein Arrangement, das, wenn es nicht dem bloßen Zufall unterworfen sein soll, nach Regeln reproduzierbar sein muß. In der zweiten Hinsicht, in der die Bedeutung als „Repräsentation“ für uns zur Diskussion gestanden hat, ging es um das jedem Handeln innewohnende „Bild“ der Wirklichkeit, um die Konzeption, in der Wirklichkeit im Handeln zugeführt wird. Es hängt mit dem bereits Erörterten zusammen, daß die Bilder nicht in Gestalt festumrissener, perfekter (der Aktionen nicht mehr bedürftiger) Gebilde ausgebracht werden können. Die gefragten Bilder konstituieren sich vielmehr im Spiel der Verweisungen. Die Perspektive der Sache ist nicht nur nicht auf einen eindeutigen Nenner zu bringen, sie kann auch nicht in einem gegenständlichen Bild konserviert werden. In diesem Sinn ist das gefragte Modell letztlich nur der Vorgang der Erzeugung einer „Sicht“, der Vorgang der Organbildung, der Erzeugung eines Sensoriums. Das Modell, das nach angebbaren Regeln konstruiert werden kann, bleibt doch letztlich ein Organ, das anzueignen ist. Der Prozeß seiner Erzeugung ist der seiner Aneignung.

b) Die objektivierende Funktion des Spiels („Modell“ und „Wirklichkeit“ im Spiel)

Unter allen möglichen „Verfahren“ erfüllt das Spiel die angegebenen Bedingungen der in Rede stehenden Modellbildung am reinsten. Das Spiel hat zunächst einmal keine eigene Bedeutung, keinen erkennbaren Wert. Wahrscheinlich ist es deshalb den Kindern und der Freizeit überlassen. Infolge der eigenen Bedeutungslosigkeit, freischwebend gleichsam über allen möglichen Verrichtungszusammenhängen, kann das Spiel in jeden eintauchen; in der eigenen Sprachlosigkeit kann es alle möglichen Sprachen nachmachen, wiederholen und kombinieren. (Zum Spiel wird die Kombinatorik allerdings nur dann, wenn sie nach objektivierbaren Regeln vollzogen wird.) Immer aber kommt der Spieler auf reale Verrichtungszusammenhänge zurück, indem er sich davon distanziiert. Aus der Distanz heraus kann der Verrichtungszusammenhang als ganzheitlich, atmosphärisch gestimmte „Situation“ entdeckt werden, in der man sich befindet. Im Spiel kann somit das Sich-Befinden entfaltet werden als noch nicht artikulierte Ganzheit. Insofern man sich im Spiel jedoch in Situationen versetzt, gleichsam in sie eintaucht, wird die Distanz, von der die Rede war, gleichzeitig aufgehoben. (Das Spiel konser-

viert ja keine Sicht auf einen in der Sicht fixierten Zusammenhang.) Gleichwohl ist die Situation, in die das Spiel versetzt, eine rekonstruierbare Spiel-Konstellation, die man wiederum als solche nur „hat“, wenn man sie mit Hilfe von Spielregeln auf reale Situationen hin überschreitet. Die „Darstellung“, die Explikation von Handlungszusammenhängen, so zeigt sich, wird im Spiel als Fluktuation zwischen Distanz und Integration (Aufgehen in Situationen und Konstellationen), als die gebrochene Unmittelbarkeit des Sich-Befindens in Handlungsfeldern entdeckt und artikuliert. Insofern Handlungsfelder als Möglichkeiten des Sich-Befindens entfaltet werden, werden sie der Artikulation zugeführt. In der erwähnten Fluktuation kann somit die Grauzone, die zwischen dem bereits in Handlungsfeldern Artikulierten und dem noch nicht Artikulierten liegt, entdeckt werden. Insofern in Spielen die faktischen (gesellschaftlich bedingten) Handlungsfelder als artikulierbare Situationen, in denen man sich in gebrochener Unmittelbarkeit findet, ausgelegt werden können, könnte man die Spiele als kulturelle Elementarformen ansprechen. Wir verwenden den Ausdruck „Element“ in der ursprünglichen Bedeutung, als Bezeichnung für das „Worin“, für den Raum, in dem Leistungen und Organe sich entfalten¹⁶⁷.

Infolge seines gebrochen-unmittelbaren Verhältnisses kann man im Spiel das Exotische, Unbekannte in dem vermeintlich Selbstverständlichen der alltäglichen Handlungsfelder entdecken. In der Spannung von Vertrautheit und Unbekanntem liegt der Reiz, der Thrill, den Spiele haben können. Insofern jedoch Spiele vermittels Spielregeln auf Situationen bezogen sind, rücken sie das Unbekannte nicht in der Form des Geheimnisses, sondern in der des Rätsels in den Blick. Das Spiel hat, wie der Kriminalroman, das Abenteuer als auflösbares Rätsel in sich: der Ausgang ist sicher, so viele Überraschungen der Weg auch bringen mag. In jedem Fall verarbeitet das Spiel „reale Situationen“ mit Hilfe expliziter Regeln zu Spielsituationen unter dem Anspruch der vollständigen Rekonstruierbarkeit. Das Spiel ist somit ein rein konstruktives Verhalten auch insofern es sich auf nichts außer ihm als seinen Grund beruft: es fängt, auch wo es auf Situationen außer ihm bezogen ist, mit sich selber an, d. h. mit Regeln, die an ihnen selbst völlig unverständlich sind, keinen Rückhalt im Vertrauten haben. (Das beginnt z. B. schon damit, daß vertraute Dinge durch willkürliche Verwendungsregeln zu Spielrequisiten umgedeutet werden.) Man verläßt sich nicht auf das Vertraute, auf einen

¹⁶⁷ Vgl. dazu *J. W. Goethe, Versuch einer allgemeinen Vergleichungslehre*, a. a. O., S. 58.

H. Lipps, Die Grenze des Lebendigen und die Möglichkeit des Begreifens. In: *H. Lipps, Die menschliche Natur*, Frankfurt 1941, S. 63-65.

H. Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch, a. a. O., S. 165 ff.

intakten Konsens, der nur noch ausdifferenzieren wäre. Das Spiel tilgt alle vorgegebenen Bedeutungen, setzt das gemeinsame „Weltverständnis“ zunächst einmal außer Kraft. In diesem konstruktivistischen Impetus und dem damit verbundenen Verzicht auf bewährte Artikulationshilfen kann im Spiel das Noch-Nicht-Artikulierte in der angedeuteten Weise entdeckt werden. Was nun aber mit Hilfe solcher Konstruktelemente eingang kommt, ist das Spiel als ein Kommunikationsvorgang zwischen Partnern und Zuschauern. In die Spielkonstellationen geht jeweils als bedingender Faktor die Interpretation dessen ein, was der Partner „will“. Insofern die Spielkonstellationen Chancen enthalten und zuspielden, bleibt das Spiel auf explorative Leistungen angewiesen, die durch keine Konstruktion aufgehoben werden können.

c) Die Artikulation als spezifische Leistung des Spiels (Ganzheit und Form)

Wenn wir, weil dergleichen als Verständnishilfen dienlich sein können, eine Summenformel für unsere Erörterung suchten, fänden wir uns, vom ganzen Ansatz her, an die Schillersche Idee der Vermittlung von „Stoff- und Formtrieb“ verwiesen. Uns hat das Spiel sich zunächst einmal als eine Darstellungsmöglichkeit empfohlen, durch die, da das Spiel sozusagen in das Darzustellende ausdrücklich hineinversetzt, die alltäglichen Handlungsfelder als Situationen des Sich-Findens inmitten einer Wirklichkeit aufgearbeitet werden könnte. Darin erweist sich das Spiel als Darstellungsmöglichkeit besonderer Art. Insofern dieses „Sich-Finden-inmitten“ nicht gegenständlich aufgehoben, in Bildern oder Begriffen konserviert wird, gibt es das „Worin-man-sich-findet“ in der Form gestimmter, atmosphärischer „Ganzheiten“, die nichts positiv Faßbares, sondern lediglich den nicht thematisierbaren Bezugsrahmen einer möglichen Auslegung darstellen. Nun ist jede Entdeckung der Artikulationsmöglichkeit und Artikulationsbedürftigkeit gleichbedeutend mit der Entdeckung der Artikulation als einer eigenen Leistung: Angesichts des Nicht-Artikulierten wird die Artikulation als Aufgabe, als Problem entdeckt, zunächst rein negativ in der Weise, daß die gängigen Artikulationsformen der Sprache usw. einer kritischen Sichtung hinsichtlich ihrer Tauglichkeit unterzogen werden. Dadurch werden die gebräuchlichen, anscheinend vertrauten Artikulationsmittel als reine, d. h. inhaltsleere Formen ausdrücklich bewußt. In dem Maß, in dem die Artikulationsmittel als Formen sichtbar werden, tritt auf der anderen Seite die artikulationsbedürftige Ganzheit auf, deren einziges Charakteristikum eben darin besteht, nicht, oder noch nicht „Inhalt“ einer Form zu sein. Nur im Hinblick auf leere Formen kann sich „etwas“ ganzheitlich geben. Hier muß nun daran erinnert werden, daß wir die atmosphärische Ganzheit bereits als die Fluktuation zwischen Nächstem und Fernstem (im Sinne des Nicht-Faßbaren, Sich-Entziehenden) kennenge-

lernt haben. Von hier aus kann man nun sagen: Insofern man sich spielend in Handlungsfelder ausdrücklich hineinversetzen kann, werden diese sozusagen ausgespannt zwischen die Unfaßbarkeit des ganz Nahen (das nicht zum Inhalt erhoben ist) und den inhaltsleeren Formen, deren Brauchbarkeit zur Artikulation fragwürdig ist. In dieser Spannung wird, so sagten wir, die Artikulation als eine eigene Leistung problematisch. Im Problem der Artikulation geht es um Regeln, nach denen „reine“ Formen als Mittel der Auslegung gebraucht werden können. Zugleich jedoch wird nicht nur die Artikulation als Leistung problematisch. In der mehrfach erwähnten Spannung (und aus ihr heraus) wird der mögliche Gebrauch von inhaltsunabhängigen Formen als Artikulation (qualitativ) bestimmt, nämlich als Ausdifferenzierung einer in sich ruhenden, sich selbst genügenden „Sinn“-Ganzheit, auf die die formalen Strukturen unaufhebbar bezogen bleiben.

Nur insofern die formalen Strukturen und Systeme, die „Inhalte“ außer sich haben, können die Strukturen als Artikulationsmittel verwendet werden. Vor *dem* Hintergrund der eben angestellten Überlegungen hebt sich das Spezifische der spielerischen Darstellungsmöglichkeiten ab. Indem man sich spielend in Handlungsfelder versetzt, werden diese im Bezugsrahmen des Sich-Findens zwischen ganzheitliche Gegebenheitsweisen und inhaltsleere Formen aufgezogen und ausgespannt. Die Artikulation wird darin als eigene und ausdrückliche Leistung gefordert. Mit dem Spiel ist die Herausforderung zum bewußten Gebrauch der Sprache, der ausdrücklichen Einrichtung und Konstruktion des Raumes und des Arrangements der Dinge, Personen und Handlungen gegeben. Im Unterschied zu anderen Darstellungsmöglichkeiten werden jedoch im Spiel, wie wir schon mehrfach angedeutet haben, die Ganzheitlichkeit des Sich-Befindens und die systematisierbaren, inhaltsleeren Formen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht: Spiele stehen unter dem Postulat der vollkommenen Artikulation des Gegebenen: Sie „gehen auf“, in ihnen paßt, wie im Kriminalroman, alles zusammen.

d) Das Spiel als Gefüge von Relationen

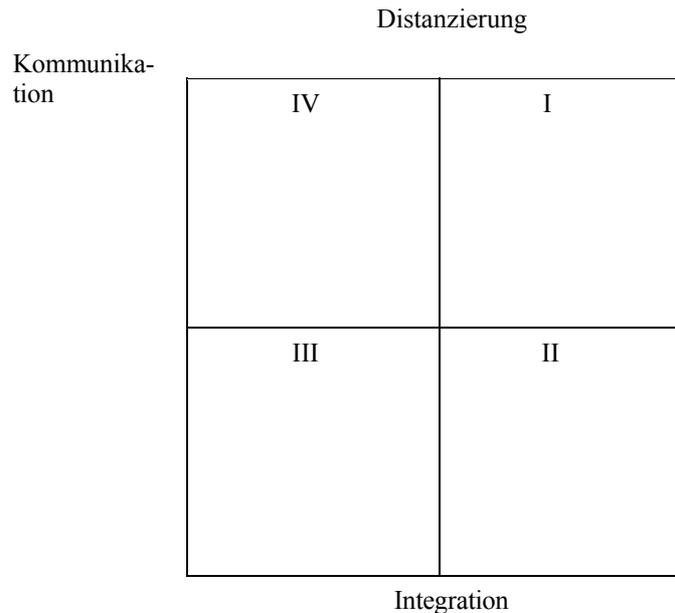
Letzteres war auch mit unserer Anspielung auf Schiller gemeint. Mit der Ausgewogenheit des Verhältnisses von „Form und Stoff“ ist nun allerdings auch eine Grenze des Spiels bezeichnet: Das Spiel löst alles in harmloses Wohlgefallen auf, es kennt nur Rätsel; aber weder die Tiefendimension der Unergründlichkeit, noch fundamentale Widersprüche. Unser Interesse an dieser Ausgewogenheit liegt nicht im Versuch der Restaurierung des klassischen Harmonieideals begründet. Es gilt vielmehr, der daran – auch im Hinblick auf die fragliche Modellbildung – sich eröffnenden Möglichkeit, das Problem der „Sinnganzheit“ in der Gestalt eines formalen Bezugsrahmens, ohne

Rücksicht auf konkret vorgegebene Kontexte, dingfest zu machen. Das Problem der Artikulation stellt sich hier als das der Beziehung, in die, welche Formen auch immer (sprachliche, räumliche usw.), gebracht werden müssen, wenn sie zur Artikulation verwendet werden wollen. Wie einerseits das Sinn ganze zum Problem des Verhältnisses von möglichen Formen wird, so wird auch auf der anderen Seite die zu artikulierende, noch nicht zum Inhalt einer Form erhobene „Gegebenheitsweise“ des Ganzen in der Form von Beziehungen ins Blickfeld gerückt. Als universelles (auf alle Handlungsfelder anwendbares) Darstellungsmedium muß die Gegebenheitsweise des Ganzen auch als kontextunabhängige und personunabhängige Relation auszubringen sein. Was wir zunächst als „ausgewogenes Verhältnis“ bezeichneten, müßte, unseren Überlegungen zufolge, als Bezugsrahmen auszulegen sein, in dem elementare, nicht ableitbare Relationen so aufeinander bezogen werden, daß sie sich gegenseitig bestimmen. Unter elementaren Relationen verstehen wir einheitliche Gesichtspunkte, die als relative Gegensätze ausgefaltet werden. Relative Gegensätze sind als Pole auf einer Achse situiert, wobei Achse und Pole ein geschlossenes Gefüge bilden: Die Pole sind nur relative Gegensätze in Bezug auf die Achse, und die Achse ist die Aufhebung (Beziehung) der Gegensätze, die jedoch ihrerseits nur als der Vorgang der Entfaltung von Gegensätzen erfaßt werden kann. In unserem Zusammenhang geht es einmal um die Relation, in der das Spiel sich als Ganzes „gibt“. Diese Gegebenheitsweise wurde von uns bereits mit der Wendung von der Fluktuation zwischen Distanz und Integration angesprochen. Darin entfaltet sich das Verhältnis zwischen „dem“ Spiel (Schach) und seinen Konstellationen. Das Spiel als solches entzieht sich jedem Zugriff und ist nur als Bezugsrahmen präsent, in dem die Konstellationen zu verstehen sind. Man hat das Ganze nur, insofern man in einer speziellen Konstellation befangen ist, in der man doch nie das Ganze hat. Zu einer Relation von Polen wird das, was wir Fluktuation von Distanz und Integration nannten, allerdings nur durch eine bestimmte Auslegung von Distanz bzw. Integration. Also erst im Bezug auf die zweite Grundrelation des Spiels kann die erste bestimmt werden. In dieser zweiten Relation geht es um den Artikulationswert von möglichen Formen, die der Konstruktion oder der Kommunikation dienen können. Die Achse, auf der Distanz und Integration aufeinander bezogen werden können, kann z. B. der konstruktive Gebrauch von Regeln, Requisiten und dgl. mehr sein. Unter „Distanz“ kann so gesehen also nur eine bestimmte Art und Weise des konstruktiven Gebrauchs von Artikulationsformen verstanden werden, eine bestimmte Weise, in der Gegebenes dem konstruktiven Gebrauch von Regeln zugeführt wird. Die Gebrauchsformen ihrerseits können wiederum nur durch die Gegebenheitsweise aufeinander bezogen und bestimmt werden. Konstruk-

tiver oder kommunikativer Gebrauch sind als distanzierteres Gegebensein in determinierter Weise aufeinander bezogen. Im ganzen gesehen kommt es uns auf zweierlei an. Einmal, daß die Artikulation, indem sie zur Bezugsachse der Gegebenheit wird, rückwirkend eine eigene Bestimmung (Determination) erfährt (z. B. als distanzierende Form des konstruktiven Gebrauchs festgelegt wird). Zum anderen jedoch, daß die gegenseitige Bestimmung der beiden Grundrelationen jeweils die Spielmöglichkeit im ganzen in einer durchgängigen Weise bestimmt und akzentuiert. So stellt die Formel „distanzierende Form des konstruktiven Gebrauchs von Artikulationsformen“ bereits eine Festlegung der Spielmöglichkeiten dar. Sie beschreibt eine Art (einen Typus), in der Spiele aufgeführt werden können. Durch die gegenseitige Durchdringung von distanzierender Gegebenheitsweise und konstruktivem Gebrauch von Artikulationsformen sind solche Spiele bestimmt, deren Konstellationen am wenigsten durch das „Beteiligtsein“ von Spielern bestimmt sind, also die Konstruktionsspiele im engeren Sinn, die, weil sie der Interpretation nicht bedürfen, sozusagen monologisch gespielt werden können. Die Spielkonstellationen sind durchgängig, ohne Einbindung in bestimmte Partien, reproduzierbar: die Konstruktionsspiele sind mit einem Wort technisch verfaßt, ihre Konstellationen sind „Zustände“ in einem linear ausgelegten Herstellungsprozeß.

Die Zusammenfassung unserer Überlegungen in Gestalt einer grafischen Formulierung, welche die beiden Relationen in der Form eines Achsenkreuzes anordnet, scheint durch die Gedankenführung gerechtfertigt und bereits an dieser Stelle möglich zu sein, zumal die weiteren Erörterungen sich darauf ständig beziehen werden (vgl. Abb. S. 120).

Wie wir schon angedeutet haben, werden die summarischen und schematischen Darstellungen in den weiterführenden Erörterungen durch die noch ausstehende Integration in den Problemzusammenhang des Elementarunterrichts erläutert und interpretiert werden. Nur um Mißverständnisse von vornherein auszuschließen, sei das folgende angemerkt: Die Spielarten sind keinesfalls als Wesenserscheinungen, in denen „das Spiel“ sich in erschöpfender Form selbst offenbart, von uns gemeint. Was wir hier – nicht einmal in der Absicht, eine Spieltheorie zu entwickeln – vorstellten, sind Aspekte, die sich aus der Explikation des didaktischen Interesses am Spiel in folgerichtigerem Denken, wie wir hoffen, ergeben. Über die Richtigkeit des – zugestandenermaßen – „bloß Erdachten“ soll hier nur im Medium der Frage nach seiner Verwertbarkeit in didaktischen Zusammenhängen entschieden werden. Infolgedessen muß die Frage nach dem Verhältnis der von uns entwickelten Aspekte zu den von Sutton-Smith empirisch gefundenen Klassen von Spielen



I = Konstruktionsspiele, technische Verfassung, lineare Abfolge von Zuständen

II = Regelspiele, gesetzliche Verfassung, Auftreten von relevanten Fällen

III = Explorationsspiele, Kontexte, Zusammenhang offener Situationen

IV = Rollenspiele, szenisch verfaßt, Verfremdung und Verkörperung

offenbleiben¹⁶⁸. Die Frage, ob Sutton-Smiths Klassifikationen als Beleg für unsere spekulativen Erörterungen zitiert werden können, müßte erst noch gründlich untersucht werden.

¹⁶⁸ B. Sutton-Smith, Spiel als Mittler des Neuen, a. a. O.

B. Sutton-Smith, Das Spiel bei Piaget – eine Kritik. In: A. Flitner (Hrsg.), Das Kinderspiel, a. a. O., S. 114-125.

B. Sutton-Smith, The role of play in cognitive development. In: Young children 22, 1967, S. 361-370.

B. Sutton-Smith, The expressive profile. In: J. Am. Folklore 84, 1971, S. 80-92.

B. Sutton-Smith, Child's play – very serious business. In: Psychol. today, Dec. 1971, S. 67 f.

D. Das Problem des Elementarunterrichts

Wir müssen nunmehr den Gang unserer Untersuchungen und deren Ergebnisse zur Formulierung des Problems des Elementarunterrichts einzuholen versuchen. Bereits in den vorbereitenden Bemerkungen hat sich herausgestellt, daß der Elementarunterricht nicht auf einen archimedischen Punkt aufbauen kann. Sein „Anfang“ liegt inmitten des „gelebten Lebens“. In dieses gelebte Leben, hinter das auch nicht in der Form der Frage nach der natürlichen Lehrart zurückgegangen werden kann, sind wir durch unsere alltäglichen Besorgungen verstrickt. Auch das Leben der Kinder ist durch solche alltäglichen Besorgungen ausgelegt. Besorgungen werden an Kinder delegiert – zur Entlastung der Erwachsenen – sie nehmen an Besorgungen gleichsam als Zuschauer teil, ihre „Kindlichkeit“ ist zum Teil durch spezifisch kindliche Besorgungen bestimmt (Schulaufgaben, Spielsachen aufräumen). Die Kinder leben jedenfalls inmitten unserer Welt als Verkehrsteilnehmer, Einkäufer, Fernsehkonsumenten, Autoexperten, Bundesliga-Kenner und Gesellschaftskritiker. Ihre Wirklichkeit, das ist der Supermarkt um die Ecke, der Fußballplatz des XY-Vereins, die Fabrik usw. Von der Arbeit, die hinter den Fabrikmauern verrichtet wird, weiß das Kind soviel, wie jedermann davon weiß. – Es werden Autos darin hergestellt an Fließbändern usw. Die für Kinder reservierten Räume sind auch von Erwachsenen bevölkert. Das Segelschiff, das der Junge zum Geburtstag geschenkt bekommen hat, läßt der Vater auf dem Teich im Park schwimmen. Nun ist, wie wir darzustellen versuchten, jedermanns Alltagswirklichkeit durch den Verlust der Handlungsfähigkeit gekennzeichnet als Leben in einer entfremdeten Wirklichkeit. An der Wirklichkeit, in die jedermann verstrickt ist, partizipiert er nicht. Sein Handeln ist ihm immer schon abgenommen. Eben darum können ja „sogar“ Kinder daran teilnehmen. Womit allerdings auch gesagt ist, daß die Alltagswirklichkeit die alleinige Basis ist, auf der Kinder verstanden werden können. Sofern Kinder nicht daran teilnehmen, können sie auch nicht verstanden werden.

So erklärt sich, daß der Elementarunterricht in allen seinen geschichtlichen Ausprägungen mit der Aufgabe betraut wurde, die Kinder aus dieser Alltagswirklichkeit zu befreien. Man hat im Elementarunterricht eine zweite Taufe gesehen (Bugenhagen)¹⁶⁹; er sollte die Kinder den üblen Gewohnheiten der Erwachsenen entreißen (Comenius), mit den Kindern und für sie das Bild einer neuen Ordnung entwerfen, einer besseren Zukunft, als deren Garant gerade Kinder galten¹⁷⁰. Die Alltagswirklichkeit erscheint in allen diesen Konzepten als Verstellung und Verschleierung einer natürlichen Ordnung oder als die Verfehlung des menschlichen Wesens. Unsere Erörterungen

¹⁶⁹ Vgl. R. Vormbaum, Die evangelischen Schulordnungen des 16. bis 18. Jahrhunderts, Gütersloh 1860-1864 (3 Bde.), hier: Bd. I, Braunschweigische Schulordnung (1528); wiederabgedruckt in Th. Dietrich, J. G. Klink (Hrsg.), Zur Geschichte der Volksschule, Bad Heilbrunn 1964, Bd. 1.

¹⁷⁰ Vgl. dazu D. Claessens, Rolle und Macht, München 2. Aufl. 1970.

der Alltagswirklichkeit hingegen waren darauf angelegt zu zeigen, daß sie weder als tatsächliche, noch als notwendige Verfehlung des menschlichen Wesens gedacht werden kann, sondern als die massive und unentrinnbare Wirklichkeit des Menschen, in der auch seine eskapistischen Träume beheimatet sind. Die Abwertung der Alltagswirklichkeit vor dem Altar des reinen Wesens des Menschen ist selbst noch ein realer Bestandteil dieser Wirklichkeit, gehört so unmittelbar zu ihr, wie der Fernsehapparat und der Supermarkt. Die Alltagswirklichkeit ist somit nicht der Ausgangspunkt des Elementarunterrichts in dem Sinn, daß er sich davon abzuheben hätte, sondern sie ist der einzig mögliche Unterrichtsgegenstand. Das Problem des Elementarunterrichts besteht in der Thematisierung der Alltagswirklichkeit als einer solchen. In Anlehnung an die Pestalozzische Auffassung des Elementarunterrichts als der Überführung der Kinder aus dem blinden Naturzustand in den Kulturzustand, der für Pestalozzi nur als erhellter und bewußter Naturzustand gedacht werden konnte, könnte man sagen: Der Elementarunterricht hat die Aufgabe, die Alltagswirklichkeit als Kulturzustand (als gesellschaftliche Wirklichkeit) zu erhellen. Es obliegt ihm nicht, in die „hohe Kultur“ einzuführen, in die Wissenschaft, die Kunst, als in Bereiche, die über die Alltagswirklichkeit erhaben sind, sondern Kunst und Wissenschaft, Wirtschaft und Recht (dies vor allen Dingen) als aufbauende Elemente eben dieser Alltagswirklichkeit in ihr selbst entdecken zu lassen. Der Elementar-Unterricht thematisiert nach unseren Voraussetzungen nicht unmittelbar Objekte, Gegenstände, seien sie trivial oder erhaben, und keine Kenntnisse rein als solche, sondern Objekte und Kenntnisse als „Bestandteile“ der Handlungsfelder, die unsere Lebenswirklichkeit ausmachen. Objekte, um das Gemeinte daran deutlich zu machen, sind für uns durch ihre Bedeutung bestimmt, die nichts anderes darstellt, als die Auslegung der Art und Weise, wie die Objekte uns von den Handlungsfeldern zugeführt werden. Nicht die Objekte, sondern die Handlungsfelder sind das „Primäre“. Wiederum könnte man in Anlehnung an Pestalozzi formulieren: es sei die Aufgabe des Elementarunterrichts, die zunächst verschleierte Art und Weise aufzuhellen, in der uns zwar nicht die Natur, wohl aber die Gesellschaft die Dinge zuführt. Dieser Aufklärungsprozeß ist nach unserer Voraussetzung der Prozeß der Kenntniserwerb. Damit haben wir den noch ausstehenden Erörterungen schon weit vorgegriffen.

Das Problem des „Anknüpfens“ an die Alltagswirklichkeit hat sich als das des Verfügbarmachens des Handelns in diskreten Zusammenhängen gestellt oder, was dasselbe bedeutet, als das des Ergreifens der gesellschaftlichen Wirklichkeit als „solcher“. Der Zusatz: „als solcher“ möchte im gegenwärtigen Zusammenhang die Aufgabe umreißen, die in der Alltagswirklichkeit

vollzogene Naturalisierung dieser Wirklichkeit rückgängig zu machen. Das Problem der Disponibilität kann, so haben wir darzustellen versucht, nicht mit Hilfe des, Gesellschaft und einzelnen vermittelnden, Konzeptes der Individualität ausgearbeitet werden. Worin es in der Frage der Handlungsfähigkeit letztlich geht, ist die Erfassung der Sinnstrukturen, in denen uns die Handlungsfelder als diskrete Zusammenhänge „gegeben“ sind. Im Hinblick auf die Erfassung der Sinnstrukturen ohne Bezug auf den Subjektbegriff versuchten wir, uns am Spiel zu orientieren. Für die folgenden Untersuchungen wäre somit die Frage aufgeworfen, ob und in welcher Weise sich die Spielstruktur auf die realen Handlungsfelder anwenden läßt, so daß im Spiel die reale Wirklichkeit in der Form des Modells oder Simulacrums dargestellt werden könnte. Der Unterricht müßte so gesehen die Szene bereitstellen, auf der das Welttheater aufgeführt werden kann. Hinsichtlich des Unterrichts überhaupt und des Elementarunterrichtes zumal, dessen charakteristisches Kennzeichen die Nähe zum „Ursprung“ ist – das Verhältnis des Elementarunterrichts zum weiterführenden Unterricht müßte noch eigens thematisiert werden – ist somit gefordert, daß er nicht hin und wieder zu Spielen auffordert, sondern seine eigentümliche Funktion im darstellenden Spiel (Aufführung) der Wirklichkeit gesehen werden müßte. Darin liegt die Behauptung enthalten, daß der Unterricht, wo er als Spiel der Wirklichkeit verstanden und praktisch ausgelegt wird, es vermag, die Kinder aus dem Verstricktsein in die Alltagswirklichkeit zu lösen, jedoch so, daß sie sich diese voll verständlich und verfügbar machen können, indem ihnen ihr „ursprüngliches“ Verstricktsein als Handeln verfügbar wird. In der Befreiung aus den Schemata des alltäglichen Besorgens liegt die emanzipatorische Funktion des Unterrichtes. Und auch hier gilt: Die so verstandene, emanzipatorische Funktion des Unterrichtes, sofern dieser als „episches Theater“ verstanden wird, ist nicht eine Aufgabe neben vielen anderen, sondern in der emanzipatorischen Funktion konstituiert sich der Unterricht als eigenes Handlungsfeld mit eigenen Spielregeln. Darin liegt freilich auch die innere Gefährdung des Unterrichtes begründet, die Gefahr, daß er zum bloßen Museum entartet, in dem jedes Interesse und jede wirkliche Bedeutung getilgt wird, was dann wiederum dazu führt, daß der Lehrer nicht als Spielleiter, sondern als Miniaturdiktator auftritt, der das bedeutungslos gewordene mit neuen Schulbedeutungen auflädt. Es ist hier allerdings nicht der Ort, diesen Gefahren des Unterrichtes näher nachzugehen¹⁷¹. Die Chance der emanzipatorischen Funk-

¹⁷¹ Vgl. dazu *K. Giel*, Perspektiven des Sachunterrichts. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1, a. a. O., S. 34 ff.

I. Hiller-Ketterer, Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht, a. a. O.

tion des Unterrichts liegt darin, daß er, sofern es ihm gelingt, die Alltagswirklichkeit als Spiel zu inszenieren, diese Wirklichkeit für Kinder und Jugendliche gleichsam ad usum delphini zur Verfügung stellen kann. In welchen Formen und mit welchen konkreten Maßnahmen der Unterricht die Alltagswirklichkeit ad usum delphini bereitstellen kann, muß noch näher ausgeführt werden. Vorläufig benützen wir diese Bemerkung nur, um mit ihr eine weitere Behauptung zu explizieren. Der Elementarunterricht kann, eben weil er nicht auf ursprüngliche Formen des In-der-Welt-Seins aufbaut, von keinen festen Vorstellungen des Kindseins oder der kindlichen Welt ausgehen. Was Kinder wollen, können, erwarten, kann sich nur zeigen, wenn man ihnen die Wirklichkeit, in der sie leben, zur freien, spielerischen Bastelei überläßt. (Eine Rehabilitierung der Bastelei in der Erziehung wäre dringend nötig¹⁷².)

In der lockeren Aneinanderreihung von Bemerkungen, welche die Problematik des Elementarunterrichts vorbereitend umkreisen, sollte im Grunde genommen nur für einen Gedanken geworben werden: Emanzipation ist nicht ein Ziel des Unterrichtes. Der Unterricht kann nicht zur Emanzipation erziehen, darauf in irgend einer Weise vorbereiten, sondern die unterrichtliche Darstellung der Wirklichkeit, durch die allein unsere Wirklichkeit als Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen entdeckt werden kann, ist die Realisierung von Emanzipation. Es müßte einmal der Frage gründlicher nachgegangen werden, ob unter dem Schlagwort der Emanzipation nicht so sehr ein Endziel, sondern vielmehr die Bedingung der Möglichkeit der Erziehung zur Diskussion gestellt, das Problem der Ermöglichung des Kindseins in der Gesellschaft aufgeworfen ist. Vielleicht kann ein Erwachsener im vollen Sinn gar nicht emanzipiert sein, weil er zumindest in seine eigene Lebensgeschichte, aus der ihn nicht einmal die Psychoanalyse befreien kann, verstrickt ist. Vielleicht kann daher auch nur der Erwachsene sich die Emanzipation als ein wünschenswertes Ziel vorstellen, Ausdruck seiner Sehnsucht, unbelastet von vorn anfangen zu können. Das Streben nach Emanzipation könnte, wenn unsere Voraussetzungen „stimmen“, nur verwirklicht werden als Ermöglichung des Kindseins in der Gesellschaft. Unter solchen Voraussetzungen könnte der Behauptung, daß wir im Übergang von der Industrie zur Erziehungsgesellschaft lebten, ein positiver, nicht nur auf die Perpetuierung der bestehenden Zustände gerichteter Sinn abgewonnen werden.

¹⁷² Vgl. dazu J. Derridas Bemerkungen über die Rolle des Bastlers in J. Derrida, Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, a. a. O.

Noch weit von einer klaren Konturierung entfernt, ist unsere Vorstellung von Emanzipation, im Problemzusammenhang der spielerischen Darstellung der Wirklichkeit zunächst unter dem negativen Vorzeichen der Lösung aus dem Verstricktsein in die Alltagswirklichkeit zu konzeptualisieren. Dieses Verstricktsein bedingt die Erfahrung der Wirklichkeit als „zwingende Faktizität“, als Ernst des Lebens. Diese absolute Verbindlichkeit der Alltagswirklichkeit ist primär in Gefühlen ausgelegt. Es sind vornehmlich die Gefühle und Affekte, die uns in die Alltagswirklichkeit festhaken, in ihnen vollziehen wir die Generalthese einer unbezweifelbaren, unaufhebbar vorhandenen Wirklichkeit. In den Gefühlen finden wir uns ins Zentrum dieser Wirklichkeit versetzt, so daß die affektive These dieser Wirklichkeit in der Form der Rück-Meldung des Zustandes des Zentrums vollzogen wird. Die „äußere Wirklichkeit“ wird dabei auf statuierte Bedürfnisse (Wünsche, Begierden) bezogen, d. h. mit den Wertakzenten des Gewährens oder Versagens versehen. Es ist so gesehen der typische Charakter der Gefühle, der uns die Wirklichkeit unverfügbar macht, unser Handeln als bloßes Reagieren feststellt. Darin liegt nun auch begründet, daß, eben wegen der Unaufgeklärtheit und Unverfügbarkeit des Handelns, das Verstehen nur als Solidarisierung, die wieder vom Verstehen entlastet, realisiert werden kann. Durch die Solidarisierung wird man vor jeder Überraschung geschützt, nicht zuletzt dadurch, daß man auf eine bestimmte Form des Verkehrs festgelegt wird. Jeder findet sich in seinem Verhalten vom anderen festgelegt, jede Abweichung muß als Treuebruch und Verrat aufgefaßt werden, die Chance des differenzierten Eingehens auf andere, das den anderen einen Spielraum für ihre Andersartigkeit läßt, d. h. die Möglichkeit der Sensibilisierung des Gefühlslebens, kann in der Alltagswirklichkeit nicht wahrgenommen werden¹⁷³. Wenn demnach Emanzipation als Lösung aus den Verstrickungen der Alltagswirklichkeit ausgelegt werden soll, muß sie die Möglichkeit des freien und differenzierten Eingehens auf andere dadurch einräumen, daß sie den anderen die Chance zuspielt, sich unvorhersehbar und doch verständlich verhalten zu können. Es kann dabei weder um die Erhöhung der Frustrationstoleranz gehen, noch um die Ergründung der „reinen“ Körperreaktionen von anderen in Doktorspielen u. a. m., sondern darum, die Felder abzubauen, in

¹⁷³ Vgl. zu dieser Problematik die Literatur zum symbolischen Interaktionismus; insbes. *E. Goffman*, *Wir alle spielen Theater*, München 1969.

L. Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart 1971.

L. Krappmann, *Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule*. In: *H. Halbfas* u. a. (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit*, a. a. O., S. 178 ff.

M. Klewitz, H.-W. Nickel (Hrsg.), *Kindertheater und Interaktionspädagogik*, Stuttgart 1972.

denen jedes nicht vorhersehbare Verhalten des anderen nicht von vornherein als Versagung aufgefaßt werden muß und Handlungsfelder aufzubauen, in denen die anderen sich in ihrer Andersartigkeit auch und gerade lebhaft darstellen können¹⁷⁴.

I. Unterrichtsspiele

1. Didaktik unter ästhetischen Auspizien

In den vorbereitenden Überlegungen zum Elementarunterricht sollte lediglich der folgende Gedanke herausgeschält werden: Unter der Idee der Freisetzung oder Emanzipation werden nicht so sehr zukünftige Ziele des Unterrichts angezeigt als vielmehr unabdingbare, nicht-hypothetische Voraussetzungen¹⁷⁵. Es geht darin um die Forderungen, die an Maßnahmen, Medien und Ziele gestellt sind, wenn sie als didaktisch relevant gelten sollen. Im Ausdruck Emanzipation wird somit ein „einheimischer Begriff“ der Didaktik angezeigt, ein Konstrukt also, in dessen Vermaschung und Gezüge die Didaktik zu entwerfen ist. In diesem Sinne wird mit Emanzipation auch jene positive Freisetzung der Schüler aus ihrem gesellschaftlich oder wie immer sonst definierten „Kindsein“ gemeint. Unter dem Titel der Freisetzung wird somit nach Formen gefragt, in denen eingelernte, abgerichtete und nur noch wiederholbare, gewohnte und in Gewohnheiten verschlissene Handlungen zur Disposition gestellt werden können.

Damit ist zunächst einmal das Außerkraftsetzen ihrer Geltung und Verbindlichkeit gemeint, die Suspension des Hofes von Unbedingtheiten, die um die fixierten Realitätsbezüge gelagert sind, dies, daß man etwas tun muß in einer geradezu ritualisierten Form, wenn man zu einem als erstrebenswert geltenden Ziel gelangen möchte, das man natürlich mögen muß, um nicht als Außenseiter verdächtig zu werden. Die Unbedingtheit, deren Suspension zur Diskussion steht, ist nichts anderes als der Anspruch auf Vollzug und Durchführung. Dabei gilt es auch zu sehen, daß alle Legitimations- und Begründungsversuche auf die Durchführung und den Vollzug von Handlungen angesetzt sind. Wo es infolgedessen um die Disponibilität von Realitätsbezügen geht, wird nicht per se, zumindest nicht in erster Linie, ein Diskurs mit dem Ziel der Begründbarkeit von Normen und Strategien eröffnet.

¹⁷⁴ Vgl. dazu auch K. Giel, G. G. Hiller, Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr, a. a. O.

E. Bannmüller, Rhythmische Erziehung in der Grundschule. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., G 19.

¹⁷⁵ Vgl. dazu die in Anm. 8 angegebene Literatur.

Es geht darin vielmehr, wenn man so will: radikaler, um das Problem der Explizierbarkeit von Realitätsbezügen. Der begründende Diskurs stellt nur eine spezielle Form der Explikation dar¹⁷⁶. Das Problem des begründenden Diskurses wird im folgenden noch unter einer anderen Perspektive problematisiert werden müssen.

Wenn die Realitätsbezüge vom Vollzug entbunden werden sollen, ist immer auch deren Ablösung von bestimmten, dazu ermächtigten und autorisierten oder berechtigten Personen gemeint. Dabei geht es primär um die Aufhebung der Exklusivität der Verhältnisse und damit implicite um die Auslegung exoterischer Zugänge und Betrachtungsweisen dessen, was durch spezielle Fertigkeiten, intime Kenntnisse gewonnen, geleistet oder produziert worden ist¹⁷⁷. Insgesamt geht es also um die schlichte Frage, wie man ohne Voraussetzung spezieller Leistungen „allgemein“ über gesellschaftliche Verhältnisse reden oder mitreden kann, in einer gleichwohl sachgerechten Weise. Die Notwendigkeit der speziellen Qualifikationen, der intimen Kenntnisse, der originellen oder genialen Einfälle, wird dabei keineswegs geleugnet. Gesucht ist allerdings eine Form der Explikation, die all das nicht zur unbedingten Voraussetzung hat. Darin liegt zugleich, daß die von uns gesuchte Explikationsform nicht mehr auf den von Vico über Fichte bis zu systemtheoretischen Ansätzen der Gegenwart vertretenen Grundsatz aufbaut, wonach man nur versteht, was man selber machen kann.

In Zusammenfassung der bisher nur eben gestreiften Aspekte könnte man sagen: Unter dem Anspruch der Emanzipation ist der Elementarunterricht als eine Explikationsform der differenzierten und komplexen „Wirklichkeit“ auszuführen, durch die Realitätsbezüge exoterisch und doch sachgerecht zur Disposition gestellt werden können. Die Frage ist, wie kann man sachgerecht mitreden, ohne sich erst durch den Nachweis von Qualifikationen als dazu berechtigt ausweisen zu müssen? Damit ist zugleich das Problem einer nicht legalistisch ausgelegten Sachgerechtigkeit anvisiert. Wie also kann der Unterricht Schüler über etwas mitreden lassen, was sie nicht von der Pike auf gelernt haben? Es gilt zu sehen, daß nur unter der Bedingung einer solchen exoterischen Explikationsform es dem Unterricht möglich wird, die Gegenwart der Schüler nicht gänzlich zugunsten einer von Lerntechnikern bestimmten Zukunft aufzugeben. Das Spezifische des unterrichtlichen Lernens besteht

¹⁷⁶ Vgl. *N. Luhmann*, Diskussion als System. In: *J. Habermas, N. Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, a. a. O., S. 316 ff.

¹⁷⁷ Vgl. zu dieser Problematik *W. Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, a. a. O.

J. Habermas, Bewußtmachende oder rettende Kritik – Die Aktualität Walter Benjamins. In: *J. Habermas*, Kultur und Kritik, a. a. O., S. 302 ff.

darin, daß dem Laien Lernprozesse zugemutet werden, bei denen er Laie bleiben darf¹⁷⁸. Im Unterschied zu außerschulischen Lernprozessen liegt das Schwergewicht nicht auf der Erzeugung detaillierter, mit bestimmten gesellschaftlichen Berechtigungen versehener, als Qualifikationen geltender Verhaltensweisen, sondern in der Ausschöpfung des noch nicht festgelegten, also kreativen Vermögens des Laien in unserer Gesellschaft.

Insofern die positive Leistung des Unterrichts in der Ermöglichung und Auslegung exoterischer Erfahrungen beruht, einer Leistung, die, insofern sie die Exklusivität der gesellschaftlichen Verhältnisse aufbricht, diese auch davor bewahrt, sich mit dem Mantel des Geheimnisvollen zu umgeben, kann sie als Aufklärung bezeichnet werden. Der aufgeklärte Laie ist das Ziel des freisetzenden Unterrichts. Es ist selbstverständlich, daß zur Aufklärung des Laien auch Fachkenntnisse nötig sind. Allerdings stehen sie für den Laien in einer anderen Relevanzstruktur als für den Fachmann. Darin, in der Ausarbeitung eines pädagogischen Zusammenhangs der Fachkenntnisse und des Fachwissens, liegt eines der unaufgeklärten Probleme aller weiterführenden Schulen.

Nun haben wir bereits das Spiel als ein universelles Explikationsmedium avisiert. Demgemäß stellt sich auch der Laie für uns in einem Bilde vor, das durch Züge des Bastlers entscheidend mitgeprägt ist.

Im folgenden muß demnach erörtert werden, in welcher Weise der Elementarunterricht als Spiel ausgelegt werden kann. Eines dürfte allerdings jetzt schon deutlich geworden sein: Eine Didaktik, in der das Spiel zur zentralen Berufungsinstanz wird, hat die „ästhetische Darstellung der Welt“ zu ihrem Hauptanliegen¹⁷⁹. Was eine solche unter ästhetischen Auspizien stehende Didaktik über Herbart hinaus von Benjamin¹⁸⁰ profitieren könnte, wie sie in

¹⁷⁸ Das Problem der Laienbildung hat im Zentrum der reformpädagogischen Überlegungen gestanden. So etwa bei A. Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft*. In: W. Flitner und G. Kudritzki (Hrsg.), *Die deutsche Reformpädagogik*, a. a. O., S. 99 ff.

Vgl. auch H. J. Krysmanski, *Soziales System und Wissenschaft*, Gütersloh 1967, insbes. S. 70 f.

¹⁷⁹ Vgl. J. F. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung*, a. a. O.

¹⁸⁰ Vgl. *W. Benjamin*, *Gesammelte Schriften*. Unter Mitwirkung von *Theodor W. Adorno* und *Gershom Scholem* herausgegeben von *Rolf Tiedemann* und *Hermann Schweppenhäuser* in Zusammenarbeit mit *Tillmann Rexroth* und *Hella Tiedemann-Bartels*, Frankfurt 1972.

W. Benjamin, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, Frankfurt 1972.

W. Benjamin, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, Frankfurt 1950.

W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, a. a. O.

Th. W. Adorno u. a., *Ober Walter Benjamin*, Frankfurt 1968.

den von Benjamin gebahnten Wegen vorankommen könnte, müßte in einer eigenen Untersuchung vermessen werden. Dazu nur noch das Folgende, um Mißverständnisse möglichst gar nicht erst aufkommen zu lassen. Ein solches im weitesten Sinne ästhetisches Konzept ist weder unpolitisch noch apolitisch¹⁸¹. In keinem Fall ist es als Plädoyer für einen neuerlichen Rückzug der Schulpädagogik in den elfenbeinernen Turm, der mit schönen Künsten und erlesenen Kulturgütern auszustaffieren ist, gemeint. Im Gegensatz dazu sucht unser „ästhetischer Ansatz“ vielmehr ein kulturell nicht kanonisiertes Medium, mit dessen Hilfe Handeln in einer Weise thematisiert werden kann, die einen nicht zum Vollzug oder zur Bekämpfung verpflichtet. In dem von uns gesuchten Darstellungsmedium, das Schüler und Lehrer gleichermaßen in den Prozeß seiner Erzeugung miteinbezieht, soll die „politische Dimension“ des tatsächlichen Handelns, das permanente Betroffensein von Politik freigelegt werden können. Der Gegenbegriff gegen die von uns gemeinte Ästhetik ist die Indoktrination, nicht die Politik.

2. Exemplifizierung der Fragestellung am Problem der Elementargrammatik

In der nicht kanonisierbaren Ästhetik, auf die hin wir die Didaktik konzipieren möchten, sollen Zwecksetzungen, Motivationen, Legitimationen und Normen als bestimmende Faktoren möglichen Handelns freigelegt und in der Gestalt von Spielregeln dargestellt werden können. Wir meinen, daß durch eine so geartete Rückgewinnung seiner Bestimmbarkeit das Handeln als Mittel der Selbstdefinition zur Disposition gestellt werden kann. Mit der Bestimmbarkeit des Handelns steht immer auch die Form zur Diskussion, in der es angeeignet werden kann. Nun kann das Problem der Aneignung nach unserem Ansatz nicht unter ausschließlicher Verwendung der Eigenes-Fremdes-Relation gefaßt werden. Es sind nicht die vorangestellten Überlegungen allein, die sich als verfehlt erweisen mögen, welche die Ungeeignetheit der Entfremdungskategorie zum Aufbau einer freisetzenden Erziehung nahelegen. Gerade der Elementarunterricht muß, so könnte man mit einigem Recht sagen, allererst das Netzwerk auslegen, in dessen Maschen die gesellschaftlichen Verhältnisse dingfest gemacht und gewichtet werden könnten.

¹⁸¹ Vgl. *W. Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, a. a. O., S. 48 ff.

W. Benjamin, Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: *W. Benjamin*, Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt 1969, S. 79 ff.

a) Die Organon-Theorie in der Pädagogik

Als ein solches Netzwerk und Medium gilt ganz allgemein die „Sprache“. Sie könne, so die gängige Meinung, als das Organ der Elementarerziehung insofern angesehen werden, als in der Sprache, ohne Vermittlung der Sinne oder des eigenen Tuns, also in Prozessen des vicarious learning¹⁸², permanent Wirklichkeit erschlossen und zugänglich gemacht wird. In der Sprache werden ständig Erfahrungen und Wertungen gleichsam zugestellt. Unter diesem Aspekt darf sie als das originäre Organ der Disponibilität gelten, als „Ort“, in dem auch die Relation Eigenes-Fremdes ausgelegt und erfüllt werden kann. Die Form, in der die Sprache sich als das Organ der allgemeinen Disponibilität empfiehlt, ist der Diskurs. Aber ganz genau auf diese Empfehlung hin wird, dem Didaktiker jedenfalls, die Organon-Theorie der Sprache suspekt. Wir sehen vorerst davon ab, daß die Grundschüler erst lernen müssen, Fakten als Argumente zu gebrauchen, einen Begründungszusammenhang auszulegen, auf Gründe anderer einzugehen, mit einem Wort: am Diskurs zu partizipieren. Wir wollen zunächst einmal auf zwei Setzungen eingehen, die in der Organon-Theorie¹⁸³ selbst nicht diskutiert werden können.

¹⁸² Vgl. *A. Bandura*, Vicarious Processes: No Trial Learning. In: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York 1965, S. 1 ff.

¹⁸³ Vgl. dazu *K.-O. Apel*, Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. VIII, Bonn 1963.

K.-O. Apel, Transformation der Philosophie, a. a. O.

O. F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966. – *O. F. Bollnow*, Die Macht des Worts, Essen 1964.

O. F. Bollnow, Philosophie und Sprache. In: *O. F. Bollnow*, Einfache Sittlichkeit, Göttingen 1957, S. 167 ff.

H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode, a. a. O.

H.-G. Gadamer, Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik, und *H.-G. Gadamer*,

Replik. Beide in: *K.-O. Apel* u. a., Hermeneutik und Ideologiekritik, a. a. O., S. 57 ff. und S. 283 ff.

K. Giel, Die Sprache im Denken Wilhelm von Humboldts. In: *Z. f. Päd.*, 13. Jg. 1967, S. 201 ff.

K. Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, a. a. O.

J. Habermas, Zu Gadamer's „Wahrheit und Methode“, und *J. Habermas*, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. Beide in: *K.-O. Apel* u. a., Hermeneutik und Ideologiekritik, a. a. O., S. 45 ff. und S. 120 ff.

W. v. Humboldt, Werke in fünf Bänden, a. a. O., hier: Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie.

J. König, Sein und Denken, a. a. O.

E. Lichtenstein, Bildung und Sprachlichkeit. In: 7. Beiheft z. *Z. f. Päd.*, a. a. O., S. 45 ff.

B. Liebrucks, Sprache und Bewußtsein, Frankfurt 1964 ff. (5 Bde.). – *B. Liebrucks*, Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit. In: 7. Beiheft z. *Z. f. Päd.*, a. a. O., S. 27 ff.

H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache, a. a. O.

H. Lipps, Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik, a. a. O.

W. Loch, Sprache. In: *J. Speck*, *G. Wehle* (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, a. a. O., Bd. II, S. 481 ff. – *W. Loch*, Einleitung des Herausgebers. In: *A. R. Lurija*, *F. J. Judowitsch*, Die Funktion der in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970, S. 7 ff.

Th. Luckmann, Soziologie der Sprache. In: *R. König* (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, a. a. O., Bd. 2, S. 1050 ff.

G. Patzig, Satz und Tatsache, a. a. O.

G. Patzig, Die Sprache, philosophisch befragt. In: *P. Hartmann* u. a., Die deutsche Sprache im 20. Jahrhundert, Göttingen 1966.

P. Ricoeur, Hermeneutik und Strukturalismus, a. a. O.

- Die Sprache ist das Medium der Elaboration und der Einbeziehung von Erfahrungen in einen Totalzusammenhang. In der Sprache transzendieren wir die artikulierte Wirklichkeit auf den Horizont von ungehobenen Möglichkeiten hin, die wir als *eigene* Möglichkeiten der Gestaltung aneignen können. Darin liegt nun aber begründet, daß „Sinn“ nur in der Form der sprachlichen Selbstdarstellung individueller Erfahrungen, d. h. also als Selbstdarstellung der Individualität, auf die hin allein es sinnvoll ist, von Totalität zu reden, in den Blick kommt. „Sinn“ wird darin festgelegt als lebensgeschichtliche Integration von Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen. Darin liegt, daß die Sprache die Wirklichkeit ausschließlich im Rahmen der Geschichtlichkeit artikuliert. Das „empirische Sinnkriterium“, das geht aus den Überlegungen deutlich hervor, kann in diese Theorie nicht integriert werden. Nicht zuletzt dies führte zum Ausbau der sprachkritischen Gegenposition gegen die „bloße Hermeneutik“, die selbst, eben weil sie nur negativ auf eine Gegenposition zu beziehen war, der dogmatischen Versuchung nicht entgehen konnte. Das Problem der Vermittlung beider Positionen stellt sich für den Didaktiker nicht als Thema eines akademischen Disputs. Man kann nicht im Deutschunterricht vormittags von 10 bis 11 Uhr Erfahrungen im Horizonte der sprachlichen Weltauslegung deuten, um dann von 11 bis 12 Uhr im Physikunterricht den hermeneutischen Weltbegriff als Leerformel zu denunzieren.
- Die „Sprache“ kann nach der Organon-Theorie nicht in eine Summe von Einzelfähigkeiten zerlegt und, in einem technischen Verfahren, aus diesen Portionen zusammengesetzt werden. Sie ist nicht in der Form von Fähigkeiten, nicht einmal als Bezugssystem von Fähigkeiten darstellbar, sondern als eine unauflösbare Form des Verfügens über Fähigkeiten, auch über empirisch erhebbare Sprechfähigkeiten. Die Sprache ist das Medium der menschlichen Selbstgegebenheit, ein nicht weiter auf Fähigkeiten zu reduzierendes Anthropinon, Wesensäußerung, nicht Merkmal des Humanen. Nun hat sich gerade die klassische Pädagogik im Bezug auf den Grundbegriff der Disponibilität aufgebaut und ausgelegt. Insbesondere war der Grundbegriff der Lehre vom Zögling, der Begriff der „Bildsamkeit“, von dieser Voraussetzung abgeleitet. So hat sich ergeben, daß die

Begriffe Bildsamkeit und Sprachlichkeit beinahe synonym gebraucht wurden. Die Schulpraxis baut auf dieser Gleichsetzung auf, auch wenn sie es nicht immer wahrhaben möchte. Der innere Widerspruch der „kompensatorischen Spracherziehung“ besteht darin, daß auf der einen Seite die klassische Gleichsetzung von Bildsamkeit und Sprachlichkeit mitvollzogen und auf der anderen Seite die Sprache doch als Summe oder System von einzelnen Fähigkeiten aufgebaut werden sollte.

Im Bezug auf unser Anliegen ist ausdrücklich zu betonen, daß die pädagogische Bedeutung der Sprache hier nicht zur Debatte gestellt wird. Nur muß das Problem der elementaren Spracherziehung gesehen und diskutiert werden vor dem Hintergrund der Einsicht, daß die Sprache, von der in der Organon-Theorie die Rede ist, die Sprache des Diskurses also, immer die Sprache der Philosophen und die der deutschen Philosophie zumal ist. Die Sprache des Diskurses ist als ihr wichtigstes Werkzeug von eben dieser philosophischen Tradition zurechtgeschliffen worden. Anlaß und Ziel dieser philosophischen Aneignung der Sprache war der Ausbau einer *cognitio rei*, durch den die Philosophie ihre Eigenständigkeit sowohl der Offenbarung als den Wissenschaften gegenüber auszuweisen trachtete. In der Sprache wurde daher immer das Organ des sich in der Sache selbst gründenden Denkens gesehen, eines Denkens also, das die Sache als Grund von Aussagen zum Vorschein bringt. (Daraufhin wurde in jedem Satz eine Auslegung der Grund-Folge-Relation, der *implicitum-explicitum*-Relation gesehen¹⁸⁴.) Von der Pädagogik wurde die Sprache daraufhin als das Organ reklamiert, in dem Fähigkeiten in bezug auf Objekte als sich selbst ergründende Begabungen ausgelegt wurden.

b) Formen des „Sprechenkönnens“ und das Problem grammatischer Etüden

Aus der Erörterung der Organon-Theorie ergibt sich für die Didaktik das Folgende: Sofern Bildsamkeit nicht mit Sprachlichkeit gleichgesetzt werden kann, weil die Sprache des Diskurses nicht ohne außer ihr liegende Vermittlung das empirische Sinnkriterium in sich hat, weil aber gleichwohl der Diskurs gerade dort an Bedeutung gewinnt, wo er sich nicht als privilegierte Erkenntnisform (*cognitio rei*) geriert, entsteht das Problem, wie „die Sprache“ als Medium des Diskurses angeeignet werden kann. Wenn aber gleichzeitig

¹⁸⁴ Vgl. dazu *F. W. J. Schelling*, *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände*. In: *Schellings Werke*, nach der Originalausgabe in neuer Anordnung hrsg. v. *M. Schröter* (Münchner Jubiläumsdruck), München 1958-1962 (5 Haupt- und Ergänzungsbände), hier: 4. Hauptbd., S. 223-308.

der Diskurs nicht mehr als die voll entfaltete Sprachlichkeit gelten darf, so daß neben ihm durchaus andere Formen der sprachlichen Bewältigung von Wirklichkeit denkbar sind, stellt sich für den Didaktiker die Frage: Wie kann „die Sprache“ in der Vielfalt ihrer Funktionen – und damit zugleich in jeweils umgrenzbaren Bezirken – zugänglich gemacht werden? Hinsichtlich des Problems der Konzeption von Schulgrammatiken zeigt sich an der Organon-Theorie, daß „die Sprache“ nicht per se der Vorgang der Selbsterfassung von den Sachen her ist, sondern daß sie dies nur infolge der spezifischen Aneignung der Sprache durch die Philosophie ist. Durch eine solche Aneignung der Sprache ist, wie König scharfsinnig ausgeführt hat, das spezifische Können der Philosophie als $\epsilon\upsilon\ \lambda\acute{\epsilon}\gamma\epsilon\iota\nu$ bestimmt¹⁸⁵. Dieses $\epsilon\upsilon\ \lambda\acute{\epsilon}\gamma\epsilon\iota\nu$ der Philosophie ist eine sehr spezifische, wenn nicht lern-, so doch übbar Form des Sprachgebrauchs, wenn man so will: eine eigentümliche Grammatik, im Sinne eines Verweisungszusammenhangs, in dem „Sprachdaten“ organisiert werden. Wo das $\epsilon\upsilon\ \lambda\acute{\epsilon}\gamma\epsilon\iota\nu$ der Philosophie als Macht „der“ Sprache, und die Sprache somit als Subjekt jeder denkenden Wirklichkeitsbewältigung gedeutet wird, landet man beim späten Heidegger¹⁸⁶, oder – in etwas abgemilderter Form – bei einigen Konsequenzen, die sich aus dem „linguistischen Relativismus“ von Whorf¹⁸⁷ ergeben. Alles Denken ist, nach dieser Auffassung, nichts anderes als die Selbstoffenbarung des Geistes einer Sprache, selbst die Geschichte ist als Geschick der Sprache in deren Selbstoffenbarung aufgehoben. Daher kann es in der Schule nur darum gehen, die Kinder im Geiste der Sprache Wurzeln schlagen zu lassen. Die seltsamen Stilblüten, die im Unterricht daraus entstanden sind, sind bekannt¹⁸⁸.

In ähnlicher Weise kann die formallogische Aufarbeitung der „Sprache“ auch als eine spezifische Form der Aufarbeitung und der Organisation von Sprachmaterial verstanden werden, also als eine mögliche Grammatik, und wiederum nicht als die einzig mögliche. Die logische Aufarbeitung kann nicht als Selbstreinigung und Selbstbefreiung der Sprache zu ihrer wahren Gestalt begriffen werden. Es mag in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, daß, durch Pragmalinguistik und praktische Semantik gereinigt, die Konzeptualisierung der Schulgrammatik sich an den Könnensformen, den Etüden

¹⁸⁵ Vgl. *J. König*, Das spezifische Können der Philosophie als $\epsilon\upsilon\ \lambda\acute{\epsilon}\gamma\epsilon\iota\nu$, a. a. O. ¹⁸⁶ Vgl. *M. Heidegger*, Unterwegs zur Sprache, Pfullingen 1959.

¹⁸⁷ Vgl. *B. L. Whorf*, Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek 1963.

M. Bierwisch, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, a. a. O.

¹⁸⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang auch *A. Flitner*, Wissenschaft und Volksbildung. In: *A. Flitner* (Hrsg.), Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus, Tübingen 1965, S. 217 ff.

des scholastischen Triviums – setzen, schließen, überreden – zu orientieren beginnt¹⁸⁹.

Die Ausführungen über die philosophische Aneignung der Sprache ließen sich – cum grano salis – auch auf die linguistischen und logischen Bearbeitungsformen „der Sprache“ anwenden. Für den Didaktiker stellt sich der theoretischen und wissenschaftlichen Bearbeitung der Sprache gegenüber die Frage, in welcher Weise die linguistischen und logischen Konstrukte zugänglich und durchsichtig gemacht werden können. Dieses „Durchsichtigmachen“ ist selbst wieder auf die Sprache angewiesen. Infolgedessen könnte die Frage auch so gestellt werden: In welcher Weise muß die Sprache angeeignet werden, so daß sie als Werkzeug der Erzeugung logischer oder grammatischer Bezugsrahmen, in deren Gezüge die Sprache selbst erörtert werden kann, tauglich wird. Die Entwicklung der Grammatik setzt also immer schon eine Grammatik voraus, und so ad infinitum. So gesehen stellt sich das didaktische Problem als Frage, wie aus dem regressus ad infinitum herauszukommen sei, wenn man sich nicht, was der Didaktik auch nicht weiter hilft, auf die nicht falsifizierbare Hypothese einläßt, wonach die Regeln der Grammatik in der Sprache enthalten seien, so daß die Linguistik sich als eine Möglichkeit der cognitio rei in einer direkten, begründenden Weise auf die Sprache als einer sich selbst offenbarenden „Sache“ beziehen könne. Einer anderen, ebenso schwer zu falsifizierenden Hypothese zufolge sind die grammatischen Regeln im menschlichen Verstand hinterlegt. Die Linguistik muß von da aus gesehen als eine Form der Transzendentalphilosophie ausgebaut werden: Mit der Sprache und in ihr werden die Verstandesfunktionen untersucht. Einem dritten Ansatz zufolge müßten die Regeln als Kraftlinien eines Feldes verstanden werden, das in einer Physik der res cogitans, wie sie Chomsky vorschwebt, dargestellt werden müßte¹⁹⁰.

Für den Didaktiker unterscheiden sich diese Theorien nicht prinzipiell von der Organon-Theorie. Wie diese voraussetzte, daß der Lernende eo ipso Philosoph sei, also die Sprache more philosophico habe, so müssen jene das Können des Linguisten in jedem Lernenden voraussetzen. Der Sprachunter-

¹⁸⁹ Vgl. *J. Habermas*, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, a. a. O.

H. J. Heringer, Praktische Semantik, a. a. O.

U. Maas, D. Wunderlich, Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt 1972.

J. R. Searle, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt 1971.

D. Wunderlich (Hrsg.), Linguistische Pragmatik, Frankfurt 1972.

Kaleidoskop. Sprechen, Sprache, Handeln. Ein Unterrichtswerk, Stuttgart 1974.

¹⁹⁰ Vgl. dazu *K.-O. Apel*, Transformation der Philosophie, a. a. O.

M. Bierwisch, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, a. a. O.

N. Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1969.

richt wird zum Linguistikunterricht, der infolgedessen nicht nur mit den Fortschritten der Linguistik Schritt zu halten gezwungen ist, sondern auch durch die anhaltende Theoriediskussion belastet wird.

Wenn sich die Didaktik aus den genannten (und anderen) Gründen nicht auf die Linguistik einlassen kann, stellt sich das Problem, ob und wie aus dem oben erwähnten Regreß herauszukommen sei, noch einmal, jetzt allerdings mit der Frage, wie sie es mit der Linguistik halte, zusätzlich belastet. Wie und woraufhin also können elementare Grammatiken entwickelt werden, die in den Schülern nicht von vornherein das Können des Linguisten voraussetzen, aber gleichwohl die wissenschaftliche oder logische Aufbereitung der Sprache eingang setzen, ohne sich dabei einer Richtung auf Gedeih und Verderb zu verbinden. Eine elementare Schulgrammatik hat darüber hinaus das zum Ziel, was die Organon-Theorie als „Macht der Sprache“ voraussetzt: die Verfügbarkeit der Sprache als Werkzeug der Artikulation.

c) Die Anfangslosigkeit der Grammatik

Bei der Entwicklung der Schulgrammatik sind die Spracherwerbstheorien dem Didaktiker hilfreich; verschreiben kann er sich ihnen allerdings auch nicht. Die Kinder, denen er die Sprache, ihre Sprache, verfügbar machen möchte, sprechen und verfügen bereits über die Sprache. Die Problematik der Schulgrammatik wird nur verwischt, wenn man ihre Aufgabe einseitig in der Erlernung der „Hochsprache“ sieht, wie immer man es sonst mit den Sozio- und Dialekten, den Altersmundarten, Fach- und Geheimsprachen halten mag¹⁹¹. Dies, daß die Kinder bereits sprechen, versetzt die Schulgrammatik nicht allein in die Spannung zwischen der Hochsprache und den genannten Formen des Sprechens, eine Spannung, die meistens doch nur als Weg von – nach „methodisch“ ausgelegt wird. Im Hinblick auf den Aufbau von Schulgrammatiken befindet sich die Didaktik vielmehr grundsätzlich in der von Lorenzen folgendermaßen beschriebenen Situation: „Man kann also versuchen, die Logik, die man vorfindet, zu verstehen, indem man sie methodisch rekonstruiert: Das ist das Programm einer hermeneutischen Logik. Es ist aber zugleich die Sprache der Hermeneutik selbst erst methodisch zu gewinnen: Das ist das Programm einer logischen Hermeneutik.“

Vergleichen wir unsere Lebenssituation mit der eines Schiffbrüchigen, so handelt es sich um die Aufgabe, uns, mitten im Meer, ein Schiff zu erbauen.“¹⁹²

¹⁹¹ Vgl. *U. Ammon*, *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*, Weinheim und Basel 2., überarbeitete Aufl. 1973. – *H. Bausinger*, *Deutsch für Deutsche*, Frankfurt 1972.

¹⁹² *P. Lorenzen*, *Methodisches Denken*, a. a. O., S. 41. – Zum Ganzen auch *H. Seiffert*, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, a. a. O.

Dabei müssen immer auch die Werkzeuge, mit denen das Schiff erbaut werden soll, hergestellt werden: sie stehen keinesfalls in einem wohlgeordneten Sortiment zur Verfügung. „Die Sprache“ kommt dabei in allen Funktionen des Herstellungsprozesses vor: sie ist das Material, das Werkzeug und der Gegenstand, der aus dem Material mit dem Werkzeug hergestellt werden soll. Sie ist aber darüber hinaus auch ein Zusammenhang, der durch Gegenstand, Werkzeug und Material ausgelegt und inhaltlich konkretisiert wird. Um im Bilde zu bleiben: „Die Sprache“ enthält bereits vor dem Herstellungsprozeß „Bilder“ von möglichen Schiffen, die als Kriterien die Auswahl der brauchbaren Materialien lenken, die Herstellung der Werkzeuge leiten und, nicht zuletzt, der Beurteilung des fertigen Werkes zugrunde liegen. Als Funktionszusammenhang von Gegenstand, Werkzeug, Material und je „kontingenter“ Aktualisierung des Zusammenhangs (Aktualisierung der Vorstellung von einem seetüchtigen Schiff), ist die Sprache immer auch etwas, was dem „Herstellungsprozeß“ unthematisiert im Rücken liegt. Darin liegt begründet, daß die Sprache – zumindest für den Didaktiker – weder linguistisch, noch philosophisch, noch logisch gestellt, dingfest gemacht werden kann: sie bleibt immer „etwas“ im Rücken der Philosophie, der Linguistik, der Logik. Auf diese Einheit von Objekt und dem, was der Objektivierung im Rücken liegt, hin, haben wir von der Sprache als einer „Befindlichkeit“ gesprochen, womit wir – dies zur Erinnerung – nichts anderes als eine nicht weiter zu begründende Verfassung aller Realitätsbezüge meinten. Mit der Nichtableitbarkeit dieser Verfassung hängt es zusammen, daß die „Formen“ der Befindlichkeiten nicht ineinander übergeführt werden können: die Sprache kann nicht vollkommen in logische Fragestellungen, die Räumlichkeit nicht vollständig in Probleme der geometrischen Konstruktion aufgelöst werden.

d) „Sprachspiele“

Das von Lorenzen geborgte Bild, mit dem wir das Problem der Grammatik angesprochen haben – dies gilt in ähnlicher Weise für die anderen Formen der Befindlichkeit –, läßt sich bei genauerem Zusehen als ein mit dem Fröbelschen Ballspiel vergleichbarer Funktionskreis bestimmen. Das könnte wiederum bedeuten: Der Zusammenhang, von dem als einer Schubkraft im Rücken bei der philosophischen oder logischen oder linguistischen Aneignung der Sprache die Rede war, wäre in der Form von Spielen zu thematisieren, so daß das Problem der Schulgrammatik sich als solches von Unterrichtsspielen auflösen ließe. Ob und wie diese Spiele in einen inneren Zusammenhang zu bringen sind, wird noch als Problem entfaltet werden müssen. Zu dieser Annahme gelangen wir aufgrund unserer Überlegungen zur Spielstruktur. Spielend, so führten wir aus, distanziert man sich von wirklichen

Situationen, um mit Hilfe von Regeln auf sie zurückzukommen. In Anwendung auf die Sprache, die man in konkreten Situationen ständig gebraucht, könnte man sagen: In Spielen, wenn überhaupt, wird es möglich, das Sprechen als Handeln nach expliziten, sprachunabhängigen und doch der Sprache sich bedienenden Regeln darzustellen. Die elementare Schulgrammatik wird so gesehen für uns zum Problem von „Sprachspielen“¹⁹³. Im Unterschied zu Wittgenstein versuchen wir jedoch, den Spielcharakter der Sprachspiele ernstzunehmen, den Wittgenstein selbst zwar immer wieder betont, aber dadurch verleugnet, daß er die „Abrichtung“ als einzig mögliche Form, in der Sprachspiele übernommen werden können, gelten läßt.

Es sind allerdings nicht nur unsere an Wittgenstein angelehnten Überlegungen, durch welche der Gedanke, die elementare Schulgrammatik als Sprachspiele auszulegen, nahegelegt wird. Unter der Bezeichnung „operative Interpretation“ verwendet z. B. Lorenzen das Spiel, um logische Junktoren durch die Festlegung eines Handlungsschemas „verständlich“ zu machen¹⁹⁴. Umgangssprache und wissenschaftliche Logik werden durch die Spielhandlung „vermittelt“, die sinnlosen logischen Partikel auf der einen Seite verständlich gemacht, wodurch auf der anderen Seite dem amorph-vieldeutigen „Gebrauch der Sprache“ stabilisierende Skelette eingezogen werden. Das eigentliche Problem der operativen Interpretation liegt in der Inszenierung des Handelns. Es geht auch hier um ein dargestelltes, aufgeführtes, keineswegs natürlich-naives Handeln, also nicht um ein Tun, das als solches schon wünschenswert und gut ist. Das Problem ist: Wie gelangt man zu den Spielregeln, nach denen den Junktoren beispielsweise Handlungsschemata zugeordnet werden¹⁹⁵? In ähnlicher Weise wird das Spiel ständig in der Pragmalinguistik gebraucht. Auch hier besteht die eigentliche Leistung des Spiels darin, daß „Sprecheinheiten“ (parole) als Handlungen aufgeführt werden können: Es wird nicht behauptet, daß Sprechen Handeln ist, sondern daß es als Handeln dargestellt und verständlich gemacht werden kann¹⁹⁶.

¹⁹³ Vgl. *L. Wittgenstein*, Philosophische Untersuchungen, a. a. O., S. 17.

Dazu auch *K.-O. Apel*, Transformation der Philosophie, a. a. O. – *K. Prange*, Können – Üben – Wissen. Zur Problematik des Lernens in der Sprachphilosophie Ludwig Wittgensteins. In: Pädagogische Rundschau, 26. Jg. 1972, S. 707 ff. – *E. K. Specht*, Die sprachphilosophischen und ontologischen Grundlagen im Spätwerk Ludwig Wittgensteins, Köln 1963.

¹⁹⁴ Vgl. P. Lorenzen, Methodisches Denken, a. a. O., S. 65.

¹⁹⁵ Vgl. P. Lorenzen, a. a. O., S. 65.

¹⁹⁶ Vgl. *H.-J. Heringer*, Praktische Semantik, a. a. O., S. 202 ff. Kaleidoskop. Ein Unterrichtswerk, a. a. O.

e) Unterrichtsspiele – die Frage nach der Erzeugbarkeit von Spielen Es sind ganz offensichtlich immer handlungstheoretisch perspektivierte Grammatiken / Logiken, von der Geometrie und Somatologie ließe sich Ähnliches sagen, die sich des Spiels in vermittelnder, modellbildender Funktion versichern¹⁹⁷. Die Grundvoraussetzung dieser handlungstheoretisch interessierten Grammatiken / Logiken usw. liegt darin, daß die Sprache nicht eine ontische Struktur mit festgelegten Gesetzen ist, sondern ein herstellbares Werkzeug der Artikulation des Sich-Findens „inmitten einer gedeuteten Wirklichkeit“. Die Grammatik / Logik ist darin immer als Form der Aufbereitung der Sprache zu einem Werkzeug im Blick, nicht als Offenlegung der „unbewußten“ Strukturen.

Die Problematik solcher „handlungstheoretischer“ Konzepte könnte auf die Frage gebracht werden: Woran liegt es, daß Gesetze der Grammatik oder Logik in Spielregeln übersetzt und – im Sinne von Lorenzen – operativ interpretiert werden können? In transzendentalphilosophischen Anleihen formuliert, fragen wir nach der Bedingung der Möglichkeit der Transferierung von logisch-grammatischen oder geometrischen Gesetzen in Spiele, durch die nun allerdings jeder transzendentalphilosophische Ansatz insofern aufgelöst wird, als „Verstehenseinheiten“ der unmittelbaren sprachlichen Verständigung, wie z. B. das Behaupten, Versprechen oder Fragen, nicht als Formen der spontanen Produktivität des menschlichen Geistes behandelt werden. Mit der „inneren Verwandtschaft“ zwischen Grammatik / Logik, Geometrie usw. – womit zunächst nur die Auflösung des Sich-Befindens in formale Bezugssysteme von Operationen gemeint ist – und Spiel ist zugleich die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Erfindung und Erzeugung von Spielen zur Diskussion gestellt. Unter diesem Aspekt ist die Spielproblematik für die Didaktik besonders interessant. Wenn sich nämlich die „innere Verwandtschaft“ zwischen Spiel und Formen der Befindlichkeit nachweisen ließe, und zwar so, daß jede freie Erzeugung von Spielen gleichbedeutend wäre mit dem Entwurf eines – verkürzt gesprochen – Logik / Grammatik- oder Geometriespiels, würde sich das Problem der Elementar Didaktik als Frage nach den Mustern der Spielerzeugung objektivieren lassen. In der Frage nach Unterrichtsspielen ginge es dann nicht um fixierte, festgesetzte Spiele, sondern um „Perspektiven“, unter denen zwischen Schülern und Lehrern Konsens über die Aufstellung von Spielregeln hergestellt werden kann. Dabei

¹⁹⁷ Vgl. *W. Götz*, *Dasein und Raum. Philosophische Untersuchungen zum Verhältnis von Raumerlebnis, Raumtheorie und gelebtem Dasein*, Tübingen 1970.

H. Lipps, *Geometrie und Erfahrung*. In: *H. Lipps*, *Die Verbindlichkeit der Sprache*, a. a. O., S. 144 ff.

P. Lorenzen, *Das Begründungsproblem der Geometrie als Wissenschaft der räumlichen Ordnung*. In: *P. Lorenzen*, *Methodisches Denken*, a. a. O., S. 120 ff.

gehen wir gleichzeitig von der Annahme aus, daß die Konstitution von Spielen gleichbedeutend ist mit der konkreten Ausformulierung von bestimmten *Arten* (Typen) der Logik / Grammatik, Somatologie, Geometrie usw.

3. „*Formale Strukturen*“ in der Artikulation der Befindlichkeit
(Der Spiegel-Effekt der „leeren Formen“)

a) „Operative Interpretation“ (P. Lorenzen)

Die hier anstehende Frage nach der inneren Verwandtschaft von Grammatik / Logik und Spiel ist unzureichend gestellt, solange der folgende Aspekt unberücksichtigt bleibt. Von der „operativen Interpretation“ logischer oder grammatischer Einheiten wird angenommen, daß sie diese „verständlich“ macht. Wie Lorenzen die Spiele auf der einen Seite gegen die Transzendentalphilosophie in Front bringt, so auf der anderen, mit dem Anspruch einer „verstehbaren“ Logik, gegen die „logistische“ Philosophie. „Hier zeigt sich eine Koinzidenz zwischen Hermeneutik und Logistik. Beide Schulen verzichten darauf, unser Denken methodisch aufzubauen. Aus dieser Koinzidenz zu schließen, daß der Verzicht wohl auch notwendig sei, hieße, aus einem bloßen Faktum zu schließen.“¹⁹⁸ In der logistischen Philosophie werden die „Formen des Denkens“ als weiter nicht problematisierbare ontische Strukturen gesetzt, in denen man sich schon immer bewegt, über die man aber nicht verfügen kann. Dieses unauflösbare „daß“ der Formen des Denkens wird in „unverstehbaren“ Axiomen manifest. Solche Axiome sollen aber durch operative Interpretationen verständlich gemacht werden können, weil sie in einem wörtlichen Sinne Konstrukte sind. „Erst die moderne Physik – man kann die Anfänge allerdings schon bis zur sogenannten Entdeckung der nichteuklidischen Geometrien und bis zur Konstituierung der Elektrodynamik als des ersten nicht auf Mechanik reduzierbaren Teiles der Physik zurückverfolgen – erst die moderne Physik bringt den positivistischen Verzicht auf das Verstehen. Es soll nur noch „beschrieben“ werden. Oder man begnügt sich sogar mit einer „empirischen Bewährung“ unverständener Regeln, die noch nicht einmal mehr den Anspruch erheben, etwas zu beschreiben. Nun mag es manchem Physiker nicht schwerfallen, auf das Verstehen zu verzichten, für die Hermeneutik bleibt auf jeden Fall die Aufgabe, den Physiker zu verstehen. Auch die Physik ist ja eine menschliche Leistung. Ich will hier keine Physik vortragen – aber die Möglichkeit von exakter Wissenschaft muß ich verständlich machen, um die Meinung zu widerlegen, der Ansatz des Denkens vom praktischen Leben aus sei höchstens für die Geisteswissenschaften relevant.

¹⁹⁸ P. Lorenzen, *Methodisches Denken*, a. a. O., S. 28.

Zunächst handelt es sich darum, die reine Mathematik zu verstehen. Reine Mathematik bedeutet dabei die Arithmetik in all ihren Verzweigungen... In modernen Lehrbüchern baut man die Arithmetik axiomatisch auf. Die Herkunft der Axiome der Arithmetik bleibt dabei dunkel. Sie sind – wie schon angedeutet – erst Ende des vorigen Jahrhunderts formuliert. Das wäre eigentlich überflüssig gewesen, denn vorher hatte Kant deutlich gemacht, woher unser exaktes Wissen über Zahlen stammt: nämlich daher, daß wir die Zahlen selber konstruieren.¹⁹⁹ Die eigentümliche Leistung des „interpretierenden Spiels“ besteht also in der Herstellung der Verbindung zur alltäglichen Lebenspraxis. Im anstehenden Fall: unser Wissen von der Zahl wird an das alltägliche, praktische „Zählen“, d. h. z. B. an die Praxis der Strichliste angeschlossen. Das am Beispiel der Mathematik Angesprochene gilt auch, wie im Zitat gesagt wurde, für die Physik. Zusammengefaßt bedeutet dies: Die „Verständlichkeit“ der reinen Formen liegt in ihrer Applizierbarkeit auf die Lebenspraxis, die dadurch ihrerseits verständlich, also in einem höheren Maße verfügbar gemacht wird (man ist z.B. nicht auf den ganzen Kreidebestand angewiesen, um die Zahl 10^{100} darstellen zu können). Der Sinn der „formalen Strukturen“ des Denkens liegt in ihrer Verwendbarkeit zu Regeln der Aufführung von alltäglichen Handlungsfeldern, oder: gerade in der Applikation der reinen Formen erweisen diese sich als Formen der Befindlichkeit, als Medien, in denen man ausdrücklich auf das, worin man „unbewußt“ eingeschlossen ist, zurückkommen kann.

b) Die „Apriorizität“ der formalen Strukturen

Wenn jedoch die spielerische Interpretation formaler Strukturen als Entfaltung des Sich-Findens gelten soll, müßte sich zeigen lassen, wie in der spielerischen Spiegelung der alltäglichen Handlungsfelder zugleich die formalen Strukturen gewissermaßen erzeugt werden.

So sehr wir nun auf der einen Seite betonen, daß die „Formen“ im spielenden Rückbezug auf die Handlungsfelder des Alltags entwickelt werden, darf andererseits nicht unterschlagen werden, daß erst im Hinblick auf diese Formen das Spiel selbst aus den Verkrustungen in überlieferten Spielen gelöst werden kann.

Das Spiel, in dem die Formen „irgendwie“ erzeugt werden sollen, bleibt doch andererseits an eben diese Formen gebunden. Diese Doppelgesichtigkeit ist, wie schon angeführt, nicht ein Widerspruch im Denken, sondern Ausdruck dafür, daß im Spiel das Sich-Finden inmitten „einer gedeuteten Wirklichkeit“ in der Form geschlossener Handlungszusammenhänge expliziert werden kann.

¹⁹⁹ P. Lorenzen, a. a. O., S. 44.

In der Auslegung der Befindlichkeit ist das Spiel auf Formen angewiesen, die „inhaltsleer“ und deshalb unabhängig von dem sind, was darin gefaßt wird. In dieser Unabhängigkeit werden sie als Organe, Medien oder Werkzeuge der Artikulation der Wirklichkeit auf je speziell ausgeführte und ausgefallene Handlungsfelder anwendbar. In einer ausdrücklicheren Weise „hat“ man die Handlungsfelder als irgendwie geordnete Räume, in der Form von Sprachspielen oder Normengefügen. Mit der inhaltlichen Unabhängigkeit hängt die Möglichkeit der Verselbständigung der Formen zusammen. Diese Verselbständigung ist der Prozeß, in dem die Formen zu Gegenstandsbereichen wissenschaftlicher Disziplinen erhoben werden, wobei rückwirkend, durch die Etablierung wissenschaftlicher Disziplinen, der Prozeß der Verselbständigung verstärkt, fixiert und damit reproduzierbar gemacht wird. In diesem Prozeß werden die betreffenden Wissenschaften ohne Vermittlung empirischer Methoden im engeren Sinn direkt auf die Formen bezogen, die eben deshalb als „reine“, der empirischen Vermittlung nicht bedürftige Gegenstände erscheinen. Durch die Möglichkeit der Verselbständigung der Formen zu eigenen Gegenstandsbereichen ist – nur dies ist für uns interessant – die Art und Weise vorstrukturiert, in der wir uns „inmitten“ einer erfahrbaren, mit anderen geteilten Lebenswirklichkeit finden können. Die Art, in der wir uns inmitten unserer Lebenswirklichkeit finden, in der also Verrichtungen als sinnvolle Handlungen thematisiert werden können, ist immer schon „vorgegeben“. Wir finden uns immer schon in vorgebauten Wegen des „Sich-Findens“ oder in Formen, in denen Handlungsfelder in einer über sie hinausreichenden, allgemeiner thematisierbaren Wirklichkeit integriert sind. Die Formen, die Bezugs- und Ordnungssysteme des alltäglichen Handelns, fungieren dabei als das kulturelle Apriori der Weltdeutung. In ihrer „Vorgegebenheit“ können die Formen allerdings zum bloßen „Überbau“ werden: die Sprache zur „Bildungssprache“, die formale Logik zum Prokrustesbett und zur Zwangsjacke des Denkens. (Mit den Formen sind auch die Wissenschaften, in denen jene sich zu Gegenstandsbereichen konstituieren, in den kulturellen Wandel einbezogen, z. T. sogar, wie das Beispiel der zeitgenössischen Linguistik zeigt, modischen Einflüssen ausgesetzt.)

c) Die Reproduzierbarkeit von Handlungsfeldern

Halten wir hier zu einem Resümee inne: Wir waren von der Frage nach dem Sinn der Rede von der Erzeugbarkeit der Formen oder der formalen Aspekte, welche die Handlungsfelder in übergreifende Zusammenhänge einbeziehen, ausgegangen. Von dieser Erzeugung kann nicht die Rede im Sinne der creatio ab ovo sein. Wir finden immer schon – in Gestalt des kulturell wachsenden Aprioris – formale Bezugssysteme vor. Somit ist unter der Bezeichnung der

Erzeugung hier nach der Möglichkeit der „echten“, nicht verstellenden oder entfremdenden Aneignung dieser Formen als Organen gefragt, mit denen Verhalten als Handeln, Handlungsfelder als Bestandteile der Wirklichkeit erschlossen werden. (Von Wirklichkeit wird hier im Sinne der allgemeinen Verständlichkeit von Handlungen und Handlungsbereichen gesprochen, also im Sinne der geteilten, allgemein verständlich kommunizierten Wirklichkeit.) Wir fragen, um es einfacher zu sagen, nach dem Realitätsbezug der Formen oder nach Kriterien ihrer Objektivität. Insofern sich allerdings das Problem der Objektivität als Frage nach Kriterien der Aneignung von formalen Aspekten stellt, steht es weder in Gestalt von fixierten (ontologischen) Gegenstandsbereichen noch von Verstandes- oder Organfunktionen zur Debatte. Vielmehr wird im strengen Sinn nach Funktionskreisen gefragt, in denen Handlungsfelder als Partien von Spielen reproduzierbar gemacht werden. Die Frage der Objektivität stellt sich somit als Frage nach Möglichkeiten und Formen der Reproduzierbarkeit von Handlungsfeldern. Wir fragen also nicht nach der ursprünglichen „Gegebenheit“ der Wirklichkeit, sondern nach „Funktionskreisen“, in denen „Vorgegebenes“ allererst als Bestandteil der erfahrbaren Wirklichkeit sichtbar gemacht wird. So angesetzt, muß der Begriff der Reproduzierbarkeit²⁰⁰ als Gegenbegriff zur Nachahmung entwickelt werden. Die Nachahmung hat eine gewisse Intimität zum Vorbild zur Voraussetzung. Vor allem aber wird das Nachgeahmte durch die Nachahmung nicht berührt. Die Nachahmung ist vielmehr die totale, aus der Kommunikation entlassende Affirmation des Vorbildes. Diese überhöhende Bejahung des Nachgeahmten verwirklicht sich am reinsten in den Formen des Einswerdens mit dem Vorbild: im mystischen Erlebnis des Einswerdens mit Gott, in gewissen Ausprägungen des „Naturerlebnisses“ in magischen Praktiken. Die Reproduktion dagegen überhöht das Objekt nicht, umgibt es nicht mit einer Aura, sondern sie zerlegt es, sie löst das „Gegebensein“, die Phänomenalität des zu reproduzierenden Gegenstandes auf. Die Partituren und Rollen, um es an diesem Beispiel anzudeuten, der sogenannten reproduzierenden Künste, haben nicht den Charakter von „Vorbildern“. Sie dienen dem reproduzierenden Künstler sozusagen als Konstruktionsmittel, mit denen er „Bilder“ aufbaut, die anhand der Spielregeln ständig kritisch überprüft werden müssen. (Die Reproduktion ist ohne weiteres kritisier- und diskutierbar. Die sogenannten produktiven Künste haben es in dieser Hinsicht leichter, besonders dann, wenn sie als „schöpferische Nachahmungen“ verstanden werden.) Daran

²⁰⁰ Vgl. *W. Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, a. a. O. - *J. Habermas*, Bewußtmachende und rettende Kritik - Die

Aktualität Walter Benjamins, a. a. O.

wird nun deutlich, daß die Reproduktion die Lebensgeschichte des Reproduzierenden zwar ins Spiel bringt, aber auf eine kritisierbare Weise. Der Ergriffene mag in seinem Werke Zeugnis ablegen von seinem Ergriffensein, das, weil es in keinem Werk voll auszuschöpfen ist, möglicherweise geschichtliche Traditionen und Gemeinden stiftet. Die Reproduktion dagegen hat keine metaphysische Tiefendimension, sie steht, dies vor allem, in keinem Traditionszusammenhang.

Beim gegenwärtigen Stand unserer Erörterungen sind zwei Dinge von Belang: Einmal, daß die Reproduktion das Ausgangsobjekt nicht unversehrt läßt²⁰¹. Die Reproduktion seziert ihr Objekt, verändert es. Reproduktionen organisieren und reorganisieren die Wahrnehmung ständig. Zum anderen aber ist die Reproduktion als Prozeß anvisiert, der keinen Rückhalt in der Tradition hat. Reproduktionen sind Kreisprozesse oder Funktionskreise in dem Sinn, in dem vom Spiel als von solchen Prozessen die Rede war. (Gerade wegen ihres traditionslos-reproduzierenden Charakters konnten in Spielen kultische Gerätschaften kontextlos überliefert, vorgeschichtlich-magische Praktiken perpetuiert, aber auch die in die persönliche Lebensgeschichte nicht integrierten traumatischen Erlebnisse wiederholt werden.) Insofern nun aber die Reproduktion als Organisation der Wahrnehmung sich vollzieht, werden Konstruktionsregeln der Geometrie oder Logik / Grammatik ständig funktionalisiert. In der Reproduktion werden rein formale Beziehungen, Operationen, die an sich unverständlich sind, gewissermaßen verständlich gemacht, einem im Kreisprozeß sozusagen erschlossenen „Subjekt“ zugeführt, das mit ihrer Hilfe „Objekte“ haben kann, einem Subjekt allerdings, das allein durch die Verfügung über Regeln Referenzpunkt des Objektbezugs ist. Im Kreisprozeß der Reproduktion erhalten die geometrischen usw. Konstruktionsregeln den Wert und die Funktion von Spiel- oder Inszenierungsregeln.

4. Regie und Inszenierung der Unterrichtsspiele

Mit den an Benjamin angelehnten Ausführungen zur Reproduktion haben wir das Problem der Objektivität nicht nur hinausgeschoben. Wir haben vielmehr die Möglichkeit seiner präziseren Formulierung gewonnen. Wenn die „Objekte“ erst im Kreisprozeß der Reproduktion „erzeugt“ werden, stehen in der Frage nach der „Objektivität“ die Regeln zur Debatte, nach denen Kreisprozesse zu inszenieren sind; es wird nach den Spielarten der Reproduktion gefragt, in der die Handlungsfelder seziert, in relevante Einheiten, die als Konstellationen einer Partie das Spiel bestimmen, zerlegt werden. Um

²⁰¹ Vgl. R. Barthes, Die strukturalistische Tätigkeit, a. a. O.

es zu wiederholen, in der Frage der Objektivität geht es gewissermaßen um die Regie der Reproduktion von alltäglichen Handlungsfeldern, um die Regeln, nach denen z. B. „Einstellungen“ und „Schnitte“ festgelegt werden²⁰².

a) Die Frage nach elementaren Sinneinheiten

Die Konturierung von Aktionsräumen der Reproduktion ist, so hat sich gezeigt, gleichbedeutend mit der Konstitution von elementaren Sinneinheiten (mit der Festlegung der für das Spiel relevanten Konstellationen). Dies wird zum entscheidenden Problem, wo es um die Inszenierung der Reproduktion der Alltagswirklichkeit geht. Hier steht ja nicht fest, was als relevante Spielkonstellation gilt. Das Ganze ist somit ein Problem der Selektion und der Übertragbarkeit von Selektionen. Es geht dabei um die Konstitution „gemeinsamer“, „allgemeiner“, für andere in gleicher Weise „vorhandener“ und somit als „gegeben“ erscheinender Verstehenseinheiten. Zusammengefaßt also, im Problem der Objektivität geht es um die Konstitution allgemein akzeptabler Verstehenseinheiten, in denen die Wirklichkeit „gegeben“ erscheint. (Von Wirklichkeit ist und war immer nur die Rede in bezug auf solche allgemein akzeptierten Gegebenheitsweisen oder Artikulationsformen.) Nun können den von uns unterlegten Voraussetzungen zufolge die Inszenierungsregeln weder auf „gegebene Objekte“ begründet werden, weil die Objekte sich erst im Kreisprozeß der Reproduktion bilden, noch im Zusammenhang der Selbstkonstitution der reflektierenden Subjektivität entfaltet werden. Insofern wir nicht von der schlichten Gegebenheit von Objekten und der darauf bezogenen Verstandes- oder Sinnesfunktionen ausgehen können, steht die Konstitution eines Handlungsraumes zur Debatte; gefragt sind Regeln, nach denen im Reproduktionsprozeß wirklich gehandelt wird. Insofern in dem hier anstehenden Handeln objektive Sichtweisen allererst elaboriert werden sollen, da es nicht auf vorgegebene Objekte durch über es hinausweisende Zwecke zu beziehen ist, darf unser fragliches Handeln im anspruchsvollen Sinn „Praxis“ genannt werden. Gleichzeitig steht eine solche Praxis zur Diskussion, die, da sie sich nicht in einen geheimnisvoll-unergründlichen Raum hineinbewegt und somit stets interpretationsbedürftig bleibt, sich gleichsam selbst genügt, sich selbst aufklärt und reflektiert. Eine solche Praxis, da sie nicht als Wesensäußerung des Menschen begriffen werden kann, ist nur als die darstellend-spielende Reflektion des faktischen (gesellschaftlich bedingten) Vollzugs von Verrichtungen mit Hilfe der inhaltsunabhängigen Formen (des Raumes, der Zeit, der Sprache) möglich. Die Spielpraxis wird von uns als

²⁰² Siehe dazu *J. Claus*, Kunst als Inszenierung von Realität: Claes Oldenburg. In: *J. Claus*, Kunst heute, a. a. O., S. 201 ff.

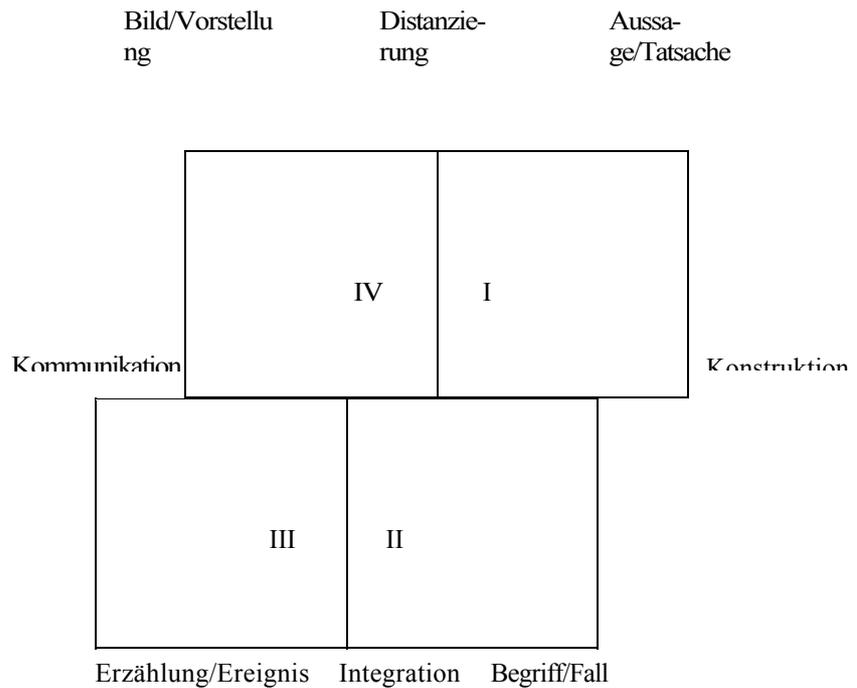
spiegelnde (aposteriorische) Vermittlung von tatsächlichem Handeln und tatsächlichen, kulturell bedingten Formen beansprucht. (Wir spielen hier darauf an, daß der Spiegel in einer Zusammenschau zeigen kann, was in Wirklichkeit gar nicht gesehen werden kann, oder sich nur gegenseitig ansehen kann, wie z. B. ein menschliches Paar.) Das reflektierende Spiel wird einerseits durch das kulturelle Apriori der Bilder und Formen eingang gebracht, dadurch nämlich, daß man sich mit deren Hilfe aus dem totalen, blick- und geschichtslosen Eingelassen- und Verfangensein in aktuelle Verrichtungen lösen kann und immer schon gelöst hat. Zugleich jedoch werden die Formen, wo sie als Medien der Artikulation von Handlungsfeldern gebraucht werden, selbst sozusagen verflüssigt, d. h. als Produkte eines Handelns, das sich selbst reflektiert, sichtbar gemacht und funktionalisiert.

b) Das Problem der Applikation der „Spielarten“ auf die alltäglichen Handlungsfelder

Das Problem der Objektivität ist somit in das der Bedingungen oder Regeln zu überführen, unter denen die Strukturen der Spielarten auf die alltäglichen Handlungsfelder appliziert werden können. Es geht dabei, um es anders zu formulieren, um die Frage, in welchen Arten und Formen der „Realitätsgehalt“ der Handlungsfelder (Sich-Finden) in Spielen entdeckt werden kann. Die Anwendungsregeln, mit denen Handlungsfelder ins Spiel gebracht werden sollen, sind einerseits selbstverständlich durch die Spielarten vorbestimmt. Andererseits jedoch sind unsere Spielarten, insofern sie als Aktionsräume ausgelegt sein sollen, nicht unabhängig von den hier gesuchten Applikations- und Performanzregeln denkbar, deren spezielle Leistung ja in der Festlegung von „relevanten Einheiten“ besteht. (Erst durch die Art, in der Handlungsfelder ins Spiel gebracht werden, wird z.B. „die distanzierte Form des konstruktiven Gebrauchs“ konkret bestimmt und praktisch ausgelegt.) Die gesuchten Regeln sind also nicht direkt aus den Strukturen der Spielarten abzuleiten und schon gar nicht aus der Orientierung am tatsächlichen Verhalten in Handlungsfeldern zu gewinnen.

Nun muß aber unsere Frage nach den Applikationsregeln, insofern es darin um das Dingfestmachen relevanter Einheiten geht, in denen Handlungsfelder ins Spiel gebracht werden können, bereits konkreter im Hinblick auf die Struktur der Spielarten formuliert werden. Sie stellt sich schon beispielsweise in der Form: In welchen elementaren Verstehenseinheiten erscheint die Wirklichkeit, wenn man sie mit konstruktiv gebrauchten Formen auf Distanz bringt? In welchen nicht auflösbaren Formen ist „etwas“ in konstruktiver Distanziertheit vorführbar, d. h. für jedermann anscheinend unmittelbar und direkt gegeben? Unter Berücksichtigung aller genannten Bedingungen kann

die anstehende Frage folgendermaßen formuliert werden: Unter Zugrundelegung welcher nicht-hypothetischer Voraussetzungen (Leitlinien oder „idealen Anforderungen“) konstituiert sich der Aktionsraum einer Praxis – mit innewohnender Sicht –, in der die „Wirklichkeit“ sich in z. B. konstruktivdistanzierenden Handlungsformen zeigt? Die konstruktive Distanzierung löst das Handeln aus dem Horizont individueller Erfahrungen, in dem sie es in der Form konstruierbarer Prozesse auf die Wirklichkeit bezieht. Die Voraussetzung, das „praktische Postulat“ gewissermaßen, unter dem Handeln die Form solcher Prozesse annimmt, ist die *Rasterung*. Die elementaren Sinneinheiten der gerasterten Gegebenheitsweise der Wirklichkeit sind Aussagen, die Tatsachen zu ihrem Inhalt haben. In Analogie dazu kann das praktische Postulat der konstruktiv-integrierenden Gegebenheitsweise in der *Subsumtion* gesehen werden, deren elementare Sinneinheiten Lehrbegriffe sind, die Fälle zu ihrem Inhalt haben; das der integrierend-kommunikativen Gegebenheitsweise in der *Erinnerung*, die Ereignisse (Inhalt) in Erzählungen (Sinneinheit) präsentiert, und schließlich, nur um die Aufzählung zu vervollständigen, das der kommunikativ-distanzierenden Erscheinungsweise in der *Figur*, deren Elemente Bilder sind, die Vorstellungen im engeren Sinn zu ihrem Inhalt haben. Vervollständigt sieht unser Quadrat der Repräsentation nunmehr folgendermaßen aus:



c) Zusammenfassung – offene Fragen

In einer abschließenden Zusammenfassung der Erörterungen zum Problem der Begründung der Möglichkeit von Grammatik- oder Logik-Spielen, der „operativen Interpretation“ von logischen oder grammatischen Konstanten, ist zunächst einmal festzuhalten, daß das Problem sich im weiteren Verlauf unserer Überlegungen als Frage nach der Objektivität, dem Realitätsbezug („Sinn“) formalisierbarer Beziehungen herausgestellt hat. „Objektivität“ und „Sinn“ wurden ihrerseits als Kriterien der Reproduktion interpretiert, also als Bestimmung des Wertes oder der Funktion, die logische usw. Konstanten (Aufbauprinzipien, Operationen) zur Reflexion von Handlungsfeldern als einer allgemein verfügbaren, geteilten Wirklichkeit haben. Die Rekonstruktionstypen wiederum konstituieren sich unter der nichthypothetischen Voraussetzung von „praktischen Postulaten“, welche die Durchführung (Performanz) der Artikulation des Sich-Befindens bestimmen. Unter der Leitung dieser praktischen Postulate (Rasterung, Subsumtion, Erinnerung, Figur) werden die reinen geometrischen oder logischen oder grammatischen Formen in der Gestalt von elementaren Sinneinheiten aufeinander bezogen, sozusagen in Synopsen zusammengefaßt.

Im Hinblick auf die Herstellung und Verarbeitung von elementaren Sinneinheiten können Regeln des Sprachgebrauchs, der räumlichen und zeitlichen Auslegung und der Verfügung über Körper – wie dilettantisch auch immer – gefunden und formuliert, vorgefundene und bekannte grammatische oder logische usw. Regeln sinnvoll verwendet bzw. durch funktionale Äquivalente ersetzt werden. Man kann so z. B. Meßverfahren und -apparaturen von Schülern erfinden und deren Unzulänglichkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten diskutieren lassen. Man kann Bedingungen formulieren, unter denen man „Äußerungen“ als „Information“ oder „Beweis“ gelten lassen will. In bezug auf die Unterrichtspraxis müßte in weiteren Versuchen unsere Grundvoraussetzung überprüft werden, wonach durch die Aufstellung solcher Spielregeln der allgemein zugängliche Realitätsgehalt gesellschaftlicher Tatsachen und Systeme freizulegen sei; dabei sollen sich die Schüler nicht nur als kompetente Partner im Unterricht selbst erweisen, sondern als Partizipanten an einer Wirklichkeit, in der sachliche Aufgaben und Funktionen verständlich zu machen und als Bestandteile von Lebensgeschichten anzueignen sind. Unser didaktisches Problem im engeren Sinn war, ob und wie die in den gesellschaftlichen Reservationen (der Freizeit und „der kindlichen Welt“) verkrusteten kulturellen Möglichkeiten des Spiels freigesetzt werden können. Wir vermuten einen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Bedeutungs- und Funktionslosigkeit des Spiels und der allgemeinen Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeiten einer kulturellen Interpretation von gesell-

schaftlichen Fakten²⁰³. Diese Unsicherheit findet ihren Ausdruck einmal in der zunehmenden Unverbindlichkeit der tradierten Deutungsinstanzen (Religion, Kunst, Geschichte), den eigentlichen Domänen der allgemeinen Menschenbildung, dann aber auch in der „Verwissenschaftlichung“ der allgemeinen Artikulationsformen, in denen die gesellschaftliche Wirklichkeit ausgelegt wird (Sprache, Räumlichkeit, Wahrnehmung und Bewegung [Körperlichkeit]). Soweit es den Didaktiker betrifft, versuchten wir, das Problem der Verwissenschaftlichung am Beispiel der Sprache zu verdeutlichen. Der Verbindlichkeitszerfall der Medien der allgemeinen Menschenbildung spiegelt sich in der inneren Aushöhlung der Sprache, die, *wo* sie als Medium der allgemeinen Verständigung über eine gemeinsame Welt gebraucht wird, zur bloßen „Bildungssprache“ entartet. Das Problem des Chandos-Briefes²⁰⁴ wird erst jetzt in seiner vollen Tragweite sichtbar. Erst jetzt kann die Sprache Gegenstand der wissenschaftlichen Grammatik werden, einer Grammatik, die die Sprache nicht mehr als Organon der Welterschließung thematisiert, sondern als System oppositiver Beziehungen. In der wissenschaftlichen Grammatik wird die Idee von der welterschließenden Potenz der Sprache endgültig annulliert. Wenn die Didaktik, und die Didaktik des Elementarunterrichtes zumal, sich mit diesem Befund nicht zufriedengeben kann, liegt das nicht an der Wehmut, mit der sie am verlorenen Paradies hängt. Selbst wenn über die Sprache nur noch im Sinn eines wissenschaftlichen Gegenstandes sinnvoll gesprochen werden könnte, hätte der Didaktiker zu fragen, wie die Verständigung über die Sprache als einem wissenschaftlichen Gegenstand zu ermöglichen sei. Er hätte nach der Grammatik zu fragen, in der die wissenschaftliche Grammatik ausgebildet, entwickelt, konstruiert werden könnte. Losgelöst vom Beispiel der Sprache, erweist sich als Hauptproblem der Didaktik das der objektiven Verbindlichkeit „vor“ jeder wissenschaftlichen Instrumentierung, das der Erzeugbarkeit von Objektbereichen, auf die bezogen wissenschaftliche Theorien und Methoden entwickelt werden müssen. Das Problem der Objektivität wird erst dort zu einem didaktischen i. e. S., wo die allgemeinen Medien der Versicherung der Wirklichkeit von einem Funktionsschwund befallen sind. Vor diesem Hintergrund kann die Einführung des Spiels nicht als – allemal scheinhafte – Motivierung gemeint sein: Das würde intakte Sinnzusammenhänge, also die Möglichkeit der allgemeinen Verständigung über Werte,

²⁰³ Vgl. *G. W. Balzer*, Notizen zum neuen Spielrend, a. a. O.

H. Plessner, Spiel und Sport. In: *H. Plessner*, Diesseits der Utopie, a. a. O., S. 160 ff.

J. Habermas, Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: *J. Habermas*, Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt, Amsterdam 1970, S. 56 ff.

²⁰⁴ *H. v. Hofmannsthal*, Ein Brief. In: *H. v. Hofmannsthal*, Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Prosa II, Frankfurt 1951, S. 7 ff.

Zwecke voraussetzen. (In einem äußerlichen Sinne werden Spiele freilich häufig genug im Unterricht gebraucht: Man geht davon aus, daß Kinder gern spielen, und meint, wenn man mathematische Probleme in Spielformen auslegt, übertrüge sich der Spaß am Spiel auf die Mathematik. Hier wird nicht eigentlich gespielt, sondern es werden lediglich Spiele angedeutet oder zitiert.) Von Unterrichtsspielen war bei uns immer nur im Hinblick auf die Freilegung der Möglichkeiten des Spielens zur kulturellen Interpretation der gesellschaftlichen Handlungsfelder die Rede. Mit den Unterrichtsspielen hat der Unterricht als der Ort zur Debatte gestanden, an dem die Handlungsfelder vor dem Hintergrund und mit Hilfe von Handlungsgrammatiken in höherem Maß und ausdrücklich verfügbar gemacht werden. Unter Unterrichtsspielen haben wir den Entwurf solcher Handlungsgrammatiken unter der Leitung der praktischen Postulate verstanden, unter denen die Spielarten als Formen der Artikulation des Sich-Befindens auf Handlungsfelder angewandt werden. Konkret wollten wir unter Unterrichtsspielen die Herstellung eines Konsens über Spielregeln unter Zugrundelegung der vier Spielarten (die lediglich zur Bestimmung des Funktionswertes von Spielregeln dienen), verstanden wissen. Der Entwurf von Handlungsgrammatiken wird nur möglich mit Hilfe der vorgefundenen, verselbständigten Formen der Artikulation (sprachlichen, räumlichen usw. Formen). Diese Formen werden verflüssigt, durch die Übersetzung in Handlungsschemata dargestellt und verständlich gemacht, d. h. zu hilfreichen Konstrukten bei der Bewältigung der Wirklichkeit funktionalisiert. Sie werden durch die operative Interpretation „erklärt“, nicht als unverständliche Strukturen in einer nicht mehr problematisierbaren Weise gesetzt. Erst im Rückbezug auf Handlungsgrammatiken können die wissenschaftlichen Grammatiken, Geometrien usw., im Hinblick auf Objektbereiche und ineins mit ihnen als Probleme entfaltet werden.

Von Handlungsgrammatiken war die Rede im Sinne der Inszenierung von Funktionskreisen, in denen sich Objekte, objektivierende Funktionen (der Wahrnehmung und des Denkens) intern – ohne äußere Zwecke oder Gründe – entfalten in einem in sich geschlossenen Spiel des sich zum Handeln disziplinierenden Tuns. In ihrer Abgeschlossenheit (cloture) sind die Funktionskreise weder in der sich selbst konstituierenden Subjektivität noch in der Natur begründet; sie sind überhaupt nicht begründbar und eben deshalb nur praktisch zu vollziehen. Gerade in der Angewiesenheit auf den praktischen Vollzug können sie nur als die Selbstaufklärung (Disponibilität) des Tuns, Agierens, Ausgreifens inszeniert werden, in das man tatsächlich verstrickt ist, aufgrund des natürlichen oder gesellschaftlichen Verfaßtseins. (Schon für Fröbel war das Spiel Selbstaufklärung eines dunklen Tätigkeitstriebes.) Dar- aus glaubten wir auf zweierlei schließen zu dürfen: Einmal, daß von Objek-

tivität nur im Hinblick auf die Auslegung dessen, worin man unbewußt „steckt“, als der Wirklichkeit des Sich-Findens, gesprochen werden kann, nicht im Hinblick auf die Möglichkeiten der totalen, sich befreienden Entgegensetzung der Wirklichkeit. Zum anderen aber, daß die Objektivität nur die Form (der Aktionszusammenhang) ist, in der das Tun, das unbewußt in dem Maße und in dem Sinne ist, als es einem von der Gesellschaft abgenommen wird, unter der Leitung praktischer Postulate ins Spiel gebracht wird, wodurch das gesellschaftlich Faktische als Wirklichkeit, in deren Mitte der Mensch sich immer schon befindet, interpretiert wird.

II. Funktionskreise der Unterrichtsspiele

Die Beschreibung der Funktionskreise, der wir uns nunmehr zuwenden wollen, versucht jeweils die folgenden Momente hervorzuheben: Einmal die Grundrelation des Aktionszusammenhangs, dann den dadurch bedingten Reproduktionstyp und schließlich die sich im Reproduktionstyp ausbildende elementare Sinneinheit.

1. Der scientische Funktionskreis

Im ersten Muster der Erzeugung von Spielen werden die Pole Distanzierung und Konstruktion zueinander in Beziehung gesetzt und durcheinander bestimmt. Die konstruktive Distanzierung löst das Handeln aus dem Horizont der Erfahrung, indem sie es in die Form des Prozesses überführt, der aus Elementen in einem einsinnig linearen Zeitschema aufgebaut werden kann. Zugleich wird die Konstruktion, insofern sie auf Distanz zu ihr selbst zu bringen ist, aus dem bloßen Vollzug gelöst und durch die Einbeziehung in rein systematische Ordnungen verfügbar. Die Verfügbarkeit des Handelns ist gleichbedeutend mit seiner Aneignung als Praxis, der immer auch eine spezifische Form des Sich-Beziehens auf „Gegebenes“ innewohnt. Die Reproduktionsweise, in der „Gegebenes“ aus systematisch geordneten Elementen technisch aufgebaut wird, ist die Rasterung. Im Reproduktionstyp der Rasterung ist die „Realität“ des zu Reproduzierenden nicht als Erschließbares, in Korrespondenz zur geschichtlichen Erfahrung gesetzt, sondern als etwas Faktisches, dessen „Gegebensein“ intersubjektiv zu überprüfen ist. Das „Faktische“ ist nur in der Vermittlung durch Prüfverfahren oder Instrumente im weitesten Sinn „gegeben“²⁰⁵. Wie die „Ganzheit“ des Feldes als systematische Ord-

²⁰⁵ Vgl. *Th. W. Adorno*, Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie, a. a. O.

A. Bohnen, Zur Kritik des modernen Empirismus. Beobachtungssprache, Beobachtungstatsachen und Theorien. In: *H. Albert* (Hrsg.), Theorie und Realität, Tübingen 2., veränderte Aufl. 1972, S. 171 ff.

K. Giel und *G. G. Hiller*, Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr, a. a. O.

J. Habermas, Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, a. a. O.

B. Juhos, Welche begrifflichen Formen stehen der empirischen Beschreibung zur Verfügung? In: *E. Topitsch* (Hrsg.), Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für Victor Kraft, Wien 1960, S. 101 ff.

G. Patzig, Satz und Tatsache, a. a. O.

K. R. Popper, Logik der Forschung, Tübingen 2. Aufl. 1966.

H. Schleichen, Bemerkungen zur Verifikationstheorie. In: *E. Topitsch* (Hrsg.), Probleme der Wissenschaftstheorie, a. a. O., S. 159 ff.

nung ausgelegt wird, so der Rückbezug auf den phänomenalen Ausgangspunkt als instrumentell vermittelter, wodurch die Realität in der Form der überprüfaren Tatsache erscheint. Der so sich ausbildende scientische Funktionszusammenhang wird zum leitenden Aspekt bei der Stiftung einer integrierten Handlungsgrammatik, in der aus geometrischen, somatologischen, grammatikalisch/logischen Konstrukten und Konstruktionselementen Aktionsräume aufgebaut werden. Dazu eine beiläufige Bemerkung zum „somatologischen Aspekt“²⁰⁸: Man steigt bereits in der Grundschule gleich mit Physik ein, wobei man, auf die Motiviertheit, um nicht zu sagen: auf den guten Willen der Schüler bauend, „interessante Themen“ ohne jeden erkennbaren Zusammenhang anbietet: Die Wasserverdrängung, Magnetspiele, den einfachen Stromkreis. Was dies alles, außer der Tatsache, daß der Lehrplan und die Lehrbücher diese Themen unter dem Stichwort Physik rubrizieren, mit der Physik zu tun hat, ist meistens nicht einmal den Lehrern ganz einsichtig. Wir unterschlagen den Schülern den Aufbau des Gegenstandsbereiches der Physik, der durch eine spezifische Konstitution der Körperlichkeit bestimmt ist. Die Gewinnung des „rein physikalischen Körpers“²⁰⁷, der nichts mit den vertrauten Dingen des Alltags zu tun hat – sie könnte mit der Definition der „Stoffeigenschaften“, einer faszinierenden Aufgabe für das 2. Schuljahr, beginnen –, sollte der Grundschul-Physik nicht erlassen werden²⁰⁸. Es müßte einmal ausprobiert werden, ob und wie es möglich ist, so etwas wie eine Protophysik im Sinne von Lorenzen in der Grundschule aufzubauen. Das gäbe einen verlässlicheren Boden für die weiterführenden Schulen ab, als das relativ unverbindliche Reden über den Magneten und das Herumprobieren mit dem Strom-

²⁰⁶ Vgl. P. Lorenzen, Wie ist die Objektivität der Physik möglich?, a. a. O.

²⁰⁷ Vgl. P. Lorenzen, a. a. O.

²⁰⁸ Vgl. M. Wagenschein, Kanon der Physik. In: M. Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik, a. a. O., S. 221 ff. – M. Wagenschein, Das Flüssige. In: M. Wagenschein, A. Banholzer, S. Thiel, Kinder auf dem Wege zur Physik, Stuttgart 1973, S. 50 ff., und dazu H. Benaczek, Versuch mit dem Wagenscheinschen Modell in einem zweiten Schuljahr, Esslingen 1973 (Zulassungsarbeit zur 1. Dienstprüfung).

kreis, dem, sofern es als Bastelstunde ausgelegt wird, eine nicht zu unterschätzende Funktion eingeräumt werden muß. In einer zweiten Perspektive stellt sich das Problem der Somatologie als das der Erfindung und Herstellung von Prüfverfahren und Experimenten.

Die elementare Sinneinheit des scientischen Zugriffs ist die elementare Aussage, die sowohl in einem grammatikalisch richtigen Satz als auch in Diagrammen oder in symbolischen Notationsformen gefaßt werden kann. Aussagen sind (eben darin erweisen sie sich als Konstrukte) in keiner Weise intentional auf die Realität, die darin gefaßt werden kann, bezogen. Sie sind weder unmittelbar evident, noch erfüllen sie sich durch individuelle Erfahrungen. Es bedarf einer künstlich geschaffenen Falsifikationsanlage, in der die „Wirklichkeit“ den Bedingungen unterworfen wird, die in der Aussage als Bedingung ihrer Wahrheit ausgebracht ist. Darin realisiert sich die extremste Form der Distanzierung.

Die Spielidee dieses Feldes oder, wenn man, was aus verschiedenen Gründen geboten wäre, den Ausdruck „Unterrichtsziel“ nicht vermeiden möchte, ist es, aus dem „natürlichen Gebrauch“ der Sprache (oder anderer Objektivationen wie Karten, Diagrammen usw.) Aussagen und Aussageverbände zu präparieren, aus diesen Hypothesen abzuleiten und diese wiederum durch die Erfindung von Falsifikationsanlagen zu instrumentieren. Das didaktische Problem besteht dabei in der Konstruktion von elementaren Aussagen, d. h. in der Findung einer solchen Formulierung von Sätzen, die diese Sätze als überprüfungsbedürftig kenntlich macht²⁰⁹. Darin liegt auch: der Elementarunterricht darf die Sätze nicht den konsolidierten wissenschaftlichen Disziplinen entnehmen, wenn er den Schülern das Geschäft der Konstruktion von Aussagen nicht vorenthalten will. Die elementaren Aussagen können daher nicht Sätze der Geometrie, der Mengenlehre, der Naturwissenschaft sein. Die scientische Darstellung der Wirklichkeit beginnt nicht bei der Wissenschaft, sondern bei den meist übergangenen, als Aussage nicht realisierten Feststellungen des Alltags: die Schule ist aus, Bälle springen besser oder schlechter usw. Das Haupthindernis, das sich der Konstruktion von elementaren Aussagen in den Weg stellt, ist die Alltagserfahrung bestimmende Substanz-Akzidenz-, Ding-Eigenschaft-Relation. Das Springen von Bällen wird unmittelbar als Eigenschaft einer Substanz verstanden²¹⁰.

²⁰⁹ Vgl. dazu *G. Patzig*, Satz und Tatsache, a. a. O.

K. Giel, G. G. Hiller, Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr, a. a. O.

²¹⁰ Vgl. dazu *R. Peter*, Wie Bälle springen. In: *Reflektierte Schulpraxis*, a. a. O., N 8, S. 1-17.

S. Thiel, Zweites Protokoll: Wie springt ein Ball? In: *M. Wagenschein u. a., Kinder auf dem Wege zur Physik*, a. a. O., S. 122 ff.

2. Der Funktionszusammenhang des institutionalisierten Handelns

Das zweite Spielfeld ist durch den Rahmen bestimmt, in dem die Pole Konstruktion und Integration aufeinander bezogen und durch einander bestimmt werden. Das Handeln, das alltäglich inmitten des gelebten Lebens vollzogen und gedeutet wird, ist gleichermaßen in eine Ordnung gefügt, die nicht im Erfahrungsbereich des „gelebten Lebens“ liegt. Die Konstruktion wird dabei ausgelegt als Setzung, d. h. als die nicht weiter zu begründende Stiftung einer Ordnung, innerhalb deren „natürliche“ Prozesse und Ereignisse allererst als sinnvolle Handlungen qualifiziert und Handelnden zugeschrieben bzw. für Handelnde zur Disposition gestellt werden können. Mit dem Ausdruck „Setzung“ ist hier die Eröffnung des durch Gesetze im engeren Sinn ausgelegten Raumes gemeint, eine Perspektive auf solche „idealen Forderungen“, an denen sich nicht zuletzt die Selbstlegitimation von gesellschaftlichen Ordnungen orientiert. Die „Eröffnung“ dieses Raumes wurde von Hobbes²¹¹ bis Gehlen²¹² anthropologisch interpretiert als der Sprung, durch den der Mensch, seine animalitas hinter sich lassend, den Status des cives erwirbt, den Status, in dem er sich die Natur entgegensetzen kann. Von hier aus erscheint auch die „Natur des Menschen“ in einem anderen Licht: Sie verliert sozusagen ihre Unschuld und erscheint den cives²¹³ in einer ins „Tierische“ gebrochenen oder ins „Bestialische“ verzerrten Form. So gesehen konnte die Eröffnung des Raumes der gesellschaftlichen Ordnung, die Zivilisierung, als unbedingter Akt der menschlichen Freiheit verstanden werden, die, im Unterschied zur bloßen Willkür, den Charakter der Autonomie annahm. In der Berufung auf seine autonome Freiheit stiftet der Mensch eine Ordnung, die nicht theologisch zu begründen ist.

Zunächst einmal sind die mit der Berufung auf die autonome Vernunft versehenen „Gesetze“, Ordnungen und Statuten nichts anderes als Formen der „Vermittlung“ von Handlungen. Nur durch den Bezug auf Gesetze, die offensichtlich nicht in der Natur des Menschen hinterlegt sind, kann Verhalten als Handeln qualifiziert, d. h. auf relevante Bestimmungsstücke hin ausgelegt werden. Prinzipiell bedeutet dies, Verhalten kann aus dem bloßen Vollzug gelöst und durch Konstrukte „als...“ objektiviert werden²¹⁴. Durch

²¹¹ Vgl. *Th. Hobbes*, Vom Menschen – Vom Bürger, eingel. und hrsg. v. *G. Gawlik*, Hamburg 1959.

²¹² Vgl. *A. Gehlen*, Der Mensch, a. a. O. – *A. Gehlen*, Urmensch und Spätkultur, a. a. O.

A. Gehlen, Studien zur Anthropologie und Soziologie, a. a. O.

²¹³ Vgl. *O. Willmann*, Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., S. 66 ff.

²¹⁴ Vgl. dazu *H. Lipps*, Das Urteil. In: *H. Lipps*, Die Verbindlichkeit der Sprache, a. a. O., S. 9 ff.

diese prinzipielle Objektivierbarkeit wird es Agenten zusprechbar, was wiederum bedeutet, daß im Bezug auf Verfassungen der Mensch als Zurechnungs- subjekt von Handlungen (nicht Verhaltensweisen oder Prozessen oder Ereignissen) im Blick steht. Das Verhältnis des Zurechnungssubjekts zu objektivierbaren Handlungen ist durch Absichten, Motive und Zwecke bestimmbar, die ihrerseits wiederum im Hinblick auf die Konsequenzen, die das Handeln auf andere Zurechnungssubjekte haben kann, mit „Werten“ versehen sind. Somit stehen Zurechnungssubjekte immer in einer „Wertordnung“. Aufgrund der ihnen zugesprochenen Handlungen werden ihnen selbst mehr oder minder schätzenswerte Motive und Absichten unterstellt. Über die Wertung werden Motive und Absichten, insofern jene sich auf das Verhältnis des Zurechnungs- subjekts zu prinzipiell allen anderen (nämlich im Rahmen von Ordnungen als Zurechnungssubjekte anerkannten Menschen) beziehen, auf den „Charakter“ einer ganzen Person bezogen, die eben so beschaffen ist, daß sie gewisse Handlungen bevorzugt. Als Zurechnungssubjekt ist man somit einem Raum der legitimierten und legitimierbaren Ungleichheit integriert. (Bei zugebilligter Chancengleichheit der Zurechnungssubjekte ist jede Ungleichheit eine selbstverschuldete²¹⁵.)

Wir haben bereits angedeutet, daß der zum Zurechnungssubjekt gewordene einzelne seine in den Status des Handelns erhobenen Verhaltensweisen in Zweckbegriffen „hat“. Zwecke sind nur in einem Lebensraum möglich, der prinzipiell in Verfassungen, Statuten, Gesetzen objektiviert werden kann. Das bedeutet nun aber auch, daß die Auslegung dieses Lebensraumes selbst als Zweck des im engeren Sinn politischen Handelns genommen werden kann, das die Instandsetzung des autonomen Menschen zum Ziel hat²¹⁶. Inzwischen dürfte deutlich geworden sein – und nur daraufhin wurden die vorangestellten Bemerkungen ausgeführt –, daß die Auslegung der Konstruktion im Sinne der Setzung gleichbedeutend ist mit der Integration des einzelnen als einem Zurechnungs- subjekt des Handelns und daraus folgend als „Charakter“ in einen durch Gesetze, Statuten und Wertnormen ausgelegten, politisch zu gestalten- den Lebensraum. Der Bezugsrahmen, in dem die Konstruktion als Integration des Zurechnungs- subjekts ausgelegt wird, der zum Zweck des politischen Handelns genommen werden kann, hat den Charakter

²¹⁵ Vgl. dazu: *R. Dahrendorf*, Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. In: *R. Dahrendorf*, *Pfade aus Utopia*, München 1967, S. 352 ff.

H. Lipps, *Verantwortung, Zurechnung, Strafe*. *H. Lipps*, *Die Wirklichkeit des Menschen*, a. a. O., S. 72 ff.

²¹⁶ Vgl. *H. Plessner*, *Macht und menschliche Natur*, a. a. O.

der Institution²¹⁷. Die „Wirklichkeit“ erscheint unter der Perspektive des institutionellen Rahmens als „Wirklichkeit des Handelns“. „Gegeben“ ist das Handeln hier in der Applikation der Gesetze und Statuten auf das Verhalten, also in qualifizierenden und wertenden Urteilen (Subsumtion). Im Blickwinkel der Anwendung von Regeln und Werten auf konkretes Verhalten erscheint das Letztere in der Form des zu bearbeitenden Falles, der durchaus strittig sein kann²¹⁸.

Zwei abschließende Bemerkungen scheinen hier noch angebracht zu sein. Die erste bezieht sich auf die mit der Entwicklung der Soziologie zusammenhängende Aktualität dieser Form der Aufbereitung von Erfahrungen und Handlungen. Gerade weil unter dieser Perspektive sich die „gesellschaftliche Wirklichkeit“ konstituiert, ist sie nicht gefeit gegen die Versuchung der Totalisierung, einer Versuchung, die einmal durch die Möglichkeit der Begründbarkeit dieser Perspektive in anthropologischen Gesamtentwürfen und zum anderen durch die Möglichkeit der Rückbindung der umfassenden Betrachtungsweise an das politische Handeln noch gesteigert wird. Dieser Aspekt der Wirklichkeit nimmt – nicht zufällig – die Stellung ein, die die geisteswissenschaftlich-philosophische Interpretation bis in die sechziger Jahre innehatte. Und genau in dieser Funktion rückt sie auch in die Schulen ein. Als neues, alle Disziplinen bewegendes Ferment empfiehlt sich diese umfassende Betrachtungsweise, nicht nur weil sie im Vergleich zur Philosophie der fünfziger Jahre „demokratischer“ und „praktischer“ ist, sondern weil es darin gelingt, die Wissenschaften aufzuarbeiten. Die Befreiung der Wissenschaften zur Forschung ist offensichtlich nur durch die Aufarbeitung der Forschung als zweckrationales, arbeitsteiliges, interessengebundenes, institutionalisiertes, der öffentlich-politischen Diskussion unterworfenenes Handeln möglich. Dies alles ist richtig nur so lange, als der hier zur Verhandlung stehende Konstitutionsaspekt sich gerade nicht in der Form der philosophischen Selbstbegründung zum alleinigen und universellen erhebt. Jeder Universalitätsanspruch

²¹⁷ Siehe dazu *P. Berger*, Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, a. a. O.

A. Gehlen, Urmensch und Spätkultur, a. a. O.

A. Gehlen, Studien zur Anthropologie und Soziologie, a. a. O.

A. Gehlen, Anthropologische Forschung, Reinbek 1965.

G. G. Hiller, Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1, a. a. O.

N. Luhmann, Rechtssoziologie, a. a. O.

H. Schelsky (Hrsg.), Zur Theorie der Institution, a. a. O.

²¹⁸ Vgl. *H. Lipps*, Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz. In: *H. Lipps*, Die Verbindlichkeit der Sprache, a. a. O., S. 39 ff.

kann sich nur in der Form der Selbstaffirmation als einziger, nämlich gegen andere, die er nur abweisen, aber nicht aufheben kann, aufbauen. Damit hängt die zweite Bemerkung zusammen, die wir für notwendig halten. Wir sehen in dem Ganzen keine anthropologische Position, sondern eine Möglichkeit, in der tatsächliches Handeln nachträglich expliziert, nämlich in der Form von auszumachenden Spielregeln reflektiert werden kann. Wir meinen, daß es am tatsächlichen Handeln noch Zonen zu entdecken gibt, die nicht deshalb als marginal abgewertet werden dürfen, weil sie in dieser Spielform nicht ausgeleuchtet werden können.

Zunächst interessiert uns am institutionalisierten Handeln dies, daß es durch Lehrbegriffe²¹⁹ (der Jurisprudenz z. B.), Verordnungen und Bestimmungen nicht so sehr direkt geleitet, wohl aber faßbar und juristisch oder bürokratisch nach Kriterien, die sich dem gesunden Menschenverstand entziehen, fachmännisch behandelt und verrechnet werden kann. Gemeint ist der simple Umstand, daß das Kind, das sich auf dem Schulweg beim Bäcker um die Ecke seine Brezel kauft, einen Akt vollzieht, der im BGB als Vertrag definiert, d. h. in konstitutive Merkmale ausgelegt ist. Wir sind, ohne es zu merken, ständig als *cives* in eine in irgendeiner Form (juristisch, verwaltungstechnisch, bürokratisch) verfaßte Wirklichkeit integriert: Alle unsere Besorgungen, im Supermarkt, in der Schule, können als unter gewisse, der Kommunikation entzogene Bestimmungen und Verordnungen fallende Fälle rekonstruiert werden. Die Spielabsicht besteht hier in der Darstellung und Behandlung von realen Vorkommnissen als relevante Fälle, d. h. in der Ausdifferenzierung von Vorkommnissen in im Hinblick auf irgendwelche Bestimmungen, Satzungen usw. wesentliche und davon nicht betroffene, daher unwesentliche *Züge*. Die Konstrukte²²⁰ (Lehrbegriffe) selbst sind hierbei nicht gleichsam *par distance* – durch objektivierbare Techniken (Methoden) – auf die Realität bezogen, sondern durch die subsumierende Urteilsfähigkeit. Die Konstrukte selbst sind also definierbare *Begriffe*, keine Sätze. (Im Unterschied zu Sätzen sind Begriffe weder wahr noch falsch. Sie bedürfen keiner Falsifikationsanlage, weil bestenfalls die gedachten Beziehungen zwischen Begriffen überprüft werden müssen.)

Das Haupthindernis besteht hier in dem subjektiven Verstricktsein in die Vorkommnisse, die nur als Fälle interessant sein sollen, also darin, daß Vorkommnisse, die als Fälle ausgezeichnet werden sollen, primär nur in Kontexten eingelagert sind, die perspektivisch erfahren werden. Die Tübinger Markt-

²¹⁹ Vgl. zu dieser Verwendung des Ausdrucks Lehrbegriff *H. Lipps*, Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz, a. a. O., S. 50.

²²⁰ Vgl. *H. Lipps*, Das Urteil, a. a. O.

frau, deren Verhalten unter eine Fülle von Bestimmungen und Gesetze fällt, ist primär nur als mehr oder minder originelle Gogin interessant. Die Präparation von Fällen aus der sozialen Lebenswelt ist hier entscheidend und mit strukturell ähnlichen Schwierigkeiten verbunden wie die Gewinnung elementarer Aussagen aus dem Kontext der gesprochenen Sprache.

3. Der Funktionskreis der Selbstexploration (geschichtliche Erfahrung)

Im Unterschied zum zweiten Feld verarbeitet der Reproduktionstyp, der sich im Gezüge des dritten Feldes ausbildet, Handlungen in einem Bezugsrahmen, der durch die Lebensgeschichte der beteiligten und betroffenen Menschen mitbestimmt ist und gleichzeitig die Geschichtlichkeit von Zusammenhängen allererst konstituiert. Es muß hier immer erst in der als Gespräch oder Dialog zu qualifizierenden Kommunikation ans Licht gebracht werden, worin man sich befindet. Die Wirklichkeit, in die man integriert ist, ist eine mit anderen in konkreten Situationen geteilte, geschichtliche Wirklichkeit. Die Situation ist kein Querschnitt in der linear schematisierten Zeit. Die zeitliche Verfassung der Situation – das Gleiche gilt für die Geometrie der Situation – ist nicht vergleichbar mit der von „natürlichen Prozessen und Abläufen“²²¹. Die Situation ist durch die in ihr (Gegenwart) aktualisierte Vergangenheit, die jeweils weiter reichen kann als die Zeitspanne des individuellen Lebens, und die antizipierte Zukunft gleichermaßen bestimmt²²². Ehe wir uns jedoch auf eine ausführlichere Beschreibung einlassen, sind, um Mißverständnissen vorzubeugen, zwei Bemerkungen angebracht. Zunächst ist festzuhalten, daß hier noch nicht von der Geschichtswissenschaft die Rede ist²²³. Von unseren Voraussetzungen aus könnte von der Geschichtswissenschaft nur geredet werden, wenn wir angeben könnten, wie unsere Konstitutionstypen nachträglich aufeinander bezogen werden können: Wie also die scientische Reproduktion auf die geschichtliche zu beziehen sei, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen wie bedingten Modifikationen. (Schon die Konstitution einer geschichtlichen Tatsache ist ein ernsthaftes Problem: Die

²²¹ Vgl. K. Lewin, *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, a. a. O., insbes. S. 68 ff.

²²² Vgl. auch O. F. Bollnow, *Das Verhältnis zur Zeit*, Heidelberg o. J.
F. Kümmel, *Über den Begriff der Zeit*, Tübingen 1962.

E. Minkowski, *Die gelebte Zeit*, Salzburg 1971 und 1972 (2 Bde.) und dazu die Besprechung von O. F. Bollnow in der *Z f. Päd.*, 19. Jg. 1973, S. 149 ff.

²²³ Einen fachdidaktischen Ansatz zum Geschichtsunterricht hat jetzt A. Mannzmann vorgelegt: *Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie – Dimensionierung des Faches Geschichte*. In: H. Blankertz, *Fachdidaktische Curriculumforschung*, a. a. O.

genaue Beschreibung der tödlichen Verletzungen des Marat ist keine geschichtliche Tatsachenaussage²²⁴.) Worum es uns im folgenden geht, ist eine hier für angebracht erachtete etwas ausführlichere Beschreibung dessen, was man die geschichtliche Dimension des Handelns genannt hat²²⁵. Hier steht allerdings nicht zur Debatte, ob die Geschichtlichkeit eine Wesensäußerung des menschlichen Daseins sei²²⁶. (Wahrscheinlich ist man immer schon ganz gut ohne Geschichte ausgekommen, so daß unter dem Stichwort des post-histoire nicht nur unsere unmittelbare Gegenwart zu rubrizieren ist.) In der Frage nach der geschichtlichen Dimension geht es uns von vornherein um die pädagogische Funktion dieses möglichen Aspektes der Lebenswirklichkeit. So angesetzt begibt man sich nicht einmal in die Gefahr der Pädagogisierung der Geschichtswissenschaft. Wir fragen hier vielmehr nach dem Horizont einer Betrachtung, in den dann die Geschichtswissenschaft möglicherweise integriert werden kann. Wir sind allerdings der festen Überzeugung, daß die Geschichtswissenschaft auf einen solchen Betrachtungshorizont entschiedener angewiesen ist als andere Disziplinen, zumindest in der Schule. Alle Untugenden des Geschichtsunterrichts – die Denaturierung der Geschichte zum Figurenkabinett moralischer Monstren vorab – sind auf das Fehlen eines solchen Horizonts zurückzuführen. Wir wollen im folgenden zeigen, daß es im Zusammenhang der Geschichtlichkeit nicht primär um die Legitimation und Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse geht (um ihr – auch im Sinne der Bejahung – besseres Verständnis), sondern um das Problem einer spezifischen, nicht schon im Vorhinein von der Gesellschaft verfügt und geregelten Teilnahme an der gesellschaftlichen Wirklichkeit und im Zusammenhang damit um die Entdeckung neuer, originärer Handlungs-

²²⁴ Vgl. dazu *A. C. Danto*, *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt 1974; insbes. S. 232 ff.

L. J. Goldstein, Daten und Ereignisse in der Geschichte. In: H. Albert (Hrsg.), *Theorie und Realität*, a. a. O., S. 263 ff.

L. J. Goldstein, Theorien in der Geschichtsforschung. In: H. Albert (Hrsg.), a. a. O., S. 289 ff.

C. G. Hempel, Wissenschaftliche und historische Erklärungen. In: H. Albert (Hrsg.), a. a. O., S. 237 ff.

V. Kraft, Geschichtsforschung als strenge Wissenschaft. In: E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, a. a. O., S. 72 ff.

G. Mann, *Zwölf Versuche über Geschichtsschreibung*, Frankfurt 1973.

E. Topitsch, Zum Gesetzesbegriff in den Sozialwissenschaften. In: H. Albert (Hrsg.), a. a. O., S. 317 ff.

J. W. N. Watkins, Idealtypen und historische Erklärung. In: H. Albert (Hrsg.), a. a. O., S. 331 ff.

²²⁵ Vgl. dazu *A. Mannzmann*, *Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Sozialgeschichte*, a. a. O., S. 97.

²²⁶ Siehe dazu *M. Heidegger*, *Sein und Zeit*, a. a. O., und die Kritik *Plessners* in *Macht und menschliche Natur*, a. a. O.

ansätze. (Die geschichtliche Dimension der Gesellschaft ist, nach unserem Verständnis, die Dimension des Humanen im politischen Handeln, sofern dieses immer auch die Errichtung, Bewahrung, Zerstörung und Umgestaltung des „Bildes vom Menschen“ ist²²⁷.) Zum anderen aber ist festzuhalten, daß wir hier einen Reproduktionstyp des Handelns beschreiben, eine Form also der Explikation von Bedeutung. Wir verwenden zu dieser Beschreibung zwar Begriffe und Konstrukte der lebensphilosophischen Hermeneutik und Phänomenologie, verbinden damit aber keinen Universalitätsanspruch. Wir wollen nichts über die menschliche Lebenswirklichkeit im Ganzen ausmachen und behaupten nur, daß durch eine „geschichtliche Reproduktion“ eine nirgendwo sonst zu entdeckende Dimension des Handlungssinnes ausgeleuchtet werden kann.

Das Feld der geschichtlichen Reproduktion wird von einer Paradoxie durchzogen: Handlungen werden darin, ohne daß der Charakter des Handelns aufgehoben werden würde, als Ereignisse, Begebenheiten verrechnet. Diese Doppelgesichtigkeit des Geschichtlichen wurde gleich bei seinem Erscheinen im Horizont von Betrachtungen bemerkt. Machiavelli versucht, diese Doppelgesichtigkeit als die Spannung von Virtus und Fortuna zu erklären²²⁸. Man würde das „Ereignishafte“ des Handelns verkürzen, stellte man es unter rein negativen Aspekten, als ungewollte Nebenwirkungen des sonst absichtlichen, planbaren und verantwortbaren Handelns dar. Daß mit dem Ereignishaften hier keineswegs die Auflösbarkeit des Handelns in Ereignisse im Sinne der „objektiven“ naturwissenschaftlichen Beschreibbarkeit unter Ausklammerung des subjektiv erlebbaren Sinnes gemeint sein kann, wird hier vorausgesetzt. Das Handeln behält seinen „erlebbaren Sinn“; zum geschichtlichen Ereignis wird es dadurch, daß es nicht in der gleichen Weise zugerechnet und kontrolliert werden kann wie das institutionalisierte Handeln. Ereignisse werden einem nicht zugeschrieben, sie können nicht unter Anwendung geltender Normen und Gesetze beurteilt und als Fälle erledigt werden, sondern man wird von ihnen betroffen. Betroffen wieder nicht im Sinne des zufälligen Überraschtwerdens von Ereignissen. Vielmehr kann man von Handlungen, auch den eigenen, in dem Sinne betroffen sein, daß man in einem noch unbe-

²²⁷ Vgl. H. Plessner, *Macht und menschliche Natur*, a. a. O.

²²⁸ Vgl. N. Machiavelli, *Vom Staate (discorsi)*. In: N. Machiavelli, *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. H. Floerke, München MCMXXV (5 Bde.), hier: erster Band.

N. Machiavelli, *Vom Fürsten*. In: N. Machiavelli, a. a. O., hier: zweiter Band, S. 1 bis 109. Siehe dazu auch C. Schmid, *Machiavelli oder Die Einheit von Esprit und Staatsführung*. In: C. Schmid, *Europa und die Macht des Geistes*, Stuttgart, Hamburg, München 1973, S. 93 ff.

stimmten Sinne herausgefordert wird, in einer Schicht gewissermaßen, die gesellschaftlich weder artikuliert noch verdrängt, im Rahmen der verfaßten Ordnung überhaupt nicht zu bilanzieren ist. In einem gewissen Sinne steht mit dem Ereignis, das nicht als Fall aufzulösen ist, immer auch derjenige in Frage, der von ihm betroffen ist. Bezüglich des Betroffenseins hat Lipps von einem Affekt gesprochen, der das Bewußtwerden einleitet²²⁹. Das Ereignishafte berührt den Betroffenen ganz intim, jedoch so, daß in ihm ein anderes, fremdes sich ankündigt, das noch nicht artikuliert ist. Hinsichtlich des Paradoxen zugleich von Intimität und Fremdheit könnte man, mit Benjamin²³⁰, von dem auratischen Charakter von Ereignissen sprechen. Mit dem Unterschied allerdings, daß das Ferne und Fremde des Ereignisses nicht als das Unnahbare schlechthin der menschlichen Wirklichkeit entzogen wird. Ein geschichtlicher Lebenszusammenhang konstituiert sich erst im leidenschaftlichen Streben, die Geheimnisse auszutreiben. Das geschichtliche Ereignis, eben weil es an menschliches Handeln gebunden bleibt, kann nur unter der regulativen Idee der Aufklärung erfahren werden. Nun ist allerdings das Licht der Aufklärung, dieses Bild findet seine Berechtigung gerade auch im Hinblick auf die so bezeichnete geistesgeschichtliche Epoche, kein Suchscheinwerfer, der direkt auf Fakten gerichtet ist. Es richtet sich primär auf menschliche Verhältnisse und Beziehungen und auf Dinge und Fakten nur sofern sie darin verwickelt sind. Diese Verhältnisse kann man, insofern man immer schon darin ist, in ihnen Wirklichkeit erfährt, nicht gegenständlich vor sich bringen. Man kann vielmehr nur, durch Ereignisse, schmerzhaft meistens, darauf gestoßen werden. An solchen Ereignissen kommt das zutage, was man im Vollzug der Beziehungen auch ist, der Bodensatz der Existenz sozusagen. Im Zurückgeworfenwerden auf die Verhältnisse, in denen er lebt, werden diese dem Betroffenen, und er sich in ihnen, anheimgestellt. So sind es für die Aufklärung des 17. und 18. Jahrhunderts spezielle Vorkommnisse, die zur Ausleuchtung bestehender Verhältnisse, etwa unter der Frage: ob man generell Proselyten machen dürfte²³¹, bewegen.

²²⁹ H. Lipps, Bewußtsein. In: H. Lipps, Die menschliche Natur, a. a. O., S. 44 ff.

²³⁰ Vgl. W Benjamin, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, a. a. O., S. 53.

J. Habermas, Bewußtmachende oder rettende Kritik. Die Aktualität Walter Benjamins, a. a. O.

²³¹ Vgl. dazu den Auswahlband Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berliner Monatsschrift, Darmstadt 1973.

J. A. Starck, Über Kryptokatholizismus, Proselytenmacherei, Jesuitismus, geheime Gesellschaften und besonders die ihm selbst von den Verfassern der Berliner Monatsschrift gemachten Beschuldigungen, mit Aktenstücken belegt, Frankfurt und Leipzig 1787.

Nun haben wir allerdings mit dem Hinweis auf die Aufklärung ganz offensichtlich auch den auratischen Charakter von Ereignissen, von dem wir doch ausgehen wollten, auf die Seite gebracht. Wie denn auch das Ereignis, das der „Aufklärung“ diene, mehr ein zufälliger, wenn auch willkommener Anlaß zur Reflexion mehr oder minder bewährter Grundsätze der Vernunft, über die kein Streit zugelassen wurde, war. Was sich an Ereignissen der Aufklärung artikuliert, war denn wohl auch mehr der Raum der bürgerlichen Öffentlichkeit²³² als der des geschichtlichen Charakters der Lebenswirklichkeit. So viel ist jedoch am Beispiel der Aufklärung zu gewinnen: Es geht im Medium von Ereignissen um menschliche Beziehungen zur Wirklichkeit, um den übergreifenden Rahmen vor allem, in dem sich solche Beziehungen entfalten können. Die Totalität der Beziehungen war für den Aufklärer noch als selbstverständlich angenommener Konsens über die allgemeine Geltung vernünftiger Prinzipien auszuweisen. Sicher wird am Beispiel der Aufklärung allerdings auch deutlich, daß Ereignisse nur so lange eine Aura haben, als sie nicht in äußere Reflexionsanlässe umgedeutet werden können. Das Zugleich von Intimität und Ferne bleibt nur gewahrt, wenn das Betroffensein nicht in einer Selbstvergewisserung von Prinzipien beruhigt und aufgehoben werden kann.

Wenn wir nun sagten, die Aura von Ereignissen werde dadurch bewahrt, daß die Ereignisse selbst in eine Reflexion einbezogen werden, in der die Geltung, Herkunft und Verbindlichkeit von Prinzipien in Frage stehen, in eine Reflexion also, in der der Mensch sich selbst, wie man heute wohl sagen muß: hinterfragt, wäre zunächst nur die Einsicht in die Unabdingbarkeit von nicht herbeiführbaren Ereignissen zum In-Gang-Kommen einer solchen Reflexion behauptet. Damit ist aber zumindest schon angedeutet, daß jede „hinterfragende“ Reflexion unglaubwürdig und unseriös ist, wenn sie sich nicht an Ereignissen legitimiert. Ereignisse sind so gesehen der Realitätsbezug einer – wie man sie auch nennen könnte – ekstatischen Reflexion. Bezüglich dieser Reflexion ist damit bereits gesagt, daß es in ihr immer auch um die Frage nach dem Boden geht, nach dem Hintergrund, auf dem die Frage nach einer „humanen Welt“ als einer wirklichkeits- und inhaltsbezogenen (nicht nach formalen Schemata ablaufenden) gestellt werden kann. Die Inhaltsbezogenheit ist wieder nicht im Sinne des direkten Gerichtetseins auf konkrete Ereignisse, die man erzählen kann, zu bestimmen. Die „Wahrheit“ der Erzählung, des Berichtes von Ereignissen macht ein zentrales Problem der Geschichtswissenschaft aus²³³. Worum es bei der fraglichen Inhaltsbezogen-

²³² Vgl. *J. Habermas*, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied und Berlin 1962.

²³³ Siehe *A. C. Danto*, *Analytische Philosophie der Geschichte*, a. a. O.

heit geht, ist der Umstand, daß schon die Art, in der nach der humanen Welt gefragt wird, „inhaltlich bezogen“ ist, wobei dieses Bezogensein weder formallogisch durch die Angabe eines Bezugssystems, noch methodologisch durch die Angabe von Intentionen zu fassen ist. Das, woraufhin sie gerichtet und wodurch sie bestimmt ist, kann vielmehr nicht von ihr selbst abgelöst werden. Die fragliche Inhaltsbezogenheit ist eine intrinsische Determination²³⁴ der Frage selbst. Es ist somit von einer Reflexion die Rede, die allererst als wirkende Wirklichkeit ans Licht bringen will, was bereits in ihr wirkt. Es gilt dabei als Eindruck²³⁵ herauszubringen und festzuhalten, wovon die Reflexion bereits beeindruckt ist. Das geschichtliche Ereignis ist, dieses ergibt sich somit, durch seine „Wirkung“ bestimmt, eine Wirkung allerdings, die als intrinsische Determination einer Reflexion wirkt, die ans Licht bringen muß, wovon sie betroffen ist. Dieses Ans-Licht-Bringen kann nur verstanden werden als Ausleuchtung des Horizontes, in dem der Reflektierende steht, so daß er das Ereignis als eine ihn betreffende Wirkung entfalten kann; und die Entfaltung des Eindrucks ist die Auslegung der Sichtweise, in der er als Ereignis genommen und angeeignet werden kann. Die Entfaltung der Sichtweise vollzieht sich hier aber immer als deren inhaltlicher Bezug. Die Sicht ist vom Gesehenen nicht abzulösen: sie hat das Gesehene nicht als Gegenstand vor sich, sondern als Grund der Sicht, die daraufhin als Ausdruck und Entfaltung des Gesehenen verstanden werden muß, in sich. Der Ausdruck bezeugt²³⁶ die Wirksamkeit dessen, wovon er Ausdruck ist. Dieses Bezeugen ist aber immer nur in bezug auf andere möglich, die das Betroffensein nachvollziehen können. Die bezeugte Wirklichkeit ist eine mit anderen geteilte Wirklichkeit. Die mit anderen geteilte Wirklichkeit ist allerdings nicht als die in Kompetenzbereiche aufgeteilte Wirklichkeit zu verstehen. Sie umschließt die Partner in einer umfassenden Weise. Die geteilte Wirklichkeit ist der gemeinsame Verständnishintergrund, der zwischen den Partnern als permanente Aufforderung zur Auseinandersetzung wirksam ist²³⁷. Worum es also in der Frage der geschichtlichen Perspektive des Handelns letztlich geht, ist das Pro-

²³⁴ Vgl zum Begriff der intrinsischen Determination und zu den folgenden Ausführungen J. König, *Sein und Denken*, a. a. O.

²³⁵ Vgl J. König, *Sein und Denken*, a. a. O.

H. Lipps, *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*, a. a. O., S. 96 ff.

Zum Problem des Verhältnisses der Anwendung von Kunstmitteln auf die „natürliche Sprache“ vgl. F. Nietzsche, *Rhetorik. Darstellung der antiken Rhetorik*. In: F. Nietzsche, *Gesammelte Werke* (Musarion-Ausgabe), München 1920-1929 (23 Bde.), hier: Bd. 5, S. 297 ff.

²³⁶ Vgl. dazu H. Lipps, *Die menschliche Natur*, a. a. O., S. 44 ff.

²³⁷ Siehe W. Schulz, *Philosophie in der veränderten Welt*, a. a. O., S. 630 ff.

blem der Authentizität²³⁸ in einer gesellschaftlichen Situation, in der Nachrichten nicht mehr von Augenzeugen des Geschehens vermittelt und die wissenschaftliche Wahrheit auf die Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit des Wissenschaftlers nicht mehr angewiesen ist. Es geht um die Rechtmäßigkeit der persönlichen Teilnahme an der Wirklichkeit, durch die allein eine humane Welt sich konstituiert, in der man sich selbst finden und diese Selbstfindung noch als eigene Leistung beanspruchen kann²³⁹.

Der Aktionszusammenhang, das konkrete Feld, in dem die Gemeinsamkeit eines Verständnishorizontes gegenwärtig ist, ist die Situation. Die Gemeinsamkeit, das die Partner in der Situation Umschließende, ist als Atmosphäre gegenwärtig²⁴⁰. Die Totalität der Situation ist stets nur als noch-nicht-artikulierte Ganzheit „gegeben“ (und wird daher alltäglich übergangen). Was an dieser Atmosphäre realer Anspruch ist, der als Verständnisgrundlage gefaßt werden kann, und was bloße Stimmung oder anerzogenes Ergriffensein, kann nicht im voraus und nicht von außen entschieden werden. Wie dem auch sei: Das „Element“ der geschichtlichen Ereignisse ist die Grauzone zwischen dem tatsächlichen Erleben (dem, was in Situationen gegeben ist) und dem, was darüber in Erzählungen z. B. berichtet werden kann. Der historische Sinn beginnt mit der Aufmerksamkeit auf diese Grauzone. Die elementare Form der Reproduktion von Situationen ist die Erinnerung. Sie stellt somit auch die elementare Sinneinheit der geschichtlichen Interpretation des Handelns dar. Der Inhalt der Erinnerung, das, worauf sie bezogen ist, und zwar so, daß dieser Inhalt als intrinsische Determination der Beziehung dieser immanent ist, ist das Erlebnis. Wie die elementare Aussage Tatsachen zu ihrem Inhalt hat, so die Erinnerung Erlebnisse, die als Erinnerter allerdings nichts instrumentell Überprüfbares, Fixierbares sind. Was Erlebnisse sind, wird in der Erinnerung entfaltet, wobei sie als das in der Erinnerung „lebendig Wirkende“ bezeugt werden. Die Bremer Schulreformer haben das „Vermögen“ der Erinnerung in den Mittelpunkt ihrer didaktischen Bemühungen gestellt

²³⁸ Vgl. zum Problem der Authentizität auch G. Forster, Über historische Glaubwürdigkeit. In: G. Forster, Über die Beziehung der Staatskunst auf das Glück der Menschheit und andere Schriften, hrsg. v. W. Rodel, Frankfurt 1966, S. 53 ff.

B. Croce, Theorie und Geschichte der Historiographie, Tübingen 3., vermehrte Aufl. 1930.

²³⁹ Vgl. J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, a. a. O.

²⁴⁰ Vgl. zum Begriff Atmosphäre K. Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, a. a. O., S. 104 f.

und in der „lebendigen Erzählung“ das Medium ihrer Entfaltung erkannt²⁴¹. Sie haben gleichermaßen erkannt, daß die Erinnerung vornehmlich durch die Erzählung anderer auszulösen sei, nicht durch das krampfhaft Bemühen um erzählenswerte eigene Erlebnisse.

Die Erinnerung ist nicht so sehr der Vorgang des Zurechnens von Taten und Leiden, sondern der Vorgang des Herauspräparierens des Erlebenden in seinem Bestimmtsein durch Erlebnisse. Indem die Erinnerung das Erlebnis entfaltet, bringt sie auch den durch andere Situationen mitbestimmten Integrationszusammenhang von Erlebnissen, durch den das erinnerte Erlebnis bereits mitbestimmt ist, zutage. Die Entfaltung des Erlebnisses ist gleichbedeutend mit der Auslegung des Erlebniszusammenhangs.

4. Die Funktionseinheit der bildlichen Darstellung (Szene)

Der Artikulationszusammenhang, in dem Kommunikation und Distanz in Beziehung gesetzt werden und der sich durch die gegenseitige Definition beider Pole konstituiert, ist die Szene. Als Medium der Klärung von Vorstellungen einerseits und der Übung, der Etüdenbildung andererseits, steht sie dem Unterricht sozusagen strukturell nahe. Der Klassenunterricht, wo in strenger Rollenverteilung Sachzusammenhänge dargestellt werden, trägt immer noch Züge des barocken Lehr- und Welttheaters. Die Nähe zum barocken Theater wurde durch ein spezifisches, durch das Barocktheater bedingtes Verständnis der bildhaften Anschauung kanonisiert²⁴². Die Veranschaulichung, durch die Begriffe im Medium der Vorstellung auf Realität bezogen werden, wird im Unterricht als Inszenierung ausgelegt. Auch wo der Unterricht sich nicht direkt auf das Rollenspiel kapriziert, werden Bilder und Modelle als Theaterfiguren zum Sprechen gebracht. Die Figuren saugen sozusagen wie die Puppen des Kaspertheaters die Sprache der Schüler und Lehrer auf und er-

²⁴¹ Vgl. F. Gansberg, *Wie wir die Welt begreifen*, Braunschweig 2. Aufl. 1920, S. 69.

F. Gansberg, *Der freie Aufsatz*, Leipzig 2. Aufl. 1922, S. 82.

K. H. Günther, *Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann*. In: K. H. Günther, *Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts*, Heidelberg 1960. – Zum ganzen Problem auch H. Bergson, *Zeit und Freiheit*, Jena 1920.

J. H. van den Berg, *Metabletica*, a. a. O., S. 34 ff.

²⁴² Vgl. zum Folgenden *W. Benjamin*, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, a. a. O.

O. F. Bollnow, *Basedow und Comenius*. In: *Die Sammlung*, 5. Jg. 1950, S. 141 ff.

G. R. Hocke, *Manierismus in der Literatur*, Hamburg 1959.

klären sich selbst mit Hilfe der geliehenen Sprache. Diesen, wenn man so will: figurativen Aufbau der Szene wollen wir in der folgenden Beschreibung herauspräparieren, um ihn, von dem Absolutheitsanspruch der Anschauungsdidaktik befreit, wieder, auch im Hinblick auf das „Rollenspiel“, verfügbar zu machen. In der Orientierung an unserem Achsenkreuz muß die Szene in ihrer eigentümlichen Gegenposition zur Situation (Distanz-Kommunikation) entfaltet werden.

Im Grunde genommen bleibt die Szene auf die geschichtlich ausgelegte, gedeutete Wirklichkeit bezogen, auf Situationen, Ereignisse und die Arten ihrer Überlieferung. Im Unterschied zur Situation ist die Szene jedoch gestellt und gebaut. Sie hat einen parasitären Charakter. Das szenische Arrangement löst die Perspektive des „Betroffenen“ auf. Das szenische Handeln hat daher keine Tiefendimension, keine unerfüllten, noch zu explorierenden Räume. Mit dem Verlust der Tiefendimension hängt es zusammen, daß die eigentümliche Durchdringung der Dimensionen der Erlebniszeit in der Szene in eine plane Gegenwart aufgetragen wird. Die Szene vergegenwärtigt und schneidet von sich aus jeden Bezug zu einer offenen Zukunft oder imperfekten Vergangenheit ab. Sie hat die Begebenheit als perfekte, abgeschlossene, bekannte Angelegenheit hinter sich. Sie kehrt sozusagen nach außen, was die Situation in sich hat.

Wir haben jetzt nach dem Werkzeug des szenischen Arrangements von Situationen zu fragen. Unter der Perspektive der Arrangierbarkeit werden Situationen in Elemente zerlegt, die jedoch, da sie dem Arrangement zur Disposition stehen sollen, aus dem Kontext der Situation herausgelöst werden. Diese Elemente, Sprechakte, Dinge, Bilder, Zeichen, Handlungen, insofern sie aus konkreten Situationen herausgelöst ihre unmittelbare Wirkung verlieren, sind jetzt nicht mehr Mittel des Ausdrucks des Ergriffenseins, sondern bloße Anspielungen oder Andeutungen. Unter anderem – aber darauf kommt es uns hier besonders an – sind Anspielungen dadurch gekennzeichnet, daß sie in einem nivellierenden Sinn auf zum Teil recht unterschiedliche Situationen – „wie sie jeder schon erlebt hat“ – zurückverweisen. Gleichzeitig jedoch läßt die Anspielung der Erinnerung keinen Raum. Sie setzt die Erinnerung und damit eine primäre Deutung von Begebenheiten voraus und bezieht sich, durch und durch parasitär, auf bereits vermittelte Inhalte. In noch zu schärfender Analogie kann man sagen, die Anspielung setze eine primäre Objektsprache voraus, sie selbst ist Element einer Metasprache, deren Inhalte bereits »Zeichen« sind. Die Anspielung „nennt“ daher Begebenheiten, die in ihrer Bedeutung allgemein bekannt sind, Begebenheiten auch, aus denen sich jedermanns „Historie“ zusammensetzt. (Die Anspielung, die sich besonders gemein machen möchte, zitiert irgendwie ausgefallene, exzeptionelle Begebenheiten.)

Insofern die Erinnerung jedoch überflogen wird, wird die Anspielung inhaltslos: Sie nennt zwar „Etwas“, ohne dieses Etwas aber vorzuführen, dingfest machen zu können. So gesehen wird die Anspielung zu einem Zeichen, dessen Zeichenfunktion allererst ausgebracht werden muß, zu einer Chiffre also, die zu entschlüsseln ist. Die Anspielung bezieht sich, um es so zusammenzufassen, auf etwas, was sie jedoch hinter sich, jedenfalls außer sich hat. Als Zeichen ist sie ohne direkte Referenz. Die Art, in der die Anspielung auf ihren Inhalt bezogen ist, muß erst noch beigebracht werden, als Schlüssel oder Legende. Im Bilde gesprochen: Die Andeutung ist ganz ursprünglich eine Schrift²⁴³, die als Schrift einer Sprache noch zu entziffern ist. Es muß jedoch gleich angemerkt werden, daß die entzifferte Andeutung nicht die vergangene Erinnerung wieder herstellt, sondern einen neuen, gebrochenen und zerbrechlichen Bezug zu den Begebenheiten herstellt. Zunächst ist festzuhalten, daß Anspielungen oder Andeutungen wie Elemente von Bilderrätseln verwendet werden können.

Die entscheidende Frage, die sich hier stellt, ist die nach den Regeln des Arrangements von Anspielungen. Es empfiehlt sich, bei der bereits herausgestellten Gebrochenheit des Zeichens anzusetzen, also dabei, daß die Anspielung nur in einer „oratio obliqua“ „sinnvoll“ verwendet werden kann. Wir befinden uns somit am Übergang von der wie auch immer verstandenen „natürlich gesprochenen Sprache“ zum Stil²⁴⁴. Die in Frage stehenden Regeln des Arrangements von Andeutungen sind offensichtlich als Regeln von Abänderungen oder Abweichungen vom natürlichen Sprachgebrauch zu verstehen, also als Regeln der „mutatio“, durch die aus „der alltäglichen Gestalt eine kunstvoll erneuerte Redegestalt entsteht“ (Quintilian)²⁴⁵. Die zwischen Alltag und neuer Gestalt angesetzte „mutatio“²⁴⁶ ist nichts, was den Rhetor oder Stilistiker allein betrifft. Auch die Popart erzeugt in der Abänderung des alltäglichen Gebrauchs der Dinge, wobei diese Dinge nur als „portents“ verwendet werden, neue „Gestalten“, Zusammenhänge, in denen die „portents“ sich gegenseitig entschlüsseln. Manche Künstler reden ausdrücklich von der Inszenierung der Dinge, in der diese sich „neu“ zeigen und enthüllen können. Man spricht geradezu von der Epiphanie der Dinge²⁴⁷. Der Künstler

²⁴³ Vgl. W. Benjamin, Ursprung des deutschen Trauerspiels, a. a. O., S. 178 ff.

²⁴⁴ Vgl. M. Riffaterre, Strukturele Stilistik, München 1973. – J. Kopperschmidt, Rhetorik, Stuttgart 1973, S. 163 ff.

²⁴⁵ Vgl. J. Kopperschmidt, Rhetorik, a. a. O., S. 163 ff.

²⁴⁶ Vgl. H. Schlüter, Grundkurs der Rhetorik, München 1974, S. 26.

²⁴⁷ Vgl. dazu J. Claus, Die Epiphanie der Gegenstände: Robert Rauschenberg. In: J. Claus, Kunst heute, a. a. O., S. 185 ff.

wird dabei zum Regisseur, wobei der Primat des Sehens von dem des Sich-
Zeigens der Dinge ohne Vermittlung der malerischen Verarbeitung abgelöst
wird. Nicht auf die vom Maler evozierte, von den Dingen losgelöste, Sicht
auf die Wirklichkeit kommt es an, sondern auf die Dinge selbst, wie sie sich je-
dermann, in einem von jedermann reproduzierbaren Arrangement, zeigen. In
der Frage nach den Regeln der „mutatio“ sind wir allerdings nicht weiter-
gekommen. Sie hat sich jedoch durch den Exkurs auf die Popart – man hät-
te, wenngleich die Dinge dort etwas diffiziler sind, auch auf die Musik verwei-
sen können – insofern verschärft, als diese Regeln nicht in irgendeiner „Sprache“
(Befindlichkeit) beheimatet sind. Die „mutatio“ bezieht sich immer – dar-
aufhin reden wir ja auch von Arrangement – auf ein vorgegebenes Repertoire
von Formen. Wenn sich somit Regeln der „mutatio“ dingfest machen lassen,
müssen sie sich als Regeln einer generellen Transformation erweisen, d. h. die
Produkte der „mutatio“ müßten sich ohne jede Einbuße von einem Medium
(Befindlichkeit) in ein anderes, von einem Zeichenrepertoire in ein anderes
transferieren lassen. Unter allen Formen scheinen die Figuren²⁴⁸ die genannten
Bedingungen am genauesten zu erfüllen. (Man hat immer wieder versucht,
über die Vermittlung von Figuren eine Kunst in die andere zu übersetzen: Die
rhetorischen Figuren in Musik, die Musik in Choreographie usw. Insbesondere
aber drückt sich die Kunst der Inszenierung in Figuren aus; Raum – Bewe-
gung – Sprache werden figurativ aufeinander bezogen.) Als eine vollkommen
„leere Form“ (ohne eigenes Repertoire) bleibt die Figur auch und gerade in
ihrer formenden Potenz auf gegebene, inhaltlich gefüllte Formen angewiesen.
Figuren können nur angewandt, appliziert werden. Dennoch werden sie anders
angewandt als die Begriffe und Regeln einer verfaßten Ordnung. Die Figuren
können die gegebenen Formen nicht als Fälle in sich aufheben. In einem
gewissen Sinn „lebt“ die Figur selbst von dem gegebenen Repertoire, sie klei-
det sich damit aus. Zugleich jedoch bringt sie das Vorhandene in einer vorher
nicht dagewesenen Form zur Sprache. Sie stiftet eine neue Ordnung, ohne die
alte aufzuheben, aber auch ohne sie bloß bestätigend zu wiederholen. Die Fi-
gur entfaltet ihre eigene Kraft in der dialektischen Spannung zum gegebenen
Repertoire. Gerade darin wird deutlich, daß sie nicht subsumierend angewandt
wird. Die Entfaltung der figurativen Kraft bleibt an ein nicht aufzuhebendes
Können gebunden, das nicht erlernt, sondern nur geübt werden kann. Offen ist
weiterhin, wie und nach welchen Regeln die Figur eine neue Ord-

²⁴⁸ Vgl. *J. Kopperschmidt*, Rhetorik, a. a. O., S. 163 ff.
H. Schlüter, Grundkurs der Rhetorik, a. a. O., S. 22 ff.

nung stiftet. Ergeben hat sich: Der Gebrauch, der in der Figur von „portents“ gemacht wird, ist nicht an diese selbst zurückgebunden. Die Figur ist so gesehen ein Gebrauch der Sprache, der die Sprache aus allen konkreten Situationen und Sachverhaltsbeziehungen löst. Das figurativ Gesagte kann weder falsifiziert noch bezeugt werden. Andererseits bleibt die Figur auf bereits Verstandenes (natürlich gesprochene Sprache z. B.) angewiesen. Zusammengekommen kann das nur bedeuten, daß die Figur von den Gegebenheiten einen irgendwie generellen, nicht an konkrete Situationen oder Sachverhalte gebundenen, Gebrauch macht. Die Figur entfaltet somit ihre Kraft im Wechselspiel von Geschichte und irgendwie gearteter „ewiger, geschichtsloser“ Geltung. Die Rhetorik ist nicht zuletzt deshalb suspekt geworden, weil sie konkrete Erfahrungen ins „allgemein Menschliche“ und somit aus dem Raum der konkreten Erfüllungsmöglichkeiten hebt.

Nur im Sinne eines Nachtrags ist hier noch zu vermerken, daß die figurative Aneignung von Erfahrungen auf Adressaten angewiesen bleibt. Die Figur kann ihre Kraft nur in einer spezifischen Kommunikation entwickeln. Dabei kommt der Partner als jemand in den Blick, der sozusagen mitmachen muß, ohne daß man ihn, wie in Wahrheitstests oder Beweisen, dazu zwingen kann. Dieser gleichwohl situationslose und verallgemeinerte andere ist das Publikum. (Ohne Publikum, ohne Mithilfe des „reinen“ Lesers [Archilesers]²⁴⁹, gibt es keinen Stil.)

Wir fragen nun nach der formenden Leistung der Figur. Wir haben davon auszugehen, daß die figurativ verwendeten „portents“ ihre Bedeutung beibehalten und doch in einem neuen, durch die Figur bestimmten Sinne gebraucht werden. Sie erhalten eine Art verliehener Bedeutung. Aufgesetzt und verliehen sind allegorische Bedeutungen. Der figurative Gebrauch darf auch deshalb im Zusammenhang mit der Allegorie gesehen werden, weil die „andere“ Bedeutung der Allegorie eine ideelle, die Empirie übersteigende ist. Insofern die überempirische Bedeutung eine verliehene ist, sind Allegorien vollständig auflösbar im Hinblick auf das Verfahren der Verleihung von Bedeutung. Es gibt Legenden, die die Allegorie wie ein Bilderrätsel entschlüsseln. An die Stelle des Geheimnisses der Symbole oder der Wirkung (Aura von Situationen) tritt hier das auflösbare Rätsel²⁵⁰. Nun sind nicht alle Rätsel Allegorien, nicht jede Chiffrierung ein figurativer Gebrauch. Wie bereits angedeutet, sind Allegorien stets die Versinnbildlichung hehrer Dinge: der Gerechtigkeit, der Weisheit, der Synagoge, der Fortuna. „Weil die erste

²⁴⁹ M. Riffaterre, *Strukturelle Stilistik*, a. a. O., S. 44 ff.

²⁵⁰ Siehe dazu W. Benjamin, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, a. a. O., S. 186 ff.

und rawe weit gröber und ungeschlachter war / als das sie hetten die lehren von weißheit und himmlischen dingen recht fassen und verstehen können / so haben weise Männer / was sie zur erbawung der gottesfurcht / guter sitten und wandeis erfunden / in Reime und Fabeln / welche sonderlich der gemeine Pöfel zu hören geneigt ist / verstecken und verbergen müssen.²⁵¹ Damit sollte nur verdeutlicht werden, daß die figurative Interpretation von Begebenheiten den darin hinterlegten, auf die menschliche Verfassung im ganzen hinweisenden, Sinn hervorkehrt. Das Geschichtliche wird hier als ein Exemplum genommen, in dem die von allem historischen Zufall befreite menschliche Gestalt vorgeführt wird. Die Allegorien verweisen stets auf ein fundamentales, geschichtsloses Verfaßtsein der menschlichen Beziehungen zu sich selbst und der Wirklichkeit außer ihm. Sie sind einbezogen in Bildentwürfe des Menschseins, in denen die fundamentalen Relationen (Demut, Torheit, Machtgier, Geiz, Eitelkeit, Mut) vorgestellt werden²⁵². Die Gestalten der Helden oder Toren werden jedoch nicht als Typen zur Identifikation menschlicher Charaktere verwendet. Vielmehr wird darin in paradoxer Weise eine fundamentale Gebrochenheit „des Menschlichen“ sichtbar, aus der, im konkreten Bezug aufs Theater gesprochen, Tragödie und Komödie gleichermaßen leben. Folgendes ist gemeint: Gerade die figurative Auslegung der Geschichte kann letztlich nur als Ausdruck einer Wesensverfassung des Menschen verstanden werden, als die Explikation der unbedingten, von keiner Not getriebenen Frage nach sich selbst. Dabei ist die unbedingte Frage selbst schon Garant für die Unbedingtheit des Wesens, das über Natur und Geschichte erhoben ist. Gleichzeitig verfehlt sich der Mensch schon im Ansatz einer solchen Frage in einer fatalen Weise. Jede figurative Auslegung der Wesensverfassung wird in fataler Weise zur Ausbildung von Figuren, die zumindest in ein Spannungsverhältnis zur kreatürlichen und geschichtlichen Wirklichkeit treten. Um es abgekürzt zu sagen: Was in der unbedingten Frage nach dem Wesen des Menschen herauskommt, sind inhaltslose Figuren, die nicht, eben weil die Wirklichkeit nicht aufgehoben werden kann, als Wesensverfassung auszuweisen sind. Der figurative Entwurf ist indes, davon

²⁵¹ *Opitz*, *Prosodia Germanica*, Oder Buch von der Deudschen Poeterey I.e. S. 2; zitiert bei *W. Benjamin*, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, a. a. O., S. 190 f.

R. Alewyn (Hrsg.), *Deutsche Barockforschung. Dokumentation einer Epoche*, Köln, Berlin 1965.

F. Maurer, *Abraham a Sancta Claras „Huy! und Pfuy! Der Welt“*, Heidelberg 1968.

A. Schöne, *Emblematik und Drama im Zeitalter des Barock*, München 1964.

²⁵² Vgl. *F. Maurer*, *Abraham a Sancta Claras „Huy! und Pfuy! Der Welt“*, a. a. O., S. 40 ff.

sind wir ja ausgegangen, keine bloße Laune. Er hat, wenn schon nicht im Wesen des Menschen, dann aber doch in der Tatsache seinen Rückhalt, daß der Mensch sich ständig „neben das gelebte Leben“ stellen kann, wenn ihn nicht gar überwältigende Ereignisse aus der Bahn werfen, die Integrität seiner Lebensgeschichte zerstören. Wie auch immer: Dieses Danebenstehen (oder Herausgeworfensein) kann nur als „Rätsel“ des Lebens angenommen werden, als Herausforderung, den zu einem Bilderrätsel zerbrochenen Kontext zu dechiffrieren. Der „sensus allegoricus“ nistet und wuchert zwischen den Scherben und in den Rissen der zerbrochenen naiven Gläubigkeit. Wo man das Leben nicht mehr in großen Symbolen fromm annehmen kann, bedarf es der allegorischen Deutung, in der die Paradoxie des Repräsentierens ausgedehnt und ausgehalten wird. Im „sensus allegoricus“, in der szenischen Reproduktion also, wird das Handeln anthropologisch ausgelegt, d. h. im Zusammenhang des menschlichen Selbstverständnisses entfaltet, das sich auf der Folie der Anthropologie des Schauspielers²⁵³ bewegt. Der Mensch findet sich darin in die Spannung von Sein und Repräsentieren versetzt. Er ist das, was er darstellt; aber was er darstellt, ist er nicht selbst, sondern immer ein anderes. Er stellt dar, indem er seinem Sein eine geliehene Bedeutung aufsetzt, oder indem er irgend etwas anderes verkörpert. Zugleich gilt, daß er nur in den angenommenen Masken und Gestalten das eigene, sonst verströmende, sich in eine Unzahl von Einzelsituationen auflösende Leben begreifen und fassen kann. In diesem Sinn „ist“ der Mensch nur, was er darstellt. Plessner hat diese Anthropologie des Schauspielers in immer neuen Anläufen und Perspektiven lichtvoll ausgeführt.

Das „Andere“, was der Mensch nur eben darstellt, repräsentiert, ohne es zu sein, sind die Rollen, in denen Positionen und Funktionen in der Gesellschaft bezeichnet, d. h. eine Fülle von Lebenssituationen in der Gesellschaft vorstrukturiert sind. Aus der Perspektive der „Rolle“ kann die Gesellschaft daher nur als das Äußere, Andere in den Blick kommen, weshalb sich auch umgekehrt die „ärgerliche Tatsache“ der Gesellschaft²⁵⁴ zur rollentheoretischen Verarbeitung aufdrängt. Zugleich gilt, worauf gerade Plessner immer wieder hinweist²⁵⁵, daß die Rolle Bestandteil einer Anthropologie, also das Medium der Selbstversicherung und Selbstelaboration des Menschen und nicht nur Instrument der intersubjektiven Erfassung von Sachverhalten ist²⁵⁶. Die „Rolle“ wird zum Herrschaftsinstrument, wo sie aus dem Funktionszusam-

²⁵³ H. Plessner, Zur Anthropologie des Schauspielers, a. a. O.

²⁵⁴ R. Dahrendorf, Homo Sociologicus, a. a. O. – Vgl. auch Anm. 38.

²⁵⁵ H. Plessner, Soziale Rolle und menschliche Natur, a. a. O.

²⁵⁶ Vgl. dazu auch J Rapp, Handeln und Zuschauen, a. a. O.

menhang der Selbstvergewisserung herausgebrochen und ausschließlich unter dem technologischen Aspekt der Verrechnung und Herstellung gesellschaftlicher Zustände behandelt wird.

Unsere Sorgen und Interessen liegen allerdings nicht auf diesem gesellschaftstheoretischen und anthropologischen Sektor. Für uns gilt vielmehr: Wenn die Rollen noch in die szenische Reproduktion der Wirklichkeit integriert werden sollen, müssen sie in einer sekundären, figurativen Weise zu „Bildern“ (Allegorien) des menschlichen Eingelassenseins ausgelegt werden können. Es muß möglich sein, Rollen eine „andere“, „neue“ Bedeutung aufzusetzen, so wie Musil einer so banalen Sache wie dem Fliegenpapier eine anthropologische Bedeutung verleiht, indem er es zum „Bild des Lebens“ hochstilisiert²⁵⁷. Die eigentümliche Leistung der figurativen Interpretation liegt auch hier nicht in der oder einer Aussage, sondern in der Art, wie irgendein vertrautes Ding mit realen Eigenschaften in einem neuen Rahmen so verspannt wird, daß ein Spiel von „Übertragungen“ beginnt. Aus dieser Perspektive stellt sich nunmehr auch das Problem des Rollenspiels im Unterricht dar als das der „mutatio“ von Rollen, als das ihrer Verspannung in Bildentwürfe der menschlichen Verfassung. Dabei werden Rollen in Bilderrätsel zerlegt, die dann wieder durch das Unterlegen durchaus widerrufbarer anthropologischer Legenden dechiffriert werden. Die „Typen“, wie sie die Schüler aus dem Märchen, vom Kaspertheater, den in der Kinderkultur überlieferten Rollenspielen (Räuber – Gendarm, Indianer) kennen, wären in den Dienst solcher Legenden, mit denen das Rollengefüge, in das die Schüler alltäglich verwoben sind, zu Bildern des Menschlichen hochstilisiert werden könnte, zu nehmen. Man sollte einmal versuchen, das Spiel aus der Spannung von z. B. Berufsrolle und den genannten „Typen“ als Spiel gegenseitiger Übertragungen sich entfalten zu lassen. Das Hexenartige, Törichte, Kriegerische, Resignative oder was immer an Grundfiguren menschlicher Einstellung in den Typen gefaßt ist, könnte aus der Anwendung auf konkrete Rollen in diesen selbst entdeckt werden, wie rückwirkend auch zu entdecken wäre, wo die Typen nicht nur idealisieren, sondern abstrakt werden, wo man nichts mehr in ihnen fassen kann, so daß die Aufgabe entsteht, neue Typen zu entwerfen²⁵⁸. Generell geht es dabei um die „Bildentwürfe“²⁵⁹, mit denen Rollen angeeignet

²⁵⁷ R. Musil, Prosa, Dramen, späte Briefe, hrsg. v. A. Frise, Hamburg 1957, S. 450 f.

²⁵⁸ Vgl. E. Canetti, Der Ohrenzeuge. Fünfzig Charaktere, München 1974.

²⁵⁹ Vgl. H. Plessner, Zwischen Philosophie und Gesellschaft, a. a. O., S. 185.

J. P. Sartre, Das Problem des Bildes und die Suche der Psychologen nach einer tatsachengebundenen Methode. In: J. P. Sartre, Die Transzendenz des Ego, Reinbek 1964, S. 65 ff.

werden, d. h. um Formen, in denen man Rollen und sich in ihnen interpretieren kann.

Die didaktische Bedeutung dieser anthropologischen Überlegungen liegt über den – möglicherweise – praktischen Nutzen hinaus, in der darin neu zu gewinnenden Faßbarkeit der Vorstellung (repräsentatio) im engeren Sinn. Unter dem Anspruch, das anschauliche Fundament der deutlichen, d. h. die klaren Vorstellungen voneinander unterscheidenden und aufeinander beziehenden Begriffe zu errichten, steht die klare Vorstellung zum Teil auch heute noch im Mittelpunkt aller didaktischen Bemühungen.

Um Sinn und Unsinn des „Anschauungsunterrichts“ fassen zu können, erscheint ein historischer Exkurs angebracht²⁶⁰. Im Zusammenhang der anthropologischen Frage war immer auch nach der „reinen“, wahren Beziehung des Menschen zu einer unverstellten, von keiner geschichtlichen Erfahrung und keinem gesellschaftlichen Interesse getrübbten „Natur“ gefragt²⁶¹. Darin ging es um eine Form, in der die Natur selbst uns die Sachen vorführt, so daß die Sachen ganz unmittelbar als Repräsentanten der Natur selbst genommen werden konnten. Repräsentanten sind Einzeldinge, insofern sie als Exemplare einer „natürlichen“ Art genommen und aufgefaßt werden können. Für den anschaulichen Unterricht stand daher immer im Vordergrund die Frage, wie Dinge als nicht weiter auflösbare und zerlegbare, untereinander austauschbare Exemplare zur Gegebenheit gebracht werden können. Nur das Exemplar galt als die schlechthin gegebene, gegenständliche Einheit, auf der alle Operationen aufgebaut werden mußten, wenn sie eine gegenständliche Bedeutung bewahren sollten. Als das wichtigste Moment in dem Verfahren, Dinge als Exemplare natürlicher Arten zum Vorschein zu bringen, darf die Konturierung, das Verfahren, Dingen ein Bild zu machen, gelten. Das Bild stellt dann die Sache vor, die ihrerseits die Vorstellung einer natürlichen Art ist. Der „Vorgang“, der Prozeß, in dem die Vorstellung herauspräpariert wird, ist im wesentlichen das Bildmachen. Als Akt genommen, ist die Vorstellung somit der Vorgang, in dem Sachen vermittle ihres Bildes zur Vorstellung von natürlichen Arten gebracht werden. Die Vorstellung der natürlichen Art ist aber gleichbedeutend mit dem Vorgang, in dem die Natur sich selbst in irreduzibler und unauflösbarer Weise zeigt. Die Vorstellung ist somit die aufgehobene Differenz von Sache und Bild. Nur vermittle Vorstellungsbildern können somit Operationen gleich welcher Art auf Sachen bezogen werden: Die Vorstellung wird zur Herstellung der Identität von

²⁶⁰ Vgl. zum Folgenden *M. Foucault*, *Die Ordnung der Dinge*, a. a. O

²⁶¹ So bei *J. A. Comenius*, *Große Didaktik*, a. a. O.

Begriffen, Zeichen, Operationen des Verstandes und den Sachen selbst. Der Vorstellungsakt kann nun allerdings, da er auf kein Medium aufbaut und ursprünglicher ist als die Sprache, nur als „mutatio“, als figurative Darstellung verstanden werden. Einmal deshalb, weil sie, darin glaubte man ihre Unableitbarkeit sehen zu dürfen, ohne eigenes Repertoire auf die originären Objekte bezogen war, und weil sie doch gleichwohl nur durch Funktionen der „mutatio“ (adiectio, detractio etc.) in der Gestalt der Exemplare ans Licht gebracht werden können. Figurativ darf die Vorstellung auch deshalb genannt werden, weil sie unabhängig von den Medien Wörter, Bilder und Zahlen aufeinander und auf Sachen beziehen konnte. Nur unter der Bedingung, daß Bilder in Wörter überführt werden können, können auch die Künste als Nachahmung der Natur gelten. Die Rechenkunst wurde in den Kreis der natürlichen Künste aufgenommen. (Aus der Idee der Einheit der Künste hat zuletzt noch der Gesamtunterricht profitiert.) Das didaktische Problem im engeren Sinn hat darin bestanden, die Formen des Sprechens, des Bildens und Rechnens zu finden, in denen Vorstellungen sich realisieren, in denen Natur vorgestellt wird, Begriffe und Operationen auf Sachen appliziert werden²⁶². Denn nur über solche Formen kann die Vorstellungskraft angesprochen und elaboriert werden. Dabei hat nicht die Frage nach dem Aufbau der Sprache oder des Rechnens als solchem im Brennpunkt des Interesses gestanden, sondern die Frage nach Formen, in denen Sprache, Bilder und Rechenoperationen auf die Natur anzuwenden seien (als Medien der Realisierung von Vorstellungen). Die gesuchten Formen mußten also selbst einen figurativen Charakter haben, d. h. den Charakter von Mustern, in denen die Vorstellungstätigkeit z. B. auf das Sprachmaterial so bezogen werden kann, daß die Sprache zum brauchbaren Werkzeug des Vorstellens wird. Als solche Applikationsmuster haben sich Satzformen, Schlußfiguren, rhetorische Figuren, geometrische Figuren, die Grundrechnungsarten und der Dreisatz herausgeschält. Sie wurden sozusagen als Etüden verwendet. Man lernte nach solchen Mustern Sätze bilden, Schlüsse ziehen usw.: Das Sprechen, Denken wurde darin, äußerlich betrachtet, wiederholbar gemacht. Dabei handelte es sich jedoch um eine Wiederholung besonderer Art. Was wiederholt werden sollte, war nicht die Bildung von einfachen Sätzen, sondern die Anwendung von konkreten Sätzen auf die Wirklichkeit unter der Leitung gegebener Satzbaumuster. Dieser Wiederholung ging es auch nicht um die Subsumtion von Sätzen unter Satzbaumuster, sondern um die Eröffnung eines durch das Muster bestimmten Spielraumes, in dem konkret erfüllte

²⁶² Vgl. dazu *J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, a. a. O.

Sätze auf Sachen bezogen werden und eine repräsentative Funktion entfalten können. Die Wiederholung vollzieht sich somit als Aneignung einer formalen „Verfassung“ des Realitätsbezugs, also als Erwerb von Dispositionen. Der Wiederholende sollte in einem bestimmten Sinne sensibilisiert werden für eine bestimmte Auffassung der Wirklichkeit. Die Wiederholung der applizierenden Tätigkeit unter der Leitung von Mustern, die man sich in der Wiederholung als Disposition erwirbt, macht den eigentümlichen Sinn des Übens²⁶³ aus.

An dieser Stelle wollen wir den historischen Exkurs abbrechen. Es kam uns dabei im wesentlichen auf die Entwicklung der einen Feststellung an: Die Didaktik der Anschauung ist, insofern sie auf die als fundamental angesehene Tätigkeit des Vorstellens gerichtet ist, eine Didaktik des Übens, der Askese oder Sensibilisierung. Die darin ausgebaute Grammatik, Geometrie und Arithmetik waren unter der Problemstellung der Gewinnung von Etüden der Vorstellungskraft entwickelt. In diesem Sinne war die Grammatik z.B. Schulgrammatik und nicht Linguistik; dasselbe ließe sich für die Formenlehre und das Rechnen sagen. Dem allem hat die Auffassung von der Ursprünglichkeit der figurativen Auslegung der Wirklichkeit zugrundegelegen, die Auffassung also, in bezug auf die Sprache geredet, von der Ursprünglichkeit der Poesie. Wo immer man jedoch von der Anfangslosigkeit der menschlichen Verhältnisse ausgeht, ist die Nachträglichkeit der figurativen Darstellung mitgesetzt. Es liegt in der Konsequenz dieser – wie sie im allgemeinen bezeichnet wird – kopernikanischen Wende, daß die Repräsentation der Dinge (der Genitiv ist als genitivus subiectivus und obiectivus zugleich zu lesen), also die Verwandlung der Dinge in Bilder, die jene nicht um ihrer selbst willen zeigen, sondern als Repräsentanten einer anders als in Repräsentationen gar nicht faßbaren Wirklichkeit, nicht mehr als Angelegenheit einer schöpferischen Nachahmung (Mimesis) betrachtet und schulpraktisch behandelt werden kann. Wenn die figurative Interpretation, wie wir sie zu begründen versuchten, gleichbedeutend ist mit der Inszenierung von Bildentwürfen der menschlichen Verfassung, kann auch die „Aufhebung“ der Dinge in Vorstellungen nur in den Inszenierungen der Bildentwürfe in Gang gesetzt werden. Nicht an sich, sondern nur im szenischen Arrangement können Vorstellungen im engeren Sinn elaboriert werden. Aber auch unter dieser grundlegend veränderten Ausgangsposition bleibt die Vorstellung Angelegenheit einer Didaktik der Übung. Dabei stellt sich das Problem der Übung in der

²⁶³ Vgl. O. F. Bollnow, Übung als Weg des Menschen, a. a. O. – A. Fischer, Psychologie der Arbeit, a. a. O.

anspruchsvollen Weise, in der davon die Rede war: Üben ist nicht in erster Linie Wiederholung des Gelernten zum Zwecke des „overlearning“, sondern der Vorgang des In-Verfassung-Bringens des übenden, das ihm die Souveränität des Verfügens über Leistungsdispositionen (nicht inhaltlich fixierte Leistungen) ermöglicht. Es geht darin letztlich um die Befähigung, Funde zu machen, Gelegenheiten wahrzunehmen, den Bilderreichtum der Wirklichkeit zu entdecken, um all das, was im Englischen auf den glücklichen Begriff „serendipity“²⁶⁴ gebracht werden kann. In der Frage nach solchen Verfassungen des Menschseins finden wir uns an die idealisierten Typen der Geschichte verwiesen, die entweder Tugenden repräsentieren oder gesellschaftliche Positionen zu Idealen der menschlichen Welteinstellung hochstilisieren (Mönch, Ritter, Gelehrter, Bauer)²⁶⁵.

Es ist uns hier zu allerletzt um die Wiederholung einer platten Vorbildpädagogik zu tun, sondern allein um die Aktualisierung und Aktivierung der „Bildkraft“ (Vorstellungskraft). Von den bereits entwickelten Gründen aus meinen wir jedoch, daß diese Bildkraft nur durch die Applikation solcher idealisierten Figuren auf konkrete Rollen zu aktualisieren ist, daß sie sich selbst erst aus der Spannung von Figur und Rolle entfaltet. Die Verfassung, die durch Übung der Bildkraft gewonnen werden soll, hat Figur und Rolle als Momente in sich, sie spannt den Rahmen aus, in dem beide in Beziehung zueinander gesetzt werden können.

Aufs Ganze gesehen geht es wieder nicht um die „menschliche Veredlung und Verklärung“ der gesellschaftlichen Zustände, sondern um die anthropologische Transparenz der Rollen. Die gesellschaftlichen Zustände, wie sie in Rollen gegeben sind, sollen aus dem Gesichtswinkel einer Anthropologie des Schauspielers ausgeleuchtet werden, die Verfassung gesellschaftlicher Zustände, die Vorstrukturiertheit des Verhaltens in der Gesellschaft, als Verfassung des Menschseins durchsichtig gemacht werden. Es soll hier nur zum Versuch eingeladen werden, die Rollen als Personen zurückzugewinnen. Der didaktische Sinn des Rollenspiels liegt in der Aufbereitung der szenischen Darstellung als einem Mittel, durch das Schüler in eine solche Verfassung gebracht werden können, die sie für die Bildhaftigkeit der Wirklichkeit sensibilisiert. Die praktische Aufgabe, die sich von hier ergibt, liegt u. a. in der Erfindung und Erprobung von Etüden, in denen das Rollenspiel eingeübt werden kann.

²⁶⁴ B. Sutton-Smith, The Role of Play in Cognitive Development. In: R. E. Herron, B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's Play*, New York 1971, S. 252 ff. ²⁶⁵ Vgl. W. Flitner, *Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*, Zürich 1961.

Wir wollen das zur Szene Ausgeführte durch die Unterlegung unserer Kategorien zusammenfassen. Die Distanz wird in der Szene ausgelegt als der jede konkret geschichtliche Selbsterfahrung übersteigende Bildentwurf des Menschlichen, innerhalb dessen das Spiel der Repräsentation sich entfalten kann. Diese Artikulation der Distanz (Bildentwurf) ist der Vorgang, in dem Dinge, Begebenheiten, Rollen sich gegenseitig und einem Publikum vorstellen (Kommunikation). Der Realitätsbezug der Szene ist die Repräsentation im engeren Sinn. Die Repräsentation ist im Unterschied zur symbolischen Aufbereitung dadurch bestimmt, daß sie sich – dynamisch – in der Spannung von Sein und Darstellung entfaltet. Die elementare Sinneinheit der Repräsentation ist das Bild, in dem die Dinge als Repräsentanten von irgend etwas außer ihnen Liegendem vorgestellt werden.

E. Schlußbemerkung

Unsere Überlegungen können zu keinem systematischen Abschluß gebracht werden. Dies liegt in ihrer Eigenart begründet. Die Tatsache, daß wir an dieser Stelle mehr oder weniger willkürlich abbrechen, ist mit dem Hinweis auf den Charakter unserer Erörterungen nicht einmal zu entschuldigen, geschweige zu legitimieren. Das Unbefriedigende des bloßen Aufhörens liegt ja nicht an dem, daß Fragen entweder nicht gestellt oder gestellte Fragen offengelassen sind, sondern darin, daß der „Raum“, in dem Fragen gestellt oder offengelassen werden, nicht nach einem deutlich umrissenen Plan vermessen ist. So ist die sich geradezu aufdrängende Frage nach den Beziehungen der „didaktischen Funktionskreise“ untereinander nicht aufgegriffen worden, weil die Art der Vermaschung und Verknotung des Netzes, in dem die Beziehungen als solche hätten thematisiert werden können, nicht vorgeführt werden konnte. Eine ausgeführte didaktische Theorie ist in den vorangegangenen Erörterungen nicht zu finden.

Eine solche Theorie müßte zunächst einmal das Knäuel von didaktischen „Konzepten“, die bisher nur diskret, jedes für sich selbst und in Abhebung von allen anderen, expliziert werden konnten, entwirren, Überschneidungen, Verwerfungen und Isomorphien sichtbar machen und in eine rational durchsichtige Ordnung bringen. Wenn es gelänge, die konkurrierenden didaktischen Konzepte, die allesamt – was wir hier vorzutragen versuchten eingeschlossen – den Status von „Konstrukten erster Ordnung“ haben, aufeinander zu beziehen und aus den Beziehungen heraus zu definieren, wären auch die Konfinen der Didaktik mit anderen „Theorien“ auszumachen, zu pragmalinguistischen Theorien, Spieltheorien, Lern- und Entwicklungstheorien. Zwar könnte man im Anschluß an unsere Darstellung der unterrichtlichen

Funktionskreise „artige Betrachtungen“ über ihr Verhältnis zur Theorie der kommunikativen Kompetenz u. a. m. anstellen; solche Betrachtungen, so interessant sie auch aufgemacht werden könnten, würden das Problem der didaktischen Theoriebildung seiner Lösung um keinen Schritt näherbringen. Daß die theoretische Aufarbeitung der didaktischen Konzepte die erste Voraussetzung ihrer methodologischen Armierung ist, muß angesichts der etwas kopflosen Empirie in der Unterrichtsforschung eigens betont werden. (Wie die didaktischen Konzepte einen zusammenhanglosen Flickenteppich darstellen, so auch die „Forschungsergebnisse“, die unter ihrer Zugrundelegung zustande gekommen sind. Von einer systematischen Forschung in der Didaktik sind wir noch weit entfernt.)

Von einer didaktischen Theorie wäre zum anderen eine angemessene, positive Berücksichtigung der Unterrichtspraxis zu fordern. Was hier „angemessene Berücksichtigung“ bedeuten kann, ist beim gegenwärtigen Zustand unserer Theorie wiederum leichter negativ zu umschreiben. Nicht gemeint ist damit eine kurzgeschlossene Aufhebung der Praxis in Technologie. Sagte man nun aber, wie es einem heute beinahe von selbst über die Lippen kommt, es komme auf die Enthüllung der Unterrichtspraxis als einer spezifischen Form der gesellschaftlichen Praxis an, die, insofern sie als innovatorische das in der Tradition Unabgegoltene, noch zu Realisierende, Bewußtseinsbildende enthalte, als geschichtliche zu verstehen sei, würde man in einer oberflächlichen Dichotomisierung sowohl die Technologie als auch die gesellschaftlich-geschichtliche Praxis verfehlen. Zunächst müßte die didaktische Theorie bezüglich der Unterrichtspraxis genau das leisten, was die Technologie bezüglich der handwerklichen Produktion geleistet hat. „Die große Industrie zerriß den Schleier, der den Menschen ihren eigenen gesellschaftlichen Produktionsprozeß versteckte und die verschiedenen naturwüchsig besondern Produktionszweige gegeneinander und sogar dem in jedem Zweig Eingeweihten zu Rätseln machte. Ihr Prinzip, jeden Produktionsprozeß, an und für sich und zunächst ohne alle Rücksicht auf die menschliche Hand, in seine konstituierenden Elemente aufzulösen, schuf die ganz moderne Wissenschaft der Technologie ...

Die moderne Industrie betrachtet und behandelt die vorhandene Form eines Produktionsprozesses nie als definitiv. Ihre technische Basis ist daher revolutionär, während die aller früheren Produktionsweisen wesentlich konservativ war.²⁶⁶

„Kurzgeschlossen“ an der mißverstandenen „technologischen Wende“ in der Didaktik ist im Grunde genommen nur die Theorie, sofern sie als Fundie-

²⁶⁶ K. Marx, Das Kapital, a. a. O., S. 571.

rung der Praxis in Anspruch genommen werden wird. Soweit die „technologische Wendung“ mit einem Theorieverständnis sich verbindet, das kein positives Verhältnis zu den „praktischen Konzeptionen“, wie sie sich in der Tradition ausgebildet haben, entwickelt, schreibt sie der Theorie die Möglichkeit der Entdeckung einer Welt jenseits der überlieferten Alltagspraxis zu: in der Theorie werde ans Licht gebracht, wie die Sachverhalte eigentlich, d. h. ohne die Verstellungen der Tradition und der gewohnten Praxis sind. Was auch sonst noch in einem solchen positivistischen Theorieverständnis im engeren Sinne verfehlt werden mag, die Technik wird darin bis zur Unkenntlichkeit verzerrt. Wenn etwas von der Technik nicht behauptet werden kann, dann dies, daß sie eine theoretisch fundierte, abgeleitete Praxis sei. Es ist doch der „Naturwissenschaft“ vielmehr erst in der Verbindung mit der Technik gelungen, sich aus den Umklammerungen der Metaphysik und Theologie zu lösen. Zur theoretischen, wissenschaftlichen Empirie konnte sie sich in dem Maße entwickeln, als sie den „Halt am Seienden selbst“ aufgegeben und eine neue Form der „Objektivität“, die als technische Interpretation ihrer Fragestellungen und als apparative Kontrolle ihrer Aussagen nur vage umschrieben ist, gewonnen hat. Die Technik jedenfalls ist keine nachträgliche „Verwertung“ von wissenschaftlichen Ergebnissen, sondern deren eigentümliche geschichtliche Aufhebung. In einem gewissen Sinne ist die Technik die Geschichte der Naturwissenschaft: in ihr werden „Ergebnisse“ in objektiver, von Entdeckern unabhängiger Form „aufbewahrt“ und zur Gewinnung neuer Ansätze allgemein verfügbar.

Eine Didaktik, welche die Lerntheorie, die Entwicklungspsychologie, die Kybernetik oder Kommunikationstheorie zum Fundament der Unterrichtspraxis erklärt, dürfte somit die technologische Wende gründlich verfehlen. Wo man von der Theorie erwartet, daß sie sagt, wie es sich eigentlich verhält, um daraus eine gesicherte Praxis ableiten zu können, wird der Praxis ja gerade der Status der „Gewerke“ verordnet, „die bis ins 18. Jahrhundert hinein ... mysteries (mystères) hießen“²⁶⁷. Wie sehr die Praxis sich den Praktikern selbst als etwas Rätselhaftes aufdrängt, wird daran deutlich, daß diese alles Heil von den nicht im engeren Sinne pädagogischen Wissenschaften erwarten (der Psychologie, Psychoanalyse).

Die bloß „gesetzte“, nicht aufgeklärte Dichotomie „Technik versus gesellschaftlich-geschichtliche Praxis“ ist dem Verständnis der „gesellschaftlichen Praxis“ am wenigsten bekommen. Bei Lichte besehen wird in dieser „Dichotomie“ keine irgendwie geartete Beziehung ausgebracht, sondern es wird darin dasselbe, nämlich die kommunikative Interpretation von Hand-

²⁶⁷ *K. Marx*, a. a. O., S. 570.

lungen, aus unerfindlichen Gründen einmal mit einem positiven und das andere Mal mit einem negativen Wertakzent versehen. Die Technik, so glaubt man, müsse sich geradezu gegen jede subjektive Sinngebung durchsetzen, während sich die gesellschaftliche Praxis in der interindividuell-kommunikativen Deutung konstituiere. Die Technik müsse daher immer erst in die gemeinsame Wirklichkeit reintegriert werden, wobei die „Substanz“ der Technik immun bleibt gegen jede Interpretation. Das gesellschaftliche Handeln dagegen „gibt“ es nicht unabhängig von seinen Deutungen. Die Interpretationsbedürftigkeit gilt als Zeichen für die Unergründlichkeit dieser Praxisform, innerhalb deren das Handeln immer „mehr“ enthält als tatsächlich bewußt wird. Das Handeln hat seine eigene Dignität. Die so verstandene Praxis ist ein „objektiver“, vorfindbarer Handlungszusammenhang, der weder von einem einzelnen noch von der Summe aller Handelnden in seiner Ganzheit aktiviert werden könnte. Gleichwohl ist das Unergründliche des Handlungszusammenhangs nur in einer weiter nicht zu begründenden Leistung einzelner zu bezeugen. Praxis, das ist der unausschöpfbare Hintergrund und Horizont von produktiven Leistungen, die Bedingung der Möglichkeit des sich selbst ergründenden, in seinen Möglichkeiten auslotenden Handelns. Horizonte aber gibt es nur in bezug auf kommunizierende Individuen. Von hier her gesehen wird das Praxisverständnis eingeschlossen in eine nicht abgearbeitete Individualitätsmetaphysik. Die Unterrichtspraxis wird darin dem „genialen Praktiker“ überantwortet, der, eingewurzelt in der Tradition, das darin Unabgeholte mit seinem Können bezeugt. Die Theorie ist prinzipiell nachgeordnet, in einer Weise jedoch, in der sie in eine „abstrakte“ Kontrollfunktion abgeleitet.

Mit ihrer Hilfe soll entschieden werden, was als wirklicher Fund der Praxis gelten darf. Gegen eine solche Kontrolle kann nichts Vernünftiges vorgebracht werden. Es ist nur so, daß beim gegenwärtigen Zustand der Theorie die an sich notwendige Kontrolle der „Praxis“ in dem Sinne „abstrakt“ wird, daß nicht mehr mit Sicherheit ausgemacht werden kann, ob in der Theorie tatsächlich gemessen wird, was die Praxis intendiert und meint. Was die theoretischen Konstrukte mit den „Konstrukten erster Ordnung“, den „Typen“ im Sinne von Schütz, mit denen der Praktiker sein Tun organisiert, zu tun haben, kann nicht einmal als Fragestellung entfaltet werden. Das Verständnis zwischen Theorie und Praxis ist abgerissen. Die sachliche Schwierigkeit der Übersetzung von praktischen Konzeptionen in wissenschaftliche Begriffe, die Lehrbegriffe im Sinne von „Maßeinheiten“ sind (Bedingungen angeben, die erfüllt sein müssen, wenn etwas als ... verrechnet werden soll), kann nicht thematisiert werden. Daher erscheint die Terminologie dem Praktiker auch dort als ungerechtfertigter Fremdwörtergebrauch, wo sie es nicht

ist. Das nicht aufgearbeitete Theorie-Praxis-Verhältnis manifestiert sich zunächst an einem in sich widersprüchlichen Verständnis der Praxis. Die Praxis bleibt für den Praktiker unaufgeklärtes Gewerke, bestimmt von Überlieferungen, Gewohnheiten und nicht problematisierten „Prinzipien“ (Anschauungsprinzip, Lebensnähe u. a. m.). Die Praxis des Theoretikers dagegen kann somit nur als ein auf der Basis des gesicherten Wissens errichtetes Tun gemeint sein. Dieses Verständnis von Praxis wiederum hat die Theorie ihrerseits in einen Widerspruch mit sich selbst verstrickt. Im Hinblick auf die unaufgeklärte Praxis (der Praktiker), auf die die Theorie sich nur negativ beziehen kann, bringt diese sich selbst in die Situation, sagen zu müssen, wie es wirklich „ist“, unabhängig von der von Vorurteilen umstellten Praxis; und genau dies ist das Letzte, was von einer Theorie verlangt werden kann. Uns scheint, daß das Dilemma im ganzen auf die folgende Frage abzuziehen ist: Wie kann die Praxis aus der „warmen und dunklen Innerlichkeit“, der Scheinintimität der „Schulstube“ hervorgeholt werden? In einem ersten Anlauf kann es, nach unserer Meinung, nur darum gehen, Handlungsansätze sichtbar zu machen, zusammen, wie sich versteht, mit den sie bestimmenden Konstrukten und Interpretationen. Die „persönliche“ Art einzelner Lehrer, die Riten, die Traditionen sollen dabei sozusagen selbst zu Worte kommen, in einer Weise nämlich, die nicht abhängt von der Sprachmächtigkeit der Praktiker, aber auch nicht von der Fragetechnik der Forscher und Forscherteams.

Um die handlungsführenden Konstrukte der Unterrichtspraxis sichtbar und dingfest machen zu können, hat die Reutlinger CIEL-Gruppe versucht, Materialien mit unbestimmten-bestimmbaren didaktischen Funktionen zu entwickeln. Diese Materialien sollen weder eindeutig als „Veranschaulichungsmittel“ oder Arbeitsmittel und Informationsträger noch als Instrumente der Leistungsmessung im Rahmen einer bestimmten Lehrplanung eingesetzt werden können.

Nach der zu prüfenden Auffassung der Gruppe können die leitenden, handlungsführenden Konstrukte der Unterrichtsplanung vielmehr an dem Arrangement der unbestimmten Materialien (Bastelei) zu einem „lesbaren“ „Text“ (Planung) sichtbar gemacht werden. An den durch die Materialien evozierten Unterrichtsarrangements, in denen „Erfahrungen“ artikuliert werden, könnte, so hofft die Gruppe, die „mittlere Ebene“, auf der praktische Konzeptionen in theoretische Begriffe überführt und diese wiederum als klärende Instrumente der Praxis reintegriert werden, gefaßt werden.

Die Unterrichtspraxis jedenfalls muß allererst, wie immer das Abenteuer, auf das sich die Gruppe eingelassen hat, ausgehen mag, als geschichtliche Praxis, d. h. als Aufbewahrung und Bereitstellung von Handlungen und Handlungs-

ansätzen, durch Anstöße, die zu einer Dekomposition (strukturalistische Tätigkeit) der überlieferten Praxis zwingen, entwickelt werden, wenn eine „substanzielle“ Unterrichtstheorie möglich sein soll. Nur als Bestandteil einer geschichtlichen Praxis kann die Unterrichtstheorie entfaltet werden. In diesem Punkt unterscheidet sich die Unterrichtspraxis nicht von der Technik, die Wissenschaft vom Unterricht nicht von der „Naturwissenschaft“. Die Unterrichtspraxis wird jedoch dort verfehlt, wo sie „Erfahrungen“ einzig und allein auf die Einlinigkeit und Einsinnigkeit der technischen Praxis reduziert. In der Unterscheidung der verschiedenartigen Sinnebenen des Erlebens und Handelns, im Sichtbarmachen dieser Unterscheidungen und in der Aufbewahrung dieser Unterscheidung scheint uns die Eigentümlichkeit der Unterrichtspraxis zu liegen. In der so verstandenen „Mehrperspektivität“ ist die gesellschaftliche Bedeutung des Unterrichts zu suchen.

Mehrperspektivischer Sachunterricht – Vier Aspekte eines Begründungszusammenhangs¹

1. Begründung des mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Sachunterrichts aus der Kritik an der Trennung des Sachunterrichts der Grundschule in einen sogenannten naturwissenschaftlich-technischen und in einen sogenannten gesellschaftswissenschaftlich-kommunikativen Bereich

Das Dilemma zeigt sich überall: In den hessischen Rahmenrichtlinien, in den Verlagsangeboten, auf den Stundentafeln, selbst in der Organisation dieses

¹ Dieser Beitrag ist die umgearbeitete Fassung des zweiten Hauptreferates, das *G. G. Hiller* am 5. 10. 1973 auf dem Regionalen Grundschulkongreß Bremen gehalten hat. Das erste Hauptreferat wurde von *S. Thiel* über „Sachunterricht heute“ gehalten. Im Anschluß daran wurde in elf Arbeitsgruppen weitergearbeitet, die in gewisser Weise den zwei Hauptreferaten zugeordnet waren; fünf Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit naturwissenschaftlich-technischen, die sechs anderen mit sozialwissenschaftlich-kommunikativen Problemen im Sachunterricht.

Curriculare Konkretionen zu dem hier skizzierten Ansatz wurden in drei Arbeitsgruppen vorgestellt, die von Mitarbeitern des CIEL-Projektes Reutlingen (*H. Dannenberg, U. Dannenberg, W. Hahn, H. Krämer, W. Nestle* und *G. Wohler*) geleitet wurden. Die auf dem regionalen Grundschulkongreß Baden-Württemberg vorgestellte Konkretion zum Teilcurriculum Supermarkt ist im „Bericht zum regionalen Grundschulkongreß 73 Baden-Württemberg Bd. 3, Lernbereich Sachunterricht“, Beiträge zur Reform der Grundschule hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt 1974 dargestellt. Weitere Teilcurricula erscheinen in der Reihe Grundschule-Modelle unter dem Haupttitel „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“. Durch den Rahmen des Kongresses und spezifische Interessen unsererseits bedingt, versuchte dieser Vortrag nicht, den Ansatz, das Konzept und die bisherige Entwicklungsarbeit systematisch und ausführlich darzustellen. Wir beschränken uns auf vier Aspekte eines curricularen Begründungszusammenhangs, die u. E. die Forderung eines mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Sachunterrichts, wie er von *K. Giel* u. a. in die Diskussion gebracht wurde, legitimieren. Diese Aspekte, gewissermaßen auch „Nervpunkte“ der gegenwärtigen Diskussion um den Sachunterricht, sollen aus der spezifischen Sicht unseres Ansatzes diskutiert werden, wobei die Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen eher implizit als explizit geführt wird.

Vgl. zum Ansatz des mehrperspektivischen Unterrichts die bislang veröffentlichten Arbeiten:

Giel, K. u. *Hiller, G. G.*: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculumreform, in: *ZfPäd.*, H. 6, 1970, S. 739-754; *Hiller-Ketterer, I.*, Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht, in: *Die Grundschule*, H. 5, 1972, S. 321-328;

Nestle, W.: Didaktische Innovationen im geographischen Aspekt des Sachunterrichts, in: *Grundschulbeihft zur Geographischen Rundschau*, Braunschweig 1973;

Hiller, G. G.: Zur Konzeptualisierung eines die Naturwissenschaften integrierenden Curriculum der Sekundarstufe I, in: *Frey, K.* u. *Haussier, P.* (Hrsg.): *Integriertes Curriculum Naturwissenschaften: Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das IV. IPN-Symposion*, Weinheim und Basel, 1973, S. 297-316;

Giel, K.: Probleme des Sachunterrichts, in: *Kongreßbericht zum regionalen Grundschulkongreß Baden-Württemberg*, a. a. O. Ebenso die Arbeit von *Giel, K.* in diesem Band und die Beiträge in: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*, Bd. 1, Aufsätze zur Konzeption 1, Stuttgart 1974.

Kongreßtages². Die Verknüpfung, die Integration des naturwissenschaftlich-technischen und des sozial-gesellschaftlichen Lehr- und Lernbereichs wird weder theoretisch noch praktisch versucht: Diesseits des Grabens herrschen entweder die „natürlichen“ Strukturen der Disziplinen, die sich in deren Verfahren und Begriffen zu offenbaren scheinen, oder aber ein Ergriffensein und Staunen vor den Phänomenen, denen man ihre ewigen Ordnungen ablauschen muß; in beiden Fällen dieser „rein auf Wahrheit“ gerichteten Unternehmungen ist die Reflexion des Zusammenhangs mit Zwecksetzungen von Wirtschaft, Technik und militärischer Verteidigung ebenso ausgeklammert wie die Diskussion der Interdependenz von wissenschaftlich-technischer und gesellschaftlicher Entwicklung. Selbst jenseits des Grabens, sofern man gesellschaftliche Prozesse und Verhältnisse nicht ebenfalls nach dem Muster naturwissenschaftlicher Erkenntnis behandelt oder vorkritischen Heimatkunde- - bzw. Harmoniemodellen anhängt, unternimmt man mühsame Versuche, ein gesellschaftskritisches Bewußtsein durch Unterricht zu evozieren. Man merkt dabei allerdings nicht, daß man dann ein zentrales Stück einer ideologiekritischen Darstellung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit im Unterricht herausgebrochen hat und damit einer doppelten Gefahr ausgesetzt ist: wenn man den naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Unterricht sich selbst bzw. den Fachwissenschaftlern überläßt, richtet man nicht nur nichts Wirksames gegen die Reproduktion eines problematischen Bewußtseins im sogenannten naturwissenschaftlichen Unterricht aus, sondern beraubt auch den eigenen Ansatz teilweise seiner gesellschaftskritischen Potenz, weil er so lange unverbindliches intellektuelles Spiel bleibt, solange man nicht das Problem der Mittelbereitstellung durch Naturwissenschaft und Technik, bezogen auf politische Zielsetzungen, thematisiert.

² Vgl. den Hinweis auf die Organisation des Bremer Grundschulkongresses in Anm. 1.

Eine ideologiekritische Besinnung auf die mögliche Rolle der Naturwissenschaften und ihrer technischen Nutzung im Blick auf die Etablierung einer humaneren Gesellschaft könnte dagegen ganz andere Formen ihrer didaktischen Präsentation erforderlich und möglich machen, als die gegenwärtig bekannten, die doch alle – beabsichtigt oder nicht – darauf hinauslaufen, die Naturwissenschaften in ihrer bisherigen Stellung innerhalb der Großstruktur von Wirtschaft – Wissenschaft – Technik – Politik und Militär festzuschreiben. Demgegenüber meinen wir, daß man den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht so konzipieren muß, daß er in einer für die Grundschüler selbst nachvollziehbaren Weise einem gesellschaftsanalytisch-kritischen, aufklärerischen Curriculum integriert werden kann; d. h. naturwissenschaftlich-technischer Unterricht muß entscheidenden Anteil an der Aufklärung über den derzeitigen gesellschaftlichen Zustand haben. Das kann gelingen, wenn in diesem integrierten sozial- und naturwissenschaftlichen Unterricht folgender Widerspruch deutlich zutage treten kann:

Sowohl die wissenschaftlich-technisch-organisatorischen Kenntnisse als auch der Stand der Produktivkräfte sind gegenwärtig so ausreichend vorangetrieben (bzw. könnten es bei gleicher Anstrengung für alle Lebensbereiche sein), daß, gemessen an diesem Potential, eine vernünftiger, d. h. von objektiv überflüssiger Repression freie Gesellschaft verwirklicht werden könnte³. Es liegt nicht hauptsächlich an den mangelnden Möglichkeiten von Naturwissenschaft, Technik und Organisation, daß die Menschen ihre Geschichte nicht mit Willen und Bewußtsein (Marx) machen, und daß es in der Konsequenz zu keiner rational begründeten Weltinnenpolitik (C. F. v. Weizsäcker) kommt. Wissenschaft und Technik sind vielmehr in Richtung und Ausmaß ihrer Forschungsanstrengungen und Entwicklungsbemühungen durch die historisch bedingte Allianz mit der bürgerlich-kapitalistischen Wirtschaftsweise in deren Voraussetzungen und Eigengesetzlichkeiten verstrickt⁴.

Diese Wirtschaftsweise läßt sich durch die privatwirtschaftliche Form der Kapitalverwertung kennzeichnen (Orientierung an der marktvermittelten

³ Vgl. zu dieser These vor allem *Horkheimer, M.*: Traditionelle und kritische Theorie, in: *Kritische Theorie II*, Frankfurt 1968, S. 137-200; *Marcuse, H.*: *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied und Berlin 1967; *Habermas, J.*: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*, Frankfurt 1968; *Offe, C.*: *Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme*, in: *Kress, G. und Senghaas, D.* (Hrsg.): *Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme*, Frankfurt 1969, S. 155-189.

⁴ Vgl. dazu *Böhme, G.*: *Wissenschaft mit unglücklichem Bewußtsein. Das Dilemma von Motivation und Legitimation in der Grundlagenforschung*, in: *Evangelische Kommentare*, H. 7, 1973, S. 404-407.

Möglichkeit des größtmöglichen Gewinns). Trotz aller ausgleichenden staatlichen Eingriffe in diese naturwüchsigen, marktregulierten Anstrengungen zur Organisation der Gesellschaft (was in der Regel mit einer Politik zur Sicherung der Loyalität der Bevölkerung verbunden wird, die ihrerseits darauf zielt, Konflikte zu vermeiden und den einzelnen dadurch zu entschädigen, daß sie seine Bedürfnisse befriedigt durch scheinbar freien, luxurierenden privaten Konsum), erzeugt diese „Wirtschaftsweise noch immer falsche Zielplanungen, zurückgebliebene Entwicklungsbereiche und entsprechende Disparitätsspannungen, die die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten und Gruppen erheblich unterschiedlich in der Qualität ihrer Lebensführung bestimmen⁵. Es liegt in der Konsequenz dieses Ansatzes, dem Erziehungswesen in diesem System die komplementäre Funktion zuzuweisen, die nachwachsenden Generationen solche Normen und Handlungsweisen (privater Gewinn und privater Konsum) als natürliche Werte und Verhaltensweisen zu lehren und sie damit gerade auf falsche Freiheit vorzubereiten.

Ein naturwissenschaftlich-technischer Unterricht mehrperspektivischen Zuschnitts, der dieses Verstrickungsverhältnis von Naturwissenschaft und Technik in gesellschaftliche Zusammenhänge (Institutionen) aufklärt und die entsprechenden Konsequenzen in bezug auf Forschungsaufträge, -interessen und Theoriebildungsversuche aufdeckt, der aber auch ihre prinzipielle Potenz, gerechtere Alternativen zu Bestehendem wissenschaftlich-technisch realisieren zu können, an einleuchtenden Beispielen demonstriert, könnte insofern zur Verschärfung des kritischen Potentials beitragen, als er die Machbarkeit der konkreten Utopie unvergleichlich eindrücklich hervorkehren und zeigen könnte, daß gesellschaftliche und nicht technische Bedingungen ihre Verwirklichung verhindern.

So könnte man z. B. versuchen, mit Grundschulern herauszuarbeiten, daß es neben der Erfindung und Entwicklung des Kraftfahrzeugs (inklusive der dabei vorausgesetzten und nachfolgenden Erfindungen wie Rad, Verbrennungs-

⁵ Vgl. dazu *Habermas, J.*: a. a. O., S. 84 ff. „Empirisches Kennzeichen für die Disparität von Lebensbereichen ist der unterschiedliche Entwicklungsstand zwischen dem *tatsächlich institutionalisierten* und dem *möglichen* Niveau des technischen und gesellschaftlichen Fortschritts: das Mißverhältnis zwischen modernsten Produktions- und Militärapparaten und der stagnierenden Organisation des Verkehrs-, Gesundheits- und Bildungssystems ist ein ebenso bekanntes Beispiel hierfür, wie der Widerspruch zwischen rationaler Planung und Regulierung der Steuer- und Finanzpolitik und der anarchischen, naturwüchsigen Entwicklung von Städten und Regionen.“ (*Offe, C.*: a. a. O., S. 184). Solche Widersprüche provozieren zwar offene Konflikte, können jedoch das Gesamtsystem als ganzes nicht mehr gefährden, sondern halten den Zentralkonflikt nur latent.

motor und Lenksysteme) und dessen exzessiv individualistischer Indienstnahme sowohl eine kollektiver orientierte Verwertung derselben technischen Mittel, als auch andere technisch fortgeschrittenere Erfindungen und wissenschaftliche Bemühungen (die schon von vornherein unter einer kollektiver orientierten Zielplanung stehen) gibt bzw. geben könnte (ein vorzügliches Thema übrigens zur Ausbildung technisch-wissenschaftlicher Fantasie im sozialkritischen Horizont bei Kindern der Grundschule), um das Problem *der* Beförderung *von* Gütern und Personen zu Lande schneller, bequemer, sicherer und vor allem mit geringeren sozialen Kosten und weniger Disparitäten zu bewerkstelligen (u. U. mit Hilfe von Magnetkissenbahnen mit Linearmotoren), als dies heute insbesondere in Ballungsräumen gelingt⁶. Sicher müßte in diesem Zusammenhang auch aufmerksam gemacht werden auf den gesellschaftlich bedingten Widerspruch zwischen dem hohen Stand technischer Möglichkeiten etwa in der Raumfahrt, der militärischen Verteidigung (mit deren geringem sozialen Nutzen) sowie Teilen der Produktion einerseits und dem vergleichsweise frühindustriellen System der Kraftfahrzeuge zur Lösung des Beförderungs- und Transportproblems (mit seinen derzeit hohen, ja untragbar gewordenen sozialen Kosten) andererseits (Disparität der Lebensbereiche).

2. Begründung des mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Sachunterrichts aus der Forderung, die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit – im Interesse an einer besseren Zukunft der Schüler – im Unterricht zu rekonstruieren als veränderbare und veränderungsbedürftige Vorform einer gerechteren Gesellschaftsordnung.

Ein solchermaßen auf die soziale Wirklichkeit und ihre offenen Probleme angesetzter „naturwissenschaftlicher Unterricht“, von dem die Kinder um so mehr betroffen sind, als sie sich in entsprechende Konstellationen und Vorgänge verstrickt erkennen können, bewirkt, allgemein betrachtet, eine Verschärfung des Legitimationsdrucks, der auf den tatsächlichen gesellschaftlichen

⁶ Damit ist gesagt, daß nicht die Erfindungen als solche ihre faktisch negativen Konsequenzen notwendig zeitigen, sondern diese sind als ein Problem der gesellschaftlichen Verwertung bzw. der Forschungsplanung angesetzt. „Die Folgekosten der technischen Verwertung von Resultaten der Naturwissenschaften sind, wenn sie auch erst durch diese Resultate möglich wurden, ja nicht deren notwendige Folge ...“ (*Bultbaup, P.*: Die Moral der Wissenschaft, in: ders., *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, Frankfurt 1973, S. 115). Vgl. zu dem angeführten Beispiel auch die Arbeiten der Reutlinger CIEL-Gruppe zum Teilcurriculum TÜV/Verkehr, in: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*, Bd. 9, 1975.

Verhältnissen lastet, in die die Nachwachsenden mit Verstand eingeführt werden sollen.

Angesichts dieser vom Unterricht zu leistenden Legitimation (Aufklärung, Rechtfertigung und Kritik) der sozialen Verhältnisse und der ihnen integrierten Formen der naturwissenschaftlich-technischen Verwertung, bekommt der „soziopolitische Unterricht“ für die Grundschule – und darüber hinaus – folgende Funktionen:

a) Er muß die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, insbesondere die gesellschaftlichen Einrichtungen, Institutionen und Organisationen, in denen für die Gesellschaft wichtige Entscheidungen fallen, als vorläufige Ergebnisse von Wechselwirkungen ungleich durchsetzungsfähiger Interessen und einer dadurch mitbedingten Diskrepanz zwischen dem realisierten Stand der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung und gegebenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen sowie zwischen alternativen technischen Realisierungsmöglichkeiten und veränderbaren gesellschaftlichen Zielplanungen sichtbar machen. D. h. er muß zeigen, daß bisher die gesellschaftlichen Institutionen so und nicht anders aufgrund von Interessen- und Machtkonstellationen ausgebildet wurden und zunächst unter einigen Aspekten dem gesellschaftlichen Fortschritt dienen; daß sie jedoch später, angesichts der fortschreitenden Entfaltung der Ressourcen und der mit ihr virtuell einhergehenden Entlastungsmöglichkeiten, gegenüber weitergehenden fortschrittlichen Möglichkeiten zum Nutzen aller sich als resistent bis feindselig erwiesen (u. a. wegen der miterzeugten Bewußtseins- und Bedürfnisstrukturen und der interessierten Industriezweige). Prinzipiell jedoch bleiben entsprechende Alternativen denkbar, und grundsätzlich bleibt das Ganze der gesellschaftlichen Verfassung auf bessere Konstruktionen hin veränderbar. Es muß nicht zur unabänderlichen, irreparabel geschädigten Quasi-Natur erstarren⁷.

Einem so konzipierten sozial-gesellschaftlich orientierten Unterricht muß ein Unterricht in Sozial- und Wirtschaftsgeschichte integriert werden, der diese Entwicklungen an Handlungsfeldern zeigen kann, an denen die Kinder direkt oder indirekt partizipieren. So könnte man herausarbeiten, um das angeführte Beispiel des Verkehrs auszuweiten, daß das Auto ein äußerst hilfreiches Instrument war, die Bevölkerung jener Gebiete abseits der Eisenbahnlinien in die wirtschaftliche (und kulturelle) Entwicklung miteinzubeziehen, indem man sowohl deren Arbeitskraft nutzte als auch den Lebensstandard an hob. Diese Entwicklung hat aber zugleich, neben zweckrational determinierten sozialgeographischen Realitäten und wirtschaftsgeographischen „Not-

⁷ Vgl. dazu *Illich, L.: Struktur einer Kultur-Revolution*, in: ders., *Schulen helfen nicht*, Reinbek 1972, S. 143-154.

wendigkeiten“, nicht zuletzt auch Bewußtseins- und Bedürfnisstrukturen geschaffen (ganz abgesehen davon, daß sich die ungeheuren Investitionen „lohn- en“ müssen), die heute einer zukunftsorientierten Veränderung des Verkehrssystems im Wege stehen. Dies soll – an der nicht einmal wichtigsten Dimension dieses Problems – verdeutlicht werden: Man kann zeigen, daß durch die privatwirtschaftliche Kapitalnutzung sich individualistische Bewußtseins- und Bedürfnisstrukturen, ja Anthropologien, ausbilden, wenngleich man – im Sinne der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft zu Recht – geltend machen kann, daß die freie Wirtschaftsweise sich hier lediglich regressive Mechanismen des psychischen Apparats dienstbar macht. Die Bereitstellung von privaten Verkehrsmitteln provoziert deren individualistischen Gebrauch (ständige Verfügbarkeit, Ungebundenheit, Beliebigkeit in der Wahl von Zeit, Richtung, Weg und Geschwindigkeit⁸). So vorbereitet, ist die Erhebung der Ware Auto zum Fetisch nur folgerichtig. An alternativen Zielplanungen orientierte technische Alternativen zum bestehenden Verkehrssystem erscheinen unvorstellbar, weil sie die einmal entstandenen Bedürfnisse nicht mehr abdecken können. Damit werden Bedürfnisse der Allgemeinheit („Qualität des Lebens“), die sich nicht ähnlich mächtig organisieren können⁹, auf die lange Bank geschoben.

Eine bestimmte Form der Ausnutzung des technischen Potentials und der Erfindungen kann so auf lange Zeit alternative technische Realisierungen und ihnen möglicherweise korrespondierende humanere gesellschaftliche Verhältnisse zumindest behindern. Wissenschaftliche Forschungen und technische Realisierungen unter veränderten Zielplanungen kommen meist erst dann in Gang, wenn alte Systeme mit ihren Möglichkeiten an Grenzen stoßen, d. h. untragbare soziale Kosten für Teile der Bevölkerung oder die Gesamtbevölkerung erzeugen. Unter einem solchen Druck können aber in der Regel wiederum keine rationalen Entscheidungen entstehen: es bleibt beim „Krisenmanagement“; d. h. um das aktuell Notwendige zu tun, muß die langfristige Planung vernachlässigt werden¹⁰.

⁸ Vgl. dazu *Krämer-Badoni, 7h. u. a.*: Zur sozioökonomischen Bedeutung des Automobils, Frankfurt 1971, S. 49 ff.

⁹ Vgl. dazu *Olson, M.*: Die Logik des kollektiven Handelns, Tübingen 1968 und *Offe, C.*: a. a. O.

¹⁰ In diesem Zusammenhang sind wohl die Probleme der Umweltverschmutzung, der Rohstoff- und neuerdings auch der Ölkrise schlagende Beispiele; und diese Praxis hat offensichtlich eine lange Tradition, ohne daß Konsequenzen gezogen würden: Abholzung von Wäldern, z. B. in den Mittelmeerländern und im Sahel-Gebiet, Vernichtung von Tierbeständen etc. In diesem Zusammenhang müßte auf ein wichtiges Problem vor allem der Naturwissenschaften verwiesen werden, daß nämlich die versuchsmäßige (und bis in die Technik sich durchhaltende) Isolierung von Randbedingungen zur Abspaltung und Vernachlässigung des Gesamtzusammenhangs führt, dessen Veränderungen nicht mitformuliert werden und dadurch unerwünschte, oft erst mit großer zeitlicher Verzögerung sichtbare Nebenwirkungen auftreten. Vgl. dazu *Bulthaup, P.*: Naturwissenschaftliche Bildung, in: ders., a. a. O.

Mit den Schülern müßte die Problematik betreffender Institutionen und Handlungsfelder diskutiert werden: Hätte es Sinn, Institutionen (z.B. die technischen Überwachungsvereine¹¹) so einzurichten, daß man ihnen nicht vorwiegend Funktionen der Kontrolle und des Ausbaus von Bestehendem wie bisher überträgt, sondern sie auch zu Foren macht, auf denen die Fortschreibung von Teilbereichen des gesellschaftlichen Wandels für alle diskutierbar und entscheidbar gemacht werden kann? Sie könnten technische Entwicklungen unter alternativen Zielplanungen anregen (und möglicherweise sogar selbst betreiben), umfassende Kosten-Gewinn-Kalküle ausarbeiten, langfristige Wirkungsberechnungen anstellen, diese dann öffentlich diskutieren lassen und später deren Ausführung und Einhaltung kontrollieren. Damit könnte eine Auftragsforschung realisiert werden, die an kritischen gesellschaftlichen Analysen im Horizont größtmöglichen öffentlichen Nutzens orientiert ist und nicht hauptsächlich an der Rendite industrieller Unternehmen. Möglicherweise könnten sich damit auch die Naturwissenschaften und die Technik aus jener problematisch gewordenen Bindung an die gegebene Produktionsweise lösen.

b) Ein an Veränderung interessierter mehrperspektivischer Sachunterricht orientiert sich damit am Postulat einer gerechteren Gesellschaftsordnung und zielt darauf ab, eine kritische Loyalität, Partizipationsfähigkeit und Mitwirkungsbereitschaft der Schüler an jenen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Programmen zu erzeugen, die eine Verwirklichung besserer Verhältnisse gerade für die benachteiligten Schichten und Gruppen bewirken können und tatsächlich auch bewirken. Umgekehrt formuliert bedeutet dies, daß sich ein gesellschaftspolitisch bewußter Unterricht zum Ziel setzen muß, soviel er kann dazu beizutragen, daß eine Law-and-Order-Mentalität, die in der Sicherung des Bestehenden ihre Erfüllung findet und der jedes weitergehende Experiment – ja sogar schon Risikobereitschaft – suspekt ist, sich zumindest nicht ungestört entwickeln kann. Nach allem was bislang über das Zustandekommen politisch-sozialer Einstellungen bekannt ist, gibt es keinen Grund, warum man nicht gerade den Unterricht in der Grundschule sehr sorgfältig auf diese Kriterien hin entwickeln sollte. Damit könnte der Sachunterricht auch über jene herablassende Liberalität hinauskommen, die in einem unver-

¹¹ Vgl. dazu die Arbeiten der Reutlinger CIEL-Gruppe zum Teilcurriculum TÜV / Verkehr, a. a. O.

bindlichen Spiel sich wechselseitig relativierender Perspektiven ihr Genügen findet und so alles beim Alten beläßt.

Wo in diesem Sinne die Darstellung der Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zum zentralen didaktischen Problem wird, muß man didaktische Konzepte dahingehend auf ihre Tauglichkeit überprüfen, inwiefern sie diese Veränderbarkeit angemessen repräsentieren können. Wir meinen, daß dies weder mit Konzepten geleistet werden kann, die den Schülern die Wirklichkeit über aktionistische Zugriffe zugänglich machen wollen, noch mit Konzepten, die sich ganz in den Elfenbeinturm reiner Wissenschaft zurückziehen und zuletzt ihre Relevanz für die Handlungswirklichkeit der Schüler nicht mehr deutlich machen können, sondern mit dem Konzept der Rekonstruktion von Wirklichkeit in interessierten elementaren Modellen, die selbst durchaus nicht die Modelle der Wissenschaftsdisziplinen sind. Nur so kann u. E. den Schülern die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“, d. h. die Notwendigkeit der Verständigung über das, was gesellschaftlich als Wirklichkeit akzeptiert wird bzw. werden soll, einsichtig gemacht werden. Handlungsfähigkeit wird so zur Fähigkeit, alternativen Modellbau betreiben und ein kritisches Bewußtsein für die politische Realisierung dieser Modelle entwickeln zu können.

3. Begründung des mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Sachunterrichts aus der Forderung, die Schüler der *Grundschule* das Lernen zu lehren, d. h. sie unterscheiden zu lehren zwischen „Wichtigem und Unwichtigem in den schulischen Lernangeboten

Die Schule und der Unterricht sind in der Gegenwart – trotz aller empirischen Kenntnis ihres geringen Einflusses – dem Anspruch nach die gesellschaftliche Einrichtung, in der die Rezeption und Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Wirklichkeit entscheidend ausgerichtet und geprägt wird (zumindest in den Dimensionen, die durch unmittelbare Teilhabe und durch die Sozialisationsagentur Familie nicht erreicht werden können). Diese Bezugnahme des Unterrichts auf die gesellschaftliche Wirklichkeit darf diese aber nicht auf isolierte und lineare Wissenspartikel und Einzelfähigkeiten reduzieren, die letztlich die Kinder bewußtlos an die gesellschaftliche Realität ausliefern. Vielmehr müssen die Schüler sensibilisiert werden für die Komplexität der gesellschaftlichen Vorgänge, so daß sie langfristig zu kompetenten Partnern des gesellschaftlichen Diskurses werden. Grundschulunterricht soll auf diese Weise den Prozeß einer kritischen sekundären Sozialisation einleiten¹².

¹² Vgl. dazu *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.

Dazu ist es unabdingbar wichtig, daß der Schüler – so paradox das klingen mag – in der Schule lernt, dieser Sozialisationsagentur selbst mit kritischer Distanz gegenüberzutreten. Für die Schüler muß deutlich werden, was ein kritischer, die Wirklichkeit in interessierten Modellen fassender Unterricht thematisiert und wie er das tut, wenn er diese Entwürfe in ihrer produktivsten Potenz darstellen will. Die Schüler sollen lernen, wie man in dieser Absicht Probleme aufreißen, in welchen Sequenzen man sie unterrichtlich aufarbeiten kann und was dabei zentrale Fragen sein können und was nicht. Mehrperspektivischer Sachunterricht in der Grundschule hat demzufolge zur Kritikfähigkeit gegenüber dem Unterrichtsangebot und den Versuchen seiner Rechtfertigung zu erziehen. Wir meinen, daß dies am ehesten in einem Unterricht möglich ist, der folgendermaßen als ein variables System von Projekten und Kursen aufgebaut wird:

Projekte (in unserem Verständnis) haben zum Ziel, dem Schüler zu zeigen, wie man sich von der Wirklichkeit Modelle baut, mit denen man sich klar machen kann, was man nicht versteht. Der Schüler soll einsehen, daß man solche Modelle braucht, um gezielte Veränderungen betreiben zu können, da man sonst die Übersicht über sein Handeln verliert. Der Schüler soll einsehen, welche Funktionen das „ehemalige Fachwissen“ beim Herstellen solcher Modelle und damit für die Lösung konkreter Probleme haben bzw. gewinnen kann.

Kurse (in unserem Verständnis) haben zum Ziel, Spezialwissen zu vermitteln, Fertigkeiten zu erzeugen, die man braucht, um „Modellbau von Wirklichkeit“ im Unterricht besser betreiben zu können. Damit ist das „Kurswissen“ immer bezogen auf Projekte, wenngleich es nicht voll darin aufgeht. Wir halten nichts davon, daß Schüler Spezialwissen ohne Einsicht in dessen Wertungszusammenhänge in blindem Vertrauen auf Vorrat speichern. In dem Gegensatz zwischen dem Projekt-Kurs-System eines mehrperspektivischen Unterrichts und dem gefächerten System in der Grundschule ist ein weit über schulorganisatorische Fragen hinausgehender Konflikt zwischen dem politisch-pädagogischen Konzept einer eher emanzipatorischen und einer eher affirmativen Unterrichtskonzeption angelegt. Mehrperspektivischer Sachunterricht im Projekt-Kurs-System begreift sich als ein Mittel, in den rationalen Austrag gesellschaftlicher Konflikte über alternative Zielplanungen auch die nachwachsende Generation einzubeziehen.

Es verstellt sich von selbst, daß ein Unterricht, der Kinder fortgesetzt mit Inhalten, Fragestellungen und Aufgaben traktiert, die ihre Bedeutung auf der Folie des gesellschaftlichen Diskurses zu keinem Zeitpunkt erweisen können, und der angesichts der Frage nach der Rechtfertigung vor den Kindern vage auf „das spätere Leben“ verweisen muß, ein denkbar ungeeignetes Mit-

tel ist für eine Erziehung zu kritischer Wachsamkeit gegenüber dem Unterricht und seinen Agenten. Er läßt sich nicht oder nur schwer in ein stimulierendes Verhältnis zu den gegenwärtigen Problemen und Fragen dieser Kinder bringen.

4. Begründung des mehrperspektivischen, fächerübergreifenden Sachunterrichts aus der Konzeption einer öffentlichkeitsnahen Curriculumentwicklung, d. h. der Bemühung zur Überwindung der ghettohaften Isolierung der Schule

Die Realisation des bisher skizzierten Unterrichts kann nur schwer gelingen, wenn man ihn lediglich im Rahmen der bislang vorfindlichen Grundschule konzeptualisiert; wenn man ihn einmal ausrichtet auf die Erwartungshaltungen der Erwachsenen, die sich in der schwierigen Rolle der schlecht informierten Amateurerzieher mit der Grundschule und ihren neuesten Reformen zwangsweise befassen müssen, und ihn zum anderen abstimmt auf die Situation der Lehrer, deren Berufsbedingungen ihnen fast nur die Position zwischen Resignation und unverbindlicher Neugier lassen. Wir meinen, daß ein solcher Unterricht nur gelingen kann, wenn die Öffentlichkeit für eine kritische Mitbestimmung am Unterricht interessiert und befähigt werden kann. Dazu muß er sich zum einen um Themen bemühen, die öffentliches Interesse beanspruchen, d. h. er muß aktuelle Diskussionen aufgreifen, die sich auf Institutionen konzentrieren, von deren Umwandlung man konkrete Fortschritte im Blick auf eine Humanisierung der Gesellschaft begründet erwarten kann. Zum anderen muß er bezogen auf solche Themenkreise Materialien und Unterrichtsplanungen entwickeln, die auch außerhalb des Gettos Schule ernst genommen werden können und ganz oder zumindest teilweise in nicht-schulische gesellschaftskritische Lernprozesse (Arbeiten der Gewerkschaften, Volksbildungswerke, Sozialarbeit, Gemeindefarbeit, Fernsehbildungsprogramme, politische Magazine etc.) eingespielt werden können. Mit anderen Worten: Curriculumentwicklung sollte öffentlichkeitsnah in dem Sinn sein, daß sie selbst einen Beitrag zum Diskurs der Öffentlichkeit leistet. Die innere Verfassung der Grundschule, die reguläre Berufssozialisation der Lehrer, das pädagogisch-didaktische Bewußtsein der Schulbuchverlage und viele weitere Faktoren, die das aktuelle Bedingungsgefüge von Grundschulunterricht bestimmen, behindern z. Z. die Entwicklung eines solchen Schulkonzepts. Ein Kongreß wie dieser könnte dazu beitragen, Loyalitäten für Änderungen unter dieser Perspektive aufzubauen.

Klaus Giel

Mehrperspektivische Curricula für die Grundschule – Probleme der Lehrerbildung.

Ein Arbeitspapier

Das Arbeitspapier stellt den von K. Giel verfaßten Bericht über eine im Spätsommer 1971 informell zustandegekommene Arbeitstagung zum Thema „Grundschulreform und Lehrerbildung“ dar. An der Diskussion haben teilgenommen: O. F. Bollnow, G. Bräuer, K. Giel, K. H. Günther, Th. Hagenmaier, F. Kümmel, W. Maier, F. Maurer, H. Okamoto, W. Popp, H. Schaal und K. Schneider. Die Vorschläge wurden im Problemzusammenhang der Fachbereichsgliederung an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg diskutiert. Damit hatte das Arbeitspapier seinen Zweck erfüllt.

Die folgenden Überlegungen haben uns jedoch bewogen, den Bericht noch einmal zu publizieren: Die Diskussion um die Ausbildung der Grundschullehrer wird sich an den bereits vorgelegten und an den zu erwartenden Lehrplänen und Arbeitsanweisungen zum „Sachunterricht“ neu entzünden. Wenn nicht alle Zeichen trügen, wird die Diskussion defensiv geführt werden: man wird auszumachen versuchen, welche von zwei bekannten und praktizierten Möglichkeiten das kleinere Übel darstellt. Wenn man den angehenden Grundschullehrer zu einem Zweifächerstudium nach einem festgelegten Katalog von Kombinationsmöglichkeiten verpflichtet, erschwert man ihm, unter anderem, die Identifikation mit der Rolle des Grundschullehrers. Der Grundschullehrer wird aus den verschiedensten Gründen kein Fachlehrer sein können. Die bloße Reaktivierung des Faches „Grundschuldidaktik“ scheint allerdings noch problematischer zu sein. Selbst wenn man davon absieht, daß es keine ausgebildeten Grundschuldidaktiker gibt, so daß man zur Vertretung des Faches an der Pädagogischen Hochschule auf „erfahrene“, in den Wissenschaften dilettierende Praktiker zurückzugreifen gezwungen wäre, bliebe immer noch zu bedenken, daß die Grundschuldidaktik im wesentlichen Didaktik der Heimatkunde war, die ihren wissenschaftlichen Rückhalt in der Heimatforschung hatte. Der Heimatkundelehrer der 20er Jahre konnte sich – im Idealfall – als hochspezialisierter Geologe, Botaniker, Volks- und Sprachkundler, Historiker aktiv an der Forschung beteiligen. Dagegen scheinen heute – dies zu vertiefen, ist hier nicht der Ort – keine Impulse zur Reaktivierung der Heimatkunde von der Forschung auszugehen. Wenn man also eine Stigmatisierung der Grundschullehrer vermeiden möchte, kann man sich nicht auf die Seite der Verfechter des Faches Grundschuldidaktik schlagen, so sympathisch die Idee im ganzen und die Argumente im einzelnen auch erscheinen mögen.

Wir bilden uns nicht ein, in unseren Vorschlägen den Stein des Weisen gefunden zu haben, meinen aber, daß in der Spur unserer Vorschläge die Aufhebung und Vermittlung der erstarrten Positionen liegen könnte.

Bleibt nur noch anzumerken, daß wir uns eine „wissenschaftstheoretische Begründung“ versagt haben, mit Absicht, obwohl wir eine solche nicht für überflüssig erachten. Es war unser Ziel, eine einigermaßen vertretbare Organisationsform zu finden, von der zu hoffen ist, daß sie die wissenschaftstheoretische Diskussion an den Pädagogischen Hochschulen, unter Berücksichtigung schulpraktischer Belange, in Gang zu setzen vermöchte. Das Ganze ist ein Diskussionsbeitrag, nicht mehr, nicht weniger.

I. Allgemeine Bemerkungen zur Situation in der Lehrerbildung

1. Von der Aufgabe, die Berufsrolle des Lehrers für unsere Zeit zu profilieren, kann eine akademische Lehrerbildung am wenigsten entlastet werden. Wo die Hochschulstudiengänge nicht an seiner Konturierung mitarbeiten, wird das Berufsbild des Lehrers von der bloßen Routine des alltäglichen Durchlaviens bestimmt. Die jungen Lehrer werden gezwungen, die Schablonen des bloßen Überlebens zu übernehmen.

2. In der gegenwärtigen Lehrerbildung wird das Berufsbild des Lehrers nicht hinreichend sichtbar gemacht; das Studium erschwert vielmehr dem Lehrerstudenten die Identifikation mit seiner Berufsrolle. Die Studenten der Pädagogischen Hochschulen studieren einzelne Disziplinen recht und schlecht; niemand lehrt sie aber, die wissenschaftlichen Studien in eine Berufsvorstellung zu integrieren. Sie verlassen die Pädagogischen Hochschulen als unfertige Soziologen oder Psychologen oder Chemiker usw.

3. Die geringe Präsenz des Berufsbildes während der Ausbildungszeit hat zwei schwerwiegende Konsequenzen:

- a) die gegenwärtige Lehrerbildung produziert geradezu den Berufsschock, den alle Junglehrer erleiden,
- b) sie verstärkt das Auseinanderdriften der erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studiengänge.

4. Von dieser Entwicklung sind die Studenten im Stufenschwerpunkt Grundschule und über sie die Grundschule selbst am schwersten betroffen. Der Grundschulunterricht beginnt, sich in einen pädagogisch-didaktisch unreflektierten Pseudo-Fachunterricht aufzulösen. Über Sinn und Funktion der auf dem Markt befindlichen „fachorientierten“ Teilcurricula können sich die Lehrer nur noch in den Prospekten der Schulbuch- und Lernmittelverlage orientieren: die Werbung verschleiern die Notwendigkeit der didaktischen Fragestellung. Im Grundschulunterricht werden heute schon völlig verschiedenartige Konzeptionen von Fächern angeboten: Im naturwissenschaftlichen

Unterricht konkurrieren verfahrensorientierte (Science – A Process Approach) mit grundbegriffsorientierten Programmen, im Deutschunterricht beginnt die Linguistik Leo Weisgerber zu verdrängen, noch ehe dieser richtig Fuß fassen konnte, für den Mathematikunterricht ließe sich Ähnliches nachweisen. Es ist heute durchaus möglich, daß mit den verschiedenen Fächern völlig verschiedenartige Unterrichts- und lerntheoretische Voraussetzungen in den Unterricht eingeschleust werden.

II. Folgerungen

1. Die Forderung der Profilierung der Lehrerrolle in der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen kann nur erfüllt werden, wenn die beiden Studienbereiche reintegriert werden. Dazu ist eine Organisationsform zu finden, durch die eine Kooperation der Fachwissenschaften mit den Erziehungswissenschaften ermöglicht und institutionell gesichert wird. Das Fächerstudium müßte demnach so angelegt werden, daß der Beitrag der in den Fächern hinterlegten Kenntnisse, Verfahren usw. zur kindlichen Umweltorientierung nicht von außen an die bereits konsolidierten Fächer herangetragen werden dürfte, sondern als das organisierende Prinzip des Fachstudiums in diesem selbst virulent wird.

2. Die Forderung nach einer „überfachlichen“ Strukturierung der fachlichen Kenntnisse usw. versucht unser Vorschlag durch die Aufgliederung des Studiums in die folgenden *vier* Studienbereiche einzulösen:

1. formale Strukturen
2. Umweltorientierung und Weltverständnis
3. Kommunikation und Gestaltung
4. leibhafte Selbsterfahrung

III. Begründung

1. Die vorgeschlagene Fachbereichsgliederung gibt im wesentlichen die Intentionen an, unter denen die Fächer studiert werden können. Diese Intentionen sind nicht mit wissenschaftstheoretischen Argumenten i. e. S. begründet. Sie stellen vielmehr einen Funktionszusammenhang dar, in dem das ausgelegt wird, was allgemein „Verständnis der modernen Lebenswirklichkeit“ genannt wird. Wer nicht gelernt hat, in formalen Strukturen zu denken, erfährt nichts von der modernen Realität. Denken in formalen Strukturen setzt voraus und ermöglicht zugleich ein instrumentiertes (nichtphänomenologisches oder durch die Sinne vermitteltes) Erfassen der Wirklichkeit. Das instrumentierte Erfassen von Wirklichkeit ist wiederum nicht ontolo-

gisch abzusichern, sondern nur als gesellschaftlicher Prozeß zu begreifen, an dem nur teilnehmen kann, wer kommunikations- und kritikfähig ist. Kommunikations- und Kritikfähigkeit sind integriert und werden ermöglicht durch Formen der Selbstidentifikation und Selbsterfahrung, durch Formen des Sich-findens in der modernen Lebenswirklichkeit.

Wir gehen davon aus, daß der hier ausgebrachte Funktionszusammenhang das Grundgerüst jeden Curriculums bildet, eines Curriculums allerdings, das nicht durch eine Summe von Fächern, die beliebig zu erweitern ist, ausgelegt wird, sondern durch Funktionen, die von den verschiedensten Fächern repräsentiert werden können.

2. Aufgliederung der Studienbereiche (nach H. 2.):

ad 1. Das Denken in formalen Strukturen ist zu einem wichtigen Instrument geworden, durch dessen Beherrschung man sich die moderne Wirklichkeit verfügbar machen kann. Es befreit vom Druck des unmittelbar Gegebenen (Augenfälligen), sieht von konkreten Erfahrungsinhalten ab (kann an strukturierten Materialien eingeübt werden). Dieser Studienbereich ist daher im wesentlichen durch Disziplinen im strengen Sinn bestimmt. Dazu gehören: Mathematik, Logik, Linguistik (und die darin ausgebildeten Notations-, Zeichensysteme und Darstellungsformen).

ad 2. Der instrumentelle Charakter bleibt jedoch – für Kinder zumal – nur dann gewahrt, wenn die Disziplinen in spezieller Weise auf „Inhalte“ angewandt werden. Der zweite Studienbereich nennt die Objektbereiche, soweit sie durch instrumentierte Zugriffe konstituiert werden. Hierher gehören: Natur, Technik, Wirtschaft, gesellschaftliche Institutionen (Recht, Verwaltung, Verkehr usw.).

ad 3. Der dritte Studienbereich enthält die Grundfähigkeiten, durch die die Anwendung formaler Strukturen auf Objekte umschrieben sind. Dahin gehören Sprachen (Muttersprache und erste Fremdsprache), Redeformen (z. B. Mitteilung, Bericht, Fragen: „Rhetorik der Umgangssprache“), Rollenverhalten, Orientierung in Zeichensystemen (symbolische Wahrnehmung), Produktion/Interpretation, bzw. Gestaltung und Deutung von Wirklichkeit in Technik, Kunst, Massenkommunikation, Trivialerzeugnissen. ad 4. Die Grundfähigkeiten sind ihrerseits bestimmt als Artikulationsformen des leiblichen Sich-findens inmitten von Objekten. Die Modi der leiblichen Selbsterfahrung bleiben die Integrationsformen aller Funktionen. Um die im wesentlichen leiblich bestimmte Selbstfindung inmitten einer in diskrete Sinnbezirke auseinanderfallenden „äußeren“ Wirklichkeit geht es im vierten Studienbereich; um das Verständnis des Leibes zunächst (Gesundheit,

Hygiene, Sexualität), um leibliche Betätigung (Spontanverhalten, Spiel, Sport, Tanz, Rhythmik usw.) und um den Leib als Medium der Welterfahrung (Sinnesschulung, räumliche Orientierung usw.).

IV. Durchführung

1. Bezüglich der Eingliederung der bestehenden Fächer in die Studienbereiche schlagen wir vor:

- a) die prinzipielle Möglichkeit der Zugehörigkeit eines Dozenten zu zwei Studienbereichen;
- b) die einzelnen Studienbereiche sollten durch eine bestimmte Anzahl von Fächern ausgelegt werden, so daß bei der möglichen Fluktuation der Fachvertreter eine gewisse Kontinuität im gesamten Studienbereich gewährleistet ist.

2. In den einzelnen Studienbereichen sollten die folgenden Fächer ständig vertreten sein:

Fachbereich 1: Mathematik, Logik, Linguistik

Fachbereich 2: Physik, Chemie, Geographie, Biologie (außer Humanbiologie), Volkswirtschaft, Rechtswissenschaft

Fachbereich 3: Deutsch (Literatur, Sozio- und Pragmalinguistik), Fremdsprachen, Geschichte, Kunsterziehung, „Gemeinschaftskunde“

Fachbereich 4: Humanbiologie, Hygiene, Leibeserziehung, Werken, Musik

Die Erziehungswissenschaften verteilen sich auf die vier Fachbereiche. Jedem Fachbereich gehören mindestens zwei Vertreter der Erziehungswissenschaften an. Zu den Erziehungswissenschaften werden hier Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Theologie gerechnet.

Innerhalb des Studienbereiches wird ein Fach als Wahlfach studiert. Der Studiengang des Wahlfaches muß jedoch in Zusammenarbeit mit der im Studienbereich vertretenen Erziehungswissenschaft und den übrigen Fächern so ausgelegt sein, daß die Gesamtintention des Studienbereiches gewahrt bleibt. Neben dem Fachstudium hat jeder Student eine mindestens zweisemestrige Mitarbeit an einem grundschulbezogenen Projekt nachzuweisen. Die Projekte bilden die Konkretionskerne der interdisziplinären Kooperation in den Fachbereichen.

3. Da die Studienbereiche einen einsichtigen curricularen Zusammenhang bilden, könnte im Hinblick auf die Grundschule folgendes erreicht werden:

- a) eine Spezialisierung von Grundschullehrern, die von der Anlage her eine Kooperation mit anderen „Spezialisten“ ermöglicht;
- b) eine Überwindung des starren Klassen- und Fachlehrersystems zugleich.

4. Die hier vorgeschlagenen Studienbereiche sollten als Fachbereiche in der Grundordnung der Pädagogischen Hochschulen verankert werden. Der Ge-

danke eines berufsorientierten Studiums an der Pädagogischen Hochschule würde dadurch einen institutionellen Rahmen erhalten. In den sonstigen Vorschlägen zur Fachbereichsgliederung sind die einzelnen Fächer willkürlich, ohne ersichtlichen inneren Zusammenhang, äußerlich aneinandergereiht. Die Fachbereichsgliederung sollte der Selbstdarstellung der Pädagogischen Hochschule dienen, d. h. eigentümliche Forschungs- und Lehrperspektiven artikulieren. Wenn dieser Vorschlag keine Zustimmung finden sollte, müßte erwogen werden, ob sich die an den Pädagogischen Hochschulen konstituierten Grundschul-Kommissionen nach Maßgabe der hier vorgeschlagenen Studienbereiche in Arbeitskreise gliedern könnten.

Auswahlbibliografie

Das Literaturverzeichnis in „Aufsätze zur Konzeption 1“ bietet eine Auswahl der für den Ansatz des Projekts wichtigen Veröffentlichungen. Hier ist nun eine Auswahl von solchen Arbeiten zusammengestellt, die mit den gegenwärtigen Entwicklungen der Forschungsgruppe in einem gewissen Zusammenhang stehen. Es handelt sich größtenteils um Veröffentlichungen, die vorlaufend oder begleitend zur derzeitigen Projektarbeit entstanden sind.

1. Unterrichtswerke

Erziehung zum Frieden. Eine 20-teilige Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, Schulfunk (1971) zu den Themen: Ost-West-Konflikt, Nord-Süd-Konflikt, Gastarbeiter, Arbeitskonflikt und Streik, Schule als Konfliktfeld.

In den Sendungen zu den Themen „Gastarbeiter“ und „Schule als Konfliktfeld“ (Autoren: *K. Giel, G. G. Hiller, I. Hiller-Ketterer, H. Krämer* u. a.) wird das Prinzip der Mehrperspektivität und des Metaunterrichts in einer ersten vorläufigen Form entfaltet.

Begleitmaterial

Erziehung zum Frieden. Die Schulwarte, 25. Jg. 1971, Heft 3/4

Friede und Friedlosigkeit. Der Bürger im Staat, 21. Jg. 1971, Heft 1, S. 1-36

Erziehung zum Frieden. In: Schulfunk. Süddeutscher Rundfunk, 24. Jg. 1971, Heft 5, S. 244-302

Ackermann, P. u. a. (Hrsg.): Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion, München 1971

Sprechen und Handeln. Ein Sprachbuch. Bd. 1 bis 4, Arbeitsbücher für Schüler, Didaktische Kommentare, Differenzierungsmaterialien.

Autorengruppe unter Leitung von *G. G. Hiller, G. Klein, H. Krämer*, Düsseldorf 1973 ff.

Obwohl es sich primär um ein sprachunterrichtliches Werk handelt, stehen doch zugleich sach- und sozialunterrichtliche Belange mit im Vordergrund. Trotz der spezifischen Akzentuierung ist damit ein wichtiger Versuch zur Integration des Sach- und Sprachunterrichts gemacht.

Schalom. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr. Lehrerhandbuch zum Arbeitsbuch. *E. Bochinger, G. G. Hiller, I. Hiller-Ketterer, E. Waldmann*, Frankfurt a. M., Berlin, München (1973), 3. Aufl. 1974.

Schalom ist zwar ein fachspezifisches Curriculum, seine Nähe zum mehrperspektivischen Unterricht zeigt sich aber z. B. im Kapitel „Religionsunterricht“ (Unterricht

über Unterricht), in der Betonung des konstruktiven Moments des Unterrichts und in der Möglichkeit, dieselben Medien im Sinne „strukturalistischer Tätigkeit“ mehrfach zu beanspruchen.

2. Monografien, Aufsätze, Unterrichtsentwürfe

Bühler, H.: Die grammatische Kodierung der Rede bei Schulanfängern – eine Kontrolluntersuchung zu Bernsteins soziolinguistischer Sprachtheorie. In: Die Deutsche Schule, 62. Jg. 1970, S. 665-685

ders.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Weinheim, Basel, Wien 1972 *ders.:* Aufgabenbereiche im Sprachunterricht der Grundschule. In: Die Grundschule 4, 1972, S. 243-253

Dannenberg, U.: Bericht über eine Unterrichtseinheit „Information und Argument“. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., G 8, S. 1-5

Ebinger / Giel / Popp / Scaal (Hrsg.): Reflektierte Schulpraxis. Versuche, Materialien, Diskussion zur Unterrichtsvorbereitung, Villingen 1969 ff.

Ebinger / Giel / Hiller / Hiller-Ketterer: Beispiel und vorläufiges Schema für Lehrplanungen. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., S. 1-13

Ebinger / Hackbarth / Scholze: Soziale Lebenswelt – Welt der Tatsachen. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., G 12, S. 1-8

Flitner / Giel / Popp: Thesen zur Revision des Lehrplans in der Grundschule. In: *Flitner, A.:* Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. München 1969, S. 47-55 *Giel, K.:* Studie über das Zeigen. In: Bildung und Erziehung, 18. Jg. 1965, S. 181 – 194. Auch zugänglich in: *Bollnow, O.* (Hrsg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969, S. 51-75

ders.: Studien zu einer anthropologischen Didaktik (Habil. Schrift). Tübingen 1966 (unveröff.)

ders.: Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht. In: *Bräuer, G. u. a.:* Studien zur Anthropologie des Lernens. Essen 1968, S. 35-64

ders. Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: 7. Beiheft zur ZfPäd., Weinheim 1968, S. 111-124

ders.: Zur Selbstdarstellung der „Reflektierten Schulpraxis“. Der Werkstattbericht. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., A 2, S. 1-3

Giel J. Hiller: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. 1970, S. 739-754

dies.: Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., S. 6, S. 1-13

Hahn, W.: Bemerkungen zum politischen Profil integrativer, mehrperspektivischer Unterrichtsmodelle. In: Arbeitskreis Curriculum (Hrsg.): Thema Curriculum 3. Bebenhausen 1973, S. 76-89

- Hein, E.*: Paul Klee: Schlangenwege. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., K 3, S. 1-7
- Hiller, G. G.*: Konstruktive Didaktik. Empirische Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Düsseldorf 1973.
- ders.*: Unterrichtliches Handeln als Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 26. Jg. 1971, S. 3-19
- ders.*: Symbolische Formen im Curriculum der Grundschule. In: Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1971, S. 61-84
- ders.*: Zur Konzeptualisierung eines die Naturwissenschaften integrierenden Curriculum der Sekundarstufe I. In: *Frey, K., und Haussier, P.* (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das 4. IPN-Symposion. Weinheim und Basel 1973, S. 297-316
- ders.*: Unterrichtsmodelle als didaktische Konstruktionen. In: *Potthoff, W.* (Hrsg.): Einführung in das kritische Studium der Schulpädagogik. Freiburg 1974
- ders.*: Grundsprache im Curriculum. Vorarbeiten zu einer Theorie der Curriculum-entwicklung bezogen auf Deutsch als Grundsprache. In: Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf 1974
- ders.*: Vorläufige Notizen zur Entwicklung eines Curriculum für die Schule für Lernbehinderte. In: *Kanter, G., und Langenohl, H.* (Hrsg.): Texte zur Lernbehindertendidaktik. Bd. 1: Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. Berlin 1974
- ders.*: Curriculum-Entwicklung und Schulpraxis. In: *Haft, H., und Hameyer, H.* (Hrsg.): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Curriculumforschung. München 1975
- Hiller-Ketterer, I.*: Kind, Gesellschaft, Evangelium. Theologisch-didaktische und soziopolitische Überlegungen zu Unterrichtsversuchen in der Grundschule. Stuttgart, München 1971
- dies.*: Was macht das Handeln sicher – Hoffnung oder Realismus? Umriss einer Lehrplanung in der Grundschule (3./4. Schj.). In: ru, Zeitschr. f. d. Praxis des Religionsunterrichts, 2. Jg. 1972, S. 13-23
- dies.*: Wissenschaftsorientierter und multiperspektivischer Sachunterricht. In: Die Grundschule, 4. Jg. 1972, S. 321-328
- dies.*: Die Funktion der Wissenschaften im Sachunterricht der Grundschule – Ansätze zur Entwicklung eines Curriculum-Elements zum Thema „Fotografie“ für das 3./4. Schuljahr. In: Bildung und Erziehung, 27. Jg. 1974, H. 1, S. 49-63
- dies.*: Kritik der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts in der Grundschule – sozialisationspolitische Argumente für einen Neuansatz. In: *Herget, H.L.* (Hrsg.): Reform der Grundschule. Ratingen 1974
- Hiller-Ketterer J. Thierfelder*: Leistung und Gerechtigkeit. Stuttgart, München 1972
- Krämer, H.*: Soziokulturell relevante Themen und deren Umsetzung in Unterrichtsinhalte. In: *Frey, K. u. a.* (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 2. München 1975
- Lernbereich Sachunterricht. Prinzipien und Beispiele, Regionale Grundschulkongresse 73./74. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderband. Frankfurt 1974

Nestle, W.: Didaktik der Zeit und Zeitmessung. Empirische Konstruktion eines Teilcurriculums zur Revision des Lehrplans im Sachunterricht der Grundschule. Stuttgart 1973

ders.: Umriss einer Neukonzeption des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Grundschule. Dargestellt an einem Unterrichtsmodell aus dem geographischen Lernbereich unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von wissenschaftlichen Aussagen und Begriffen. In: Die Grundschule, H. 5, 1973

ders.: Einige Begründungen der Ablehnung der Orientierung an „Wissenschaftlichen Verfahren“ und an der „Struktur der Disziplin“ im Sachunterricht der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik, H. 2, 1974

ders.: Mehrperspektivischer Unterricht. Didaktische Innovationen im geographischen Aspekt des Sachunterrichts der Grundschule. In: Beiheft Geographische Rundschau: Beiträge der Geographie zum Sachunterricht in der Primarstufe, Februar 1974, S. 10-15

ders.: Unterrichtsmodelle als konstruktive Beiträge zur Curriculumforschung und -entwicklung. Dargestellt am Unterrichtsgegenstand „Fahrplan“. In: Die Grundschule, H. 4, 1974

ders.: Soziales Lernen in der Grund-, Haupt- und Sonderschule durch szenische Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Die Grundschule, H. 10, 1974

ders.: Sonderpädagogische Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde, Geographie. In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd. IV: Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg.: G. Kanter, O. Speck. Berlin 1975

ders.: Die Formulierung von Unterrichtsmodellen, Lehrplanungen und Arbeitsanweisungen. In: Frey, K. u. a.: (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 2. München 1975
Peter, R.: Wie Bälle springen. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., N 8, S. 1-17
Riedlingcr, J.: Zum Problem der vergleichenden Untersuchung verschiedener didaktischer Modelle bei gleicher Zielsetzung. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., S 7, S. 1-10

Scholze, O.: Wissenschaft und Wissenschaftstheorie in der Grundschule. In: Reflektierte Schulpraxis, a. a. O., N 5, S. 1-24

Thiel, S.: Abschied von den Schulfächern. In: Westermanns Päd. Beiträge, 3J.71, S. 127-130

Wohler, G.: Lehrer- und Schülerrollen. In: Ackermann, P.: Politisches Lernen in der Grundschule. München 1973, S. 151-167

3. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht

Sämtliche Veröffentlichungen erscheinen 1974 / 1975 im Ernst-Klett-Verlag Stuttgart
Giel, K.; Hiller, G. G.; Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 1: Aufsätze zur Konzeption 1

Giel, K. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.

Band 2: Aufsätze zur Konzeption 2

Hiller, G. G.; Hahn, R. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 3. Teilcurriculum: Schule /Einschulung (Erziehung)

Nestle, W.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 4. Unterrichtsmodelle: Fahrplan / Wohnen

Dannenberg, H.; Krämer, H.; Nestle, W. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 5. Teilcurriculum: Post (Dienstleistung)

Giel, K. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 6. Teilcurriculum: Supermarkt 1 (Handel und Gewerbe)

Dannenberg, U.; Hahn, W. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 7. Teilcurriculum: Supermarkt 2 (Handel und Gewerbe)

Krämer, H.; Kirsch, R. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 8. Teilcurriculum: Geburtstag (Fest und Feier)

Nestle, W.; Krämer, H.; Hiller, G. G. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 9. Teilcurriculum: Technischer Überwachungsverein (Verkehr)

Wohler, G.; Nestle, W.; Haler, G.G.; Hahn, W. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 10. Teilcurriculum: Sprudelfabrik (Produktion)

Hein, E.; Krämer, H. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 11. Teilcurriculum: Kinderzimmer (Wohnen)

Hiller, G. G. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 12. Teilcurriculum: Hallenbad (Freizeit)

Bühler, H.; Giel, K.; Heinen, H. G.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 13. Teilcurriculum: Fernsehen (Kommunikation)

Hiller-Ketterer, I. u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Band 14. Teilcurriculum: Wahlen (Politik)

Die Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht umfassen bis jetzt
– ein theoretisches Konzept für (Grundschul-)Unterricht: keine neuartige
Modeerscheinung, sondern die zeitgemäße Fortschreibung bewährter pädagogi-
scher Unterrichtstraditionen

— Band 1 Aufsätze zur Konzeption 1

— Band 2 Aufsätze zur Konzeption 2

– eine Reihe von praxiserprobten Teilcurricula:

Keine Unterrichtskonserven, sondern Grundmaterialien und Arbeitssätze;
Sammlungen von Halbvorgaben, bestehend aus Unterrichtsmedien, Lehrpla-
nungen und Zusatzinformationen, die in hohem Maße die didaktische Phanta-
sie und Kreativität von Lehrern und Schülern anzuregen vermögen:

Teilcurricula Schule/Einschulung (Erziehung) – Grundmaterial (12301)

Teilcurricula Post (Dienstleistung) – Grundmaterial (12311)

Teilcurricula Supermarkt (Handel und Gewerbe) Grundmaterial (12321)

Teilcurricula Geburtstag (Fest und Feier) Grundmaterial (12331)

Teilcurricula Technischer Überwachungsverein (Verkehr) Grundmaterial

Teilcurricula Sprudelfabrik (Produktion) – Grundmaterial (12351)

Teilcurricula Kinderzimmer (Wohnen) – Grundmaterial (12361)

Teilcurricula Fernsehen (Kommunikation) – Grundmaterial (12381)

Teilcurricula Wahlen (Politik) – Grundmaterial (12391)

– Entwürfe, Modelle, Umrisse, Diskussionsbeiträge: Anregungen und Pla-
nungsunterlagen, Studienmaterial für örtliche, regionale und überregionale
Arbeitsgemeinschaften, die weitere Teilcurricula auf dieser Grundlage ent-
wickeln wollen

— Band 4 Unterrichtsmodelle Wohnen/Fahrplan (92273)

— Band 6 Teilcurriculum Supermarkt 1 (12429)

— Band 12 Unterrichtsmodelle Spielhaus/Hallenbad (12379)

– Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht – als Beitrag zur offenen
Curriculumsentwicklung:

– ein interessantes Arbeitsmaterial für engagierte Schulpraktiker

– ein wichtiges Studienmaterial zu Theorie und Praxis der inneren
Schulreform.