

Versuch über den schulpädagogischen Ort des Sachunterrichts. Ein philosophischer Beitrag zum Curriculum Sachunterricht*

Inhalt

- 1. Vorbemerkungen 1
 - 1.1 Lernen 1
 - 1.2 Sachunterricht 2
 - 1.3 Curriculum 4
- 2. Schule der Kindheit 5
 - 2.1 Die „Lebensganzheit“ - ein unmöglicher Begriff, ohne den die Pädagogik nicht auszukommen scheint 5
 - 2.2 „Ganzheit“ als Entwicklung 6
- 3. Curriculum vitae – Comenius 7
 - 3.1 Die Schulen des Lebens 7
 - 3.2. „Lebensganzheit“ im theologischen Horizont 8
- 4. Die Frage nach dem Sinn der „Ganzheit“ 9
- 5. Ganzheit als Zeithorizont des Lebens 11
 - 5.1 Die Gegenwart 11
 - 5.2 Die Gegenwart als Epoche 12
 - 5.3 Die Epochenstruktur der Schule 13
 - 5.3.1 Die Gegenwart als Horizont der Repräsentation 15
 - 5.3.2 Die Grundstruktur des Curriculum 17
- 6. Das Curriculum Sachunterricht 19
 - 6.0 Vorbemerkungen 19
 - 6.1 Die Schule der Leiblichkeit oder die ästhetische Repräsentation 19
 - 6.2 Die Schule der Phänomene 22
 - 6.3 Die Schule des Wissens 24
- Schluß 27
- Literatur 25

1. Vorbemerkungen

1.1 Lernen

Diese Vorbemerkungen möchten zur Klärung der Perspektiven beitragen und zu einer Festlegung des Gebrauchs der wichtigsten Begriffe, in denen diese Perspektiven ausgelegt werden. Ihre Rechtfertigung finden diese Vorbemerkungen in der Tatsache, daß grundlegende Begriffe in einem vom üblichen Gebrauch abweichenden Sinne verwendet werden. Dies geschieht nicht aus Wichtigtuerei; nichts wäre törichter. Die abweichende Verwendung der Begriffe ist in dem Versuch begründet, pädagogische Probleme als Probleme einer sittlichen Praxis zu entwickeln.

* Erschienen in: Roland Lauterbach / Walter Köhnlein / Inge Koch / Gerhard Wiesenfarth (Hrsg.), Curriculum Sachunterricht. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Olshausenstraße 62, D-24098 Kiel (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 5, 1994), S. 18-50. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

So ist es, um den Versuch im ganzen zu charakterisieren, eine philosophische Perspektive, unter der im folgenden der Sachunterricht an der Grundschule behandelt wird: Ein antiquierter Standpunkt, gewiß, den sich nur jemand leisten kann, der – selber antiquiert – sozusagen außer Konkurrenz läuft. Nichtsdestoweniger bedarf es der besonderen Rechtfertigung, wo immer er vertreten wird. Welchen besonderen Gewinn also verspricht die philosophische Perspektive? Nichts weniger als die Form einer rationalen Durchdringung der Schulpädagogik, in der das Lehren und Lernen sich als „Praxen“ in der genaueren Bestimmtheit ihres Begriffes präsentieren.

Nach dem ursprünglichen und strengen Sinn wird Praxis mit *Bios* gleichgesetzt. In diesem Verständnis wird unter Praxis die einem bestimmten Organismus angemessene Lebensweise verstanden. Für Aristoteles ist Praxis eine genuin anthropologische Grundkategorie. [18/19] Darin wird der Mensch als Ursprung und Prinzip von Handlungen vorgestellt, d. h. als Urheber von Geschehnissen, die nicht auf kosmologische oder mathematische Notwendigkeiten zurückzuführen sind. Unter Praxis werden somit Handlungen verstanden, die auf freier Entscheidung beruhen. Praktisch jedoch sind die Handlungen bei aller Verschiedenheit der äußeren Zwecke dann und nur dann, wenn sie einem mit sich selber übereinstimmenden Leben dienen. Dabei gilt, daß im Handeln selbst allererst erkundet wird, was dem Menschen „frommt“.¹

Als Praxis genommen, wäre das Lernen eine dem Menschen anheimgegebene Form des Sich-Einrichtens in der Wirklichkeit, die in einer sinnhaften Auseinandersetzung aktualisiert wird. Daß in jedem Lernen immer auch „etwas“ gelernt wird, steht nicht im Widerspruch zu der These, wonach eine bestimmte Spezies des Lernens ihren Sinn und ihre Erfüllung im gelingenden Leben findet. Alles, was gelernt wird, findet seine Bedeutung im Hinblick auf das dem Lernen immanente Ziel des Fußfassens in einer kontingenten Wirklichkeit. Nur in einer kontingenten Wirklichkeit, in der prinzipiell alles möglich ist, ist das Lernen sinnvoll möglich, d. h. notwendig. Umgekehrt bewährt sich in allem „sinnvoll“ gelerntem Wissen und Können das Lernen als Reduktion und als Überwindung von Kontingenz.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß das Lernen, wie wir es heute verstehen, nicht zufällig in den Strukturen des produktiven, effizienten Arbeitens ausgelegt wurde; denn die menschliche Praxis wurde spätestens im 18. Jahrhundert als Arbeit im Sinne des effizienten Produzierens begriffen. Auch die theoretischen Künste, in denen die Wissenschaften ihre lebendige Grundlage haben, wurden nach dem Handlungsmuster der „poietischen Künste“² ausgelegt, in denen seit der Aufklärung die Verwirklichung der *humanitas* ausschließlich verbürgt zu sein scheint.³

1.2 Sachunterricht

Unter dem Aspekt der Praxis erscheint der Unterricht als Inszenierung des Lernens im Sinne des praktischen Könnens (s. o.). Die Didaktik ist demnach die Kunst dieser Inszenierung; sie wird hier nicht als die an der industriellen Produktion orientierte Organisation von Lernprozessen verstanden. Die Bezeichnung „Didaktik“ wird somit im Sinne der „Didaskalien“, der

¹ Aristoteles: Werke in deutscher Übersetzung. Herausgegeben von Ernst Grumach. Band 7 Eudemische Ethik. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1962, S. 28 ff. Ders.: Ders.: Werke in deutscher Übersetzung. Band 6: Nikomachische Ethik, a. a. O., 1964, S. 123 f.

² Vgl. Bacon, F.: Neues Organ der Wissenschaften. Übersetzt und herausgegeben von Anton Theobald Brück. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1962.

³ Poietische Künste sind herstellende, sich in einem Werk vollendende Künste (*artes in effectu positae*), im Unterschied zu den „praktischen Künsten“, die, als darstellende (*artes in agendo positae*) ans Licht und zur Geltung bringen, was in verhüllter Form schon da ist.

Lehre von der Einstudierung und der Aufführung von Dramen verwendet und als „Dramaturgie des Unterrichts“⁴ verstanden. Unter „Sache“ soll im folgenden ein spezifisches, durch die Kunst der Didaktik vermitteltes Gegebensein von Dingen, Vorgängen, Tatsachen und Ereignissen verstanden werden. Des näheren wollen wir unter „Sache“ die Art und Weise verstehen, in der wir von den Dingen („selbst“) in [19/20] Anspruch genommen werden. „Sache“, das ist dann das Herausgefordertsein durch die Dinge (in der Sprache Hegels wäre dies ihr Begriff), und „sachlich“ die Art und Weise, in der wir diesem Anspruch gerecht werden, ihm entsprechen und den Dingen Geltung verschaffen in unserem Leben. Dieses Eingehen und Sich-Einlassen auf den Anspruch der Dinge hat Wagenschein in einem von Simone Weil übernommenen Ausdruck „Einwurzelung“ genannt.

Mit dieser Bestimmung von „Sache“ wird der Unterricht überhaupt, sofern er durch seine Kunst der Inszenierung das Beanspruchtsein durch die Dinge und Sachverhalte vermittelt, als Sachunterricht postuliert. Dies bedeutet zum einen, daß nicht alles, was in der Schule geschieht, als Unterricht gelten kann, und daß es durchaus Formen des Lernens gibt, die nicht durch die Unterrichtskunst erschlossen sind. Der Unterricht im engeren Sinne wird in der Tradition der Unterrichtslehre im Modell des didaktischen Dreiecks repräsentiert. In der strengen Auslegung besagt das didaktische Dreieck, daß Edukandus und Erzieher über die Sache vermittelt sind. Der Lehrer erscheint dabei gerade nicht als Repräsentant einer Wertegemeinschaft, nicht einmal als Repräsentant der Wissenschaften. Was der Lehrer dem Schüler voraus hat, muß sich an der Sache dadurch bewähren, daß es sie als etwas Gemeinsames, Lehrer und Schüler Verbindendes hervorbringen hilft. Das bedeutet nun gerade nicht, daß der Lehrer seinen Wissens- oder Informationsvorsprung verleugnen muß. Unser Wissen ist im wesentlichen durch die Funktion definiert, die es im Forschungsprozeß und zum Aufbau von Wissensgebieten (Fachdisziplinen) hat oder durch seine im weitesten Sinne technische Bedeutung. Der sachliche Gehalt, das Allgemeine darin und das Verbindliche muß allererst erschlossen werden.

Fröbel hat dies unvergleichlich schön, d. h. natürlich auch idealisiert und überhöht, zum Ausdruck gebracht: „Aber es ist hart, doch ist es wahr, laßt uns nur bei unserm Umgang und Leben mit unsern Kindern einen prüfenden Blick auf uns und in uns werfen ... wir sind tot; was uns umgibt, ist für uns tot; bei allem Wissen sind wir leer; fast alles, was wir sprechen ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben ... Darum eilen wir! lassen wir uns, unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt und den uns umgebenden Gegenständen Leben geben.“⁵ Ohne Überhöhung gesprochen: Mit dem didaktischen Dreieck wird der Unterricht in den Dienst der Überwindung eines sonst stets normativ vermittelten Umgangs mit den Dingen und anderen Menschen gestellt: der Überwindung dessen, daß wir die Dinge im Alltag immer nur nach Maßgabe von Gebrauchsanweisungen und Vorschriften kennenlernen. Als solche können auch wissenschaftliche Methoden, soweit sie nicht an den Sachen selbst gewonnen werden, fungieren. Was wir dabei gewinnen, sind pragmatische Erfahrungen, die eine größere Souveränität und Gekonntheit des Gebrauchs vermitteln. Von den Dingen selbst erfahren wir dabei so gut wie gar nichts. Die Normen des Umgangs und die Gekonntheit der Handhabung helfen uns zu verschleiern, daß wir von den Dingen selbst keine Ahnung haben. So wird gerade [20/21] unsere technische Welt ein Abgrund, über den wir gekonnt hinwegtäuzeln: In Wahrheit bleibt uns unsere Lebenswelt zutiefst unheimlich.

Wenn nun aber, wie eben angedeutet, der Unterricht überhaupt und im ganzen Sachunterricht sein soll, worin besteht dann das Spezifikum des Sachunterrichts an der Grundschule? Wir wollen seinen Sinn und seine Aufgabe im folgenden als Grundlegung des Unterrichts verste-

⁴ Vgl. Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1959.

⁵ Hoffmann E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschenerziehung. Godesberg/Düsseldorf (Helmut Küpper vormals Bondi) 1951, S. 55.

hen: als Einübung in eine spezifische, von der lebensweltlichen Auslegung unterschiedene Form der Weltauslegung und der darin beschlossenen Kultivierung des Umgangs mit den Dingen. Der Sachunterricht, in diesem Sinne genommen, ist die Einübung in die Sachlichkeit, als einem durch das Lernen zu erwerbenden Ethos. So gesehen ist der Sachunterricht per se „erziehender Unterricht“, er wird es nicht erst durch die Wertorientierung seiner Lernziele.

1.3 Curriculum

Lernen als Praxis ist in einem zu präzisierenden Sinne Lernen für das Leben. Darin wird sozusagen über den Tag hinaus gelernt. Gerade weil dieses Lernen für das Leben nicht auf bestimmte, äußere Zwecke hin orientiert ist, die einen festgesetzten Fälligkeitstermin haben, lernt man – an den äußeren Zwecken gemessen – in der Schule stets zu viel oder zu wenig, und nie etwas Rechtes im Sinne des Brauchbaren. Mit allem, was man in dem noch zu bestimmenden Sinne für das Leben lernt, werden Sinnhorizonte in der Form von Erwartungshorizonten ausgebildet: „Analogien der Erfahrung“ im Sinne Kants, nach denen man die Dinge auf sich zukommen läßt. In solchen Erwartungshorizonten findet man über die Einzelsituationen hinaus zu sich selber und erfährt sich als Subjekt seiner Wirklichkeit.

Das didaktische Organ, das die Lerninhalte in die Lebensgeschichte integriert, ist das Curriculum. Mit ihm wird eine zeitlich gegliederte Anordnung der Lerninhalte und -prozesse postuliert, in der das Lernen lebensgeschichtliche Bedeutung und Bestimmtheit erhält: eine die unmittelbaren Anliegen und Bedürfnisse überschreitende Bedeutung.

Mit dem Curriculum wird hier, das ist das vorerst Wichtige, eine lebenszeitliche Gliederung der Schulzeit gefordert: Eine Gliederung des Unterrichts und der Schulzeit in biographisch relevante, qualitativ unterschiedene Abschnitte.⁶

Eine solche Gliederung ist nur vor dem Hintergrund eines biographischen Schemas im Sinn Luckmanns möglich.⁷ „Biographische Schemata“, sagt Luckmann, „versehen den Sinn von Handlungen kurzer Spannweite mit übergreifender Bedeutung ... Sie statten gewisse Erfahrungen und Handlungen mit einer besonderen Bedeutung für das [21/22] Leben des einzelnen aus und heben sie scharf von der alltäglichen Routine ab. ... Biographische Schemata liefern 'Modelle' für das ganze Leben und für dessen wichtige Abschnitte. ... Sie enthalten Anweisungen dafür, wie die Abschnitte zusammengefügt werden müssen, um ein ganzes Leben zu bilden.“⁸

In diesem Sinne wäre das Curriculum als ein biographisches Schema zur Generierung von Lernaufgaben postuliert; von Lernaufgaben, in denen das Leben sich in der Form der Selbstherausforderung vor sich selber bringt.

Unter dem Postulat des biographischen Schemas ist zugleich eine Unterscheidung von Lehrplan und Curriculum gefordert. Der Lehrplan ist ein notwendiges Instrument der Schulverwaltung. Als solches ist er ein Element der Schulverfassung, in der Grundrechte der Kinder und Eltern festgeschrieben und Ansprüche an die Schule festgelegt werden. Verfassungen sollten

⁶ Normalerweise ist die Schulzeit nach dem Muster der von Langeveld (1960) so bezeichneten „Meßzeit“ ausgelegt: also als durchgängige Linie, auf der Leistungen (Funktionen) abgetragen werden. Diese lineare Auslegung der Schulzeit hat zur Folge, daß der Anfang auf das Ende hin konzipiert und ausgerichtet wird: Der numerus clausus wirkt sich schon in der Vorschulzeit aus. In der Meßzeit der Schule beginnt Chronos die Schulkinder zu fressen.

⁷ Vgl. Luckmann Th.: Gelebte Zeiten - und deren Überschneidungen im Tages- und Lebenslauf. In: Epochenschwelle und Epochenbewußtsein. Herausgegeben von Reinhart Herzog und Reinhart Koselleck. München (Wilhelm Fink) 1987 (Poetik und Hermeneutik XII), S. 297 ff.

⁸ Luckmann, a. a. O.

nach einem in Anlehnung an Talleyrand formulierten Diktum von Carlo Schmid kurz und unklar sein. Sie haben der Reglementierung einiger weniger Grundfunktionen zu dienen, also kurz zu sein. Unklar sollten sie sein, damit die Unschärfe des Textes es erlaubt, ihn den jeweiligen Veränderungen des „Substrates“ anzupassen.⁹

So gesehen wäre der Lehrplan ein Element der Konstitution der Schule als einer Institution der Gesellschaft; das Curriculum hingegen würde die Schule als „Weg des Kindes“ beschreiben.

2. Schule der Kindheit

2.1 Die „Lebensganzheit“ – ein unmöglicher Begriff, ohne den die Pädagogik nicht auskommen scheint

Was ist mit dieser auf Langeveld zurückgehenden Formel „Schule als Weg des Kindes“¹⁰ gemeint? Die Schule wird darin, so viel kann man auch ohne einläßlichere Interpretation des zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Werkes sagen, als „Raum“ postuliert, in dem das Kindsein der Kinder (und entsprechend die Jugendlichkeit der Jugend) erschlossen, also zur Geltung gebracht wird, und die Kinder zu ihrer Kindheit befreit werden. Damit ist nichts in der Art einer Metaphysik der Kindheit gemeint, und schon gar kein Romantizismus, der sich in unserer Zeit ganz schnell selber desavouieren würde. Gemeint ist vielmehr, daß die Schule den Kindern eine Lebensphase einzuräumen habe, der eine unersetzbare *lebenspraktische* Bedeutung zukommt. Mit dem Kindsein der Kinder, so also die Behauptung, kommt das Leben in seiner Ganzheit in den Blick. Dies bedeutet nun gerade nicht, daß die Kinder in der Kindheit auf das spätere Leben als Erwachsene vorzubereiten wären. Vom Ganzsein ist hier vielmehr im Sinne des Gelingens und Sich-Erfüllens die Rede. Die relative Freisetzung der Kinder von der Beanspruchung in gesellschaftlichen Funktionen, wie sie für unsere Zivilisation konstitutiv ist, erhält ihre positive Bedeutung [22/23] nur im Hinblick auf ein Leben, dessen Gelingen zwar auch, aber nicht ausschließlich von den Rollen abhängt, die die Gesellschaft für es bereithält. Gelingen oder Mißlingen sind nicht im Prestige begründet und gehen nicht darin auf. Die Entdeckung des positiven Sinns der Kindheit und der „Lebensganzheit“ gehen, darin hat die geniale Einsicht Fröbels bestanden, Hand in Hand: Mit dem Kindsein der Kinder, um dies noch einmal zu betonen, kommt das Ganzseinkönnen des Lebens in der ethischen Perspektive des Gelingens in den Blick, und nur in dieser Perspektive zeigt sich der nicht ableitbare „Eigensinn“ der Kindheit.

Das Ganzsein des Lebens im Sinne des Gelingens ist das, was in der auf Aristoteles zurückgehenden Tradition „Glück“ genannt wird. Nur das Leben als Ganzes könne glücklich heißen. Bloch sagt von ihm, daß es uns allen in die Kindheit scheine, in der Ahnung, hätte Fröbel ergänzt.¹¹ Wie ist dieses Ganzseinkönnen aber begrifflich zu fassen? Gerät man, wenn man so von der Kindheit redet, nicht doch in die Gefahr des romantischen Schwärmens?

Die Rede vom Ganzseinkönnen oder Glücken des Lebens vertröstet nicht auf das Ende hin, in dem Sinne, der im Rückblick feststellen läßt, daß es, alles in allem genommen, doch ganz gut war. Und sie behauptet auch nicht, dies am wenigsten, daß es nur glückliche Augenblicke

⁹ Schmid, C.: Weimar - Chance und Risiken einer Verfassung. In: Carlo Schmid: Politik als geistige Aufgabe. Stuttgart (Deutscher Bücherbund) 1973, S. 172.

¹⁰ Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig (Georg Westermann) 1960.

¹¹ Vgl. Spaemann, R.: Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. In: Robert Spaemann: Philosophische Essays. Stuttgart (Philipp Reclam jun.) 1983.

gibt; wohl aber, daß es, vor dem Hintergrund einer Gesamtanlage, erfüllte Augenblicke geben kann. In diesem Sinne heißt es dann auch bei Spaemann: „Glücklich wird man nicht, man merkt, daß man es ist oder daß man es war. Und eben dieses Merken ist dann das Glücklichsein. Glück ist eine Sache der Aufmerksamkeit. Vieles steht solcher Aufmerksamkeit im Wege. Körperlicher Schmerz, Sorgen, sogar Vergnügen können sie verhindern. Es gibt Augenblicke erhöhter Aufmerksamkeit, in denen das Leben sich zu einem Ganzen sammelt, und für die dann Wittgensteins Satz gilt: „Nur, wer nicht in der Zeit, sondern in der Gegenwart lebt, ist glücklich.“¹²

2.2 „Ganzheit“ als Entwicklung

Doch in welchem Sinne ist hier von „Gesamtanlage“ des Lebens als einer Bedingung der Möglichkeit zur Wahrnehmung erfüllter Augenblicke die Rede?

Eine lange Tradition hat die Theorie hervorgebracht und ständig variiert, wonach das Gelingen nur möglich ist, wenn das Leben einem naturhaft vorgegebenen Muster folgt. In diesem Sinne hat zu Beginn unseres Jahrhunderts die Reformpädagogik in enger Anlehnung an die damalige Entwicklungspsychologie die Kindheit als Entwicklungsstufe zu begreifen versucht und mit Argumenten dieser Psychologie den Eigenwert der Stufen und Phasen der Entwicklung betont. Es dürfe keine Phase und keine Stufe zugunsten einer späteren übergangen werden. Jede hat ihre eigene Bedeutung und ihre eigene Würde: die entwicklungspsychologische Fassung des pädagogischen Grundsatzes, daß der gegenwärtige Moment keinem zukünftigen geopfert werden darf. Aus pädagogischer Sicht war [23/24] die Berufung auf eine sich in Stufen und Phasen gliedernde, endogen gesteuerte Entwicklung, streng genommen, nur die Einsicht in die Grenzen einer Pädagogik des Machens. Allein, was diese Grenze pädagogisch und für das Verständnis der Erziehung bedeutet, ist unbestimmt geblieben. So wurde die Erziehung auch weiterhin als ein – nun allerdings in Grenzen gesetztes – Machen verstanden.

Der Schritt zum – positiven – Verständnis der Erziehung als einer sittlichen Praxis, die das Kindsein der Kinder zur Geltung bringt, konnte im theoretischen Horizont der entwicklungspsychologisch fundierten Pädagogik nicht vollzogen werden. Dies hängt mit dem darin hinterlegten Begriff von „Lebensganzheit“ zusammen. Ganzheit bedeutet hier die (genetische) Gesetzmäßigkeit der Abfolge von Stufen, in denen jeweils bestimmte körperliche oder psychische Funktionen zur Reife gelangen. Diesem Verständnis von Ganzheit liegt die Zeitvorstellung des „Zeitigen“ zugrunde. Sie besagt, daß den einzelnen Stufen (Phasen und Etappen) *ihre* Zeit zugemessen ist. Einmal im Sinne des Festgelegtseins, wann, was in der zeitlichen Abfolge der Stufen „an der Zeit“ (an der Reihe) ist; dann aber ganz besonders auch in dem Sinne, daß jeder Stufe ihre bestimmte Dauer zugemessen ist. Die einzelnen Stufen werden selbst wieder als Ganzheiten vorgestellt, insofern nämlich, als die darin herangereiften körperlichen und psychischen Funktionen zu einem Funktionszusammenhang integriert werden, in dem die Wirklichkeit selbst als eine Ganzheit, also als Welt erscheint. Die Stufen erscheinen so als „Weltbilder“ oder Stufen der kulturellen Entwicklung der Menschheit: so bei Wilhelm Hansen oder bei Heinz Werner.¹³ Vor dem Hintergrund der zeitlichen Definition des Ganzseinkönnens erscheinen die „Weltbilder“ oder „Kulturstufen“ in der Gestalt von „Welt-“ oder „Zeitaltern“. Die „Welt“ als ganze, die Ordnung also, in der die Dinge und Geschehnisse gegeben sind, ist „ganz“ nur in der zeitlich geregelten Abfolge von Zeit- oder Zeitaltern. Die Ganzheit des Zeitigen stellt sich in Zyklen dar. Lebensalter (Entwicklungsstufen) und Welt-

¹² Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1983, S.103.

¹³ Vgl. Hansen, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München 1938. Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926.

alter sind einander in den Maßen, d. h. den Zyklen des Zeitigen zugeordnet: als Makro-Mikrokosmos-Relation oder nach dem „psychogenetischen Grundgesetz“. Im mittelalterlichen Denken, auf das die Vorstellung der Korrespondenz von Lebens- und Weltaltern zurückgeht, wird das Zeitigen im Bilde des Jahres (annus) repräsentiert. Das Zeitigen der Weltbilder war die einzige Form, in der das mittelalterliche Denken Ordnung in die Vergänglichkeit und Kontingenz alles Diesseitigen zu bringen wußte. Das Zeitigen, wie es in den kosmischen Rhythmen vorgegeben war, im Wechsel der Jahreszeiten, war das wahrhaft Bleibende in der Welt der Vergänglichkeit. Nach der zyklischen Ordnung werden die Geschehnisse des kulturellen und individuellen Lebens in der kosmischen Ordnung verankert.

Nach der Ablösung der Lebenszeit aus den natürlichen Zyklen stellt das Problem des „Ganzseinkönnens“ sich in neuer Dringlichkeit. [24/25]

3. Curriculum vitae – Comenius

3.1 Die Schulen des Lebens

Am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit hat Comenius die Lebensalter zwar auch, wie das Mittelalter, im Bilde des Jahreslaufs vorgestellt, den Zyklus aber in einem nicht-kosmologisch konzipierten Begriff der Lebensganzheit neu begründet. Das Ganzseinkönnen des Lebens wird nicht mehr im Durchlaufen des Zyklus hergestellt. Was die *natürliche* Abfolge der Lebensalter, wie sie im Jahr repräsentiert wird, für Comenius bringt, sind keine festgeschriebenen Verhaltensmuster, sondern Lebensaufgaben, die im Hinblick auf eine die Abfolge der Lebensalter umgreifenden Ganzheit ergriffen oder verfehlt werden können. In diesem Sinne werden die Lebensalter als „Schulen“ verstanden; als Schulen, in die einen das Leben selber nimmt, nicht die Gesellschaft. In diesen Schulen wird der Mensch in je „altersspezifischer“ Weise vor sich selber gebracht, also vor Lebensaufgaben gestellt, denen er entsprechen muß. Darin geht es immer um das dem Menschen angemessene Verhältnis zu seiner eigenen Vergänglichkeit, und ineins damit, um das ihm angemessene Verhältnis zur Welt. Aus diesen Verhältnissen heraus wird das den Dingen Zukommende erfahrbar, erschließt sich ihr sachlicher Gehalt. Im eigentlichen Verständnis des „praktischen Lernens“, das in den Dienst der „altersspezifischen“ Lebensaufgaben gestellt ist, werden die dem Menschen angemessenen Sichtweisen elaboriert. Die Auslegung des Lernens, oder, was dasselbe bedeutet, die Ausdifferenzierung der „altersspezifischen Weltverhältnisse“ wird durch das Curriculum im engeren Sinne besorgt.

Comenius unterscheidet bekanntlich sieben Lebensalter, die in den ihnen zugeordneten Schulen als Lebensformen aktualisiert werden.¹⁴ Die Schule des vorgeburtlichen Lebens (schola geniturae) ist die Sorge für eine gute Geburt. Sie wird wahrgenommen durch eine „ehrenvolle Zeugung“ und durch den Willen zum Kind, seine unbedingte Bejahung. Der Schule der frühen Kindheit (schola infantiae) obliegt die Entwicklung der Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeit. Von „Natur aus“ ist in der frühen Kindheit nur die Sprachfähigkeit überhaupt herangereift; welche Sprache das Kind als seine Muttersprache erwirbt und wie es sie lernt, als reines Wortgeklingel oder im Bezug zu den darin bezeichneten Dingen, ist Sache der Schule. Die Schule des Knabenalters (schola pueritiae) sorgt für die grammatische Durchdringung der Sprache, das richtige, regelgeleitete Sprechen: Der Schüler lernt die Dinge im sprachlich vermittelten logischen Raum zu ordnen. Die logische Ordnung tritt an die Stelle der anschaulich-szenischen Ordnung, in der die Dinge im orbis pictus präsentiert werden. Die Schule der Rei-

¹⁴ Vgl. Comenius, J. A.: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Herausgegeben von Dimitrij Tschizewski. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1960 (Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts Bd. 5).

fezeit (schola adolescentiae) „ist ein Gymnasium der Sprachen und Künste, besonders des Lateinischen, und zugleich eine Enzyklopädie der anderen gelehrten Künste und Wissenschaften, der Sitten und Frömmigkeit.“¹⁵ In ihr bildet sich der menschliche Geist zum „Spiegel der Sachenwelt, zur Ähnlichkeit mit dem allwissenden Gott.“¹⁶ Die Schule des Jungmannesalter (schola juven-tutis) setzt sich aus der Universität, der „Academia... bestimmt zur Erlangung vollkomme- [25/26] ner Weisheit“¹⁷ und der „Apodemia“, den Reisen zusammen. Die Schule des Mannesalters (schola virilitatis) ist die Schule des vollen Lebensernstes, der ernstesten Arbeit und Teilnahme an der Gestaltung des Gemeinwesens. Die Schule des Greisenalters (schola senii) ist die der „fruitio“; sie lehrt, „das ganze irdische Leben richtig zu beschließen und fröhlich in das ewige Leben einzugehen.“¹⁸

Der großartigen Konzeption der „Pampaedia“ in allen Einzelheiten nachzugehen, ist hier nicht der Ort. Im Gesamtzusammenhang unserer Frage nach dem Curriculum als einem biographischen Schema sind die Ausführungen über das Greisenalter besonders interessant. In Abhebung von den anderen Lebensaltern wird es folgendermaßen charakterisiert: „Der Jüngling soll vorbereiten, der Mann gebrauchen, und der Greis soll alles zum erfüllten Ende bringen [frui].“¹⁹ Fruitio heißt, die Dinge nicht nach eigenen Interessen und Perspektiven anzueignen und zu gebrauchen, das ist Sache des Mannesalters, sondern sie als Güter, in ihrem Gutsein wahrzunehmen. In der fruitio wird das Gutsein der Dinge nicht von ihrem Wozu, ihrer Dienlichkeit, abgeleitet. Güter sind die Dinge vielmehr daraufhin, daß sie erfüllte Augenblicke gewähren, die Wahrnehmung des Ganzseinkönnens des menschlichen Lebens vermitteln. Dies ist für Comenius zugleich die Vorahnung einer an sich seienden, unvergänglichen Ordnung. Die „fruitio“ ist, so gesehen, die wahre Vorbereitung auf den Tod als dem Übergang in die Unvergänglichkeit.

3.2. „Lebensganzheit“ im theologischen Horizont

Comenius entwirft in seiner Theorie der Lebensalter eine Philosophie der Lebenszeit, eine Philosophie, in der die Zeit als Grundverfassung des menschlichen Daseins ausgelegt wird. Sie geht, darin ganz der mittelalterlichen Philosophie verpflichtet, von der Annahme aus, daß die Zeit der Sinn oder Horizont der Vergänglichkeit und Hinfälligkeit ist. Sie ist die Form, in der alles, was ist, als kontingent und vergänglich erscheint. In ihr nimmt der Mensch sich selber als ein vergängliches und hinfälliges Wesen wahr. Dies allerdings in einem ganz spezifischen Sinne: In der Zeit, insofern sie das Leben in seiner Vergänglichkeit erscheinen läßt, ist es immer auch schon auf sein Ende hin überholt. Nun ist aber das in der Zeit vorweggenommene Ende des Lebens für Comenius zugleich ein Ende der Zeit. Auf diese Weise wird der Lebenszeit eine Bedeutung verliehen, die über sie selbst hinausreicht. Der Mensch muß nämlich in der Zeit seine Bestimmung erfüllen und die Gestalt finden, in der er die Zeit überdauert und über die Zeit hinaus zitierbar wird. Der Mensch muß in der Zeit zu sich selber und seiner Berufung finden; darüber hinaus hat er keine Chance mehr. Die Lebenszeit ist somit das Medium, in dem der Mensch seine bleibende Gestalt und Bestimmung findet, oder für immer und ewig verfehlt. In der Zeit ist er sich selber anheim gegeben. Die Zeit ist die Form dieses Sichselbst-Anheimgegebenseins.

Die zeitliche Gliederung des Lebens in Lebensalter erweist sich somit als Transzendenz der

¹⁵ Comenius, a.a. O., S. 323.

¹⁶ A. a. O., S. 325.

¹⁷ A. a. O., S. 345.

¹⁸ A. a. O., S. 423.

¹⁹ A. a. O., S. 425.

Zeit, durch die das Leben in der Zeit im Hinblick auf das Jüngste Gericht sozusagen [26/27] gerichtsfähig wird: als Transzendenz deshalb, weil eine Aufhebung der Zeit, die nicht als deren bloße Negation vollzogen wird, nur in Zeitabschnitten möglich erscheint. In Abschnitten wird das Leben aus dem reißenden Strom der Zeit, der Vergänglichkeit, herausgerissen und aufbewahrt. In solchen Abschnitten und durch ihre Vermittlung wird das Leben rekonstruierbar, überschaubar und zitierbar: Nur wenn die Kindheit im Alter präsent ist, ist ein erfülltes Alter möglich, wie umgekehrt das Ausleben der Kindheit eine Form der Überwindung der Vergänglichkeit ist, in der das Alter vorscheint.

Das Zeitigen der Lebenszeit in den Lebensaltern (die in den Lebensschulen als Lebensformen ihre sittlich-humane Gestalt finden) ist bei Comenius im eigentlichen und strengen Sinne theologisch begründet. In den Lebensformen wird die Lebenszeit mit der Ewigkeit vermittelt und darin aufgehoben. Gleichwohl kann man im Bezug auf die Gliederung des Lebens von einem biographischen Schema reden. In den verschiedenen Lebensaltern wird der Mensch in je verschiedener Weise vor sich selber gebracht, und zwar so, daß es in jedem um das Ganze des Lebens im Sinne seiner bleibenden Gestalt geht: um das Selbst. Allerdings: das Selbst, oder wenn man so will: die Identität, wird hier noch ganz und gar im zeitlosen Kontext des Gerichts ausgehandelt und gefunden.²⁰ Jedes Lebensalter ist für Comenius die Transzendenz der Lebenszeit auf das Jüngste Gericht hin.

4. Die Frage nach dem Sinn der „Ganzheit“

In solchen theologischen Horizonten können pädagogische Probleme unserer Gegenwart anscheinend nicht mehr glaubhaft erörtert werden. Von der Theologie einmal ganz abgesehen, ist uns Comenius auch deshalb fremd geworden, weil die zyklische, zeitigende Zeit nicht mehr der Horizont unserer Selbsterfahrung in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ist. Wir finden unser Leben weder in kosmischen Rhythmen eingebettet noch ist es die Gerichtssituation, auf die hin wir unserem Leben Bedeutung über den Tag hinaus geben können.

Mit den Horizonten der zeitigenden Zeit aber, so scheint es, sind uns die Möglichkeiten der Erfahrung des Ganzseinkönnens abhanden gekommen und damit die Formen des Selbstgegebenseins, in denen sich die seelischen und körperlichen Vermögen und Funktionen auf die Durchdringung der Wirklichkeit hin beansprucht finden. Daher können die Stufen der Reifung nicht mehr als „Weltbilder“ beschrieben werden. Die zur strengen Wissenschaft erhobene Entwicklungspsychologie hat mit der Verabschiedung des „psychogenetischen Grundgesetzes“ und seiner Varianten auch das theoretische Fundament verloren, auf dem Aussagen über die Altersplacierung von Sachgehalten möglich wären. Zwar ist die Entfaltung sachlicher Intentionen nicht ohne das „Substrat“ gewisser seelischer Funktionen möglich; die Reifung von Funktionen und ihre „Begabung“ mit sachlichem Sinn sind dennoch grundverschiedene Vorgänge.

Die Curriculum-Diskussion der 60er und 70er Jahre hat aus dieser Einsicht heraus das Vermittelnde von Funktion und Sache in den gesellschaftlichen Anforderungen gesehen, denen das Individuum durch den Erwerb von Qualifikationen zu entsprechen hat. Mit dem Aufbau und der Disposition von Qualifikationen erfüllt die Schule ihren spezifischen gesellschaftlichen Auftrag. Dies bestreiten oder anzweifeln zu wollen, wäre absolut töricht.

Allein, durch die Einengung des Blicks auf diese Aufgabe hat sie das Kindsein der Kinder

²⁰ Vgl. Fuhrmann, M.: Rechtfertigung durch Identität. Über eine Wurzel des Autobiographischen. In: Identität. Herausgegeben von Odo Marquard und Karlheinz Stierte. München (Wilhelm Fink) 1979 (Poetik und Hermeneutik VIII), S. 685 ff. Marquard, O.: Identität – Autobiographie – Verantwortung (ein Annäherungsversuch). In: Fuhrmann, M.: Rechtfertigung der Identität, a. a. O., S. 690-699.

und ineins damit die Frage der sittlichen Durchdringung des Lebens aus den Augen verloren. Daraus folgt zweierlei. Die eine Konsequenz betrifft den Sachunterricht der Grundschule direkt und unmittelbar. Die entwicklungspsychologisch orientierte Pädagogik ihrer Gründerzeit hatte die Grundschule als Schule der Kindheit reklamiert. Sie sollte eine der entwicklungspsychologisch definierten Kindheit angemessene Schule sein. Als *Schule* war sie nur in den Sektoren ihres Angebotes tätig, in denen effektiv Lernleistungen für das spätere Leben erbracht wurden: Im wesentlichen also durch den Erwerb der Kulturtechniken. Alle anderen Bereiche wurden als Übergänge zur Schule im strengeren Sinne ausgelegt. So ganz besonders der Heimatkundeunterricht. Die Unsicherheit in der Auslegung des Sachunterrichtes hat hier ihre Wurzel. Er ist noch nicht Unterricht im eigentlichen Sinne, den man ja nur in der Gestalt des Fachunterrichts zu kennen scheint, bereitet aber darauf vor: ein Gerüst also, das man abreißt, wenn der Bau steht, etwas zu Überwindendes.

Die andere Konsequenz scheint folgenreicher zu sein. Mit der Hinsicht auf das Ganzsein können des Lebens, das gerade nicht als Endstufe eines Prozesses gedacht werden kann, der durch den Erwerb der Attribute des Erwachsenenlebens in unserer Gesellschaft zu seinem Abschluß gelangt, hat die Schule auch die Kindheit aus den Augen verloren. Es könnte sein, daß die Schulprobleme und -schwierigkeiten, die Schulmüdigkeit unserer Jugend (und ihrer Lehrer) damit zusammenhängen, daß die Schule nicht mehr als Aufenthalt (ἡθος) der Kinder und Jugendlichen ausgelegt ist. Es scheint, daß die Kinder (und entsprechend die Jugendlichen) sich geradezu gezwungen finden, ihre Kindheit wo anders zu suchen: in den Angeboten der Kulturindustrie, die das Kindsein der Kinder für unsere Zeit definieren. Die Art und Weise jedoch, wie darin das Kindsein zur Geltung gebracht wird, – machtvoll, ohne Frage, – hat einen verdinglichenden Charakter. Es wird darin im Sinne einer „sozialen Gruppe“²¹ oder, wie es Jan H. van den Berg aus psychotherapeutischer Sicht in den 50er Jahren beschrieben hat, als „gesellschaftlicher Stand“²² fixiert. Der Weg des Kindes in das Erwachsenenalter wird angesichts dieser gesellschaftlichen Verdinglichung der Kindheit nicht nur unsicherer, prekärer, neuroseanfälliger; es fällt auch zunehmend schwerer, Kind und Erwachsensein in den Zusammenhang einer Lebensgeschichte zu integrieren. [28/29]

Es scheint, daß der Entwurf biographischer Schemata zu einer haltlosen Forderung wird, wo, wie in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, das Leben sich in zukunfts-offenen Strukturen erfährt. Wie sollte da ausgerechnet die Schule den zerrissenen lebensgeschichtlichen Zusammenhang von Kindheit und Erwachsenenleben wiederherstellen können. Wird, wo dies ernsthaft verlangt wird, die Schule nicht, wie es auch sonst üblich geworden ist, für Aufgaben in Anspruch genommen, die zwar wichtig, aber insofern utopisch sind, als die Gesellschaft keinen Ort dafür ausweisen kann.

Gleichwohl scheint die Erziehung nicht ohne solche Schemata auszukommen. Die Interventionen in das Kinderleben, zu denen wir uns ständig gezwungen sehen, sind doch stets von der Überzeugung durchdrungen, daß das momentane Verhalten des Kindes, oder das, was wir von ihm zu tun verlangen, über die unmittelbare Aktualität hinaus von Bedeutung für sein ganzes Leben ist. Handeln wir als Erzieher nicht ständig aus dem Glauben heraus, daß das Kind es uns, mit Herbart zu sprechen, dereinst danken wird. Daß Kinder etwas gerne tun, ist noch kein Argument für das Gewährenlassen. Überdies lassen wir, wozu die Kinder motiviert sind, wenn auch unbewußt in der Annahme zu, daß sich in der Motivation ein geheimer Lebensplan anzeigt.

Ohne biographische Schemata kommt die Schulpädagogik noch am allerwenigsten aus. Daß die Kinder, was wir ihnen zu lernen aufgeben, später einmal gebrauchen können, ist doch nur

²¹ Vgl. Tenbruck, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Verlag Rombach Freiburg i. Br. 1962.

²² van den Berg, J. H.: *Metabologica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1960, S. 33.

ein schwacher Grund. Wie wollen wir wissen, was sie in einer offenen, nicht antizipierbaren Zukunft, die alles überholt, was jetzt gilt, in 20 oder 30 Jahren brauchen können. Nicht einmal das Wissen scheint wertbeständig zu sein; sein Halbzeitwert liegt gegenwärtig bei etwa fünf Jahren, und mit dem Wissen selbst ändern sich die Formen seiner Produktion und Aneignung.

5. Ganzheit als Zeithorizont des Lebens

5.1 Die Gegenwart

Comenius kann nicht wiederholt werden. Wohl aber kann man bei ihm wie bei keinem anderen Klassiker die strukturellen Voraussetzungen der curricularen Auslegung des Lernens studieren. Zur Erinnerung: Die Lebensganzheit erscheint bei ihm – in theologischer Auslegung – als eine Vermittlung von Zeit und Ewigkeit; wobei die „Ewigkeit“ als Gegenwart begriffen wird, in der die Zeit in dem, was den Wandel überdauert, aufgehoben ist. In formalstruktureller Hinsicht stellt sich diese Vermittlung als Einbeziehung oder Einbettung des individuellen Lebens in eine es übergreifende Gegenwart dar. In dieser Einbettung und aus ihr heraus erfährt das individuelle Leben seine Berufung, allgemeiner ausgedrückt: seine Bestimmung, die es in der Lebenszeit ergreifen muß, wenn das Leben als „gutes Leben“ gelingen soll. [29/30]

Von „Lebensganzheit“ kann demnach sinnvoll nur unter der Voraussetzung einer Zeitform die Rede sein, die das menschliche Leben – inmitten seiner Wechselgeschicke – vor sich selber bringt: also einer Zeitform, in der Erinnerungen und Antizipationen nach einem Schema oder Muster in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang generiert und nicht dem zufälligen Spiel der Assoziationen überlassen werden. Gefragt ist somit nach einem Zeithorizont, in dem und vor dem das Leben sich abspielt, in dem es sich mit seiner Vergangenheit und Zukunft gegenwärtig ist. Eine solche „Zeitform“, dies eben lehrt Comenius, transzendiert die zeitliche Ordnung der Alltagswelt, die in unserer Zivilisation eine Ordnung des in Terminkalendern fixierten „Nächstliegenden“ ist. Die Gegenwart der Alltagswelt, das ist das nach der Ordnung des Nächstliegenden Anstehende. (Mit dieser Ordnung des Nächstliegenden halten wir der Unbestimmbarkeit und Unheimlichkeit der Zukunftsoffenheit stand).

Mit dem Horizont der Gegenwart ist demnach zugleich ein Begriff von Aktualität gefragt, der nicht durch die Ordnung des Nächstliegenden bestimmt ist. Gesucht ist eine „Zeitform“, in der zwar, wie in der Ordnung des Nächstliegenden, das bloß Mögliche (nach dem prinzipiell alles möglich ist) überwunden ist, jedoch nicht durch die Absteckung von Zeitstrecken (Abschnitten), die bestimmten Aufgaben oder Vorhaben in den Ausmessungen der „Meßzeit“ eingeräumt werden. In der hier gesuchten Aktualität sollte der einzelne mit seiner Vergangenheit und Zukunft vor sich selbst gebracht werden: Das wäre ein Verständnis von Aktualität, in der sich der einzelne um seiner selbst willen beansprucht findet, in einer Verbindlichkeit, von der er sich nicht, es sei denn um den Preis des Selbstverlustes, lossagen kann.

Diese Aktualität, in die der einzelne sich gestellt findet, kommt auf ihn zu als ein verbindlicher Anspruch. Das bedeutet: Auch diese Aktualität ist durch ihren Zukunftsbezug bestimmt, dies allerdings in einem ausgezeichneten Sinne. Die Zukunft ist hier nicht als futurum, sondern als *adventus* ausgelegt. Darin bricht etwas in die Ordnung des Alltäglichen ein, das jedoch, da es den einzelnen vor sich selber bringt, nicht vollkommen unerwartet ist.²³

²³ Die volle Bedeutung des *adventus* für die temporale Auslegung der Pädagogik als einer sittlich-praktischen Kunst müßte gründlicher und ausführlicher dargelegt werden als es hier möglich ist.

5.2 Die Gegenwart als Epoche

Die Historik – von der theoretisch fundierten Geschichtswissenschaft ist hier nicht die Rede – hat im Begriff der *Epoche* einen Gegenwartshorizont herausgestellt, innerhalb dessen die einzelnen als Zeitgenossen durch verbindliche Herausforderungen vor sich selber gebracht werden. Wir versuchen im folgenden eine schulpädagogische Adaption dieses Begriffs. [30/31]

Im Begriff der Epoche erfaßt die Historiographie einen die Einzelleben überschreitenden Gegenwartshorizont. Im Bezug auf diesen Zeithorizont vergegenwärtigt sich die Historiographie das Leben der Zeitgenossen in allen seinen Dimensionen. In diesem Sinne formuliert Droysen: „Die Geschichte ist Bewusstwerden und Bewusstsein der Menschheit über sich selbst. Die Epochen der Geschichte sind nicht die Lebensalter dieses Ich der Menschheit, – es altert nicht, es bleibt auch nicht was es war oder ist –, sondern Stadien seiner Selbsterkenntnis, Welterkenntnis, Gotterkenntnis.“²⁴ Mit dem Begriff der Epoche etabliert sich die Geschichtsschreibung als ethisch relevante Lehre von der menschlichen Lebensführung oder als Lehre vom Selbstverständnis des Menschseins. „Die Ethik fordert die Historik.“²⁵

Zur Vergegenwärtigung des Lebens taugt die Kategorie der Epoche deshalb, weil sie einen Einschnitt in den Fluß der Zeit und einen Beginn markiert.²⁶ In der Chronologie fixiert die Epoche den „Punkt“, an dem die Zeit zum Stillstand gekommen ist, von wo aus sie insofern neu gerechnet werden kann: *Epocha Christiana*, *Epocha mundi conditi*, *Epocha urbis conditae* usw. (In der Regel wird der Einschnitt, wo mit dem Begriff der Epoche gearbeitet wird, überbetont: Im Nachhinein stellt es sich immer wieder heraus, daß das Neue gar nicht so neu war.) Im Epochenbegriff wird der Neubeginn, der totale Wandel in den Lebensverhältnissen behauptet. In einem gewissen Sinne wird dadurch der Bezug zur Vergangenheit gekappt; nicht eigentlich negiert, sondern lediglich herausgestellt, daß die Epoche nicht in einem unvermittelten Sinne auf die Vergangenheit und aus ihr folgt. (In den älteren, der idealistischen Philosophie nahestehenden Entwürfen der Historik wird die Epoche als aus dem Strom der Zeit herausgelöste Gegenwart „absolut“ und darin „unmittelbar zu Gott“ gesetzt.) Streng genommen wird jedoch erst durch den Epocheneinschnitt die Vergangenheit als eine geschichtliche vor den Blick gebracht, als eine solche also, die nicht ungebrochen in der Gegenwart weiterlebt und daher eigens rekonstruiert werden muß. In dieser historischen Distanz konstituiert sich allererst ein bestimmter Zeitraum als geschichtliche Gegenwart. Als historische Gegenwart hebt die Epoche diejenigen Züge der Ereignisse und Geschehnisse hervor, in denen diese präsent sind: Das Typische im Anspruchsprofil der Ereignisse. In diesem Sinne ist die Epoche der Horizont der Vergegenwärtigung. Vergegenwärtigt wird das Leben der Zeitgenossen gerade auch in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit. Die Epoche erfaßt die gesellschaftlichen Faktoren, die Positionen und Funktionen und setzt sie in Bezug zur Lebensführung. Man könnte auch im Sinne Droysens sagen, die Epoche erfaßt und erschließt die gesellschaftlichen Faktoren in ihrer ethischen Bedeutung (Bedeutung für die Lebensführung der Zeitgenossen). Sie beschreibt die Weise, in der die Zeitgenossen sich ihr gesellschaftliches Leben vergegenwärtigen, d. h. sie sucht den Horizont zu fassen, in dem sich die Zeitgenossen über ihre gesellschaftliche [31/32] Lage und die darin enthaltenen Herausforderungen verständigen. „Die Bildung von Epochen hat es mit der Konstruktion von Sinn- und Lebenseinheiten zu tun, die sowohl Vergangenes vergegenwärtigen als auch die „Funktion gesellschaftlicher Selbstbe-

²⁴ Droysen, J. G.: Grundriss der Historik. Leipzig (Veit & Comp.) ²1875, S. 37.

²⁵ A. a. O.

²⁶ „ἐποχή“ bedeutet „anhalten“; wurde unter der Bedeutung „innehalten im Suchen der Wahrheit“ in den philosophischen Sprachgebrauch eingeführt. Cicero versteht darunter die „adsensionis retentio“, und für Husserl ist sie das Inhibieren der naiven Wirklichkeitssetzung (Generalthesis).

schreibungen“ erfüllen.²⁷

Nun ist der Begriff der Epoche eine Kategorie der Geschichtsschreibung, genauer sogar: eine Konstruktion des Historiographen. Dies wurde von keinem Geringeren als Droysen klar herausgestellt: „Ich habe kaum nötig, hier ausdrücklich darauf aufmerksam zu machen, daß es in der Geschichte so wenig Epochen gibt, wie auf dem Erdkörper die Linien des Äquators und der Meridiankreise, daß es nur Betrachtungsformen sind, die der denkende Geist dem empirisch Vorhandenen gibt, um es desto gewisser fassen zu können.²⁸ Die Epoche ist allerdings eine Kategorie besonderer Art. Als „Konstrukt“ einer beschreibenden Disziplin versucht sie zu fassen, was, obzwar verborgen, schon ist. Sie findet ihre Rechtfertigung an dem, was sich darin zeigt, und wie es sich zeigt: in der anschaulichen Erfüllung also. So gesehen ist der Begriff der Epoche ein Organon der anschaulichen Vergegenwärtigung dessen, woraufhin Zeitgenossen ihr Leben im Versuch, den Anforderungen ihrer Zeit zu entsprechen, entwerfen. In ihr erfaßt der Historiograph nur die Art und Weise, in der Zeitgenossen – über ihre aktuellen Befindlichkeiten hinaus – die Verbindlichkeit der eigenen Lebensführung erfahren.

Worauf es hier ankommt, ist das folgende: Der Begriff der Epoche ist im Selbstverständnis und in der Selbstvergewisserung der Zeitgenossen, das er zu fassen und auszulegen versucht, begründet; er ist insofern eine hermeneutische Kategorie. Wendorff faßt diesen Gedanken folgendermaßen zusammen: „Indem der einzelne sich mit der Gegenwart und deren Idealen identifizieren soll, wird sie zur eigentlichen Einstiegsstelle in die Geschichte – und davor verblaßt die Frage, wo, wann und wie die Geschichte begonnen haben mag. So wie das Verständnis für weitere geographische Räume und die Welt nicht bei irgendeinem Punkt, sondern beim engen Raum der Heimat beginnt, so wird das Verständnis für Geschichte insgesamt dadurch erleichtert, ja vielleicht begründet, daß man die gegenwärtige Epoche als eine Sinneinheit begreift, die dann auf andere Epochen bezogen werden kann. Qualitative Erfüllung und Gliederung der Zeit ist Voraussetzung für eigenes politisches Denken und Handeln als einem Vorgang im größeren Rahmen der Geschichte. Das Epoche-Denken ermöglicht dieses Sichhineinfinden in die Geschichte und damit die Sensibilisierung und Aktivierung des Verantwortungsgefühls in der geschichtlichen Zeit.“²⁹ Als Organon der Historik ist die Epoche also nur gerechtfertigt, insoweit sie das zeitliche Transzendieren beschreibt, in dem die Individuen ihre unmittelbare Lebenswirklichkeit übersteigen und ihre Fähigkeiten, die seelischen, körperlichen und kognitiven Funktionen für den Entwurf einer mit anderen geteilten, gemeinsamen Welt beanspruchen. Diese Selbstbeanspruchung der menschlichen Vermögen ist es, was sonst im Begriff der Begabung herausgestellt wird; Begabung als ethischer Dimension der emotionalen, physischen und kognitiven Dispositionen. [32/33]

5.3 Die Epochenstruktur der Schule

Die Schule grenzt nicht nur einen relativ langen Abschnitt aus der Lebenszeit für bestimmte Aufgaben und Leistungen aus; sie sucht auch ihren Grund in der geschichtlichen Gegenwart, die sie in einer spezifischen Weise als Horizont der Lebensführung zum Vorschein bringt.

Zunächst ist sie eine Epoche in dem Sinne, daß sie einen Anfang in der Lebenszeitrechnung setzt und gewohnte Lebensbezüge unterbindet. Schon die Einführung der „Meßzeit“, die als

²⁷ Schreiner, K.: *Diversitas temporum. Zeiterfahrung und Epochengliederung im späten Mittelalter*. In: *Epochenschwelle und Epochenbewußtsein*. Herausgegeben von Reinhart Herzog und Reinhart Koselleck. München (Wilhelm Fink) 1987 (Poetik und Hermeneutik XII), S. 383.

²⁸ Droysen, a. a. O., S. 20.

²⁹ Wendorff, R.: *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1985, S. 307.

universelles Intermedium den gesellschaftlichen Verkehr im ganzen regelt³⁰, ist der Beginn einer neuen Ära im Leben des Kindes. Über die Uhr und den Kalender werden die Kinder dem Gesellschaftssystem integriert.³¹ Im Medium der gemessenen Zeit werden Leistungen objektiviert (sie sind nicht mehr eingebunden in das gelebte Leben und seine Rhythmen) und in der objektivierten Form funktional auf andere objektivierte Leistungen bezogen und in einen Leistungszusammenhang gebracht.

Mit der Meßzeit treten allerdings auch irritierende Erscheinungen in das Leben der Kinder: der Aufschub und die Unterbrechung. Das Kind muß, woran es mit Lust ist, unterbrechen, nur weil es Zeit ist zu ... und seine Fortsetzung bis nach ... den Schulaufgaben z. B. – verschieben. Mit Unterbrechung und Verschiebung ist freilich auch etwas Tieferliegenderes, Entscheidenderes gemeint. Der Umgang mit den Dingen, wie er im unmittelbar gelebten Leben des sozialen und kulturellen Milieus der Familie bestimmt war, wird prinzipiell, d. h. auch auf die Weise unterbrochen, daß die Dinge eine völlig andere Bedeutung erhalten. Die Katze, der Hund, der Blumenstrauß (auch wenn sie von zu Hause mitgebracht werden) sind in der Schule, häufig verdeckt, anders gemeint. Was im unmittelbar gelebten Leben schlicht gegeben, wird jetzt auch in dem Sinne verschoben, daß es re-präsentiert, vergegenwärtigt werden muß. Die Schule kennt keine unvermittelte Gegenwart. Dies gilt auch für die Anderen, die jetzt erst als Andere, zunächst Unbekannte, in Erscheinung treten. In den vertrauten Verhältnissen des Familienlebens sind die anderen Menschen (Eltern, Geschwister, Freunde) in einer gemeinsamen Lebensgeschichte präsent. Sie gehören dieser gemeinsamen Lebensgeschichte an als die „Eigenen“; die Anderen, nicht Dazugehörigen sind hier ohne weiteres die Fremden. Mit der Unterbrechung dieser gemeinsamen Lebensgeschichte durch die Schule wird der gemeinsame Boden erschüttert, auf dem die „Eigenen“ präsent sind. Dies hat zur Folge, daß Erinnerungen, in denen die gemeinsame Lebensgeschichte präsent gehalten wurden, obsolet, als nicht hergehörig ausgegrenzt werden. Sie beginnen frei zu flottieren: ein ständiges „Störpotential“ in der Schule.

Durch die Notwendigkeit zur Vergegenwärtigung ist die Schule geradezu gezwungen, einen überindividuellen Horizont der Gegenwart auszubreiten, aus dem heraus sie die „neue“ Wirklichkeit vergegenwärtigt. (Aus diesem Horizont heraus bestimmt sich dann auch das Verständnis des Aktuellen in der Konfrontation mit den Dingen.) [33/34]

Die didaktische Kunst hat von Anfang an in der Auslegung eines solchen Gegenwartshorizontes bestanden. Dies gilt schon für die relativ einfachen Formen des „didaktischen Realismus“. Darin ist es um das Problem der Zuordnung von res und verba gegangen, also um eine Ordnung – Foucault³² sagt dafür Diskurs – in der „les choses et les mots“ aufeinander bezogen sind. Im didaktischen Realismus werden jedenfalls Antworten auf die Frage gesucht, in welchem Sinne Wörter gebraucht werden (als Namen z. B.) und wie das darin bezeichnete Ding gemeint ist (wie z. B. das durch die Nennung des Namens aus allen Kontexten gelöste Ding „als es selbst“ erscheint, wie es sich in der Kontextunabhängigkeit zeigt). Die Strukturen der didaktischen Vergegenwärtigung waren, dies kann hier nur eben angemerkt werden, jeweils abhängig von dem Gegenwartshorizont (der historischen Jetztzeit). Das war für den orbis pictus die Gegenwart schlechthin, die ewige Ordnung, für Basedow die Ordnung der bürgerlichen Welt³³ und für Pestalozzi die „Natur“ als die „Gegenwärtigkeit“ der Dinge in der

³⁰ M. Langeveld, a. a. O., S. 44 ff.

³¹ Vgl. Luhmann, N.: Macht. Verlag Ferdinand Enke Stuttgart 1975.

³² Vgl. Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1971.

³³ Vgl. Fritsch, Th. (Hrsg.): Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden. Ernst Wiegand Verlagsbuchhandlung Leipzig 1909.

Anschauungskunst.³⁴ Der Epochencharakter dieser Formen der didaktischen Vergegenwärtigung zeigt sich darin, daß sie alle in Abhebung gegen die Vergangenheit ihr Profil gewinnen: Gegen die Selbstsucht bei Comenius, gegen den Traditionalismus und das ancien régime bei Basedow und gegen die Leere der Begriffs- und Verstandeswelt der Aufklärung bei Pestalozzi.

Die historischen Beispiele sollten noch – grundsätzlicher – auf ein Strukturmoment der Schulpädagogik im ganzen aufmerksam machen, das mit ihrer temporalen Auslegung zusammenhängt. Die Pädagogik (und die Schulpädagogik ganz besonders) pflegt sich am Umbruch der Zeiten als Verkündigung der neuen Ära zu etablieren. (Viele Pädagogen haben in geradezu peinlicher Aufdringlichkeit ihr historisches Sendungsbewußtsein zur Schau gestellt.) Der Gestus der Reform, des Neuanfangs ist überall dort zu beobachten, wo die Schule der pädagogischen Reflexion unterzogen wird. So wurde, um nur eben daran zu erinnern, die Einführung der Allgemeinen Grundschulpflicht mit der epochalen Aufgabe der Integration der Arbeiterschaft in das neue Gemeinwesen der Weimarer Republik begründet.³⁵ Das Pathos von Reform und Neubeginn ist selbst noch bei den erklärten Gegnern der Reformpädagogik unseres Jahrhunderts zu beobachten. Die Proklamation der Bildungskatastrophe und die Anstrengungen zu ihrer Überwindung in den sechziger Jahren, die Revision des Curriculum in den Siebziger waren von einer epochalen Aufbruchsstimmung geprägt. Selbst noch die „realistische Wende“ in der Pädagogik und die darin geforderte Verortung der Erziehung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist in der Suche nach der historischen Gegenwart begründet. Sie faßt diese Gegenwart allerdings in der Sprache Comtes': Auf die religiös fundierte Pädagogik folgte die Epoche ihrer philosophisch-geisteswissenschaftlichen Orientierung; sie tritt jetzt ein in ihr positives Stadium, in dem die Pädagogik sich als eine Sozialwissenschaft etabliert. [34/35]

5.3.1 Die Gegenwart als Horizont der Repräsentation

Die Schule wird hier, so könnte man zusammenfassend sagen, als der gesellschaftliche Ort postuliert, an dem das individuelle Leben im Horizont der Geschichte vor sich selbst gebracht wird.

Die Schule beruft sich auf die geschichtliche Gegenwart, weil nur in diesem Bezugsrahmen der „Neubeginn“, den sie setzt, seine positive Bestimmung und Rechtfertigung erhält. In diesem Sinne hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik den Lehrplan aus dem Ethos, dem „Bildungsideal der Gegenwart“ zu entwickeln versucht.³⁶ Nun ist aber das Ethos der Epoche, der Geist der Gegenwart, nicht einmal im Nachhinein durch die historische Rekonstruktion in sicheren Konturen zu beschreiben. Wie also soll die Schule sich auf das Ethos der Gegenwart berufen können? Die Hoffnung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das Bildungsideal, die Paideia der Gegenwart gleichsam „pur“ fassen zu können, hat sich nicht erfüllt.

An die Stelle des Bildungsideals werden heute vielfach gesellschaftstheoretische Konstrukte als Berufungsinstanzen beschworen; man versucht, die Pädagogik auf die „Industriegesellschaft“, die „Risikogesellschaft“ oder die „Erlebnisgesellschaft“ einzuschwören. Es fragt sich jedoch, ob diese Konstrukte, wie sie zur Aufbereitung, zur Erhebung und Gewichtung gesell-

³⁴ Vgl. Pestalozzi, I. H.: Sämtliche Werke. Band 13. Herausgegeben von A. Buchenau u. a. Berlin/Leipzig 1932.

³⁵ Fischer, A.: Leben und Werk. Herausgegeben von Karl Kreitmair. Band 1. Bayerischer Schulbuch-Verlag München o. J., S. 344.

³⁶ (Weniger 1960; Litt 1927; ders. 1960). Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim (Julius Beltz) 1960. Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal Leipzig/Berlin (B. G. Teubner) ²1927. Ders.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart (Ernst Klett) 1960.

schaftlicher Daten gewonnen wurden, auch zur Läuterung und Inszenierung der pädagogischen Praxis taugen, d. h. ob ihre theoretische Bedeutung ohne weiteres in eine praktische überführt werden kann, ohne sich dem Vorwurf der „Reifizierung“ auszusetzen. Zu fragen wäre auch, ob diese Kategorien nicht automatisch in die Funktion des Bildungsideals einrücken, wenn sie zur Begründung der Praxis gebraucht werden.

Was nun die Schulpraxis angeht, nimmt sie den Bezug zur geschichtlichen Gegenwart zunächst einmal in den Formen auf, in denen sie die Kräfte der Kinder zur Vergegenwärtigung der Dinge und Vorkommnisse beansprucht. Der Idee nach sollen die Dinge und Vorkommnisse in dieser Beanspruchung so zum Vorschein gebracht werden, wie sie „an sich“, d. h. unabhängig von den in situativen Kontexten vorgegebenen Perspektiven, Stimmungen und Absichten „präsent“ sind. Das Kind ist darin mit der Herausforderung konfrontiert, seine Kräfte in einer Form hervorzubringen, in der sie eine konstitutive Bedeutung erlangen, die über die momentane Situation hinausreicht. Dies ist eine besondere Form der Selbstvergegenwärtigung: Die Kräfte der Kinder werden dabei, formal und abstrakt gesprochen, in einer Weise gefordert, in der sie sich „noch nicht“ formiert haben; sie werden, wenn man so will, in ihrer reinen Potentialität zur „Gegebenheit“ gebracht. Man könnte sagen: In den Repräsentationsformen, von denen wir noch nicht wissen, wie sie zu gewinnen und zu begründen sind, sind die Kinder angehalten und – aufgrund der Selbstbeanspruchung, in der die Kräfte „gegeben“ sind – herausgefordert, die Grenzen und Möglichkeiten, die verborgene Bestimmtheit der eigenen „Natur“ auszuloten, ihre noch nicht aktuali- [35/36] sierten Potentiale (für die wir hier den Ausdruck „Natur“ eingesetzt haben) zu erschließen.³⁷

Die mit ihrer Potentialität „gegebene“, in ihr enthaltene Selbstbeanspruchung der Kräfte findet ihren Grund und ihre Rechtfertigung in den „Sachen“.

Der Idee nach wird das Kind im Beanspruchtheit durch die Sache, die eine durch die Dinge, Vorkommnisse und Erscheinungen vermittelte Selbstbeanspruchung der Kräfte ist, in einer die Einzelsituationen überdauernden Weise vor sich selbst gebracht. In dieser situationsenthaltenen „Gestalt“ präsentiert es sich und wird darin von den anderen zitierbar. So bauen sich im Ethos der Sachlichkeit gemeinsame, in den Sachen aufbewahrte, mit anderen geteilte Erinnerungen auf: Elemente zur Rekonstruktion der Lebensgeschichte. Im Bezug auf die in den Sachen aufbewahrten mit anderen geteilten Erinnerungen also wird es allererst möglich, das eigene Leben als Geschichte zu rekonstruieren. Darin liegt zugleich beschlossen, daß man in der eigenen Lebensgeschichte „objektiv“ wird, in dem Sinne, daß die Anderen einen zitieren und interpretieren können. Mit der eigenen Lebensgeschichte schlüpft man gewissermaßen in die Rolle des Mitmenschen.³⁸ („Wirklich“ ist man immer auch in den Erzählungen der Anderen.)

In unserem Zusammenhang ist jetzt das folgende von besonderer Bedeutung: Der gesuchte „Gegenwartshorizont“, in dem die Repräsentationen sich bewegen, ist, wie es scheint, die Gegenwart der Anderen. Die Gegenwart und die noch begrifflich zu klärende Anwesenheit der Anderen steckt gleichsam den Rahmen und den Raum der Vergegenwärtigung der Wirklichkeit ab. Nur im Vorübergehen sei angemerkt, daß die Repräsentation keineswegs in einer vor-

³⁷ Zum hier verwendeten Begriff „Natur“ vgl. König, J.: Vorträge und Aufsätze. Herausgegeben von Günther Patzig. Verlag Karl Alber Freiburg/München 1978, S. 17. Diesen Ausführungen liegt die anthropologische These zugrunde, daß die menschlichen Kräfte nicht - a tergo gewissermaßen - bestimmt und festgelegt sind, sondern in dem, was sie vermögen, praktisch erschlossen werden müssen. Josef König hat dies auf die vollkommene Form gebracht: "Denn der Mensch ist das, was er vermag; sein Vermögen ist... sein Wesen. Und die Ausdehnung und Beschaffenheit seines Besitzes lernt er nicht kennen, indem er sich lediglich nur eben auf sich zurückwendet... vielmehr muß er ... seinen Besitz durchmessen; wie anders sollte er ihn sonst ermessen können Das dem Menschen Mögliche erfährt der Mensch nur in und an der Wirklichkeit des Gelingens" (a.a.O. S. 17 f.).

³⁸ Vgl. Löwith, K.: Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen. Beitrag zur anthropologischen Grundlegung des ethischen Problems. München (Drei Masken Verlag) 1928.

geblichen Präsenz der Dinge begründet ist, sondern allein in der Anwesenheit der Anderen; die Repräsentation ist, wenn man so will, ein dramatischer Akt, an dem jeweils mehrere beteiligt sind. Darin liegt auch begründet, daß die „Sache“, in der Dinge und Erscheinungen vergegenwärtigt sind, zunächst eine Streitige ist. Dies liegt vor allem auch daran, daß die Anderen, wie angedeutet, nicht schlicht „da“ sind, mit dem eigenen Leben, als die „Eigenen“; sie treten vielmehr eigens und ausdrücklich ein in unser Leben. Die Anderen sind, zunächst jedenfalls, in einem unvordenklichen, unspezifischen Sinne „die Anderen“. Und es muß sich immer erst herausstellen, was sie uns bedeuten und in welcher Bedeutung sie in unserer Lebensgeschichte gegenwärtig sind. Allerdings: mit einem Teil ihres Wesens bleiben die Anderen fremd. Ihr Anderssein liegt so gesehen in dem Überraschungspotential, das sie darstellen. Im Hinblick auf ihre Anwesenheit bedeutet dies aber, daß die Anderen in der Weise des *Gewärtigseins* anwesend sind. Im *Gewärtigsein* der An- [36/37] deren überschreiten wir unsere Wirklichkeit auf eine geschichtliche Gegenwart hin, in der wir vor uns selbst gebracht werden.

Anwesend sind die Anderen nun allerdings auch in einer vom *Gewärtigen* unterschiedenen Zeitform: in der des Perfektum (im Sinne der Vollendung in der Gegenwart) nämlich. Das soll besagen, daß die Anderen stets in medialer Vermittlung – sozusagen: bloß – vorhanden sind. Diese medial vermittelte Anwesenheit der Anderen ist die schlechthin ungeschichtliche Gegenwart: In dieser Form ihrer Anwesenheit hat man von ihnen nichts mehr zu *gewärtigen*.

Die Medien, in denen die Anderen auf diese ungeschichtliche Weise anwesend sind, sind das Wissen, die „Bilder“ vor allem, in denen die Wirklichkeit in einer geradezu paradoxen Weise präsentiert wird: Auf der einen Seite nämlich so, daß sie uns an allen Ereignissen teilnehmen lassen. Wir erlangen darin *Omnipräsenz*. Andererseits aber läßt gerade die *Omnipräsenz*, indem sie die Distanz zur Wirklichkeit einschmilzt, überhaupt keine Teilnahme mehr zu. Wir werden, wie Virilio gezeigt hat³⁹, in die Bilder, die wir sehen, als Bildinhalte hineinversetzt. Analoges ließe sich über die anderen Bereiche unserer ästhetischen Kultur ausführen: Die Welt wird darin in bedeutungslose Reize aufgelöst, in Chiffren, für die ein Code allererst gefunden werden muß.

In den Medien des Wissens, der Bilder, der Nachrichten (die charakteristischerweise als „Tagesschau“ präsentiert werden) wird die Wirklichkeit zwar repräsentiert, jedoch so, daß just die Re-präsentation unterschlagen und verdeckt wird, indem sie die Distanz der Repräsentation, die ihr innewohnende historische Differenz, auflösen.

Die Schule ist dem geschichtslos *Gegenwärtigen* in der Gestalt des Wissens verfallen. Sie sieht ihre Aufgabe weithin in der Wissensvermittlung und ihren speziellen Beitrag dazu in der technischen Bewältigung des Vermittlungsprozesses (im Modell der Übertragung). Dabei gerät der Status des Wissens, seine Konstitution aus dem Blick. Im Wissen, den Erzeugnissen der Wissenschaften, ist nämlich ein Erkenntnisakt in entaktualisierter (ex-akter) Form abgespeichert. Der schulpädagogische Wert des Wissens bemißt sich jedoch an seiner Dienlichkeit zur Reaktivierung des darin abgeschlossenen Erkenntnisaktes.⁴⁰

5.3.2 Die Grundstruktur des Curriculum

Was bringen die – zugestandenermaßen – umwegigen Erörterungen für den Aufbau des Curriculum Sachunterricht?

Als eine vorläufige Umschreibung des Curriculum (das die Schule als Weg des Kindes aus-

³⁹ Vgl. Virilio, P.: *Rasender Stillstand*. Essay. München 1992.

⁴⁰ Vgl. Giel, K.: *Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins*. In: *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Herausgegeben von Ludwig Duncker und Walter Popp. Weinheim/ München (Juventa) 1994.

legt) haben wir die Formel „biographisches Schema der Generierung von lebenspraktischen Aufgaben“ vorgeschlagen, von Aufgaben, die insofern praktisch sind, als sie das Leben selber stellt. [37/38]

Was den Charakter dieser lebenspraktischen Aufgaben angeht, sind sie zu unterscheiden von Problemstellungen. „Probleme“ haben einen pragmatischen Charakter. Ihre Bewältigung ist in irgendwelchen Zusammenhängen zweckdienlich und wertvoll, weil darin Störungen des Alltags im Sinne der Wiederherstellung von Normalität behoben werden. Zur Behebung solcher Störungen werden Begriffe, Regeln und Gesetze angewendet.

Ganz anders strukturiert sind praktische Aufgaben. Ihre Lösung ist in sich selber sinnvoll; ihr Wert bemißt sich nicht in ihrer Dienlichkeit, sondern in der „Einwurzelung“ in die Wirklichkeit. Hier werden keine vorgefundenen Begriffe und andere Theorieelemente angewendet und in der Anwendung bewährt, sondern im Rahmen der einzuübenden Repräsentationsformen allererst sinnhafte Bezüge zur Wirklichkeit hergestellt, deren praktische Bedeutung in der Aufklärung und Erhellung sonst dunkler Ecken und Winkel unseres Lebens liegt.

Das Curriculum soll nach der vorläufigen Umschreibung ein biographisches Schema sein. Unter Schemata werden seit jeher Verfahren der Bilderzeugung – so etwa in der „Kritik der reinen Vernunft“ – verstanden, Verfahren der Einbildungskraft also. Die so erzeugten „Bilder“ sind Repräsentationen, ganz allgemein: Vorstellungen.

Ein biographisches Schema wäre dementsprechend ein Verfahren der Erzeugung von „Lebensgeschichten“, oder genauer: ein Verfahren der Transformation von Geschehnissen in eine objektivierbare, rekonstruierbare Geschichte. Wie wir ansatzweise zu zeigen versuchten, ist dieser Transformationsprozeß die Entsprechung auf die Herausforderung der kognitiven, emotionalen und sensitiven Kräfte durch die Notwendigkeit der Repräsentation, einer Notwendigkeit, die die Schule zunächst durch die Unterbindung aller ostentativen Beziehungen hervorbringt (epoché). Das Curriculum hätte von hier aus gesehen die notwendigen Formen der Repräsentation zu entwickeln, mit denen sie gewissermaßen die Probleme löst, die sie selber schafft. Dabei handelt es sich um Formen der Beanspruchung, die über Dinge, Erscheinungen und Vorkommnisse vermittelt werden müssen. Die gesuchten Repräsentationsformen erscheinen demnach im Curriculum als Anforderungsprofile von Aufgaben: als Typen, nach denen Aufgaben erfunden und strukturiert werden können.

Das Curriculum hätte also die Repräsentationsformen in die Ordnung eines zeitlichen Verweisungszusammenhangs zu bringen, aus der heraus sich ihre praktische Notwendigkeit, ihre lebensgeschichtliche Aktualität bestimmt.

Darin liegt zum einen die Behauptung, daß verschiedene Repräsentationsformen in einem lebenspraktischen Sinne notwendig sind. Diese Behauptung ist darin begründet, daß in keiner Repräsentationsform eine endgültige, absolute Präsenz, die Sache selbst in originärer Selbstgegebenheit, zu erlangen ist. (Der Idealismus und die Phänomenologie waren von der Möglichkeit einer absoluten Selbstgegebenheit überzeugt.) [38/39]

Was die zeitliche Ordnung angeht, werden die Repräsentationsformen selbst in der Weise von Epochen ausgelegt. Jede trägt ihren eigenen Horizont der Vergegenwärtigung mit sich, innerhalb dessen die sachlichen Gehalte der Unterrichtsinhalte (durch alle „Fächer“ hindurch) nach einer bestimmten Typik erschlossen werden. So wird mit jeder Repräsentationsform eine Zäsur gesetzt; mit jeder beginnt ein eigenes, relativ selbständiges Kapitel der Schulbiographie. Jedenfalls hat jede Repräsentationsform, wie sich zeigen wird, ihre eigene Dignität und, wenn man so will, ihr eigenes „Vollkommenheitsideal“. Das soll lediglich heißen, daß keine Repräsentationsform sich erst in dem vollendet, was auf sie folgt. Die ästhetische Repräsentation (und entsprechend der Anschauungsunterricht) findet ihre Vollendung nicht im Begrifflichen-Theoretischen, obwohl sie das Begriffliche in einer gewissen Weise fordert. In der folgenden Epoche wird zwar Bezug genommen auf die vorangegangene, jedoch so, daß das darin Aus-

geblendete aufgegriffen wird. So relativiert die folgende Epoche die Verbindlichkeit der vorangegangenen, ohne jedoch ihre Dignität in Frage zu stellen. Auch wird die ästhetische Repräsentation nicht ohne Begriffe und Kognition auskommen: Diese treten jedoch in eine dienende Funktion. Der Sachgehalt ist hier nicht identisch mit den Begriffsinhalten, durch deren Vermittlung er gewonnen wird.

Die Vollendung jeder Epoche liegt, das geht aus ihrer relativen Geltung hervor, im Hervortreten ihrer eigenen Grenze und Unzulänglichkeit. Diese „immanente“ Grenze markiert die Notwendigkeit des Überganges.

6. Das Curriculum Sachunterricht

6.0 Vorbemerkungen

Das Curriculum stellt die Repräsentationstypen in ihrer zeitlichen Ordnung dar. Es bezieht sich nicht durch die Formulierung von zweckrational anzusteuern den Lernzielen, also im technischen Modell, auf den Unterricht; sein Bezug zum Unterricht hat vielmehr den Charakter der Regieanweisung zur Inszenierung der sachlichen Auseinandersetzung. Der Erfolg des Unterrichts bemißt sich am Geltungsanspruch der Dinge; und die Leistung von Schülern und Lehrern an ihrem Beitrag zur allgemeinen Verständigung über die Dinge (in der man sich in einer vernünftigen, d. h. mitteilbaren Weise mit seinen individuellen Erfahrungen identifiziert). Die comenianische Forderung des „alle alles“ wird in der Versachlichung der Erfahrung in zweifacher Hinsicht erfüllt: Zum einen dadurch, daß prinzipiell alles in der Perspektive eines Repräsentationstypus behandelt werden kann, selbst noch die sogenannten Kulturtechniken, und dann auch auf die Weise, daß mit dem Geltungsanspruch der Dinge etwas Allgemeines, alle Verbindendes und für alle Verbindliches hervorgebracht wird. Als Konsequenz für das Unterrichtsgespräch ergibt sich daraus die Orientierung am Grundmuster der Disputation. Im Unterschied zur Diskussion, in der Standpunkte vertreten und durchgesetzt werden, geht es in der Disputation überhaupt nicht um Stand- [39/40] punkte, sondern um die Begründung von Behauptungen mit Argumenten in einem vorgegebenen Horizont der Vergegenwärtigung.

Es kann hier natürlich kein vollkommen durchgeführtes Curriculum in Aussicht gestellt werden; das wäre anmaßend. Im folgenden werden nur begründete Gesichtspunkte seiner Konstruktion vorgeschlagen.

6.1 Die Schule der Leiblichkeit oder die ästhetische Repräsentation

Nach der Ordnung der lebenspraktischen Aktualität stellt die „ästhetische Bildung“ die erste Epoche des Curriculum dar. Sie ist eine umfassende, alle „Fächer“ durchdringende Sinnkategorie, deren Aktualisierung keinem bestimmten Fach und keiner Fächergruppe, der „musisch-ästhetischen“ z. B., überlassen werden kann. Darin geht es, im ganzen genommen, um die Reformulierung der Pestalozzischen Idee einer Anschauungskunst und der daraus entwickelten „Methode“.

Durch die Unterbrechung aller ostentativen Bezüge des gelebten Lebens stellt die Schule einen tiefgreifenden Einschnitt im Leben der Kinder dar. Was darin vor allem anderen unterbunden und ausgesetzt wird, ist die selbstverständliche, quasi naturwüchsige Funktion der Sinne und der Sprache. Die Sinne werden aus den eingeübten Wahrnehmungsschemata herausgelöst und, wenn man so will, auf sich selber zurückgeworfen. Ineins damit werden die

Dinge aus allen Schemata, in denen das Kind über sie verfügen gelernt hat, freigegeben. Die Chance der Schule liegt in der darin begründeten Entgrenzung der Lernfähigkeit. Der didaktische Realismus, der das Auseinandertreten von Dingen, Sinnen und Sprache erstmals thematisiert hat, ist der Frage nach den Grundformen, in denen Sachen, Sinne und Worte jenseits der Pragmatik aufeinander bezogen sind, unter verschiedenen, historisch bedingten Gesichtspunkten nachgegangen. Diese Frage stellt sich heute neu, schon deshalb, weil sie nicht im Rückgriff auf die metaphysischen und ontologischen Voraussetzungen des didaktischen Realismus behandelt werden kann.

In den ostentativen Beziehungen des Alltags sind die Sinne dem Dienst seiner Pragmatik unterstellt: Ihr Sinn liegt in ihrer Tauglichkeit zu Durch die Aufhebung dieser Bezüge stellt sich für die Schule die Aufgabe so etwas wie den Eigen-Sinn oder die Eigendynamik der Sinne zu erschließen. Dies ist zugleich die Aufgabe der Elaboration der Wirklichkeit als einer „rein“ sinnlich wahrgenommenen. Damit ist eine Wahrnehmung gemeint, die, wie schon angedeutet, nicht durch Alltagsbegriffe (-bedeutungen) oder durch Handlungsmuster vermittelt ist. In ihr ist die Entfaltung der Eigenproduktivität der Sinne intendiert, oder, was dasselbe ist, die Erschließung ihres sachlichen Sinnes. Pestalozzi hatte dieses Ziel mit „Entfaltung der Anschauungskraft“ umschrieben. Formal gesehen geht es darum, den Dingen durch die Kraft der Sinne zu entsprechen. In dieser Entsprechung wird das enthüllt, was man die „Bildhaftigkeit“ (Mimesis) der Wirklichkeit nennen könnte. (Nach der antiken Lehre bringt die „mimesis“ ans Licht, was der „normalen“ Wahrnehmung verborgen ist.) [40/41] Mit „Bildhaftigkeit“, die hier keineswegs auf den optischen Bereich eingeschränkt werden soll, ist die Form gemeint, in der wir die Wahrnehmung der Dinge unabhängig von den Situationen, in denen sie angetroffen werden, hervorbringen (sinnenhaft vergegenwärtigen). Der Horizont dieser Vergegenwärtigung ist mit der Leiblichkeit unserer Existenz gegeben. Durch die Betonung der Leiblichkeit soll zunächst nur zum Ausdruck gebracht werden, daß die „Eigendynamik“ des Sinnlichen nicht in der klassischen Form der Ästhesiologie gesucht wird, wie sie z. B. im Rückgriff auf Herder von Plessner konzipiert wurde⁴¹, in der Form der Eigengesetzlichkeit der Sinne, des Sehens oder Hörens.

Wie schon angedeutet soll unter der Bezeichnung „Leiblichkeit“ die Eigendynamik (Potentialität) der Sinne gefaßt werden: Eine elementare, nicht vermittelte Beziehung der Sinne zur Wirklichkeit. Eine solche Beziehung ist faßbar in der ursprünglichen Einheit von Bewegung und Wahrnehmung, wie sie im Rhythmus gegeben zu sein scheint. Gegeben sind Rhythmen im Mitvollzug artikulierter Bewegungen. Man nimmt Rhythmen durch sich selbst hindurch wahr, also indem man sie in sich, in einer nicht entäußernden Weise hervorbringt. Aufgrund ihrer Gegliedertheit sind rhythmische Bewegungen in sich geschlossene Gestalten, die weder raum-zeitlich (durch Anfang und Ende) begrenzt noch durch externe Zwecke bedingt sind. Die Bewegungsgestalt kommt daher nicht äußerlich an den Bewegungen vor, sondern sie ist das eigentlich Bewegende in der Bewegung; das, was in der Klassik „innere Form“ genannt wurde. hat in den Rhythmen so etwas wie die körpereigene Ökonomie gesehen, nach der Kräfte entfaltet und potenziert, nicht eigentlich verbraucht werden.⁴²

Genau genommen sind Rhythmen Raum-Zeit-Gestalten, die, als „innere Form“, in den Bewegungen selber liegen. Die aus allen Zweckdienlichkeiten befreite, sich dem Tanz nähernde Bewegung entfaltet sich räumlich nicht in dem Sinne, daß sie im Raum (als einer Art Kulisse) stattfindet, sondern sie bringt in ihrer Artikuliertheit Raum hervor: Im Ausgreifen und der Gespanntheit der Bewegung, im Sich-Voraussein des Sprunges oder dem Schwung der Kreisbe-

⁴¹ Vgl. Plessner, H.: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. Verlag Friedrich Cohen) Bonn 1923. Ders.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Günter Dux. S. Fischer Verlag Frankfurt/M. (Conditio humana).

⁴² Vgl. Bücher, K.: Arbeit und Rhythmus. Verlag Emmanuel Reinicke Leipzig 1924, S. 21 ff.

wegung. Und die „innere Form“ der Bewegung, das ist nichts anderes als das Metrum der zeitlichen Gliederung und Akzentuierung. Darin wird die Abfolge der Momente geregelt, die Zumessung der Dauer bestimmt und der kritische Punkt, an dem das Gelingen hängt. In solchen Metren erhält das Lebendige (Dynamische) sinnenhafte Präsenz.⁴³

Es sind nun allerdings nicht nur elementare Raum-Zeit-Beziehungen, die in Rhythmen gegeben sind; sie begründen ebenso elementare Ordnungen, in denen Dinge repräsentiert werden: Reihen z. B. und andere Formen der Anordnung, die Übersicht und Faßbarkeit im Mannigfaltigen schaffen. Hier wären zur Begründung einer elementaren Mathematik die Ansätze von Johannes Wittmann aufzugreifen und weiter zu entwickeln.

So wie die Sinne aus den pragmatischen Funktionen befreit werden, wird auch die Sprache aus den Sprachspielen des Alltags herausgelöst. In dieser Befreiung der Sprache zu sich [41/42] selber kann sie erst die Funktion des Organs der denkenden Erschließung der Wirklichkeit übernehmen. (In dieser Befreiung zu sich selber, d. h. zu ihrer eigenen, nicht von außen zu begrenzenden Potentialität, liegt die Bedeutung der Schriftsprache.) Durch die Lösung der Sprache aus den Sprachspielen des Alltags werden wir in einer geradezu aufdringlichen Weise dem Anspruch der Dinge ausgesetzt. Der Geltungsanspruch der Dinge wird dort am sichtbarsten, wo es einem die Sprache verschlägt. Diesem Anspruch ist nur in Texten zu entsprechen, der reinsten Form der Entfaltung von nicht-ostentativen Beziehungen. Texte, so weit in ihnen eigene, nicht-ostentative Wirklichkeitsbeziehungen entfaltet werden, sind mehr und etwas anderes als eine logisch-systematische Ordnung von Aussagen (oder Informationen). Die Struktur solcher Ordnungen ist, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann, keine sprachliche. Texte dagegen sind, noch vor jeder logischen Ordnung, Gebilde, die sich nach einem Metrum in einem komplizierten Spiel von Antizipationen, Erinnerungen, Erwartungen und Enttäuschungen, wie Melodien, aufbauen. Dies gilt gerade auch für Texte, in denen Gedanken ausgeführt, Ansichten und Ideen entwickelt werden. Die Ausführung von Gedanken in Texten hat keineswegs den Charakter der Darstellung von etwas Perfektem, abgeschlossen Vorliegendem. Zum bildenden Organ werden die Texte nur dort, wo der Gedanke eine zeitliche Gestalt annimmt, in der er sich ständig in der Weise voraus ist, daß er sich selber nachhinkt. Texte sind so gesehen, aufgrund ihrer rhythmisch-melodischen Zeitform, Leibphänomene. Dies hat niemand deutlicher gesehen als Wilhelm von Humboldt.⁴⁴

Was dies alles im Detail und für die konkrete Arbeit im Unterricht bedeutet, ist von ingenösen Praktikern glaubwürdiger zu entwickeln als in der philosophischen Erörterung. Zusammenfassend wäre nur dies noch einmal herauszustellen: Im Rhythmus und in der Vielfalt seiner Realisierungsmöglichkeiten bekommen wir, wie es scheint, eine elementare Form zu fassen, in der der Mensch sich in seiner noch nicht funktionalisierten Leiblichkeit (sinnlichen Potentialität) vor sich selber bringt und einer „unverbrauchten“ Wirklichkeit gegenübertritt. In der rhythmischen Auslegung seiner Leiblichkeit wird der Mensch sich selber verfügbar, allerdings nicht in den Formen der Beherrschung und Unterdrückung, sondern in solchen des Heimisch-Werdens in sich selber. Man „lernt“ darin über den eigenen Körper in der Weise zu verfügen, in der man über Musikinstrumente verfügt. In der Erschließung der körpereigenen Möglichkeiten zur sinnlichen Erschließung der Wirklichkeit, die ja immer auch mit der Überwindung der eigenen Plumpheit und „Erdenschwere“ verbunden ist, im Antigrav-Werden, wie Kleist es in seiner Abhandlung „Über das Marionettentheater“ beschrieben hat, liegen die Wurzeln der wirklichen Souveränität, in der wir uns weder über- noch unterfordern, begründet.

⁴³ Vgl. Georgiades, Th.: Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe. Berlin/Heidelberg/New York 1974.

⁴⁴ Vgl. 1963, S. 448 ff.). Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band III, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Stuttgart 1963, S. 448 ff.

Es ist hier nicht der Ort, die Schule der Leiblichkeit in alle ihre Verzweigungen hinein zu verfolgen. Es wäre darin zu handeln von einer elementaren Bewegungslehre, von der Sinnesschulung und einer vor-logischen, vor-linguistischen Sprachschulung. Es wäre einen Versuch wert, die Kulturtechniken vor diesem Hintergrund zu entwickeln. Dabei könnte [42/43] man sich von Schnebels „Maulwerken“ und von den Hervorbringungen der Dadaisten inspirieren lassen. Ganz sicher wäre vor diesem Hintergrund eine elementare Formenlehre zu entwickeln, die nicht von „Vorlagen“ ausgeht, sondern die Formen als graphische Gestalten aus dem Schwung der sie hervorbringenden Bewegung entstehen läßt. Mit der Formenlehre zusammen könnte eine Wahrnehmungsschule entstehen, die auf die Präparation des Charakteristischen und Typischen angelegt ist (der charakteristischen – nicht systematischen – Merkmale). Eine eigentümliche, auf sprachliche Gestaltung in besonderem Maße angewiesene Form der sachlichen Zuwendung ist die Erfassung von Ereignissen und Geschehnissen durch deren Rekonstruktion in Geschichten. Dabei käme es auf den „Witz“ der Geschichte an, auf den alles entscheidenden „kritischen Punkt“ oder „fruchtbaren Moment“. Daraus ließen sich dann allmählich Tatsachenfeststellungen entwickeln, die herausstellen, was der Fall ist. In der Form von Tatsachenfeststellungen erst gewinnt der isolierte, vollständige Satz seinen Satz-sinn.

Neben den mehr vergegenständlichenden Formen, den Darstellungsformen im engeren Sinn, kann der sachliche Gehalt auch in elementaren Wertbeziehungen vergegenwärtigt werden. In Wertschätzungen wird die praktische Bedeutung, die die Dinge für uns haben oder haben können, ganz unmittelbar deutlich. Dabei handelt es sich um eminent ästhetische Repräsentationsformen, so weit Dinge nicht in ihrer Zweckdienlichkeit, sondern aufgrund ihres Stellenwertes in einer „ordre du coeur“ geschätzt werden. Inszenierungsformen, in denen man in seinen Herzensbindungen vor sich selber gebracht wird, sind, um nur zwei zu nennen, die in der Schule noch kaum berücksichtigt wurden, das Sammeln⁴⁵ und das Tauschen.

6.2 Die Schule der Phänomene

Die ästhetische Repräsentation findet ihre Grenze an der Unzulänglichkeit und Unzuverlässigkeit der Sinne.

Für die Tradition des Aristotelismus, die in der philosophischen Ästhetik der Gegenwart eine wichtige Rolle spielt⁴⁶, hat die ästhetisch gereinigte Anschauung ihr Fundament in der Natur selber; die Bildhaftigkeit hat hier als Selbstoffenbarung der Natur, als dem an ihm selbst Wahrnehmbaren, gegolten. Der Mensch der Neuzeit hat sich spätestens mit Descartes von dieser Natur sozusagen losgesagt und dem Glauben an ihre Selbstoffenbarung abgeschworen. Damit ist die Entdeckung des Trügerischen, des Schein- und Blendwerks der Sinne verbunden; die Erfahrung, daß auf das Zeugnis der Sinne kein Verlaß ist. (Die Ästhetisierung der Kunst ist ein anderes Problem, das hier nicht zur Debatte steht.) Gerade der ästhetisch Sensibilisierte wird an rätselhaften, das Zeugnis der Sinne erschütternden Erscheinungen an seine eigenen Grenzen gebracht. Hier setzt die Didaktik Wagenscheins ein. Die Kinder zumal fin-

⁴⁵ Vgl. Duncker, L.: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Herausgegeben von L. Duncker u. a. Verlag Armin Vaas, Langenau-Ulm 1990, S. 111-133.

⁴⁶ König, J.: Vorträge und Aufsätze. Herausgegeben von Günther Patzig. Verlag Karl Freiburg/München 1978, S. 256. Bollnow, O. F.: Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem. In: Natur in den Geisteswissenschaften I. Herausgegeben von Richard Brinkmann. Tübingen (Attempo) 1988, S. 75 -88. Ders.: Über den Begriff der ästhetischen Wirkung bei Josef König. In: Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften. Herausgegeben von Frithjof Rodi. Band 7/1990/91. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1991, S. 13-43.

den sich solchen Erscheinungen gegenüber hilflos ausgesetzt: Die Erscheinungen der Parallaxe, der [43/44] Lichtbrechung, der Wasserverdrängung werden von Kindern nicht ohne tiefere Verunsicherung und Erschrecken wahrgenommen.⁴⁷ Solche Erscheinungen machen betroffen; auch in dem Sinne, daß man sich selber, dabei betrifft, über die Unstimmigkeiten der Welt gedankenlos hinweggegangen zu sein. (Mit dem Affekt des Betroffenseins setzt die Bewußtwerdung ein.⁴⁸ In der Bewußtwerdung wird der Mensch in einer geradezu paradoxen Weise vor sich selber gebracht. Einerseits findet man sich darin, auf ärgerliche Weise unsortiert und desorientiert, in einer tiefen Hilflosigkeit und Verlegenheit der Wirklichkeit gegenüber. Auf der anderen Seite aber wird man darin auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurückgeworfen. Im Hinblick auf die rätselhaften Erscheinungen, die einen betroffen machen, bedeutet dies: Man muß die Lösung selber finden; das Vorsagen und Vorgeben der Lösung entlastet nicht vom einsichtigen Selbstvollzug. Darin wird die Grundsituation des Lehrens beschrieben, die ihren klassischen Ausdruck im „Menon“ gefunden hat. Der Sklave des Menon findet die Lösung ja nicht selber; es ist Sokrates, der, nachdem der Sklave bereits verzweifelt aufgegeben hat, das gesuchte Quadrat über der Diagonalen errichtet. Was Sokrates vormacht, wird allerdings zur Lehre erst dadurch, daß der Sklave die Einsicht mitvollzieht. Dies bedeutet, allgemeiner gefaßt: Die Rätselhaftigkeit der Erscheinungen bringt einen auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurück, das sich zur Umorientierung aufgefordert findet, um wieder Fuß fassen zu können. Die Lösung der Rätsel aber findet der auf sich selber Zurückgeworfene gerade nicht in sich selber, in seinen Erfahrungen oder dem gespeicherten Wissen, den bisher bewährten Begriffen oder Regeln. (Darin hat das Mißverständnis des Idealismus gelegen.) Vielmehr muß die Lösung der Rätsel in der Sache selber gefunden werden, in den Erscheinungen selber. Allerdings liegt sie in der Weise in den Erscheinungen selber, daß man sie gewissermaßen erst *hineinsehen* muß, durch eine Wendung des Blicks oder das Umfingieren des Gegebenen. In diesem Sinne enthält jedes Rätsel einen Rat, der in einer speziellen Wendung liegt, unter der man das Gegebene in einer neuen Weise in den Blick nimmt. Im Umorganisieren des Gegebenen werden Wissensbestände zwar nicht gefunden, aber in einer durch das Umfingieren definierten Weise aktualisiert. Indem Sokrates die Diagonale in das zu verdoppelnde Quadrat einzieht, aktualisiert er den Satz des Pythagoras, nicht als Lehrsatz, den man aufschreiben und lernen kann, sondern als ein Werkzeug und Mittel zur Umorganisation des gegebenen Bildes. Die gefundene Lösung enthüllt allererst den Sinngehalt des Wissens, der in seiner Funktion zur Auflösung der Paradoxie einer Rätselsituation liegt,

Halten wir fest: Die umfingerte Erscheinung, die die Lösung enthält, gibt es nicht ohne das zu sich selber gekommene Subjekt, obwohl die Lösung von der Sache selbst ausgeht. Diese Vermittlung von Sache und Subjekt, in der Paradoxien der sinnlichen Erfahrung ihre Auflösung finden, hat man *Phänomen* genannt, von dem es ferner heißt, daß es die Lehre enthalte. Die Lehre, die in den Phänomenen selber liegt, bewirkt eine – im wörtlichen Sin- [44/45] ne genommen – Rehabilitation unserer Sinnlichkeit: Die Wiedereinwurzelung in die Wirklichkeit unter den Bedingungen unserer leiblichen Existenz.⁴⁹

Wagenschein hat „sonderbare Erscheinungen“, in denen die Natur auffällig wird und uns in Verlegenheit versetzt, aus der Normalität des Alltags herausgegriffen und in der Gestalt von Exempeln vorgeführt. So ist der exemplarische Unterricht beinahe zum Synonym für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht geworden.

⁴⁷ Vgl. Wagenschein M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen von Siegfried Thiel u.a. Vorwort von Andreas Flitner. Weinheim/Basel 1990.

⁴⁸ Vgl. Lipps, H.: Die menschliche Natur. Verlag Vittorio Klostermann Frankfurt/M. 1941, S. 44.

⁴⁹ Vgl. Giel, K.: Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins. In: Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Herausgegeben von Ludwig Duncker und Walter Popp. Weinheim/ München (Juventa) 1994.

Die Rätselhaftigkeit von Erscheinungen ist indes nicht auf die natürliche Umwelt beschränkt. Im Begriff des Exempels wurde, wenn man in den Begriffen der Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften weiterreden will, ursprünglich sogar die Bindung der Geisteswissenschaften an das unauflöslich Konkrete gedacht. (Diese Bindung erscheint in der „Kritik der Urteilskraft“ unter dem Titel der „exemplarischen Allgemeinheit“.) Wagenschein selber hat den Begriff des Exemplarischen als Brücke zwischen Natur- und Geisteswissenschaften eingeführt. Wie dem auch sei: Das kulturelle und soziale Milieu der Kinder ist durchsetzt mit exotischen Einsprengseln, die die Schule bewußt machen muß, wenn sie ihrer Aufklärungsfunktion genügen will.

Zusammenfassend darf man also sagen: Der Sachunterricht auf der Stufe des Bewußtwerdens ist noch nicht in Natur- und Geisteswissenschaft ausdifferenziert (obzwar Wissensbestände aus allen Disziplinen aufgeboten werden, um befriedigende Antworten, Lösungen in paradoxen Situationen zu finden). Die Exempla werden aus dem Alltag der Kinder herausgegriffen; die Lichtbrechung am Schwimm- oder Spülbecken usw. Der exemplarische Unterricht dient der Aufklärung der Alltagswirklichkeit; indem er die Kinder in diese ihre Wirklichkeit einwurzelt, läßt er sie erst als Lebenswelt der Kinder erfahren: als eine mit anderen geteilten, leibhaft-sinnlich erschlossenen Wirklichkeit. Wenn man die so verstandene Lebenswelt, in der die pragmatisch eingeengte Wirklichkeit des Alltags aufgehoben, vernünftig (noch nicht theoretisch) durchdrungen ist, Heimat nennen will, dann schafft die Grundschule im Sachunterricht Heimat. Sie geht keineswegs von einer wie auch immer „vorgegebenen“ Heimat aus.

6.3 Die Schule des Wissens

In der Heimatkunde, der Aufklärung der Lebenswelt, hat der Sachunterricht der vierjährigen Grundschule seine letzte Stufe erreicht.

Der Sachunterricht ist darin noch keineswegs zum Abschluß gekommen. Denn auch der Fachunterricht ist eine Form des Sachunterrichts: Es fragt sich nur, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen er es sein kann.

Diese Frage soll, da hier in der Hauptsache der Grundschulunterricht zur Debatte steht, nur in ihren Grundzügen angerissen werden. [45/46]

In den weiterführenden Schule baut der Sachunterricht in der Weise auf den Grundschulunterricht auf, daß er, wie ausgeführt, das in den Blick nimmt, was in den beiden erörterten Repräsentationstypen übergangen und ausgeblendet wurde. Übergangen wurde in der Grundschule das Wissen. Zwar werden in der Grundschule Wissensbestände praktisch erschlossen und in Dienst genommen; die Art und Weise aber, in der das Wissen die Wirklichkeit repräsentiert, der Sachgehalt des Wissens also, ist noch nicht in den Blick gekommen. Die weiterführende Aufgabe besteht somit in der Generierung des Wissens als Wissen. Diese Aufgabe wurde bisher kaum wahrgenommen. Das liegt z. T. daran, daß das Wissen seine Herkunft in einem noch genauer zu erörternden Sinne verdeckt. Darauf hat die Didaktik in zwei Formen reagiert: fundamentalistisch und technisch. In der ersten Form erscheint das Wissen als die Interpretation der Erfahrung. Danach kommt alles darauf an, eine breite Erfahrungsgrundlage zu schaffen. Die technische Version geht demgegenüber von der Voraussetzung aus, daß das Wissen die Aufbereitung der Wirklichkeit in den kognitiven Strukturen unserer Intelligenz darstelle. Daher liegt alles an der Exteriorisierung der Strukturen in Funktions- und Leistungszusammenhängen. Dies geschieht vornehmlich in und an Modellen, in denen kognitive Strukturen auf die Wirklichkeit angewandt werden. Ein solches Modell ist beispielsweise der hierarchische Aufbau von Lern-(Verhaltens-)arten.

Das Problem des Wissens steckt jedoch, wie wir angedeutet haben, in der systematischen

Verdeckung seiner Herkunft. Das Wissen ist nämlich keineswegs, wie die Fundamentalisten es sehen, die rationale Durchdringung der Erfahrung: Es beruht nicht auf ihr, und es ist auch nicht die rationale Durchdringung der Erfahrung. Vielmehr ist es das Produkt (ergon) von objektivierbaren Prozessen, die in der Gestalt des Wissens ihren Abschluß gefunden haben. Die neuzeitlichen Wissenschaften sind im Geiste der poetischen Künste konzipiert.⁵⁰ Darin, d. h. in den Verfahren, Kalkülen und Verkehrsformen seiner Produktion schaffen sich die Wissenschaften eine eigene und eigenständige Erfahrungsbasis: Grundlage ihrer Autonomie (und des darin begründeten Anspruchs auf eine Eigenständigkeit in allen Belangen, die die Abwehr des Mit- und Hineinredens einschließt). In der Berufung auf die eigene Erfahrungsbasis blenden die Wissenschaften ihre Bezüge zu den historisch-gesellschaftlichen Prozessen aus, in die sie doch eingebettet sind. Die Richtigkeit der Methoden und Verfahren bemißt sich allein am Erfolg: an der Vermehrung des Wissens einerseits und an seiner technisch-ökonomischen Verwertbarkeit, deren ethische Legitimation immer problematischer wird, andererseits. Will sagen: Die anthropologische Frage nach Ursprung und Motiv des Wissen-Wollens, seinem Stellenwert und seiner Funktion im menschlichen Daseins wird ausgeklammert und ebenso die Frage nach seinem lebenspraktischen (ethischen) Sinn. (Darin ist die Schwierigkeit der Legitimation seiner Verwertbarkeit begründet.) Diese anthropologische Frage nach dem Wissen-Wollen, in der das Geheimnis unseres Daseins aufbricht, nicht entsorgt, sondern zur vollen Geltung gebracht wird, stellt sich immer nur unter konkreten historischen Kon- [46/47] stellationen, die durch die gesellschaftlichen Lagen bedingt sind, vor allem aber durch die Wahrnehmung von Herausforderungen (challenges) und die darauf antwortenden Welt- und Selbstentwürfe.

Im Rückbezug auf die Formen der Produktion des Wissens wird sein historischer Ursprung verdrängt: Dies nämlich, daß die Forschung als Leistung handelnder, leidender, verblendeter Menschen zu verstehen ist, als ein Ringen um die Befreiung aus den Verstrickungen der Tradition allgemein und derjenigen der Wissenschaften im besonderen. Die Geschichte und nur sie lehrt, aus welchen Lebenszusammenhängen heraus sich Fragestellungen entwickeln, wo und unter welchen Bedingungen Einfälle und Ideen zünden, akzeptiert und empirisch bewährt werden. Der Rückgriff in die Geschichte ist somit die genetische Rekonstitution des im bloßen Wissen ausgeblendeten Erkenntnisaktes.

Die Frage nach dem lebenspraktischen Bezug des Wissens stellt sich somit im Problemhorizont der historischen Rekonstitution des Erkenntnisaktes, in dem das Wissen als „befriedigende Antwort“ seinen praktischen Sinn findet.

Im Hinblick auf die lebenspraktische Interpretation des Wissens ist das folgende noch anzumerken: Die Ursprungsnähe der Forschung ist noch am ehesten in den von Th. S. Kuhn so bezeichneten „Paradigmenwechseln“ vorhanden. Es wäre somit denkbar, daß die Schule sich zunächst an den großen Einbrüchen und Etappen orientiert. An die Fächerung ist hier noch nicht zu denken. Auszugehen wäre vielmehr von dem wissenschaftshistorischen Schisma, der Trennung von „harten“ Wissenschaften (sciences) und Geisteswissenschaften (humaniora, humanities). Das Curriculum bestünde aus den großen Beispielen, an denen gezeigt werden könnte, was wissenschaftliches Denken ist und in welchen Formen und Gegenständen es manifest geworden ist. Die Ordnung dieser Stufe des Curriculums wäre durch die Logik des Beispiels bestimmt. Beispiele versetzen einen nämlich in eine Hinsicht auf die Wirklichkeit. (Hans Lipps sagte, Beispiele versetzten einen in die Bewegtheit einer Einstellung.) Die spezifische Leistung des Beispiels liegt in der Veranschaulichung, d.i. in der Öffnung des Blickes für z. B. Zusammenhänge. Nicht, daß solche Einstellungen und Hinsichten nicht von den konkreten Beispielen abgelöst werden könnten (dies ist der nächsten Stufe des Curriculum vorbe-

⁵⁰ Vgl. Bacon, F.: Neues Organ der Wissenschaften. Übersetzt und herausgegeben von Anton Theobald Brück. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1962.

halten); seine unersetzbare Funktion liegt jedoch darin, daß es in seiner Konkretheit stets mehr enthält als im individuellen Bewußtsein momentan aktualisiert werden kann: Man möchte sagen, seine Bedeutung liegt in seinem sozialen und intelligenten *sur plus*, seinem Überschuß über jede Theorie.

Die Orientierung des Sachunterrichts an großen Beispielen bedeutet keineswegs, daß der Unterricht z. B. zur Lehre der Geschichte der Physik umgepolt wird; wohl aber, daß es gerade für die Fachlehrer gute Gründe gibt, sich intensiver mit der Geschichte ihrer Disziplin zu befassen.⁵¹

Auf der letzten Stufe des Sachunterrichts beginnt der Unterricht sich von den Beispielen zu lösen. Diese Ablösung wird vollzogen in der Formulierung von Mustern, nach denen Aus-[47/48] sagen in einem logischen Zusammenhang generiert werden. Wagenscheins Unterrichtsgespräch über das Nicht-Abbrechen der Primzahlreihe ist dafür ein glänzendes Beispiel.⁵² Durch die Ausformulierung solcher theoretischen Muster werden die Aussagen unter den Anspruch der Vermeßbarkeit der Wirklichkeit im logischen Raum gestellt. Dies ist die vollkommenste Reduktion von Kontingenz, die uns möglich ist: Einer Leistung, die gerade aufgrund ihrer Vollkommenheit in der Gefahr ist, als die einzige legitime Form der sinnhaften Erhellung der Wirklichkeit mißverstanden zu werden.

Auf dieser Stufe wird der Sachunterricht zum Fachunterricht im engeren Sinne. Allerdings: Das Fach als solches „gibt“ es nicht als eine vorfindbare, feste Einrichtung, auf die die Schulverwaltung als einem sicheren Fundament bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten zurückgreifen könnte. Was das Fach ist, konstituiert sich vielmehr erst im Unterricht. Damit ist vor allem dies gemeint: Zum Fach gehören auch die Repräsentationsformen, die durch die theoretische Form der Sinnggebung ausgegrenzt werden. Was immer in der Forschung unter dem Titel „Biologie“ gelten mag; das *Schulfach* „Biologie“ hat, um der Theorie willen, immer auch die theoretisch nicht aufzuhebenden ästhetischen Repräsentationsformen zu kultivieren: an Phänomenen und an den Beispielen der Umbrüche und „Paradigmenwechsel“ zu lehren. Im Schulfach „Biologie“ muß Goethe behandelt werden, um Darwin zu verstehen.

Schluß

Mit dem Sachunterricht ist die Frage nach dem genuin Pädagogischen in der Schularbeit im ganzen aufgeworfen. Was in der Grundschule als Problem sichtbar geworden ist, ist die alle Schularten betreffende Frage nach einer pädagogischen Durchdringung und Konstitution der Lerninhalte.

Die Art, in der die Frage hier aufgegriffen worden ist, ist, wie schon eingangs erwähnt, antiquiert, und die Rede vom genuin Pädagogischen nimmt den Mund zu voll. Die Trennung der Schularbeit in das Didaktische i.e.S., das sich auf die Vermittlung von festgestellten Inhalten und festgeschriebenen Fertigkeiten beschränkt, und in das Pädagogische, das sich im wesentlichen auf der „Beziehungsebene“ bewegt und sich mehr und mehr als Sozialpädagogik in der Schule etabliert, scheint bei weitem nüchterner zu sein. Der Vorzug dieser Trennung liegt zum einen darin, daß sie keine historischen Hypotheken weiterschleppt; vor allem aber scheint sie geeignet zu sein, die Realität der Schule mit all ihren Nöten genauer zu erfassen und handhabbarer zu machen.

Gleichwohl hat sie auch ihre Tücken. Nicht nur aufgrund der normativen Kraft des genau be-

⁵¹ Vgl. Klaus Giel, a. a. O.

⁵² Vgl. Wagenschein, M.: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nicht-Abbrechen der Primzahlreihe. In: Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1965, S.102-110.

schriebenen Faktischen (die unter dem Motto, daß nicht sein darf, was nicht ist, das Wirkliche hinterrücks zum Vernünftigen erklärt). Vielmehr scheint, wo das Pädagogische außen vor gelassen wird, es keine vernünftigen Kriterien zur Begrenzung der „Stofffülle“ [48/49] zu geben. Die wirklichen Lehrpläne sind mit Wissen überladen und büden der Schule den Wettlauf mit der Forschung auf. Und die im technischen Modell ausgelegte Vermittlung favorisiert eine Zeitvorstellung, in der diese ausschließlich unter dem Aspekt des knappen Gutes erscheint.

Die hier vorgelegten Überlegungen und Betrachtungen sind viel eher Erinnerungen als Entwürfe; Erinnerungen können aber auch „Erinnerungen für morgen“ sein.

Literatur

Aristoteles: Werke in deutscher Übersetzung. Herausgegeben von Ernst Grumach. Band 7 Eudemische Ethik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1962.

Ders.: Werke in deutscher Übersetzung. Band 6: Nikomachische Ethik, a. a. O., 1964.

Bacon, F.: Neues Organ der Wissenschaften. Übersetzt und herausgegeben von Anton Theobald Brück. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1962.

van den Berg, J. H.: *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1960

Bollnow, O. F.: Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem. In: *Natur in den Geisteswissenschaften I*. Herausgegeben von Richard Brinkmann. Verlag Attempto Tübingen 1988, S. 75 -88.

Ders.: Über den Begriff der ästhetischen Wirkung bei Josef König. In: *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*. Herausgegeben von Frithjof Rodi. Band 7/1990/91. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1991, S. 13-43.

Bücher, K.: *Arbeit und Rhythmus*. Emmanuel Reinicke Leipzig 1924.

Comenius, J. A.: *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Herausgegeben von Dimitrij Tschizewski. Verlag Quelle & Meyer Heidelberg 1960 (Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts Bd. 5).

Droysen, J. G.: *Grundriss der Historik*. Veit & Comp. Leipzig²1875.

Ders.: *Texte zur Geschichtstheorie*. Herausgegeben von G. Britsch und J. Rösen. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1972.

Duncker, L.: *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit*. In: *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*. Herausgegeben von L. Duncker u.a. Verlag Armin Vaas Langenau-Ulm 1990, S. 111-133.

Fischer, A.: *Leben und Werk*. Herausgegeben von Karl Kreitmair. Band 1. Bayerischer Schulbuch-Verlag München o. J.

Fritsch, Th. (Hrsg.): *Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden*. Ernst Wiegand Verlagsbuchhandlung Leipzig 1909.

Foucault, M.: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M. 1971.

Fuhrmann, M.: *Rechtfertigung durch Identität. Über eine Wurzel des Autobiographischen*. In: *Identität*. Herausgegeben von Odo Marquard und Karlheinz Stierte. Wilhelm Fink Verlag München 1979 (Poetik und Hermeneutik VIII), S. 685-690.

Georgiades, Th.: *Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe*. Berlin/Heidelberg/New York 1974.

Giel, K.: *Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins*. In: *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundle-*

- gung des Sachunterrichts. Herausgegeben von Ludwig Duncker und Walter Popp. Juventa Verlag Weinheim/ München 1994.
- Hansen, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München 1938.
- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Verlag Quelle & Meyer Heidelberg 1959.
- Hoffmann E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschen-
erziehung. Verlag Helmut Küpper vormals Bondi Godesberg/Düsseldorf 1951.
- Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden III. Herausgegeben
von Andreas Flitner und Klaus Giel. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Stuttgart 1963.
- König, J.: Vorträge und Aufsätze. Herausgegeben von Günther Patzig. Verlag Karl Alber
Freiburg/München 1978.
- Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule.
Georg Westermann Verlag Braunschweig 1960.
- Lipps, H.: Die menschliche Natur. Verlag Vittorio Klostermann Frankfurt/M. 1941.
- Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Verlag B. G.
Teubner Leipzig/Berlin ²1927.
- Ders.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Ver-
lag Ernst Klett Stuttgart 1960.
- Löwith, K.: Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen. Beitrag zur anthropologischen
Grundlegung des ethischen Problems. Drei Masken Verlag München 1928.
- Luckmann Th.: Gelebte Zeiten - und deren Überschneidungen im Tages- und Lebenslauf. In:
Epochenschwelle und Epochenbewußtsein. Herausgegeben von Reinhart Herzog und Reinhart
Koselleck. Wilhelm Fink Verlag München 1987 (Poetik und Hermeneutik XII), S. 283 - 304.
- Luhmann, N.: Macht. Verlag Ferdinand Enke Stuttgart 1975.
- Marquard, O.: Identität – Autobiographie – Verantwortung (ein Annäherungsversuch). In:
Fuhrmann, M.: Rechtfertigung durch Identität. a. a. O., S. 690-699.
- Plessner, H.: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. Verlag Frie-
drich Cohen Bonn 1923.
- Ders.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der
Sinne. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Günter Dux. S. Fischer Verlag Frank-
furt/M. (Conditio humana).
- Pestalozzi, I. H.: Sämtliche Werke. Band 13. Herausgegeben von A. Buchenau u.a. Ber-
lin/Leipzig 1932.
- Schmid, C: Weimar - Chance und Risiken einer Verfassung. In: Carlo Schmid: Politik als gei-
stige Aufgabe. Deutscher Bücherbund Stuttgart 1973.
- Schreiner, K.: Diversitas temporum. Zeiterfahrung und Epochengliederung im späten Mittel-
alter. In: Reinhart Herzog und Reinhart Koselleck (Hrsg.): Epochenschwelle und Epochenbe-
wußtsein, a. a. O., S. 381-428.
- Spaemann, R.: Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. In: Robert Spaemann: Philoso-
phische Essays. Philipp Reclam jun. Stuttgart 1983.
- Tenbruck, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Verlag Rombach Freiburg 1962.
- Virilio, P.: Rasender Stillstand. Essay. München 1992.
- Wagenschein M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen von Siegfried Thiel u.a.
Vorwort von Andreas Flitner. Weinheim/Basel 1990.
- Ders: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nicht-Abbrechen der Primzahl-

reihe. In: Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1965, S.102-110.

Wendorff, R.: Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins. Westdeutscher Verlag Opladen 1985.

Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Julius Beltz Verlag Weinheim 1960.