

Die Schulzeit und die Zeit der Schule.
Bemerkungen zum Begriff der Schulzeitpartitur*

Inhalt

1. Problemstellung 1
 - 1.1. Die Schule als Institution der Gesellschaft 2
 - 1.2. Die Schulzeit als „öffentliche Zeit“ 4
 - 1.3. Die Schule: Agentur der Gesellschaft und Weg des Kindes. Das Problem der Vermittlung beider Aspekte 4
 2. Die Zeit als Form des „inneren Sinnes“ 5
 - 2.1. Die Frage nach dem Ganz-Sein-Können 5
 - 2.2. Die Schulzeit in der didaktischen Tradition 6
 3. Didaktik im Zeichen der Wissenschaftlichkeit. Wege in die „Konstruktive Didaktik“ 9
 - 3.1. Abschied von der „natürlichen Lehrart“ 9
 - 3-2. Zeitformen des Unterrichts 12
 4. Zur Typik des Unterrichts 13
 - 4.1. Die Lektion 13
 - 4.2. Das Projekt 15
 - 4.3. Die Übung 16
 - 4.4. Das Spiel 18
 5. Schlußbemerkung 19
- Literatur 20

Unter dem Begriff der Schulzeitpartitur hat G. G. Hiller schon vor gut zwanzig Jahren auf die zeitliche Verfasstheit der Lernprozesse und der Schulorganisation in gehaltvollen, praxisrelevanten Beiträgen aufmerksam gemacht. Er knüpft darin an vergessene Traditionen an. Was jedoch wichtiger ist: Er öffnet mit seinen Überlegungen die Tür zu einer genuin pädagogischen Theorie der Schule. Die folgenden Bemerkungen – philosophische Reflexionen zumeist – versuchen einen Weg in dem weiten Feld zu finden, das Hiller abgesteckt hat.

1. Die Problemstellung

Die Schule gilt als Institution des planvollen, zielführenden Lernens. In der Art und Weise, in der sie – als Institution der Gesellschaft – das Lernen inszeniert, konkretisiert sich der Zugriff der Gesellschaft auf die Kindheit und Jugendzeit. Ursprünglich in substituierender und kompensatorischer Funktion gedacht, hat die Schule längst schon die Definitionsmacht über die

* Werner Baur, Wolfgang Mack, Joachim Schroeder (Hrsg.), Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschweren Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn / Obb. 2004, S. 273-299. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Kindheit gewonnen. Was Kinder sind, noch sind und sein mögen, kommt ausschließlich aus der Perspektive des auf das gesellschaftliche Leben vorbereitenden Lernens in den Blick. Als Institution der Gesellschaft legt die Schule das Lernen unter Effizienzgesichtspunkten in den Mustern der industriellen Produktion und der ihnen zugrunde liegenden Zeitschemata aus. In dieser Perspektive ist die Zeit die Form, in der das Leben unter dem Kriterium der Knappheit erscheint. Um es nicht zu vergeuden, muss das Lernen, wie die Arbeit, in fraktionierter Form auf die Zeitleiste projiziert werden, und zwar so, dass den einzelnen Lernschritten, je nach Bedeutung und Funktion im Gesamtprozess, Zeit zugemessen wird. Das unter Effizienzkriterien ausgelegte Lernen misst die Lebenszeit nach ökonomischen Gesichtspunkten. In den demographischen Verhältnissen der Gegenwart verknüpft sich die Ressource Lebenszeit zusätzlich.

Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, wie immer man dazu stehen mag, die strukturellen Vorgaben und Bedingungen unserer Lebenswirklichkeit. Dies leugnen zu wollen, wäre töricht. Es fragt sich jedoch, ob die Zeit, in der das Leben als knappe Ressource erscheint, auch die Form ist, in der das Leben sich seiner Endlichkeit innewird; ob, anders formuliert, die Zeit, in der die Produktionsprozesse gegeben sind, auch die Zeit als Form des „inneren Sinnes“ ist, nach dessen Bestimmungen der Mensch sich selber wahrnimmt. Es wäre denkbar, dass die Ausklammerung dieses Innenaspektes gerade im Hinblick auf das Lernen kontraproduktiv ist und die Nachhaltigkeit des Lernens aufgehoben wird.

1.1. Die Schule als Institution der Gesellschaft

Genau besehen stellt sich dieser unter Effizienzgesichtspunkten realisierte Zugriff auf die Lebenszeit der Schüler als eine der großen Paradoxien dar, die das gesellschaftliche Leben durchziehen. Angesichts des Beschleunigungspotenzials, das das Leben in der Moderne bestimmt, stellt sich die Frage, ob, was heute gelernt wird, in acht oder zehn Jahren noch Wert und Bestand hat, in einer ganz neuen Dringlichkeit. Rousseau hatte in der Endlichkeit des Lebens bereits das Grundproblem jeder intentionalen Pädagogik ausgemacht, das von Schleiermacher in die Form gebracht wurde, ob die Erziehung den gegenwärtigen Moment einer ungewissen Zukunft opfern dürfe. Vor dem Hintergrund der Diskontinuitäten, die die gegenwärtigen Lebensverhältnisse bestimmen, scheint diese Frage noch dringlicher geworden zu sein.

„In dem Maße, als funktionale Systemdifferenzierungen sich durchsetzen, nehmen auch die Diskontinuitäten synchroner und diachroner Art im Leben der Menschen zu. Die Diskontinuitäten werden nicht unabhängig vom Prozess des Alterns und seinen Zäsuren, aber sie sind durch ihn allein nicht mehr bestimmt. Das Älterwerden vollzieht sich nebeneinander und nacheinander in verschiedenen, nicht mehr einheitlich erfahrenen sozialen Kontexten – im Zugriffsbereich der Familien, der Schulen, der Berufe und neuerdings der Seniorenprogramme – und wird nicht mehr als einheitlich konditioniert erlebt.“¹

Die Teil- und Subkulturen, die sich in diesen sozialen Kontexten ausbilden, verschärfen die Disparität des Aufwachsens zusätzlich. (So werden die Kinder- und Jugendkulturen zu Zentren, in denen sich auch Widerstand gegen das schulische Lernen formiert.) Daraus erwächst nach Luhmann/Schorr „ein Bedarf für zeitbindende Strategien. Man muß nach Möglichkeit versuchen, mit Erreichtem auch Zukünftiges schon zu präjudizieren.“² Infolgedessen werden die erworbenen Qualifikationen zu Fundamenten, auf die aufgebaut werden kann. Die Bewältigung der Zukunft durch zeitbindende Qualifikationen ist ein Grundmerkmal des von Luhmann und Schorr eingeführten Konstrukts der Karriere. „Unter solchen sozialstrukturellen

¹ Luhmann, N., Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, S. 277.

² Ebd., S. 279.

Bedingungen wird aus dem individuellen Lebensweg eine Karriere.³ Karrieren bauen sich selber auf, indem das Erreichte unter der Voraussetzung der positiven (oder negativen) Attribuierung zum Fundament für das Weitere funktionalisiert wird. [274/275]

Was den Aufbau von Karrieren angeht, fallen zwei Aspekte ins Gewicht. Zum einen: Eine wichtige Form, in der Qualifikationen als zeitresistent aus dem Strom der Veränderungen herausgelöst werden, ist ihre Dokumentation in Zeugnissen, Prüfungen, Gutachten usw. Die Dokumentation von Qualifikationen ist ein Element, das die Schule zum Instrument der Bürokratisierung macht, die Max Weber als Kennzeichen westlicher Gesellschaften verstanden wissen wollte. „Deshalb ist die Tendenz, in der die Individuen die Verfügungsgewalt über ihre Lebensbedingungen verlieren, nach Weber angemessener als Bürokratisierungsprozeß zu beschreiben.“⁴ In diesem Gesellschaftsprozess erhält die Schule ihr besonderes Gewicht; weil, darauf haben Luhmann/Schorr hingewiesen, den Anfängen in der Karriere eine besondere Bedeutung zukommt.

Nun wird aber, zweitens, zum Aufbau der Karriere eine gewisse Verfügbarkeit über die erworbenen Qualifikationen vorausgesetzt. Nur so ist es denkbar, dass Qualifikationen unter nicht vorhersehbaren Umständen ins Spiel gebracht werden können. Dies zumal dann, wenn auf der Grundlage des Erreichten neue Chancen wahrgenommen werden sollen. „Die Karriere baut sich selbst auf. Sie erzeugt die Opportunitäten (und Disopportunitäten), mit denen sie sich selbst fördert bzw. blockiert. Der Erfolg bestimmt das Repertoire an nutzbaren Gelegenheiten [...] Das Erreichte ist die unerläßliche oder doch schwer ersetzbare Voraussetzung für das Weitere.“⁵ Im Übrigen wird im Begriff der Qualifikation auch nur ein Werturteil über etwas ausgesprochen, was nicht selbst erfasst, sondern nur in unklarer Weise vorausgesetzt ist. Dies hat in aller Schärfe Lenhardt herausgearbeitet: „Die Schule gibt Schülerleistungen die Bedeutung, daß sie als Resultat von Fähigkeiten anzusehen sind. [...] Unter dem Begriff der Fähigkeit wird eine stabile, generelle und diffuse Persönlichkeitseigenschaft verstanden, und er nimmt in dem Maße, in dem sich das institutionelle Fundament dieser Vorstellung verfestigt, die Bedeutung von Begabung an.“⁶

Damit wird deutlich, dass die Karrieren sich nur deshalb „selbst aufbauen“ können, weil sie in eine Lebensgeschichte eingelassen sind, in der das „Erreichte“, jenseits seiner bürokratischen Geltung, auf das nicht-vorhersehbar Neue eingestellt und in seiner Potenzialität erschlossen wird. Der Aufbau von Karrieren scheint also nur unter der Voraussetzung der Aufhebung der Zeitresistenz von „Qualifikationen“, in der das Zukünftige des Vergangenen erschlossen wird, möglich zu sein. Hier ist jetzt von der Zeit als der Form der inneren Wahrnehmung die Rede, in der das Leben sich in seiner Geschichtlichkeit innewird. In der Erfahrung der Geschichtlichkeit ist die Zeit nicht mehr die Zugriffsform der Gesellschaft auf das Leben als einer knappen Ressource: Es wird darin vielmehr in seiner „inneren Endlichkeit“ appräsentiert, [275/276] in der es sich als nicht zu veräußerndes Gut gegeben ist, als Gut, das an ihm selbst ein Gut ist.⁷ Von hier aus leitet sich die Grundfrage jeder didaktischen Kunst her: Kann das Lernen so ausgelegt und inszeniert werden, dass es als Bereicherung erscheint, in der das Leben sich als Quelle der Bereicherung, und somit als höchstes Gut innewird? Wie ist das Lernen didaktisch zu gestalten, wenn die Lernleistungen als fruchtbare Momente der Lebensgeschichte in diese integriert werden sollen? Dahinter verbirgt sich die Frage nach dem Eigenwert des Lernens, in dem es sich als an ihm selbst wertvoll darstellt, unabhängig von dem

³ Ebd., S. 278.

⁴ Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M. 1984, S. 100

⁵ Luhmann/Schorr, a. a. O., S. 279.

⁶ Lenhardt, a. a. O., S. 210.

⁷ Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972, S. 749 und 883; Breuninger, R.: Die Philosophie der Subjektivität im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 2004, S. 143 ff.

Wert der Lerninhalte.

1.2. Die Schulzeit als „öffentliche Zeit“

In einer völlig unproblematischen Weise ist die Zeit zunächst (und zumeist) als „leere Zeit“ gegeben, in der das Leben abläuft und die Ereignisse sozusagen „verortet“ sind. Diese – „Messzeit“ hat Langeveld sie genannt – ist die „öffentliche“ Zeit, die sich im Zusammenhang mit Kommunikationsmedien herausgebildet hat, in der Abwesende über Abwesendes kommunizieren können.⁸ „Die intersubjektiven Bedingungen von Handeln und/oder Erleben führen zu einem intersubjektiven Zwang, die ‚subjektiven Zeiten‘ aufeinander abzustimmen.“⁹ Die Zeitrechnung, führt Rammstedt weiter aus, sei immer auch „zum Mittel für Herrschaftsausübung [...] Voraussetzung für eine kontinuierliche Ausbeutung“ geworden.¹⁰ Allein unter der Voraussetzung der „öffentlichen“ Zeit können Abwesende über Abwesendes „sinnhaft“ kommunizieren; die Zeit ist der Bezugsrahmen, in dem das überschießende, nicht situativ gebundene Kommunikationspotenzial der Gesellschaft reduziert und selektiert werden kann.

Die Schulzeit ist zunächst und von außen gesehen in der öffentlichen Zeit vermessen: in Schuljahren, Wochen- und Stundenplänen, Ferienordnungen und dergleichen mehr. Die öffentliche, leere Zeit ist nun allerdings die abstrakte Form der Zeit. Das heißt: Sie ist die Zeit, in der die Zeit sich verbirgt. In der öffentlichen Zeit hat die Zeit ihre appäsentierende Potenz verloren. Sie tritt im Allgemeinen nicht mehr selbst als eine Form in Erscheinung, in der das Leben sich selbst gegeben ist. Nur in Gestalt der Langeweile ist die öffentliche Zeit eine Form des inneren Sinnes.

Die didaktische Kunst bewegt sich selbstverständlich auch in den Ausmessungen der „öffentlichen Zeit“. Ihr spezifisches Können besteht in einer, wie man sagen könnte, Verzeitigung der öffentlichen Zeit: in ihrer Auslegung als der Form der Selbsterfahrung. [276/277]

1.3. Die Schule: Agentur der Gesellschaft und/oder Weg des Kindes. Das Problem der Vermittlung beider Aspekte

In seinen Überlegungen zur Zeitpartitur greift Hiller Fragestellungen auf, die mit der Reformpädagogik in Vergessenheit geraten sind. Die an der industriellen Produktion orientierte Interpunktion der öffentlichen Zeit ist maßgeblich geworden, gerade auch für die schultheoretischen Entwürfe der letzten vierzig Jahre. Es ist kein Zufall, dass die Soziologie in den letzten Jahrzehnten mehr zum wissenschaftlichen Verständnis der Schule beigetragen hat als die Pädagogik. So ist es beinahe in Vergessenheit geraten, dass die Schule eine den Kindern verpflichtete Einrichtung der Erziehung ist: ein Weg des Kindes in die Gesellschaft zwar, ein Weg allerdings, der begehbar sein sollte: der „Bewegungsapparatur“ der Kinder angemessen oder gar förderlich. Auf die Weisheit Meister Eckharts geht der Spruch zurück, dass der Weg im Gehen entsteht.

Diese beiden Seiten der Schule können heute nicht mehr, wie es die Bildungstheorie vorausgesetzt hatte, dialektisch vermittelt werden. In der Logik des Bildungsbegriffes wurde die gesellschaftliche Wirklichkeit im Begriff des Allgemeinen vorgestellt, eines Allgemeinen allerdings, das das Besondere, Individuelle nicht in der Weise des Subsumtionsbegriffes „außer“

⁸ Luhmann, N.: Macht. Stuttgart 1975, S. 6.

⁹ Rammstedt, O.: Alltagsbewußtsein von Zeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Band 27, 1975, S. 48.

¹⁰ A. a. O., S. 48.

(„unter“) sich hat. Als versöhnt gedacht wurden die beiden im Begriff der Subjektivität. Das Besondere und das Allgemeine sind Momente, in denen das Begreifen sich auslegt, um sich selbst begreifen zu können. Die Bildungstheorie ist ein Abkömmling des Idealismus, dessen Konzeption und dessen Konzepte nicht mehr imstande sind, die Eigendynamik der pluralistischen Gesellschaft in einer umgreifenden, einheitlichen Begrifflichkeit zu bändigen. Daraus folgt jedoch mitnichten, dass der Erziehungsauftrag der Schule lediglich darin bestehen kann, ihr bürokratisches Wesen mit etwas bemühter, aufgesetzter Menschenfreundlichkeit herabzumildern.

So stehen wir noch einmal vor der Frage, wie das Lernen seine Produktivität in der Lebensgeschichte entfalten, wie es das Gehen sein kann, das den Weg entstehen lässt.

In der technizistischen Auslegung des Lernens, daran haben wir noch einmal anzuknüpfen, erscheint das Lernen – die Lernfähigkeit – als natürliche Ressource, mit der ein rationaler Umgang gefordert ist: als ein „Anthropinon“: Das Leben selbst, so heißt es, sei ein Lernprozess. Als ein solcher ist es in keiner Weise abhängig von den Lerninhalten und steht auch in keinem direkten Zusammenhang mit ihnen. Der Lernprozess, das will damit gesagt sein, wird nicht von den Lerninhalten bestimmt und gesteuert. Lediglich das Interesse an den Inhalten ist als ein gewisser Faktor zu berücksichtigen. Ansonsten aber werden die Lerninhalte aufgrund ihres gesellschaftlichen Wertes [277/278] ausgewählt und in eine systematische Ordnung gebracht. In der modernen Gesellschaft wird dem Wissen eine besondere Bedeutung zuerkannt, zumal deshalb, weil es nicht mehr in der Lebenswelt und ihren Milieus beheimatet und auch nicht in den lebensweltlichen Erfahrungen fundiert ist. Der rationale Aufbau des Wissens wird durch Lehrbücher geleistet, und die Rationalität der Lehrbücher bestimmt sich aus der Funktion, die die Wissensinhalte jeweils im Aufbau des Lehrbuches erfüllen: Darin ist festgelegt, was man wissen muss, um in komplexere Zusammenhänge eindringen zu können. Die „Logik“ der Lehrbücher ist der Funktionszusammenhang, in dem Wissen sich aufbaut. In dieser Organisationsform verliert das Wissen seine Dignität als Organ des Weltverstehens. Die Lehrbücher werden zu Steuersystemen des Lernens, und das Wissen wird auf diese Weise vollends exteriorisiert. Es verliert seine praktische, d. h. seine das Leben und die Erfahrung der Wirklichkeit bereichernde Bedeutung. In der exteriorisierten Form wird das Wissen nicht nur dem Verschleiß durch die Zeit ausgesetzt, die so gesehen als auslöschende Kraft („phthora“, hat Aristoteles sie genannt) in Erscheinung tritt, es bleibt in seiner belehrenden Funktion, seinem Lehrgehalt unerschlossen. Es gibt keine Antwort auf die Frage, wo und wodurch es den Lernenden weiterbringt, nicht den Botaniker, Physiker oder Techniker.

In einer vorläufigen Zusammenfassung sind es zwei Fragenkomplexe, die hier anstehen. Zum einen: Jenseits der Bildungstheorie findet sich die Didaktik vor die Frage nach dem Lehrgehalt des Wissens (und der Künste, auf die hier nicht eingegangen werden kann) gestellt. Aus der Dynamik dieser Frage entwickelt sie ihre eigene, genuine Produktivität, die durch die Orientierung an den Lehrbüchern nicht wahrgenommen wird. Hiller hat bereits in seiner Dissertation eine „konstruktive“ Didaktik postuliert. Und zum andern: Die Lehrbarkeit des Wissens muss nach Hiller, wie noch genauer zu zeigen sein wird, im Zusammenhang mit der Frage der Temporalität (und Geschichtlichkeit) des Lernens bearbeitet werden.

2. Die Zeit als Form des „inneren Sinnes“

2.1. Die Frage nach dem Ganz-Sein-Können

Die „Messzeit“, die „öffentliche“ Zeit also, ist eine Form, in der die Zeitlichkeit des Lebens in einer paradoxen Weise aufscheint und gleichzeitig übergangen wird. Die Zeitlichkeit scheint

darin auf in der Form der Befristetheit des Lebens. Die Zeit ist das Begrenzende des Lebens: eine dem Leben aufgezwungene Form, in der es aufgezehrt wird, ein lebensfeindliches Prinzip. Das Leben beginnt in der Zeit und es endet darin, und die Zeit geht, das eigentliche Skandalon des Lebens, weiter. Nun ist die Messzeit doch gleichzeitig auch die Form, in der das Leben sich selber wahrnimmt: allerdings in der [278/279] Außenperspektive. So gesehen ist die Messzeit eine Projektion, eine Entäußerung der Zeit, der Zeit, in der, als Form des inneren Sinnes, das Dasein sich selbst gegeben ist.

Die „innere Form“, in der das Leben sich in seiner Zeitlichkeit gegeben ist, hat Heidegger als Vorlaufen in den Tod beschrieben, in dem das Dasein sein Ende sozusagen verinnerlicht.¹¹ In diesem Vorlaufen und in der Vorwegnahme des Endes ist das Leben sich im Begriff des Ganz-Sein-Könnens gegeben, unter dem Anspruch seiner Vollendbarkeit, in der alle Möglichkeiten ausgeschöpft sind. Um dieses Ganz-Sein-Können vor allem ist es Heidegger gegangen: Denn nur wenn das Dasein in seinem Ganz-Sein-Können, in dem nichts mehr aussteht, gegeben ist, kann es Thema und „Gegenstand“ der philosophischen Untersuchung werden. Dieses Ganz-Sein-Können ist jedoch, was Heidegger nicht weiter interessiert hat, selbst nur als Konstitution eines Innenraumes denkbar, eines Für-sich-seins, in der das Leben in der Form der Je-meinigkeit sich von allem „Äußeren“ abgrenzt. Als Form des „inneren Sinnes“, des Für-sich-seins, ist die Zeit der produktive Hervorgang eines Inneren, in dem selbst noch die Abgrenzung vom Äußeren verinnerlicht ist. So ist die Konstitution des Inneren verbunden mit der Immanenz von Außenbezügen, in denen das Außen als „Welt“ erscheint. In der Immanenz der Außenbezüge nämlich wird das Außen entsubstantialisiert, sein ontologischer Status wird sozusagen ausgesetzt, „eingeklammert“, hat Husserl dafür gesagt. So sind also die Außenbezüge nicht in einer äußeren Wirklichkeit von eigenständigen Substanzen – materialiter – begründet: Ihre Bestimmtheit ist die eines Bezogenseins, in dem das Innere sich vom Äußeren abgrenzt, unterscheidet, indem es darauf verweist. Die Außenbezüge ihrerseits „existieren“ nur in Unterscheidungen, in Abgrenzungen. Bezüge, die nicht materialiter, sondern nur in und durch Unterscheidungen, als Unterschiede, bestimmt sind, sind Zeichenbeziehungen. In der Immanenz der Außenbezüge konstituiert sich so gesehen eine „Wirklichkeit“, die durch Abgrenzungen und Unterscheidungen bestimmt ist. Die auf diese Weise konstituierte „Wirklichkeit“, also die gedeutete, interpretierte, durch ihre signifikative Existenz bestimmte Wirklichkeit ist die Wirklichkeit als Welt.¹² Im Unterschied zu dieser Interpretation, wonach das „Innere“ die Konstitution von Zeichenbeziehungen ist, hat Heidegger die Immanenz der Außenbezüge gleichsam *uno actu* im Begriff einer Grundstimmung zu fassen versucht. Wir erfahren die Welt als eine gestimmte, und das Gestimmtsein der Welt ist nicht die Projektion unseres Gestimmtseins. Es ist vielmehr so, dass wir sozusagen auf die Welt gestimmt sind, und die Welt auf uns. Die Stimmung ist das Gestimmtsein unserer Sinnlichkeit; diese ist, wie ein Musikinstrument, auf die Tönung der Welt gestimmt, gerät mit ihr in Resonanz.¹³ [279/280]

2.2 Die Schulzeit in der didaktischen Tradition

Die Schule ist, wie immer man ihre gesellschaftliche Funktion zu fassen versucht, der Raum der Verinnerlichung von Außenbeziehungen in der Form von „Weltbezügen“. Sie steht geradezu für die Wendung nach Innen, für das Inwendigwerden. Als diese ist sie die Einrichtung, in der Schüler durch Lernanforderungen vor sich selbst gebracht werden. Im Lernen geht es

¹¹ Heidegger, M.: Sein und Zeit. 1. Hälfte. Halle/Saale 1927, S. 304.

¹² Barthes, R.: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5, 1966, S. 190 ff.

¹³ Vgl. Heidegger, M., a. a. O., S. 136 f..

letztlich um nichts anderes als um die Repräsentation der Wirklichkeit im Innern durch die Herausforderung des Selbstdenkens, und, darauf gestützt, um die Bewahrung der Wirklichkeit im Gedächtnis, in dem sie vor dem Verschleiß der Zeit geschützt ist. Der temporalen Struktur des Lernens, in der sich die Immanenz der Außenbezüge aufbaut, kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Die auf Comenius zurückgehende schulpädagogische Tradition hat der temporalen Struktur des Lernens besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Schule wurde von Comenius vor dem Hintergrund des „Ganz-Sein-Könnens“ des Lebens, in dem es sich durch die Ausschöpfung seiner Möglichkeiten vollendet, als Gliederung in Lebensalter, die mit „Schulen“ (des Lebens) beschrieben wurden, konzipiert. Die Schulen sind Lernaufgaben, die das sich seiner innewerdende Leben selber stellt. In den verschiedenen Lebensaltern wird der Mensch in je verschiedener Weise vor sich selbst gebracht, und zwar so, dass die Vollendbarkeit des Lebens in einer spezifischen Weise verpflichtend aufscheint. Im Ideal der Vollendbarkeit, von dem jedes Lebensalter durchdrungen, also immer auch transzendiert wird, wird das Leben auf seine bleibende Gestalt hin ausgerichtet. Das Selbst, oder wenn man so will, die Identität, wird hier allerdings noch im zeitlosen Kontext des Jüngsten Gerichtes ausgehandelt. Jedes Lebensalter ist für Comenius die Transzendenz der Lebenszeit auf das Jüngste Gericht hin.¹⁴

Der theologische Hintergrund, vor dem Comenius die Ganzheit des Lebens als dessen Verantwortung vor dem Jüngsten Gericht verstanden hat, ist zerfallen. Schon das neunzehnte Jahrhundert hatte die Religiosität – als Weltfrömmigkeit – in die Immanenz des Lebens zurückgenommen und als Gefühl und Anschauung des Universums verstanden. In der darauf aufbauenden Reformpädagogik wird die Erfahrung der Ganzheit des Lebens bereits als Gestimmtsein verstanden, in dem der Mensch auf die Welt gestimmt ist. Dieses Gestimmtsein wurde in der Reformpädagogik im Rückgriff auf die Lehre von den quattuor humores, die Comenius in der Großen Didaktik auf seine Weise rezipiert hatte, ausgelegt.¹⁵ Die humores stehen in Korrespondenz zu den Jahreszeiten, in denen sie „steigen“, und die Korrespondenz von Säften und Jahreszeiten bilden die Grundlage, auf der die Stufen des menschlichen Lebens unterschieden werden konnten.¹⁶ Die vier Säfte stehen aber gleichzeitig in Korrespondenz [280/281] mit den kosmischen Elementen, so dass jeder Jahreszeit ein eigenes Gestimmtsein auf die Welt zugeordnet ist. Die Jahreszeiten, die den Jahreslauf gliedern, kehren im Tageslauf wieder. Der Frühling, das ist der wiederkehrende Neubeginn, mit dem die Müdigkeit und die Dunkelheit überwunden ist: Und so ist jeder Morgen ein frühlingshafter Neubeginn. Humboldt¹⁷ hatte die morgendliche Stimmung im Begriff der Nüchternheit gefasst: dem unvoreingenommenen, unbelasteten Anfang. Und O. F. Bollnow hat im Gefühl des Morgendlichen den „der Zukunft entgegengewandten Charakter der jugendlichen Grundstimmung“ gesehen.¹⁸ Das Leben, nur darauf kommt es an, wird sich im Zyklus der Zeit als ein Ganzes inne: Aufgang und Niedergang sind ineinander verschlungen, die Zukunft ist die Wiederholung des Vergangenen, und die Geschlossenheit des ganzen Lebenszyklus ist in jedem Teilzyklus präsent: das Leben im Jahreslauf, dieser in den Jahreszeiten, die sich wiederum im Tageslauf spiegeln. So erscheinen die Zyklen als Überwindung der zerstörerischen Potenz der Zeit. In den Zyklen geht nichts verloren: Die Zukunft ist das Zukünftige, die Gegenwart die erfüllte Vergangenheit, in der die Zukunft aufgehoben ist, und die Zukunft die

¹⁴ Comenius, J. A.: Grosse Didaktik. In neuer Übersetzung. Hg. v. Flitner, A. Düsseldorf, München 1954.

¹⁵ A. a. O., S. 86 ff.

¹⁶ Klibansky, R. u. a.: Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst. Übers. v. Ch. Buschendorf. Frankfurt a. M. 1990, S. 39 ff..

¹⁷ Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden. Hg. v. Flitner, A. und Giel, K.. Darmstadt 1960 ff., Band V, S. 59 ff.

¹⁸ Bollnow, O. F.: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964, S. 31.

Wiederkehr des Vergangenen. Die Messzeit ist als Kalenderzeit in den Zyklen, die ihre Dauer haben, fundiert: Die Zyklen sind das eigentliche Maß der Zeit. Das Zerbrechen der Zeit in eine Linie von Jetztpunkten, die Verräumlichung der Zeit also, wird in den Zyklen überwunden. Daraufhin kann die in Zyklen gegliederte Zeit im Bilde des Fließens vorgestellt werden, als Strom, in dem das Leben sich als Kraftquelle gegeben ist. Gleichzeitig versetzt die zyklische Zeit das Leben in eine übergreifende kosmische Ordnung: in das Werden und Vergehen der Natur, in der jedes Sterben ein Neugeborenwerden ist. So erschließt die zyklische Zeit eine Tiefendimension des Lebens und darin eine neue Bedeutung seines Ganz-Seins, in der die an die Vereinzelnung geknüpfte Vergänglichkeit des Daseins endgültig aufgehoben ist. O. F. Bollnow hat diesen Aspekt der zyklischen Zeit in seiner Interpretation des Symboltheoretikers der Romantik, G. H. Schubert, besonders eindringlich herausgearbeitet.¹⁹

Die Applikation dieser durch die Zyklen der Zeit bestimmten Lebensanschauung auf die Didaktik bestimmt den Unterricht zum Teil noch bis in unsere Tage. Zunächst hatte die Frage nach einem lebensaltergemäßen Lehrplan, dem Curriculum im eigentlichen Sinne, darin ihren Ort. Bestimmend geworden ist jedoch vor allem die Idee, dass der Mensch in den Lebenszyklen immer schon auf die „äußere Wirklichkeit“ eingestimmt ist, die in dieser Einstimmung als Natur erscheint, mit der der Mensch im tiefsten Grunde seines Lebens eins ist. So hat sich die Didaktik immer auch als die Kunst verstanden, die Kinder im Buche der Natur lesen zu lehren. Auf die kuriosen Details brauchen wir hier nicht weiter einzugehen. Entscheidend ist vielmehr [281/282] die Ansicht eines ursprünglich-naturhaften Gegebenseins der Dinge geworden. Die Natur selbst, mit der wir in der Tiefe unserer Existenz eins sind, präsentiert die Dinge unserem Wesen, unserer Natur gemäß. Dieses natürliche Gegebensein der Dinge und ihrer natürlichen Ordnung hat man im Erlebnisunterricht, im Anschauungsunterricht, im Heimatkundeunterricht, ja selbst noch im Arbeitsschulunterricht zu ergründen versucht. Diese Didaktik der natürlichen Lehrart war zugleich auf den Grundsatz eingeschworen, wonach die Kinder dem Ursprung näher sind: Natur- und Kindgemäßheit und die Einheit beider Prinzipien haben lange Zeit als die Grundvoraussetzungen jeden Unterrichts gegolten.²⁰

Es ist müßig, sich über den Schulkitsch lustig zu machen, der im Zeichen dieser Unterrichtsprinzipien produziert wurde. Und dass die Zeit über diese Auffassungen hinweggegangen ist, besagt gar nichts. Der Zeitgeist hat seinen eigenen Schulkitsch produziert, mit dem der Unterricht die Sachen sowohl als auch und ganz besonders die Schüler verfehlt. Die Frage kann daher nur sein: Auf welchen philosophischen Voraussetzungen beruht unsere Kultur des Umgangs mit Sachen, und worin sind diese Voraussetzungen von denen der zyklisch gegliederten Zeit unterschieden. Es ist nicht an dem, dass die zyklische Zeit obsolet geworden ist, sondern dass unserer Kultur des Umgangs mit Sachen andere Zeitschemata zugrunde liegen. Überwunden ist die zyklische Zeitauffassung so wenig wie der Mythos. Auch unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart verläuft das Leben in vielen Bereichen in den Ausmessungen der zyklischen Zeit.²¹ Vor allem aber ist die Schullaufbahn in der Wiederkehr der Schuljahre zyklisch gegliedert. Es ist nur so, dass die zyklische Zeit nicht mehr die Immanenz der Außenbezüge repräsentiert. In den Ausmessungen der „öffentlichen Zeit“ steht sie für den Außenaspekt der Schule: Die wiederkehrenden Schuljahre und -wochen sind zur leeren Zeit geworden, die sich nur noch im Vergehen erfüllt.

¹⁹ Bollnow, O. F.: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen 1988, S. 146.

²⁰ Ullrich, H.: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Einwirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heibrunn 1999.

²¹ Rammstedt, O.: Alltagsbewußtsein von Zeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Band 27, 1975. Wendorff, R.: Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins. Opladen 1985.

3. Didaktik im Zeichen der Wissenschaftlichkeit. Wege in die „Konstruktive Didaktik“

3.1. Abschied von der „natürlichen Lehrart“

Unser Thema ist die Konstitution des Für-sich-Seins, die das Leben auf die äußere Wirklichkeit bezieht, indem sie es davon unterscheidet: Es geht darin um die Immanenz der Außenbezüge. Das Sich-finden in der Wirklichkeit ist des Weiteren immer mit der Erfahrung des Ganz-Sein-Könnens unter dem Anspruch der Vollendbarkeit des Lebens verbunden. Das Ganz-Sein-Können wird keineswegs von einem Begriff oder einer Idee der Ganzheit dominiert. Und so wie es keinen Begriff des Ganz-Seins gibt, gibt es auch keine „eigent- [282/283] liche“, ausgezeichnete Form der Erfahrung des Anspruchs der Vollendbarkeit. Die Kritik Bollnows an Heidegger setzt genau an diesem Punkt an.

Die Formen des Sichfindens sind somit diskret, nicht spezifisch unterschieden. Unterschieden sind diese Formen aufgrund der sie bewegenden Grundmuster. Was diese Grundmuster angeht, lassen sich nach der Art, in der die Innen-Außen-Differenz „gesetzt“ ist, zwei Formen unterscheiden. In der ersten, durch Zyklen bestimmten Art wird die Innen-Außen-Differenz nicht durch eine scharfe Grenze markiert: Das Innen erscheint hier vielmehr als Resonanzraum des Äußeren, das nicht fremd gegenübersteht, sondern als beseelte Natur im gleichgestimmten Inneren wirkt.

Von diesem kosmologischen Schematismus unterscheidet sich ein anderer, in dem die Innen-Außen-Differenz als Riss verinnerlicht wird. Unser Verhältnis zu der äußeren Wirklichkeit ist durch einen tiefen Riss charakterisiert. Der Mensch ist nicht in ein harmonisches Verhältnis zu den Dingen gesetzt; sondern als „verwaistes Kind der Natur“ ist er einer chaotischen Wirklichkeit ausgesetzt, die er durch effiziente Arbeit in eine von ihm zu verantwortende Ordnung bringen muss. So jedenfalls hat es die Aufklärung gelehrt, und, dass der Mensch nur durch die selbstverantwortliche und jederzeit kontrollierbare Herstellung einer menschlichen Welt seine Bestimmung als imago dei erfüllt.

In didaktischer Perspektive besagt der „Riss“, dass das Verstehen der Dinge und ihrer Ordnung nicht mehr auf ihrer anschaulichen Gegebenheit aufbaut. Die Anschauung, also die Präsenz der Sachen, in der sie der Zeit enthoben sind, hat sich als Täuschung erwiesen. Durch den Zerfall der Anschauung wurde ein Denkschema in Mitleidenschaft gezogen, das in der Wissenschaft der Formalen Logik überliefert ist. In ihrer Präsenz waren die Dinge unmittelbar als Satzsubjekte einer möglichen Aussage von der Form $S = P$ gegeben. In der Berufung auf die Anschauung war stets das nicht-hintergehbare Gesetzsein der Dinge als Satzsubjekte gemeint. Demzufolge konnte die Prädikation als Explikation des mit dem Subjekt implizit Gesetzten verstanden werden. Das Verhältnis von Subjekt und Prädikat ist nach dieser Auffassung das von Grund und Folge, von implicitum zu explicitum. Die Rede vom „Riss“ bedeutet also zunächst den Abbruch jeder Art naturwüchsigen, auch den Abbruch des in der Leiblichkeit des Handelns begründeten Verstehens; des naiven Glaubens in das learning by doing ebenso. Die Dinge sind schon längst der „Zuhandenheit“ entglitten. Der Umgang mit den Geräten und Maschinen des Alltags ist normativ vermittelt: Die sich darin aufbauende Umgangserfahrung ist eine sekundär-parasitäre, die an die Konzeption der Objekte der technischen Wirklichkeit nicht heranreicht. Positiv ist mit dem Ausdruck „Riss“ die explizite, „bewusste“ Rücknahme der Außenbezüge in den durch diese Rücknahme (Reflexion) konstituierten „Innenraum“ bezeichnet, einen Innenraum, der sozusagen keine permeablen Wände hat. So müssen die Außenbe- [283/284] züge in der Immanenz des Innenraumes neu hergestellt, konstruiert werden. Diese konstruktive Wiederherstellung der Außenbezüge ist, wie Walter Schulz überzeugend herausgearbeitet hat, die eigentliche Leistung und der Sinn des

Denkens.²² Jeder Denkakt ist reflexiv; in der Reflexion wird der immer schon vorausgesetzte, d. h. „verinnerlichte“ Riss aktualisiert. (Was die „Verinnerlichung des Risses“ hier bezeichnet, muss noch verdeutlicht werden.) Unter der Voraussetzung des „Risses“ findet das Denken seinen adäquaten Ausdruck nicht mehr in den isolierbaren, kontextlosen Sätzen von der Form $S = P$. Die Ablösung von der Anschauung beschreibt Schulz im Begriff der „Freizügigkeit“ des Denkens. Aufgrund seiner Freizügigkeit fasst es sich selbst im Medium der Regularitäten, nach denen es sich hervorbringt. In diesem Sinne heißt es bei Schulz, „daß die Frage nach dem Ort und der Geltung des Denkens als solche ausgeklammert wird. Die objektivistische Tendenz zeigt sich hier rein am Werk: das konstruierende Tun beweist in seinem Vollzug sich selbst im Sinne der Stimmigkeit.“²³ Das sich selbst konstruierende Denken findet Schulz am reinsten in der Mathematik verwirklicht. „Diese Konzeption des Denkens wird exemplarisch in den Ansätzen der modernen Mathematik. Mathematische Theorien können entworfen werden, ohne den Anspruch zu erheben, damit die Wirklichkeit zu treffen oder gar zu fundieren. Mathematik ist die Wissenschaft reiner Selbstkonstitution. Ihr ist nichts vorgegeben, auf das sie sich stützt; ihre Bestimmungen werden erst in und durch das System für das System definiert.“²⁴ Seine Muster erfasst dieses Denken, indem es den Vollzug seines „Tuns“ in Funktionen zerlegt, in Abschnitte, „Portionen“, sagt Humboldt, wodurch das Tun in der Form von Operationen objektiviert wird. Funktionen haben eine signifikative Existenz: Es „gibt“ sie nur in den Zeichen und Zeichenverbindungen, in denen sie erfasst werden. Die Zerlegung des Denkens in Funktionen erscheint so gesehen als Artikulation, die die „Teile“ als Glieder ausweist, in denen ein in sich zusammenhängendes Ganzes vorscheint. Das Denken erscheint somit als Operation mit Zeichen in Zeichenverbindungen. „Unser ganzes schlussfolgerndes Denken besteht in nichts anderem als der Verknüpfung und der Ersetzung (substitution) von Zeichen.“²⁵ Die Zeichen dienen nicht nur der Mitteilung des „irgendwie“ Gedachten, treten nicht sekundär zum Denken hinzu, sondern sie ermöglichen es. So hatte Humboldt Leibniz rezipiert²⁶ und so hat im Anschluss an Humboldt Cassirer diese Tradition fortgeführt. In einer gewissen Hinsicht, so O. Schwemmer, der Interpret Cassirers, könne man von der symbolischen Existenz des Geistes reden.²⁷

Nun konstituiert sich aber, was wir ganz außer Acht gelassen haben, die „Innenwelt“ des Denkens durch die Abhebung und Abgrenzung von einem „Außen“, einer Abgrenzung, die nur in der Reflexion verinnerlicht „existiert“. [184/285] In dieser Abgrenzung und durch sie bleibt das Denken doch auf das Außen bezogen; allein, dieser Außenbezug des Denkens muss ausdrücklich hergestellt werden. Dies ist nur in der Vermittlung eines „Mediums“ möglich, das selbst ein Ganzes von Zeichenbeziehungen ist, in dem die Zeichen jedoch, trotz ihres inneren Zusammenhangs und ihrer inneren Geschlossenheit, auf eine äußere Wirklichkeit bezogen sind. Dieses Medium, in dem die Welt als eine zu denkende freigegeben wird, ist die Sprache. Sie ist nichts anderes als ein in sich zusammenhängender Verweisungszusammenhang von Zeichen, von Zeichen jedoch, in denen der „reine“ Zeichenbezug überschritten, transzendiert wird: Die Sprache weist unbeschadet dessen, dass die Sprachzeichen sprachimmanent, vor jeder Konvention, bestimmt sind, über sich hinaus. Sie ist der Außenbezug von in sich zusammenhängenden Zeichen. Nun ist die Sprache freilich nicht per se schon „das“ Or-

²² Schulz, W.: Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität. Pfullingen 1979, S. 131 ff.

²³ A. a. O., S. 134.

²⁴ Ebd.

²⁵ Leibniz, G. W.: Die philosophischen Schriften. Hg. v. Gerhardt, C. J. Berlin/Halle 1875-1890, Band VII, S. 31.

²⁶ Humboldt, W.: Werke, Bd. V, S. 97 ff.

²⁷ Schwemmer, O.: Die symbolische Existenz des Geistes. In: Geist - Gehirn - Künstliche Intelligenz. Hg. v. Krämer, S. Berlin, /New York 1994, S. 3 ff.

gan des Denkens. Sie wird es in der Herstellung von in sich geschlossenen und bestimmten Sprachgebilden, in deren Prägnanz und Stimmigkeit der semantische Außenbezug sozusagen nach innen gewendet wird in die Geschlossenheit eines Textes. Die durch Üblichkeiten bestimmte Sprachgrammatik wird darin aufgehoben. Will sagen: Zum Organ des Denkens wird die Sprache erst in der Artikulation von Texten, in denen der Zeichencharakter der Wörter durch ihre Verweisung innerhalb des Textes ausdrücklich herausgestellt wird. Im ganzen also: Erst indem die Sprache im Aufbau von Texten gleichsam neu angeeignet wird, erweist sie sich als Organ des Denkens, als Herstellung des Außenbezugs der „inneren Welt“ des Denkens.

Das so interpretierte Denkvermögen verwirklicht, aktualisiert sich als Entsubstantialisierung der Wirklichkeit, der äußeren sowohl als auch der inneren. Im Außenbezug des Denkens stellt die Welt sich dar in Zeichen und Zeichenverbindungen: Sie hat, wie bereits angedeutet, eine signifikative Existenz. Was nun aber die Entsubstantialisierung des Inneren angeht, so werden die ursprünglichen Eindrücke, Empfindungen, das Affiziertsein, in dem das Äußere wirklich, nämlich wirksam ist, in der Form von Merkmalen repräsentiert. Merkmale aber sind nicht durch ihren Empfindungsgehalt, ihre Materialität, sondern durch Abgrenzungen, negativ, durch Unterscheidungen bestimmt. Der Zeichengehalt der Merkmale, ihre Bedeutung muss, über die Möglichkeit ihrer Katalogisierung hinaus, allererst gefunden, hervorgebracht werden. Was die Merkmale bedeuten, muss in Texten und durch sie zur Sprache gebracht werden.

Mit der Entmaterialisierung der Empfindungen zu Merkmalen wird deutlich, dass die „innere Welt“ des Denkens nicht das „Innere“ des Menschen ist, das Seelische, wie es auf dem Weg nach Innen etwa von der Romantik entdeckt und beschrieben wurde. Die „innere Welt“ des Denkens ist nicht der Raum der Gefühle und Empfindungen. Er „existiert“ nur in den Texten, den [285/286] Verweisungszusammenhängen, in denen die „Wirklichkeit“ sich im Binnenraum des Denkens darstellt. Die so gedachte, in Gedanken gefasste Welt hat in den Texten eine von den einzelnen Individuen unabhängige Existenz: unabhängig insofern, als sie in den aktuellen Lebensvollzügen des Alltags, in den Emotionen, die kommen und verschwinden, und in den darin aktualisierten Erinnerungen nicht anzutreffen sind. Auf die Individuen bezogen, muss die in Gedanken gefasste Welt jeweils neu und ausdrücklich wiederhergestellt werden, nach Maßgabe ihrer Textur. Die in Gedanken gefasste Welt ist insofern prinzipiell nur in der Wiedererinnerung gegeben: in der Wirklichkeit des Gedächtnisses. Das besagt: Wirklich gedacht ist nur, was memoriert werden kann. Das Memoriierbare ist aber, weil es wiederhergestellt werden muss, da es in den Vollzügen des Alltags keinen Ort hat, immer auch etwas Vergessenes. Die memoriierbaren Gedanken sind, gerade weil sie der Vergesslichkeit anheim gegeben sind, etwas, was uns „unbewusst“ begleitet, was vergessen in uns weiterlebt. Sie sind das von Scheler so genannte „wachsende apriori“, das kategoriale Gerüst, in dem wir die Wirklichkeit erfahren und das im aktuellen Umgang mit der Wirklichkeit unbemerkt immer schon im Spiel ist.

Was haben wir, um hier innezuhalten, mit diesen Überlegungen für die Didaktik gewonnen? Unsere von Walter Schulz inspirierten Überlegungen zum Denken scheinen deutlich gemacht zu haben, dass, insofern das Denken die innere Verarbeitung des „Risses“ durch die Wiederherstellung der Außenbezüge in kohärenten Texten ist, alles Denken ein Vollzug der Selbstbelehrung ist. Einer Selbstbelehrung zumal, deren Sinn sich im Aufbau der memoria erfüllt. In diesem Sinne heißt Lernen memorierbar machen, der memoria anvertrauen. Nach dem Vorigen aber heißt dies: Was gelernt wird, wird dem Vergessen anheim gegeben. Lernen ist so gesehen in einem zweifachen Sinn mit Vergessen verbunden. Zum einen beginnt die Selbstbelehrung stets von neuem: Man muss vergessen, was man schon weiß oder zu wissen glaubt. Die Selbstbelehrung beginnt mit der Irritation des Nichtwissens. Darauf werden wir im Folgenden eingehen müssen. Zum anderen aber ist das Lernen die Ermöglichung des Memorierens, der Wiedererinnerung und damit des Vergessens, das darin besteht, dass das Gelernte

„unbewusst“ in die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit hereinspielt, unbemerkt in uns weiterlebt.

3.2. Zeitformen des Unterrichts

Wir haben einen Aspekt außer Acht gelassen: Die Frage nämlich, mit Schulz zu reden, nach der Konstitution der inneren Welt des Denkens. Es geht uns in dieser Frage um die Repräsentation des „Risses“, um die Art und Weise, in der wir seiner innewerden. Diese innere Welt des Denkens „gibt“ es nicht einfach, als die Innenwelt, wie sie in der Romantik entdeckt wurde. Sie ist vielmehr nur „da“ in der Reflexion, die in jedem Denkakt mit vollzogen wird. [286/287] W. v. Humboldt hat dies in einer frühen Abhandlung „Über Denken und Sprechen“ so formuliert: „Das Wesen des Denkens besteht im Reflectiren, d. h. im Unterscheiden des Denkenden vom Gedachten. Um zu reflectiren muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen.“²⁸ Wonach wir hier jedoch fragen, ist die Einsatzstelle der denkenden Wiederherstellung des Außenbezugs in der Immanenz des „Denkraums“. Da nun aber, wenn unsere Überlegungen richtig sind, die Wiederherstellung des Außenbezugs gleichbedeutend ist mit der Formierung von Texten, zielt unsere Frage auf unterscheidbare Muster der Textgestaltung, die in verschiedenen Texten als typisch wiederkehrend auszumachen sind, was Ähnlichkeitsbeziehungen unter Texten ohne Bezug auf ein tertium comparationis stiftet. Texte sind – wie Melodien – Zeitgestalten, also Phänomene der „inneren“ Wahrnehmung. Zeitgestalten präsentieren sich im Unterschied zu räumlich konstruierten Formen in dem Prozess, in dem sie sich aufbauen. Dieser Prozess wird von der Artikuliertheit geleitet, in der die Texte sich als die zusammenhängenden Teile eines Ganzen zeigen. Gestalten haben die Eigenschaft, sich von ihrem Autor zu lösen und sich gleichsam zu verselbständigen. Ihre Selbstständigkeit ist zumal darin begründet, dass sie keinen Zweck nach außen haben, der ihren Aufbau bestimmt. Darüber hinaus aber werden sie auch von keinem äußeren Bewegungsgrund stimuliert. Die Motivation des Autors kann zwar ein äußerer Anlass sein; der stimmige Text folgt und gehorcht jedoch nicht seinem Willen. Der Autor entspricht und erfüllt vielmehr die Bedingungen des unter seinen Händen entstehenden Textes; auf seine Weise allerdings und nach seinem Vermögen. In ihrem Eigenleben können Texte einen führen, wohin man nicht wollte. Im Text und mit ihm entsteht immer auch ein Organ: Der Text bringt einen auf etwas, erschließt Perspektiven, die sich ohne ihn nicht einstellen. Die Artikulation, von der hier die Rede ist, gliedert nicht nur: sie ist keine Disposition, nach der irgendwie fertige Gedanken dargestellt werden. Sie gliedert und unterscheidet zwar auch, sie verdichtet aber auch gleichzeitig, indem sie Unterschiedenes hervorhebt in seiner Bedeutung für den Aufbau des Ganzen. Lessing hat diese Verdichtungen, die den Aufbau und die Wahrnehmung von Gestalten steuern, „fruchtbare Momente“ genannt. Ricoeur hat von Zeitladungen gesprochen, die den Sinngehalt von Texten bestimmen. Was mit diesen Hinweisen verdeutlicht werden soll, ist, dass die Selbstständigkeit von Texten (als Zeitgestalten) negativ dadurch charakterisiert ist, dass sie nicht auf einen außer ihnen liegenden, ihren Verlauf und Aufbau bestimmenden Beginn zurückgeführt werden können, und positiv, dass der bewegende Grund der Texte in ihnen selber liegt, als mitlaufender, die Zeitlichkeit der Gestalt, d. h. ihre Präsentation bestimmender Grund. [287/288]

²⁸ Humboldt, W.: Werke Bd. V, S. 97.

4. Zur Typik des Unterrichts

Die Grundmuster der „Zeitgestalten“, in denen Texte sich formieren, sind, wie wir zu verdeutlichen versuchten, diskret voneinander unterschieden. In diesem Sinne hat Hiller vier Typen der Unterrichtsgestaltung herausgearbeitet, die, nach unserer Überzeugung, Typen der Verarbeitung der grundlegenden Diskontinuität, des „Risses“, sind. In der Verarbeitung des Risses, um dies in Erinnerung zu rufen, liegt die „innere“ Rechtfertigung des Unterrichts: sein „Eigensinn“, d. h. seine Unabhängigkeit von der Auswahl der „Inhalte“, wie immer sie zustande gekommen sein mag. Die vier Formen, die Hiller in die Diskussion eingeführt hat, sind: Lektion, Projekt, Übung und Spiel.

4.1. Die Lektion

Die erste Form, in der der Riss zur Gegebenheit gebracht wird, so dass er bearbeitet werden kann, ist die Irritation durch Ereignisse, die aus dem gewohnten Lauf der Dinge herausfallen und insofern mit unseren Erfahrungen nicht in Einklang zu bringen sind: die sonderbaren Erscheinungen der Parallaxe z.B., die der Lichtbrechung und der Wasserverdrängung. Erwachsene haben im Laufe ihres Lebens gelernt, in einer pragmatischen Weise – man ist darauf gefasst – mit diesen Ereignissen fertig zu werden. Kinder, die noch nicht ganz in die Alltagswelt integriert sind, finden sich solchen Erscheinungen gegenüber hilflos ausgesetzt: Die Welt verliert für sie etwas von ihrer Verlässlichkeit.²⁹ Diese irritierenden Erscheinungen zeigen sich in der Form des Rätsels, einer elementaren Textform, in der wir uns das Entgleiten der Wirklichkeit vergegenwärtigen. Elementare oder einfache Textformen sind Formen des literarischen Sprachgebrauchs, die weder in der Sprache als „langue“ noch in der kommunikativen Verständigung begründet sind.³⁰ In der Form des Rätsels wird der Irritierte in einer eigentümlichen Weise auf sich selber zurückgeworfen. Nicht nur ertappt er sich in der Bodenlosigkeit seines auf Erfahrung gestützten Weltvertrauens; er wird auch in dem Sinne auf sich selbst zurückgeworfen, dass er die Lösung selber finden muss: dass sie in einer wie auch immer verschütteten Weise in ihm selbst liegt. Der „Witz“ des Rätsels liegt in dieser Zumutung. Eine vorgeseigte Lösung verdirbt das Vergnügen des Ratens. In diesem Sinne schreibt Jolles: „[...] die Form des Rätsels ist nicht nur so, daß der Ratende weiß, daß die Lösung einem anderen bekannt ist [...] sie ist auch so, daß er aus dieser Form die Überzeugung gewinnt: er selbst kann die Lösung finden.“³¹ Rätsel vermitteln den Eindruck von korrumpierten Texten, die zu rechtgerückt und als Text wiederhergestellt werden müssen. Die Lösung liegt in der Wiederherstellung seiner Stimmigkeit, die in der Regel durch die Entdeckung der Funktion erreicht [288/289] wird, die ein Element für den Aufbau des Textes hat; eines Wortes z.B., dessen Eigenbedeutung die textuale, sinntragende Bedeutung verdeckt. (Was hat einen Fuß und kann doch nicht gehen?, oder: Wie heißt Kaiser Karls Hund?). Damit sind zwei Charakteristika des Rätsels ins Spiel gekommen: Zum einen: Das Rätsel verspricht nicht nur die Lösung, es leitet immer auch die Suchbewegung, die zum Ziel führt. Zum anderen aber und wichtiger noch: Das Rätsel zwingt den Ratenden, ihm zu folgen und ihm durch die Entdeckung des sinntragenden, den Text konstituierenden Elementes zu entsprechen. Die Entsprechung, die den Sinn erfüllt, der durch die Entsprechung erst zum Vorschein gebracht wird, hat den Charakter der

²⁹ Wagenschein, M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen v. Thiel, S. u. a. Vorwort v. Flitner, A. Weinheim/Basel 1990.

³⁰ Zum Begriff der „einfachen Formen“ vgl. Jolles, A.: Einfache Formen. Legende-Sage-Mythe-Rätsel-Spruch-Kasus-Memorabile-Märchen-Witz. Studienausgabe. Tübingen 1974.

³¹ A. a. O., S. 128.

Antwort. So liegt die Lösung des Rätsels in einer Antwort, von der her das Rätsel als Frage erscheint. Dem Primat der Antwort hat Gadamer in der Logik der Hermeneutik eine wichtige Rolle zugewiesen. „Die Angemessenheit der Antwort“, betont er, sei „die methodische Voraussetzung für die Rekonstruktion der Frage [...] Wir suchen die Frage zu rekonstruieren, auf die das Überlieferte die Antwort wäre.“³² Was Gadamer für die Texte allgemein hervorhebt, einen gewissen Primat der Antwort nämlich, gilt in besonderer Weise für das Rätsel: Die Frage erschließt sich durch die Antwort. Das Rätsel erscheint so gesehen als die originäre Hervorbringung einer Frage, deren Fraglichkeit erst erschlossen werden muss. Im Unterschied zu „normalen“ Fragen weiß man in der Rätselfrage zunächst ja nicht, wonach gefragt ist. In diesem Sinne heißt es bei Jolles: „Zwischen Frage und Antwort liegt Streit.“³³ Es sind nun allerdings ausnehmend besondere Fragen, die in der Form des Rätsels gestellt werden. Die Verlegenheit, in die das Rätsel versetzt, liegt ja gerade darin, dass man nicht nur nicht weiß, wonach gefragt ist, sondern ob es sich denn überhaupt um eine sinnvolle Frage handelt, die als Frage überhaupt möglich ist. Worin liegt diese Besonderheit der Rätselfrage? In der „normalen“, alltäglichen Kommunikation, in der die Frage als Sprechakt realisiert wird, ist die Beziehung von Frage und Antwort festgestellt. Im Sprechakt des Fragens wird eine festgestellte Beziehung von Kommunizierenden und dem Inhalt der Kommunikation nur eben aktualisiert. Ebenso wenig ist die Rätselfrage die Aktualisierung von Prädikamenten (Prädikatsklassen), in denen die Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt von möglichen Aussagen (was, wie, wann, warum, wo, was tut, mit welchen Mitteln) anvisiert wird. In der didaktischen Tradition hat die Klassifikation von solchen Prädikamenten (Gesichtspunkte des Urteilens) als Organen der sokratischen Lehre gegolten: so noch bei Hugo Gaudig. Zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts hat der bayerische Schulmann Johann Paulus Pöhlmann ein Manual der sokratischen Lehre mit dem Titel „Wie lehrt man die Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur“ veröffentlicht.³⁴ In der Ordnung [289/290] seiner Fragen folgt Pöhlmann der Klassifikation der Prädikamente: Es gibt sichtbare und unsichtbare Dinge, beginnt Pöhlmann seinen sokratischen Unterricht, die sichtbaren können belebt oder unbelebt sein, die belebten können wieder in bewegliche und unbewegte unterteilt werden usw. In der Beantwortung der Lehrerfragen, nur darauf kommt es hier an, lernen die Schüler, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der Form von wahrheitsfähigen Sätzen in einer neuen, allgemeinverbindlichen und mitteilbaren Weise vor sich selbst zu bringen. In unserem Zusammenhang ist zweierlei von Bedeutung. Zum einen, dass die Urteile in ihrer Substanz Antworten auf Fragen sind. Die Fragen aber, dies zum anderen, sind in einer gültigen – formallogischen – Ordnung begründet: So eröffnen sie die logische Durchdringung der Erfahrungswirklichkeit.

Im Unterschied zu diesen Ordnungen des Fragens sind die Rätselfragen bodenlos. Es fehlt sowohl die feste Verankerung im gesellschaftlichen Verkehr als auch eine vorgegebene formale Ordnung des Denkens. Das Rätsel zerbricht gleichsam die fest gefügten Frage-Antwort-Schemata. Die Lösung liegt hier in der Antwort, die den Räseltext allererst als Frage hervorbringt. Um nun aber in unseren sachlichen Zusammenhang zurückzukehren: Das Rätsel interessiert hier als eine elementare literarische Form, in der wir uns irritierende Erscheinungen als „rätselhaft“ zur Gegebenheit bringen. Der Schnee ist gefrorenes Wasser und erscheint doch in einem undurchsichtigen Weiß. Auf diese Weise entdecken wir erst die Fraglichkeit der Dinge: Nicht wir stellen Fragen an die Wirklichkeit, sondern sie stellt uns vor Fragen, einer

³² Gadamer, G. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960, S. 351 ff.

³³ A. a. O., S. 145.

³⁴ Pöhlmann, J. P.: Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur. Erlangen 1802.

Fraglichkeit allerdings, die weder kategorial noch in den Strukturen der gesellschaftlichen Kommunikation gleichsam vorgebahnt ist. Dies sind Fragen, die als Fragen elementar sind, in dem Sinne nämlich, dass keine Antworten bereitliegen in der Form von „wissenschaftlichen“ Erklärungen etwa und in der darin entwickelten Begrifflichkeit. Das Beibringen von wissenschaftlichen Erklärungen ist wie das Vorsagen von Rätsellösungen, es überspringt gleichsam das Elementare der Frage. Wo die Rätselhaftigkeit wirklicher Erscheinungen ausgehalten wird, werden wir auf uns selbst zurückgeworfen: Elementare Fragen öffnen so gesehen die „innere Welt des Denkens“: eines Denkens, in dem, wie wir zu zeigen versuchten, die Sprache im Gefüge von Texten als Organ der logischen Durchdringung der Welt hervortritt. Die Unterrichtsform, in der Rätselfragen in Szene gesetzt werden, ist die Lektion. Inszeniert wird das Rätsel durch Exempla, an „herausgegriffenen“ (eximere) sonderbaren Erscheinungen. Das Exempel ist das Organon der kunstvollen, den Dialog leitenden Inszenierung. Der Unterrichtsprozess wird durch die Inszenierung zu einem dramatischen Geschehen, das sich als Zusammenspiel von drei Grundfiguren darstellt, die in den großen Dialogen der Renaissance (Galilei, Giordano Bruno) eingeführt wurden: Da kommt immer der Begeisterte ins [290/291] Spiel, der von Ideen trunkene, der Philotheus, sodann der Skeptisch-Nüchterne, der auf empirische Bewährung drängt, und schließlich der Dumme, der einen Wust von Vorurteilen, scheinbar bewährte Erfahrungen und tradierte Lehrmeinungen ins Feld führt. In dem dramatischen Spiel geht es demnach immer um die Überwindung der Dummheit. Darin, in der Überwindung der Dummheit, von der wir alle geschlagen sind, liegt die eigentümliche Dramatik und die innere Dynamik des Erkenntnisprozesses. Erkenntnisse fallen nicht vom Himmel; sie sind das Ergebnis eines Ringens, das den Schülern nicht verwehrt werden sollte.³⁵

Ihre Vollendung findet die Lektion in der Repetierbarkeit: Ihre ausgezeichnete Zeitdimension ist die Wiedererinnerung, die Gewesenheit.³⁶

4.2. Das Projekt

In den Friktionen, die die Durchführung von Vorhaben des praktischen Umgangs stören, zeigt die grundlegende Diskontinuität des Risses sich in einer zweiten Form. Störungen dieser Art sind die Einsatzstellen der Reflexion des Handelns und seiner Konstruktion als Außenbezug der Immanenz. Die immanente Konstruktion des Außenbezugs erfolgt in der Form der Planung. In den Störungen des Umgangs liegt die Erfahrung der Widerständigkeit der Wirklichkeit, und die ihres Eigensinns, der sich niemals gänzlich in Gedanken aufheben lässt. Die Sprachform, in der die Erfahrung des Widerstandes ihre Fassung erhält, ist die Problemstellung. In ihrer Widerständigkeit wirft die Wirklichkeit hier Probleme auf. Probleme sind der Etymologie zufolge Klippen, an denen man sich stößt. Während die Frage auf die gedankliche Durchdringung von Sachverhalten zielt, auf die Aufhebung der Wirklichkeit in Gedanken, sind die Probleme, eben weil darin allererst etwas vom Eigensinn der Wirklichkeit aufgeht, auf die Erweiterung der Praxis gerichtet; sie verweisen ausdrücklich auf die Bewährung der Problemlösung durch die gelingende Praxis. Die Praxis steht hier für die Unaufhebbarkeit der Wirklichkeit, sie ist sozusagen der Widerspruch gegen das Hegelsche System. Das bedeutet aber auch, dass in den Problemlösungen immer nur Möglichkeiten ergriffen werden, für die Alternativen zumindest denkbar sind. Über die Durchführung einer Problemlösung, für die es immer auch Alternativen gibt, muss daher entschieden werden. Entscheidungen aber, eben weil es für sie keine letzten Sicherheiten gibt, bedürfen der argumentativen Abwägung. Mit

³⁵ Bruno, G.: Zwiegespräche vom unendlichen All und den Welten. Verdeutscht und erläutert v. L. Kühlenbeck. Darmstadt 1973 S. 178.

³⁶ Ricoeur, P.: Erinnerung - Entscheidung - Gerechtigkeit. Hg. v. Breuninger, R., Welsen, P. Ulm 1999, S. 24.

der Argumentation als der eigentümlichen Rationalität des Projektes tritt das Denken ein in den gesellschaftlich-politischen Raum. Die Sprache des Projektes ist die Rhetorik. In diesem Sinne hat Gadamer zwischen Frage und Problem unterschieden. Über den Problembegriff führt er aus: [291/292] „Er gehört nicht in den Bereich jener wohlmeinenden Widerlegungen', in denen die Wahrheit der Sache gefördert wird, sondern in den Bereich der Dialektik als eines Kampfmittels zur Verblüffung oder Blamierung des Gegners. Bei Aristoteles bezeichnet ‚Problema' solche Fragen, die sich deshalb als offene Alternativen darstellen, weil für beide Seiten allerlei spricht und wir nicht glauben, sie mit Gründen entscheiden zu können [...] Probleme sind also keine wirklichen Fragen, die sich stellen und damit die Vorzeichnung ihrer Beantwortung aus ihrer Sinngeneese empfangen, sondern sind Alternativen des Meinens, die man nur stehenlassen kann und die daher nur eine dialektische Behandlung finden können. Dieser dialektische Sinn von ‚Problem' hat nicht eigentlich in der Philosophie, sondern in der Rhetorik seinen Ort.“³⁷

So wie das Exemplum die Form ist, an der Rätsel inszeniert werden, so werden Probleme an Fällen dargestellt. Der „Fall“ ist eine elementare Textform, wie das Rätsel. Unter der bloß hypothetischen Annahme, dass es sich in einem vorliegenden Fall um den Fall eines Begriffes oder Gesetzes handelt, werden Merkmale gesucht und als Beleg für das Vorliegen eines Falles interpretiert.

Die zeitliche Form, in der Projekte vorstellig werden, ist die Zukunft im Sinne des futurum. Da nun aber Problemlösungen auf die Bewährung in der Praxis verweisen, müssen sie als genau befristete Handlungen geplant werden. Die Zukunft des Projektes ist die „festgelegte Zukunft“ im Sinne der Unterscheidungen von Rammstedt.³⁸ Damit tritt die Ökonomie der Zeit in die Schularbeit ein. Das Vorher und das Nachher müssen in einen Funktionszusammenhang gebracht werden, in dem die einzelnen Momente ihrer Bedeutung für den Gesamtprozess entsprechend gewichtet werden müssen.

Bei der Inszenierung des Problems in der Form des Falles kommen, wie wir angedeutet haben, Begriffe, Wissens Elemente ins Spiel. Dementsprechend werden in den Projekten immer auch Wiedererinnerungen aktualisiert. Auf diese Weise werden Bezüge zu Lektionen hergestellt, und ebenso dadurch, dass an Fällen immer auch Wissenslücken freigelegt werden, die zur Elaboration von Fragestellungen führen können.

Lektion und Projekt wurden in der Tradition der Schulpädagogik oftmals als sich ausschließende Gegensätze behandelt; sei es in der Weise, dass sie als Kampfbegriffe – Buchschule versus Arbeitsschule – formuliert, sei es dass sie zur Leitidee von Schularten – Gelehrten-schule versus Bürgerschule – stilisiert wurden. Es ist nicht das geringste Verdienst Hillers, die beiden Unterrichtsformen in der Schulzeitpartitur als sich ergänzende und sich gegenseitig fordernde aufeinander bezogen zu haben. [292/293]

4.3. Die Übung

Die dritte Form, in der der Riss sich als Lernaufgabe darstellt, ist die Unvorhersehbarkeit der Lebensereignisse: die Erfahrung der Kontingenz. Wie im Falle des Projektes ist die Kontingenzerfahrung auf die Praxis bezogen. Es sind hier jedoch nicht die einzelnen Störfälle, die die Reflexion anstoßen. Vielmehr stellt sich die Kontingenzerfahrung im Versagen von Organen des Könnens ein, in deren Besitz man sich für alle Fälle gerüstet glaubte. Kontingenz ist, was sich der Verfügbarkeit entzieht. So kann einem die Sprache oder der eigene Körper den

³⁷ Gadamer, G. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960, S. 358.

³⁸ Vgl. Rammstedt, a. a. O., S. 50.

Dienst versagen: Ereignisse können sich einstellen, bei denen einem Hören und Sehen vergehen. Die Praxis, von der hier die Rede ist, ist nicht die von planbaren Einzelhandlungen, sondern die von Fähigkeiten der Lebensbewältigung, die die Lebensweise jedoch nicht determinieren und insofern ausdrücklich angeeignet werden müssen. Die Möglichkeiten und die Grenzen dieser Fähigkeiten müssen vom Menschen ausgemessen werden. Die hier in Frage stehende Praxis ist demnach die Voraussetzung von „praktischen Künsten“ (artes), in denen sich das Vermögen des Menschen als Können entfaltet, mit dem er über die Wirklichkeit, auch und gerade über die eigene, verfügt. Die „praktischen Künste“ sind nicht durch Zweckbegriffe vermittelt, sondern von einer Entelechie und der ihr innewohnenden Tendenz zur Vervollkommnung bestimmt. Es geht hier um die Aneignung des Körpers als einem Organ der Welterschließung und im Zusammenhang damit um die Aneignung der Sinnesorgane (Leiblichkeit), und nicht zuletzt ist hier die Rede von der Aneignung der Sprache und des Ethos eines kulturellen Milieus. Die Künste sind die Medien, in denen das Können dem Nichtkönnen, der natürlichen Plumpheit, abgerungen wird. Die Reflexion (Verinnerlichung) des Könnens geschieht in der Form von Regeln. Im Falle der praktischen Künste stellen die Regeln die Immanenz der Außenbezüge dar. Die Regeln sind den Praxen, in denen Fähigkeiten gebildet, potenziert und sensibilisiert werden, sozusagen eingeschrieben. Im Unterschied zu den Gesetzen werden Regeln nicht durch ihren Geltungsbereich definiert, innerhalb dessen die Praxis feststehenden Bedingungen unterliegt. Gleichmaßen sind Regeln keine Normen, durch die die Praxis Vorschriften unterworfen wird. Vielmehr werden in den Regeln nur die generativen Muster gefasst, die in der Praxis vor jeder Regelung wirksam sind. In diesem Sinne sprach Humboldt vom Charakter einer Sprache, in dem die grammatischen Regeln begründet sind.³⁹ Die praktischen Künste bedürfen freilich der Fassung in ein Regelwerk, auch das lässt sich bei Humboldt lernen, um sie vor unkontrollierten Einflüssen, die bis zu ihrer Extinktion führen können, zu bewahren. Erst durch das Regelwerk kommt die der praktischen Kunst innewohnende Tendenz zur eupraxia voll zur Wirkung. In diesem Sinne macht die Grammatik z.B. die Sprache auch in unvorhersehbaren Situationen verfügbar. [293/294]

Die Reflexion der Praxis, des Sprachgebrauchs z.B. wird an Paradigmen inszeniert. Was das Exempel für die Lektion (und der Fall für das Projekt) ist das Paradigma für die praktischen Künste. Die Disponibilität, das sensible, angemessene Verfügenkönnen über das Können wird nun allerdings nicht durch die Erlernung des Regelwissens erreicht. Die Kenntnis der Grammatik macht noch keinen Poeten oder Redner, so wenig wie man mit der Kenntnis der Formalen Logik das Denken lernt oder in der Mathematik das Rechnen. Die Regeln sind lediglich Anleitungen für den Entwurf von Übungen (Etüden). Die Übung selber ist nun allerdings nur im Außenaspekt die Anwendung von Regeln auf irgendwie ausgefallene, komplizierte Fälle. Der Sinn der Übung liegt in der Disziplinierung der Praxis, deren Wirkung die Überwindung des schlampigen Ungefähr ist. Die durch Übungen vermittelte Zucht der Kunst erst erschließt die Praxis (des Redens, des Rechnens, des Anschauens, des Hörens) als ein in sich zusammenhängendes Ganzes, eines Ganzen allerdings, das nicht in der Geschlossenheit eines Systems objektiviert werden kann, sondern sich nur im Können des Menschen beweist. Es ist die Zucht der Kunst, in der der Energieia-Charakter der Praxis zur Geltung kommt.

Die Beispiele, an denen die Kunst eingeübt wird, sind, wir haben darauf hingewiesen, Etüden. Die Etüden sind Maße, an denen der Fortschritt in der Kunst gemessen werden kann. Es wohnt ihnen ein Zug nach vorne inne. Als Maße des Steigerungsgrades des Könnens sind die Etüden immer auch Formen der Herausforderung, denen der Übende zu entsprechen hat. In diesem Sinne misst der Übende sich selbst an den Etüden. Etüden sind, wir sagten es, durch ihren Bezug zur Zukunft bestimmt. Im Unterschied zum Projekt ist die Zukunft in den Etüden nicht als futurum gegenwärtig, sondern als Ankommen (adventus) im doppelten Sinne: Indem

³⁹ Humboldt, W. v.: Werke, a. a. O., S. 554 ff.

sie den Fortschritt in der Kunst misst und darin zeigt, wo der Übende angekommen ist, ist sie zugleich die Verheißung des noch ausstehenden Könnens: In dieser Verheißung liegt die intrinsische Motivation des Übens.

Die artes, die Sprach- (Grammatik, Dialektik, Rhetorik), die Rechen- und die Lesekunst sind Grundformen der Schulfächer. Durch die Umorientierung der Schulfächer auf die Wissenschaften sind die artes in den Hintergrund getreten. Der linguistic-turn hat den Eigensinn der Grammatik und die Mathematik den des Rechnens verwischt. Da die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift weiterhin das unersetzliche Ziel des Deutschunterrichts ist, fristen die Sprachkünste dort noch ein etwas verschämtes Dasein. Dasselbe ließe sich für den Rechenunterricht zeigen. Die Etüdenliteratur jedoch, die in der Instrumentalmusik ein hohes Niveau erreicht hatte, hat in der Schulliteratur kein Äquivalent gefunden: Das Üben ist zum langweiligen Wiederholen verkommen. Der Zerfall der Schulkultur des Übens mag auch daran liegen, dass das Lernen einsinnig als Wissenserwerb ausgelegt wurde. [294/295] In seinen „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ von 1802 hat Schelling noch herausgestellt: „Jede Wissenschaft hat außer ihrer eigenthümlichen Seite eine andere noch, die ihr mit der Kunst gemein ist. Es ist die Seite der Form [...] Die Form wird nur durch die Uebung vollständig erlangt, und aller wahre Unterricht soll seiner Bestimmung nach mehr auf diese als auf den Stoff gehen.“⁴⁰ Die Idee der „Elementargrammatiken“, die Peter Petersen in die didaktische Diskussion eingeführt hatte, war, alles in allem, zu wenig ausgereift, als dass sie eine Tradition hätte stiften können. Vielleicht, dass es ingeniosen Praktikern gelingt, die Didaktik an dieser Stelle weiter zu bringen. Im Problemzusammenhang der Arbeitsschule hatte Aloys Fischer die pädagogische Bedeutung der Übung (askese) herausgestellt; und O. F. Bollnow hat den anthropologischen und pädagogischen Sinn des Übens in einem geistvollen Essay herausgearbeitet.⁴¹

4.4. Das Spiel

Die Diskontinuität der Wahrnehmung und der Erlebnisse ist die vierte Erscheinungsweise des Risses. Gemeint ist hier die Perspektivität, in der die Wahrnehmungsinhalte in Relation zu unserem Standort und unserer Bewegung erscheinen. Die Kohärenz, in der wir in der Wahrnehmung mit dem Gegenstand verbunden sind, reißt immer wieder ab und muss stets neu hergestellt werden.⁴² Das Problem, das sich hier stellt, ist das der Konstitution des Wahrnehmungsgegenstandes: Wie man einen Gegenstand als denselben meinen, im Sinn haben kann, trotz der Verschiedenheit seiner Erscheinungsweisen in den Einzelwahrnehmungen. Die Frage verschärft sich, wo der Glaube an Kategorien, die zur bleibenden Ausstattung des Verstandes zählen, also auch die Geltung der Kategorie der Substanz, in Zweifel gezogen wird. Den Baum vor meinem Fenster nehme ich als Buche wahr, weil ich den Begriff „Buche“ habe, in dem er auf andere Baumarten bezogen und von ihnen spezifisch unterschieden wird. Doch unabhängig davon gibt es eine typische Erscheinungsweise der „Buche“, in der die Buche sich diskret von anderen Bäumen abhebt. Diese typische Erscheinungsweise liegt zwar in den Dingen selbst, jedoch so, dass sie erst noch herausgerissen werden muss, indem man den Dingen ihr Bild macht. Den Dingen ihr Bild zu machen, war das große Anliegen der Pestalozzischen Anschauungskunst. Mit der Bildlichkeit des Gegenstandes – das ist der Grundgedanke

⁴⁰ Schelling, Fr. W. J. : Sämtliche Werke 1802, 1803. Fünfter Band. Stuttgart 1859, S. 241.

⁴¹ Bollnow, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil 1987. Vgl. Fischer, A. : Leben und Werk. Hrsg. v. K. Kreitmair. Band 2. München o. J., Band II, S. 171 ff.

⁴² Weizsäcker, V. v.: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 1948, S. 20.

der „Methode“ – wird der intentionale Bezug herausgearbeitet, in dem die Begrifflichkeit fundiert ist; insofern nämlich, als in der Intentionalität die Perspektiven der Wahrnehmung gegenständlich aufgehoben sind. Die Bildlichkeit (Intentionalität) ist die Art und Weise, in der wir die Dinge freigeben, indem wir uns von unseren Interessen und Wünschen befreien, so dass die Dinge uns gegenüber- [295/296] treten können. Die Intentionalität (Bildlichkeit) ist keineswegs die Weise, in der die Dinge einfach für uns da sind, und sie ist auch keine „Eigenschaft“ des Bewusstseins: Sie muss vielmehr in einer Art Pendelverkehr zwischen dem Wahrnehmungsobjekt und dem um dessen Bildlichkeit ringenden Menschen gebildet werden. In der Tradition der Erkenntnistheorie – Kant, Fichte, zuletzt noch W. Schulz – wurde dieser Pendelverkehr als Spiel der Einbildungskraft beschrieben. Und im gleichen Sinne versuchte Fröbel die Anschauungskunst aus der Systematik der Spielgaben zu entwickeln. Im Ganzen scheint das Spiel als der Elementarform, aus dem Kunstgebilde entstehend, in den Bereich der Ästhetik zu führen. Gadamer sieht ganz in diesem Sinne im Spiel die Seinsweise des Kunstwerks. Im Spiel werde der Raum geschaffen, in dem wir von unserer Subjektivität absehen können.

„Wenn wir im Zusammenhang der Erfahrung der Kunst von Spiel sprechen, so meint das Spiel nicht das Verhalten oder gar die Gemütsverfassung des Schaffenden oder Genießenden und überhaupt nicht die Freiheit einer Subjektivität, die sich im Spielen betätigt, sondern die Seinsweise des Kunstwerks [...] Wir hatten gesehen, dass das Spiel nicht im Bewusstsein oder Verhalten des Spielenden sein Sein hat, sondern diesen im Gegenteil in seinen Bereich zieht und mit seinem Geiste erfüllt. Der Spielende erfährt das Spiel als eine ihn übertreffende Wirklichkeit.“⁴³

Die Wirklichkeit ins Bild zu setzen und in ihrer Bildlichkeit zu vergegenständlichen, wird indes nicht nur in der Kunst geleistet. Etwas ins Bild zu setzen – und sich mit ihm – geschieht auf die vielfältigste Weise überall da, wo Dinge oder Vorgänge vergegenwärtigt werden. Entscheidend ist an der Bildlichkeit die Tendenz zur Präsenz. Die Intentionalität erfüllt sich im Präsenthalten der Dinge und Sachverhalte durch die Aufhebung der Interessiertheit und der Perspektivität. In diesem Sinne hat das Spiel auch seine unersetzbare Funktion im Forschungsprozess. H. J. Staudinger hat dies sehr überzeugend herausgestellt und darauf aufmerksam gemacht, „daß Forschung und die Umsetzung der Forschung in Wissenschaft die Natur des Spiels hat.“⁴⁴ Er verdeutlicht dies am Beispiel der Entdeckung der Formel für die DNS: „Watson und Crick haben durch Spielen mit Molekülmodellen, durch spielerische Zusammensetzung von Basen-, Zucker- und Phosphorsäuremodellen, die endgültige Formel der DNS gefunden.“⁴⁵ Modelle, die im spielerischen Umgang mit Funktionen entstehen, sind in diesem Sinne Formen, in denen der Wirklichkeit ihr Bild gemacht wird, und nicht zuletzt sind alle Beschreibungen Formen des Ins-Bild-Setzens. [296/ 297]

5. Schlussbemerkung

Die Schullaufbahn ist auch heute noch zyklisch gegliedert: nach Schuljahren, den Ablegern des Kirchenjahres. In diesen Zyklen gibt es regelmäßig wiederkehrende Höhepunkte und Orientierungsmarken, die Feiertage z. B., nach denen sich die Ferienordnungen richten. Und die Schuljahre gliedern sich nach Schulwochen mit ihren Wendepunkten. Und selbst noch die

⁴³ Gadamer, G. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960, S. 99 ff.

⁴⁴ Staudinger, H. J.: Forschung – ein Spiel? In: Ethik der Wissenschaften? Philosophische Fragen. Hrsg. v. E. Ströker, München/Paderborn 1984, S. 35.

⁴⁵ A. a. O.

Schultage sind, was ihre Gliederung betrifft, Abkömmlinge des klösterlichen Dreistundenrhythmus. Diese Zyklen sind allerdings inhaltsleer und haben mit dem, was in den Jahren und Wochen geschieht, nichts zu tun. Das Schuljahr beginnt auch nicht mehr, wie es der zyklischen Ordnung gemäß wäre, im Frühjahr; der Schultag erinnert zwar noch von ferne an das klösterliche Leben, indem Schwierigeres in den Morgenstunden, dem aufgehenden Tag, platziert wird: Die fünfundvierzig Minutenstunde, ein Spaltprodukt des Dreierhythmus, wird nur noch aus organisatorischen Gründen, die mit dem Fachunterricht gegeben sind, beibehalten, trotz aller Kritik am Fachunterricht. Wie auch immer: Die Schulzyklen sind schon lange nicht mehr Ausdruck der ursprünglich kosmologischen Ordnung der Schulhalte. Gleichwohl ist die zur öffentlichen „Messzeit“ mutierte Schulzeit keine vollständig linearisierte Zeit mit offener Zukunft: trotz der immer wiederholten Versuche, die Einheit des Lernprozesses von der Vorschule bis zum Abitur und darüber hinaus zu installieren. Die Schulzeit ist immer noch die Form, in der die Schüler (und Lehrer) ihr Leben wahrnehmen als ein nicht zu veräußerndes Gut. So gesehen sind die Schulzyklen immer auch Vorgriffe auf die Ganzheit und die Vollendbarkeit des je eigenen Lebens: Vorgriffe, die das Leben zwar in seinem Außenaspekt zeigen, aber gerade darin als auf Erfüllung angelegt. Die Erfüllung des Ganzen aber gibt es nur, wie wir zu verdeutlichen versuchten, in und durch die Verweisung der Unterrichtstypen, einer Verweisung, die in der Organisation des Unterrichts auszuformulieren ist. Bei Gelegenheit der Darstellung der einzelnen Typen hatten wir bereits auf diese Verweisungen aufmerksam gemacht: So werden bei der Problemlösung immer auch Fragestellungen aufgeworfen, denen in der Lektion nachgegangen werden kann, und in der Übung werden Wiedererinnerungen aktualisiert, wie umgekehrt die Lektion ein geübtes Können zur Voraussetzung hat usw. Die Übung sorgt immer auch für die unbemerkte Dauer des Wissens im Vergessen; schließlich ist in jedem Typ ein gegenständlicher Bezug im Spiel, der ausdrücklich herausgearbeitet werden kann. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Verweisungen im Einzelnen einzugehen; sie liegen in den Typen selbst und stellen sich gewissermaßen von selber her. In diesen Beziehungen weisen die Unterrichtstypen über sich hinaus und rücken eine von ihnen unterschiedene Unterrichtsform ins Blickfeld. Die Organisation des Unterrichts markiert die Stellen im Rah-[297/298] men der öffentlichen Zeit, an denen die unterschiedenen Formen zur Geltung gebracht werden können. Die Formen, die sich durch Anfang und Ende am einfachsten in die öffentliche Zeit einfügen, sind die Projekte und die Übung: die Projekte durch ihre Befristung und die Übung mit ihren Sequenzen. Sie bilden gleichsam das fortschreitende Element in der Planung. Lektion und Spiel sind dagegen, mit Herbart zu reden, das vertiefende Element, durch das ein das Fortschreiten hemmendes, retardierendes Moment eingefügt wird, das das Fortschreiten rhythmisiert und dynamisiert. In ihrem Zusammenspiel definieren die beiden Elemente Unterrichtsepochen. So erweist die Planung sich als eine Art Komposition, die die einzelnen Typen durch Kontrastierung und Ergänzung, wie einzelne Stimmen in der Komposition, in einem Ganzen auch und gerade in ihrer zeitlichen Verfasstheit zur Geltung bringen. In diesem Sinne hatte Hiller den Ausdruck Zeitpartitur in die Diskussion eingeführt.

Literatur

Barthes, R.: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5, 1966.

Bollnow, O. F.: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964.

Ders.: Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a. M. 1968.

Ders.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil 1987.

- Ders.: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen 1988.
- Breuninger, R.: Die Philosophie der Subjektivität im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 2004.
- Bruno, G.: Zwiegespräche vom unendlichen All und den Welten. Verdeutscht und erläutert v. L. Kuhlenbeck. Darmstadt 1973.
- Comenius, J. A.: Grosse Didaktik. In neuer Obersetzung. Hg. v. Flitner, A. Düsseldorf, München 1954.
- Ders.: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Hg. v. Tschizewski, D. Heidelberg 1960.
- Fischer, A. : Leben und Werk. Hrsg. v. K. Kreitmair. Band 2. München o. J.
- Gadamer, G. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. 1. Hälfte. Halle/Saale 1927.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden. Hg. v. Flitner, A. und Giel, K.. Darmstadt 1960 ff..
- Jolles, A.: Einfache Formen. Legende-Sage-Mythe-Rätsel-Spruch-Kasus-Memorabile-Märchen-Witz. Studienausgabe. Tübingen 1974.
- Klibansky, R. u. a.: Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst. Übers. v. Ch. Buschendorf. Frankfurt a. M. 1990.
- Leibniz, G. W.: Die philosophischen Schriften. Hg. v. Gerhardt, C. J. Berlin/Halle 1875-1890.
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M. 1984
- Luhmann, N.: Macht. Stuttgart 1975.
- Luhmann, N., Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Pöhlmann, J. P.: Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur. Erlangen 1802.
- Rammstedt, O.: Alltagsbewußtsein von Zeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Band 27, 1975.
- Ricoeur, P.: Erinnerung - Entscheidung - Gerechtigkeit. Hg. v. Breuninger, R., Welsen, P. Ulm 1999.
- Schelling, Fr. W. J. : Sämtliche Werke 1802, 1803. Fünfter Band. Stuttgart 1859.
- Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972.
- Ders.: Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität. Pfullingen 1979.
- Schwemmer, O.: Die symbolische Existenz des Geistes. In: Geist - Gehirn - Künstliche Intelligenz. Hg. v. Krämer, S. Berlin, /New York 1994.
- Staudinger, H. J.: Forschung - ein Spiel? In: Ethik der Wissenschaften? Philosophische Fragen. Hg. v. Ströker, E. München/Paderborn 1984.
- Ullrich, H.: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Einwirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heibrunn 1999.
- Wagenschein, M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen v. Thiel, S. u. a. Vorwort v. Flitner, A. Weinheim/Basel 1990.
- Weizsäcker, V. v.: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 1948.
- Wendorff, R.: Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins. Opladen 1985.