

Otto Friedrich Bollnow

## Klaus Giel\*

Klaus Giel gehört zu den interessantesten und bedeutendsten Gestalten in der gegenwärtigen deutschen Pädagogik. Er vereinigt in einer einzigartigen Weise den Blick auf die konkreten Fragen des schulischen Alltags mit der Kraft einer in die Tiefen dringenden philosophischen Aneignung. Er hat eine besondere Fähigkeit, in scheinbar ganz alltäglichen Erscheinungen, an denen man sonst achtlos vorübergegangen ist, verborgene Tiefen zu entdecken, die in neue, bisher unbekannte Zusammenhänge hineinführen, und die bekannten Erscheinungen von daher besser und tiefer zu verstehen, wie auch umgekehrt die allgemeine philosophische Betrachtung durch die Bindung an die konkreten Erfahrungen des Lehrers im Unterricht vor dem Abgleiten in wirklichkeitsferne Spekulationen bewahrt und immer neu auf die konkrete Schulsituation zurückgeführt wird.

Seine immer originellen und oft erst tastend in unerforschliche Zusammenhänge vordringenden Gedankengänge sind manchmal nicht ganz leicht zu verstehen. Darum soll hier versucht werden, mit einigen vereinfachenden Hinweisen den Zugang zu erleichtern. Sie wollen nicht eine Gesamtdarstellung und –würdigung seines Werks geben, sondern greifen nur einige Züge heraus, die zur ersten Einführung geeignet erscheinen.

Klaus Giel ist 1927 in Rumänien geboren. Er stammt aus einer deutschen Volksgruppe, die vor mehr als zweihundert Jahren nach Rumänien ausgewandert war und dort seitdem als Bauern ihre Sprache und Kultur erhalten hatte. In Rumänien hat er auch seine Ausbildung als Lehrer begonnen. Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs führten ihn dann nach Deutschland, und dort konnte er nach Kriegsende seine Ausbildung beenden. Er war dann mehrere Jahre an einer Dorfschule tätig, aber entschloß sich dann zu einem erneuten, vertiefenden Studium an der Universität Tübingen, wo damals eine Einrichtung bestand, daß sich befähigte Lehrer zu einer gehobenen Verwendung im Volksschuldienst qualifizieren konnten. Dieses Studium schloß er 1959 mit der Promotion ab.

Seine Dissertation über „Fichte und Fröbel, die Kluft zwischen konstruierender Vernunft und Gott und ihre Überbrückung in der Pädagogik“ konnte nicht nur den bisher übersehenen starken Einfluß Fichtes auf Fröbel nachweisen, sie konnte darüber hinaus zeigen, daß die (bisher nur unvollständig veröffentlichten) fragmentarischen: Aufzeichnungen aus Fröbels Frühzeit keineswegs, wie man bisher angenommen hatte, nur locker hingestreute Aphorismen sind, sondern Ausdruck eines strengen systematischen Zusammenhangs einer groß angelegten Metaphysik, der insofern eine Sonderstellung zukommt, als sie nicht einfach ein schon vorher fertiges philosophisches System auf die Erziehung anwendet, sondern das System erst aus dem in seiner metaphysischen Tiefe verstandenen Phänomen der Erziehung ableitet.

Hier entspringt ein Gedanke, der für Giels eigenes Denken entscheidend geworden ist: daß das Kind nicht schon von Hause ein Kind ist, sondern sich zunächst in einem durch Gewohnheiten und übernommene Meinungen geprägten Zustand befindet und erst durch die Erziehung zu seiner Kindheit erweckt werden muß, daß darüber hinaus aber auch die Erwachsenen in der Berührung mit der ursprünglichen Reinheit der Kinder aus ihrem im Gewohnten er-

---

\* Bollnow schrieb diesen Text als Vorwort zu einer geplanten japanischen Übersetzung von Schriften Giels. Es erschien indes nur das vorliegende, von Hideakira Okamoto übersetzte Vorwort in: Kultur und Erziehung 7, Tokyo 1986, S. 73-86. Die von Bollnow besprochenen Schriften waren zur Veröffentlichung in Japan vorgesehen.

starrten Dasein befreit werden. Die Erziehung gewinnt von daher eine ganz ungeheure Bedeutung: In ihr vollzieht sich die innere Erneuerung des Menschen, die Rückkehr zu seinem ursprünglichen lebendigen Wesen.

Nach seiner Promotion war Giel zunächst mehrere Jahre Assistent in dem von Andreas Flitner geleiteten pädagogischen Seminar der Universität Tübingen, und hat dort unter anderem an einer neuen Ausgabe der Schriften Wilhelm von Humboldts mitgearbeitet. Vor allem Humboldts Sprachphilosophie hat einen starken Einfluß auf seine weitere Entwicklung ausgeübt. In dieser Zeit hat er auch in dem von Andreas Flitner herausgegebenen Sammelband „Wege zu einer pädagogischen Anthropologie“ in dem dieser die Beiträge der verschiedenen Wissenschaften vom Menschen unter pädagogischem Gesichtspunkt zusammengefaßt hatte, den Beitrag über „Philosophie als Anthropologie“ geschrieben, der von Friedrich Kümmel durch eine Darstellung der Kulturanthropologie ergänzt wurde.

Schon in Titel „Philosophie als Anthropologie“ kommt die Radikalisierung zum Ausdruck die Giel mit der Fragestellung vorgenommen hatte. Die Philosophische Anthropologie ist nicht, wie man es vielfach aufgefaßt hatte, einfach ein Teilgebiet, das zu den überlieferten Disziplinen der Philosophie hinzuträte, sondern eine neue Grundlegung der Philosophie im ganzen, die nur aus der Gesamtentwicklung der abendländischen Philosophie verstanden werden kann, so wie sich umgekehrt auch diese von der Fragestellung der Philosophischen Anthropologie her in einer neuen Beleuchtung erschließt. So verfolgt Giel hier den Weg, wie sich die Frage nach dem Menschen aus dem jüdisch-christlichen Verständnis entwickelt hat, das den Menschen aus der Spannung zwischen ursprünglicher Gottähnlichkeit, Abfall in die Sünde und Wiederherstellung des gefallen Menschen sieht, wie sich sodann die Philosophie als Metaphysik aus der Theologie löst und wie dann die Schwierigkeiten dieser Metaphysik mit innerer Notwendigkeit zu einer Neubegründung der Philosophie als Anthropologie führen.

Aus dieser in groß angelegten Gesamtschau dargestellten Entwicklung sei nun das letzte Glied hervorgehoben. Das ist der Einwand, den Heidegger gegen die Letztbegründung in der philosophischen Anthropologie erhoben hatte, um seinen Anspruch einer Begründung in einer vorausgeschickten Fundamentalontologie. Giel bejaht bei Heidegger die grundlegende Bedeutung der Angst, in der die Unbehaustheit des Menschen in seiner Welt offenbar wird, aber er sieht zugleich auch die Möglichkeit, in dem, was man unzulänglich als die gehobenen Stimmungen bezeichnet hat, den Bezug zu einem tragenden Sein wiederzugewinnen.

Bei dem Versuch, die Unzulänglichkeit der Heideggerschen Position nachzuweisen, scheinen mir zwei meines Wissens nach an keiner andern Stelle ausgesprochenen Gedanken bedeutsam. Der eine besagt, daß Heideggers Auffassung von der Entdeckung der Wahrheit insofern in der traditionellen Auffassung der Wahrheit verhaftet bleibt, als man nur etwas entdecken kann, was schon vorher fertig vorhanden ist (wobei jede Entdeckung auch von einem Zufall abhängig ist). Auf diese Weise wird die Wahrheit aus dem Schicksal des Menschen herausgenommen und in eine objektive Sphäre abgedrängt. Demgegenüber betont Giel den Vorgang, in dem der Mensch „seine Wahrheit“ in den Kämpfen des Lebens schöpferisch hervorbringt. Der zweite Gedanke bezieht sich darauf, wie das Verstehen bei Heidegger am handwerklichen Können orientiert ist. Weil in diesem die Möglichkeit einer es begründenden Theorie angelegt ist, wird die Verstehensproblematik in eine verhängnisvolle Enge getrieben, durch die dann der Weg in eine verhärtende Ontologie schon vorgezeichnet ist.

Gegenüber der ausschließlichen Begründung aus der Angst fordert Giel die Offenheit der Philosophischen Anthropologie für alle Phänomene des menschlichen Lebens, deren jedes einen eignen und unersetzlichen Beitrag zum Verständnis des Menschen zu liefern imstande ist. Eines dieser Phänomene ist dann auch die Erziehung, die in dieser Betrachtung zum Organon der Anthropologie wird. Die Tatsache, daß der Mensch der Erziehung bedürftig ist und nur

durch Erziehung sein Wesen verwirklichen kann, gibt den Zugang zu einem nur von hier zu gewinnenden Verständnis des Menschen.

Mit diesem Konzept einer Philosophischen Anthropologie ist der Rahmen gespannt, in dem sich Giel spätere pädagogische Arbeiten entwickeln konnten. Aber zuvor sind einige biographische Angaben nachzutragen. Er wurde als Dozent und bald darauf als Professor an die Pädagogische Hochschule in Reutlingen berufen und wechselte nach einigen Jahren an die Pädagogische Hochschule in Esslingen, weil ihm die kleinere Hochschule eine fruchtbarere Arbeit zu ermöglichen schien. Zwischendurch habilitierte er sich an der Universität Tübingen und ist seitdem auch hier neben seiner Esslinger Lehrtätigkeit wirksam. Seine umfangreiche Habilitationsschrift „Untersuchungen zu einer anthropologischen Didaktik“ ist bisher leider ungedruckt geblieben. Neben der starken Inanspruchnahme durch die doppelte Lehrtätigkeit und neben gesundheitlichen Sorgen dürfte das in der schnellen Weiterentwicklung seiner Gedanken begründet sein, durch die er, wenn er ein Stück für den Druck überarbeiten wollte, immer schon einen guten Schritt darüber hinausgekommen war. So sind seitdem nur kleinere Arbeiten erschienen, meist durch einen besonderen Anlaß bedingt, von denen der größere Teil in dieser Übersetzung vereinigt ist. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß Giel in seiner selbstlosen Art so viel Mitarbeiter und Schüler beraten hat, daß in dieser Zusammenarbeit ein großer Teil seiner eignen Gedanken in deren Publikationen eingegangen ist.

Die kleine Studie „Über den Zufall“ (1963) nimmt einen in der „Philosophie als Anthropologie“ gestreiften Gedanken wieder auf. Sie ist zugleich bezeichnend für die Art seines Vorgehens. Giel geht aus von der überlieferten ontologischen Betrachtung des Zufalls in seinem Gegensatz zur Notwendigkeit, um dann die Frage sogleich in die anthropologische Dimension zu vertiefen, indem er nach der Rolle des Zufalls im menschlichen Leben fragt. Hier eröffnet sich sogleich eine ganz neue, bisher unbeachtete Perspektive. Der Zufall ist, was in die vom Menschen verstandene Welt und die in ihr entwickelte Planung als etwas nicht Voraussehbares einbricht, als etwas mit dem der Mensch nicht gerechnet hat und nicht hat rechnen können und was ihn darum sprachlos und fassungslos macht. Es gibt glückliche und unglückliche Zufälle, aber an den unglücklichen trifft den Menschen keine Schule und an den glücklichen hat er kein Verdienst. Man kann sie nicht in die verstandene Welt einbeziehen, sie sich darum auch nicht innerlich aneignen und aus ihnen lernen. Der Zufall trifft den Menschen nur von außen und der Versuch, ihn als „höhere Fügung“ umzudeuten, bleibt unehrlich, weil er sich der Beunruhigung durch den seine Lebensplanung störenden Zufall zu entziehen sucht.

Die andere Arbeit, die „Studie über das Zeigen“ (1969) verfolgt ein aus den „Studien zu einer anthropologischen Didaktik“ herausgelöstes Einzelproblem, und wiederum zeigt sich hier deutlich die Art der durch die anthropologische Fragestellung ermöglichten Vertiefung. Giel geht davon aus, daß das Zeigen, zusammen mit dem Benennen, aber ursprünglicher als dieses, ein spezifisches Können des Menschen ist, das ihn vom Tier unterscheidet. Das Tier kann wohl greifen, aber nicht zeigen und versteht darum auch nicht eine zeigende Gebärde. Giel aber fragt über die bloße Feststellung hinaus, was das Zeigen im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens bedeutet und was es für die Selbstverwirklichung des Menschen leistet. Und sehr bezeichnend für die Art des Vorgehens ist es, wie Giel wieder bei einer ganz unscheinbaren Beobachtung einsetzt, die ihn dann in immer tiefere Zusammenhänge hineinführt: Es gilt als unschicklich, auf einen andern Menschen mit dem Finger zu zeigen, und der, auf den man mit dem Finger zeigt, fühlt sich dadurch ausgeschlossen aus der menschlichen Gemeinschaft. Er ist welt- du heimatlos geworden. So hebt auch in einem allgemeineren Sinn das Zeigen ein Ding aus den vertrauten Lebensbezügen heraus. Es entzieht es zugleich dem zudringliche Berühren und Betasten, um es nur noch in seinem reinen Wesen anschauen zu

lassen. So öffnet sich im Zeigen der Weg vom praktischen Umgang zur reinen Theorie.

Aber wichtig ist jetzt die Erweiterung: Wie das Zeigen mit dem Finger den anvisierten Gegenstand trifft, so kann auch eine Beschreibung, eine Zeichnung, allgemein eine Darstellung „treffend“ sein, indem sie den Gegenstand aus dem gewohnten Lebenszusammenhang herauslöst und ihn in seinem abgelösten reinen Wesen sichtbar macht, so, wie wir meinen, ihn „immer schon“ gesehen zu haben und wie wir ihn faktisch in der Betriebsamkeit unsres Alltagslebens nicht gesehen haben. Das Zeigen durch die Darstellung, wie es dann vor allem die große Aufgabe der künstlerischen Darstellung ist, führt also zurück auf ein reines, ursprüngliches Sehen der Dinge, so wie sie sich unabhängig von ihrem Nutzen und Schaden in ihrem eignen Wesen darstellen. Zugleich aber liegt in der Darstellung auch die Gefahr, daß sie zum bloßen Schema wird, unter dem wir die Dinge fassen und das sich so zwischen uns und die Dinge stellt, so daß wir nur noch ein Leben aus zweiter Hand führen. Dann ist es wieder die Aufgabe des Zeigens (und damit auch eine wichtige Aufgabe des Unterrichts), die vorgeformten Schemata zu zerschlagen und durch die Darstellung hindurch den Blick auf die Sache selbst freizumachen.

Unter pädagogischem Gesichtspunkt wird das Zeigen, das den Bezug zu den Dingen aus der Befangenheit des über sie verfügenden praktischen Umgangs befreit und den unbefangenen und offenen Blick wieder ermöglicht, ein unentbehrliches Mittel für die zentrale Aufgabe der Erziehung, die Kinder zu ihrer wahren Kindheit zu erziehen, und so schließt sich die Betrachtung noch einmal an das in der Fröbel-Interpretation Gewonnene an.

Der Aufsatz „Die Frage im Unterricht – zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (1977) nimmt das Problem noch einmal auf, das Giel schon einmal in einem Aufsatz „Über die Frage, mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht“ (1968) behandelt hatte. Dort geht Giel aus von der Ablehnung, die die Lehrerfrage seit der Reformpädagogik gefunden hat. Sie sei der Ausdruck eines autoritären Führungsstils und unterdrücke die eigne Aktivität der Schüler. Es sei überdies eine unwahrhaftige Situation, nach etwas zu fragen was man selber genau weiß. Demgegenüber fragt Giel nach der Berechtigung, ja der Unentbehrlichkeit der Lehrerfrage.

Um das zu begründen, muß er weiter ausholen und zunächst die Funktion der Frage überhaupt erörtern. Er entwickelt her, „daß es eine Form des Wissens gibt, das 'reine' Wissen nämlich, das weder in der Lebenserfahrung noch durch den praktischen Umgang noch durch die Anschauung begründet werden kann, und daß dieses reine Wissen grundsätzlich nur als die Antwort auf Fragen Geltung und Bestand hat.“ Die Frage reißt das, wonach sie fragt, aus dem immer schon irgendwie verstandenen Lebenszusammenhang heraus, sie expliziert es und macht es dadurch zu einem „reinen“, im wörtlichen Sinn „absoluten“, d. h. aus dem Lebenszusammenhang abgelösten Wissen, das nun in der Form einer Aussage formuliert und im intersubjektiven Verkehr weitergegeben werden kann. Um aber sinnvoll fragen zu können, braucht man das Vorhandene, durchdachte Wissen, das allein der Frage Klarheit und Bestimmtheit geben kann. Aus der präzise gestellten Frage ergibt sich dann die Hypothese. Daraus ergibt sich die unverzichtbare Aufgabe der Lehrerfrage: Sie muß das unbestimmt vorhandene Verständnis als bestimmtes Wissen sprachlich verfügbar machen und in eine übersichtlich gegliederte Ordnung bringen.

Diese Gedanken werden in der späteren Arbeit „Die Frage im Unterricht“ aufgenommen, dann aber in eine ganz neue Richtung fortgeführt, so daß man diesen zweiten Aufsatz bis zu einem gewissen Grade als Gegenthese zum ersten betrachten kann. Auf der einen Seite nimmt er den früheren Gedanken auf: Im Unterschied zum bloßen „Katechetisieren“ (dem Abfragen des Gelernten) ist es der Sinn der richtig verstandenen „sokratischen Methode“, durch gezielte

Fragen die Erfahrung des Einzelnen zu artikulieren, sie zur Klarheit und Bestimmtheit zu bringen und dadurch aus der privaten Sphäre in eine gemeinsame öffentliche Welt zu führen. Darauf beruht der Wert, den Giel auf den ausgesprochenen Satz legt. In dieser hermeneutischen Arbeit wird eine begriffliche Ordnung gewonnen. Giel spricht im Anschluß an Foucault von einem tableau von Begriffen. Dieses wird nach der üblichen, zunächst selbstverständlich scheinenden Logik aufgebaut in der Gliederung nach Ding und Eigenschaften, nach Gattungen und Arten, und das führt dann weiter zum Aufbau der Wissenschaft.

Aber hier setzt jetzt der neue Gedankengang ein: Dies Verfahren gilt nur unter der Voraussetzung, daß es die Aufgabe der Vernunft ist, die intersubjektive Verständigung vermittels eines so durchgegliederten Systems von Begriffen zu ermöglichen. Aber hier ist Giel vorsichtig. Er wendet sich gegen die Auslieferung der Schule an eine Wissenschaft, mit deren Wissensstock der Schüler doch nichts anfangen kann. Die Grenze dieser Wissenschaft ist dadurch gegeben, daß ihre Begriffe eine statische, geschichtslose Ordnung darstellen und die geschichtliche Dimension der menschlichen Lebenserfahrung nicht zu erfassen imstande sind. Die Strukturen des wirklichen, d. h. im täglichen Leben wirksamen Denkens sind anders. Diese Strukturen werden durch Analogien, durch Ähnlichkeiten gebildet, die nicht durch ein tertium comparationis vermittelt werden. Und es entsteht das Problem, wie diese Denkstrukturen in den Griff zu kriegen sind, wie die Eindrücke und Erlebnisse der Schüler (und der Menschen überhaupt) zu Erfahrungen geformt werden.

Das wichtigste Mittel sieht Giel in der Erzählung und bringt damit, soweit ich sehe, einen ganz neuen, wichtigen Gedanken in die Didaktik. Die Erzählung ist dabei nicht als die ausgebildete Literaturform verstanden, sondern als der einfache Vorgang, in dem der Mensch einem andern Menschen (oder mehreren) etwas erzählt, was ihn aus irgend einem Grunde bewegt. Erzählt wird das irgendwie Auffällige und Rätselhafte. Aber durch das Erzählen wird es aus der Privatheit herausgehoben und in die gemeinsame Ebene versetzt. Es wird öffentlich exponiert, d. h. der Kritik ausgesetzt. Hier gewinnen die Fragen – nicht mehr als einseitige Lehrerfragen, sondern in einer in gepflegter Geselligkeit entwickelten Gesprächskultur – eine neue disziplinierende Funktion, und zwar in dreifacher Weise: Sie rufen den Erzähler, wenn er abschweifen will, zur Sache, sie machen ihn auf Lücken im Bericht aufmerksam, die auszufüllen sind, um das Verständnis zu gewinnen, und sie kritisieren die Angemessenheit der Darstellung. Das führt zu einer neuen Perspektive für den Unterricht. Das lockere dialogische Verhältnis der Geselligkeit ist schon im Rahmen der Schule zu pflegen. Dabei wird die lange vernachlässigte Erzählung wieder zu einer „didaktischen Elementarkategorie“. Die Lehrerfrage gewinnt hier eine neue Bedeutung als leitende und kritische Funktion bei der Ausbildung der Lebenserfahrung durch Erzählen.

In dem Vortrag über „Operationelles Denken und sprachliches Verstehen“, den Klaus Giel 1968 auf einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gehalten hat, zeichnet sich eine neue Wendung in seiner Didaktik ab, die zwar schon in den früheren Arbeiten vorgezeichnet ist, aber erst hier in voller Klarheit hervortritt. Es handelt sich dabei um eine grundsätzliche Neubegründung der Didaktik, deren Notwendigkeit Giel wohl als erster gesehen hat und deren Wichtigkeit auch heute noch nicht allgemein begriffen zu sein scheint. Die überlieferte Didaktik suchte auf die ursprüngliche Erfahrung in der Anschauung oder allgemein im Erleben zurückzugehen, um auf diesem Fundament ein gesichertes Wissen aufzubauen. Dahinter aber stand undiskutiert eine bestimmte Erkenntnistheorie, nach der der Weg, von der Voraussetzung einer zunächst gegebenen tabula rasa ausgehend, von der Anschauung zum Begriff führt. Auch die wissenschaftliche Erkenntnis ist so auf vorwissenschaftliche Erfahrungen zurückführbar, und sie ist bildend, indem sie rückwirkend die Auffassungsweisen der Welt verfeinert. Vom Leben zur Wissenschaft besteht so ein stetiger Über-

gang.

Giel aber erkannte, daß diese Voraussetzung grundsätzlich falsch ist. Zunächst ist daran zu erinnern, daß die Kinder keineswegs als unbeschriebene Blätter zur Schule kommen, sondern aus ihren häuslichen Erfahrungen eine Fülle von Wissen mitbringen. Aber es ist ein noch ungeklärtes Wissen, in dem sich Richtiges und Falsches, Verstandenes und Unverstandenes mischen. Die Aufgabe des Unterrichts kann darum nicht mehr sein, das Wissen von unten her aufzubauen, sondern das vorhandene Wissen zur Klarheit zu bringen. Das ist ein notwendig hermeneutisches Verfahren. In diesen Zusammenhang gehört auch der mehrfach schon berührte Gedanke, daß die ursprüngliche Anschauung erst durch die Kunst des Lehrers wieder freizulegen ist. So weit fügt sich der Gedanke noch bruchlos in den Rahmen einer allgemeinen geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik.

Jetzt aber kommt ein ganz neuer und in der Didaktik bisher nicht durchdachter Gedanke hinzu: daß nämlich die heutige Wissenschaft (wie es am besten in der modernen theoretischen Physik zum Ausdruck kommt) überhaupt nicht mehr eine Anschauliche Erfüllung ihrer Aussagen zuläßt. Sie entwickelt vielmehr in ihrem operationellen Denken ein in sich konsequent zusammenhängendes System, das als ein sauber konstruierter Zusammenhang in sich selber ruht und das gar nicht mehr anschaulich erfüllt werden kann. Die Anwendbarkeit ihrer Modellvorstellungen auf die Wirklichkeit, die für die frühere Erkenntnistheorie selbstverständlich war, muß jetzt erst von Fall zu Fall überprüft werden. Das aber ist nur möglich, wenn es gelingt, die abstrakte Sprache der Wissenschaft in die allgemein verständliche Umgangssprache zu übersetzen.

Das stellt die Didaktik in eine ganz neue Situation, wenn der Unterricht das Kind befähigen soll, in der heutigen, durch Wissenschaft und Technik bestimmten Welt zu leben. Es ist die bedrängende Frage, ob die Wissenschaft von sich aus überhaupt noch die Teilnahme der Laien zuläßt. Den einzigen Weg dazu sieht Giel in der Übersetzung der wissenschaftlichen Zeichensprache in eine dem Laien verständliche Sprache. Diese Übersetzung wird so zum Kernproblem einer heute neu zu entwickelnden Didaktik. Wenn die vertraute Alltagswelt durch die Wissenschaft verfremdet wird, so ist dies durchaus positiv zu nehmen; denn nur durch die Aneignung der verfremdeten Umwelt befreit sich der Mensch aus dem Zwang der gegebenen, durch die Technik vorgeformten, gesellschaftlich bestimmten Situation. Damit ist die Fragestellung gegeben, die Klaus Giel seitdem unaufhörlich beschäftigt hat.

Wie schon eingangs betont, ist Giel kein isolierter Theoretiker. Er entwickelte erst in Reutlingen und dann in Esslingen eine starke schulbildende Kraft. Eine ganze Reihe jüngerer Pädagogen sammelte sich um ihn, um gemeinsam eine so verstandene Didaktik auszuarbeiten und in einer ihnen zur Verfügung gestellten Schule praktisch zu erproben. Zum Kreis dieser Mitarbeiter gehört Gotthilf Gerhard Hiller. Zu dessen Buch über „Konstruktive Didaktik“ (1973), das schon im Untertitel „Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung“ auf die unmittelbare Verbindung mit der Praxis hinweist, hat Giel ein kurzes Nachwort unter dem Titel „Das Problem einer wissenschaftlichen Didaktik“ geschrieben, in dem er die Grundlinien der gemeinsamen Arbeit programmatisch zusammenfaßt. Der im folgenden Jahr erschienene Aufsatz „Probleme des Sachunterrichts“ ist ein Beitrag in der Sammlung „Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht“ (1975), in dem die Ergebnisse einer unter der Leitung von Giel und Hiller stehenden und in enger Verbindung mit Andreas Flitner vom Tübinger Institut für Erziehungswissenschaft arbeitenden Forschungsgruppe an den Pädagogischen Hochschulen in Reutlingen und Esslingen veröffentlicht werden. Die beiden letztgenannten Arbeiten hängen so eng miteinander zusammen, daß sie hier gemeinsam behandelt werden können. Es kann sich wiederum nur darum handeln, aus dem reichen, vielfach verzweigten Inhalt zur Einfüh-

rung in die Fragestellung einige Grundzüge herauszuheben.

Den Einsatzpunkt, wie er in dem Nachwort zu Hillers „Konstruktiver Didaktik“ noch einmal in aller Schärfe hervorgehoben wird, kann man als Ausdruck der Verantwortung der Pädagogik in der modernen Industriegesellschaft begreifen. Wie es sich in der modernen Curriculumforschung und -entwicklung zeigt, ist diese im Banne der allgemeinen industriellen Denkformen bestrebt, auch den Unterricht als eine durch geeignete Lernformen gesteuerte Einpassung des heranwachsenden Menschen in die Anforderungen dieser Industriegesellschaft aufzubauen. Dabei bleibt die Aufgabe, das so Gelernte in das persönliche Leben des Einzelnen zu integrieren, unerfüllt. Es bleibt ohne bildenden Wert und muß sich den Vorwurf gefallen lassen, nur bestehende Verhältnisse zu fixieren. Demgegenüber sieht Giel die Aufgabe eines in seiner menschlichen Verantwortung begriffenen Unterrichts darin, die vorgegebene, technisch und gesellschaftlich bestimmte Wirklichkeit in ihrer „Machart“, d. h. als das Ergebnis einer bestimmten und so nicht notwendigen menschlichen Formung durchsichtig zu machen und so frei davon zu machen. Giel bringt es, mit einer Unterscheidung Plessners, auf den Unterschied von „Welt“ als dem „unausschöpflichen Hintergrund und von Möglichkeiten der Selbst-(Welt-)verwirklichung“ und bereits vorgefertigter „artikulierter Wirklichkeit“. „Als unausschöpfbarer Hintergrund der Artikulation von Wirklichkeit muß die 'Welt' den Kindern wiedergewonnen werden durch die Thematisierung der Formen, in denen die Wirklichkeit immer schon artikuliert ist.“ (S. 235 f.)

Die folgende Arbeit „Perspektiven des Sachunterrichts“ (1974) skizziert die Durchführung einer so verstandenen Didaktik. Die Hauptaufgabe des Unterrichts auf der Elementarstufe besteht darin, die Kinder in „unsere Welt“ einzuführen, die nicht mehr eine natürliche Umwelt, sondern eine durch Wissenschaft und Technik geformte, zugleich eine mit anderen Menschen geteilte und durch eine bestimmte Gesellschaftsordnung beherrschte Welt ist. Er soll die Kinder „handlungsfähig“ machen, indem er sie aus den Verstrickungen der Alltagswirklichkeit befreit.

Die bisherigen „Realienbücher“ können diese Aufgabe nicht erfüllen, weil wie in einem überholten Wissenschaftsbegriff befangen sind, der keinen angemessenen Zugang zu dieser Aufgabe erlaubt. Die Folge ist, daß in den meisten modernen Curricula der Sachunterricht in den „Realia“ auf eine Randstellung abgedrängt wurde und die formalen Disziplinen, die „Formalia“, (Mathematik, Logik, Grammatik) in den Mittelpunkt des Unterrichts getreten sind. In ihnen (zu denen Giel als moderne Disziplin noch die Technologie hinzufügt) scheint die gegenwärtige Wirklichkeit am ehesten faßbar. Aber soweit sie heute in der Schule betrieben werden, lassen sie sich gar nicht ernsthaft mit dem Realia ein. Daraus ergibt sich die Aufgabe, nach „didaktischen Mustern“ zu suchen, „in denen Formalia und Realia in eine sinnvolle Beziehung gesetzt werden können.“ (S. 36) Das ist die konkrete Aufgabe, die sich Giel und seine Mitarbeiter in ihren Schulversuchen und ihren diese planenden und die Ergebnisse reflektierenden Publikationen gestellt haben.

Nach einem Ausblick auf die in diese Richtung zielenden neueren Bestrebungen (konzeptorientierter Unterricht, verfahrensorientierter Sachunterricht, danach die Vorschläge der Lehrplankommission 'Sachunterricht' des Landes Baden-Württemberg, an denen Giel maßgeblich beteiligt war) entwickelt Giel seine eigenen Vorschläge. Rückblickend geht er noch einmal auf die Heimatkunde ein, die in der früheren Schulreform schon eine ähnliche Lösung versucht hatte. An ihrem Anspruch „das außerschulische Leben der Kinder in der Schule erhellend zur Sprache zu bringen“ (S. 38), hält er als einer unüberholbaren Zielsetzung fest. Ihr Versagen sieht er aber vor allem darin begründet, daß seit Pestalozzi ihre mit so viel Kunst entwickelte Methode an dem schon mehrfach kritisierten alten Wissenschaftsbegriff orientiert war. Das dadurch bedingte Grundprinzip dieser Methode war ein bei einem Nullpunkt begin-

ender, eindimensional fortschreitender systematischer Aufbau. Aber grade dieser verkante die Weise, wie die Kinder sich in einer immer schon verstandenen Umwelt zu bewegen wissen und in ihr am Leben der Erwachsenen teilnehmen. Daher fordert Giel „die Preisgabe der Methode (im so verstandenen Sinn) zugunsten der schulischen Aufarbeitung der tatsächlichen Partizipation des Kindes an der gesellschaftlichen Realität.“ (S. 51)

Die gesellschaftliche Wirklichkeit, an der man über alle speziellen Rollen hinaus ständig partizipiert, faßt Giel mit dem Begriff der „Alltagswirklichkeit“. Aufgabe des Elementarunterrichts wird nunmehr, diese jedem jederzeit gegenwärtige und die selbstverständliche Grundlage seines Lebens bildende Alltagswirklichkeit mit unterrichtlichen Mitteln zu „rekonstruieren“. Das grundlegende Prinzip, den „Universalschlüssel“ einer so neu zu begründende Didaktik sieht Giel in der „Besorgung“. Dieser von ihm geprägte Begriff muß als der alles andre bestimmende Grundbegriff in dem von ihm verstandenen Sinn festgehalten werden. Giel verallgemeinert darin den umgangssprachlichen Begriff, in dem man etwa in der Stadt seine Besorgungen, vorwiegend seine Einkäufe, macht. Auch Heideggers Begriff der „Sorge“ klingt darin an, ohne damit identisch zu sein. Ein von Giel gern gebrauchtes Beispiel ist der Einkauf auf einem Supermarkt. Die Besorgungen sind so die kleinsten Sinneinheiten, gewissermaßen die Bausteine, aus denen sich der tägliche Lebensverlauf zusammensetzt. Die Aufgabe der unterrichtlichen Behandlung ist es, an diesen Besorgungen die Alltagswirklichkeit durchsichtig zu machen, so daß sich das Kind aus der Verstricktheit in diese befreien kann, indem es die „Mache“ durchschaut, in der diese seine Umwelt aufgebaut ist (etwa die Art, wie auf dem Supermarkt die Waren so aufgestellt werden, daß sie zu einem unüberlegten Kauf verführen).

Die Form aber, in der diese Besorgungen im Unterricht behandelt werden, ist das Spiel, in dem sich in einsehbarer und beherrschbarer Weise ein durch Regeln geleitetes Handeln entwickelt, das geeignet ist, modellhaft die Alltagswirklichkeit zu vertreten. Der leitende Gesichtspunkt für die Auswahl didaktisch geeigneter Spiele liegt darin, daß die verschiedenen Spielformen (Konstruktionsspiele, Gesellschaftsspiele, Kommunikationsspiele, Rollenspiele) jeweils eine Perspektive des Alltagslebens repräsentieren, die zusammen erst das Ganze ergeben. Daher auch die Bezeichnung als mehrperspektivischer Unterricht. Ein in vier Felder geteiltes graphisches Schema sucht in der sich überschneidenden doppelten Polarität von Konstruktion und Kommunikation, von Distanzierung und Integration die verschiedenen sich hier ergebenden Aufgaben in eine einprägsame Ordnung zu bringen.

Was hier als Programm kurz angedeutet wird (und in der Kürze oft etwas schwer verständlich bleibt), ist dann in der ausführlicheren Arbeit „Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts“ (1975) im einzelnen ausgeführt. Diese Schrift konnte wegen ihres größeren Umfangs nicht mehr in diese Aufsatzsammlung aufgenommen werden. Ich hoffe, daß die japanische Übersetzung der kleineren Arbeiten das Interesse an diesem bedeutenden pädagogischen Denker geweckt hat.