

Lernen - Erweiterung des Sinnhorizontes *

Einleitung	1
1. Zur Anthropologie des Lernens	2
1.1 Die Zeitstruktur des Lernens	2
1.2. Lernen als Anpassung?	3
1.3. Lernen als „strukturalistische Tätigkeit“	4
1.4. Lernen als Mitvollzug der „Lebenspraxis“	5
2. Die Kultivierung des Lernens	6
2.1. Die Entgrenzung der Lernfähigkeit im schulischen Lernen	6
2.2. Lernen als enracinement	7
2.2.1. Der ordo legendi (die Lektion)	8
2.2.2. Die topische Ordnung der Weltgehalte bei Comenius	9
2.2.3. Die Formalstufen des Unterrichts; Herbart und die Herbartianer	10
3. Einwurzelndes (enracinement) Lernen	13
3.1. Lernen – Integration des Wissens	13
3.1.1. Sinnhaft-rezeptives Lernen (Ausubel)	13
3.1.2. Die Problematik des Wissenschaftlichen Unterrichts	15
4. Grundformen der Einwurzelung (enracinement) – Hermeneutik des Lernens	17
4.1. Das Problem einer Rehabilitierung der Sinnlichkeit	17
4.1.1. Die Schule – ein Raum der Verfremdungen	19
4.2. Sinndimensionen des Lernens	20
4.2.1. Die ästhetische Dimension des Lernens	20
4.2.2. Exemplarisches Lernen	22
4.2.3. Wissen verstehen	23
Literatur	24

Einleitung

Die Karriere des Lernbegriffs in der Pädagogik einer pluralistischen Gesellschaft ist kein Zufall. „Geschlossene Gesellschaften“ in allen ihren Erscheinungsformen (wie der ständisch gegliederten Gesellschaft oder einer Gesellschaft, die ihre Identität in der Idee einer einheitsstiftenden nationalen Kultur sucht, und, nicht zu vergessen, der fundamentalistischen Gesellschaft unserer Tage) hatten das Lernen von vornherein in den Dienst ihrer Integrationsidee oder ihres Bildungsideals gestellt. Das Lernen schien sich in der Errichtung des im Bildungsideal vorgestellten Menschenbildes zu erfüllen, so als sei es teleologisch darauf angelegt. Demgegenüber haben die wissenschaftlichen Theorien das Lernen aus seinen ideologischen Verklammerungen befreit. Daher ist es auch zutiefst gerechtfertigt, daß die Theorien der wis-

* Erschienen in: Ludwig Duncker / Helmut Hanisch (Hrsg.), Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn/OBB: 2000, S. 51-88. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

senschaftlichen Pädagogik das Lernen in den Zusammenhang mit emanzipatorischen Erziehungszielen gebracht haben. Lernend, so scheint es, lösen wir uns aus den traditionellen Abhängigkeiten und befreien uns aus den Käfigen der Ideologie. Die Lernfähigkeit des Individuums erscheint vor diesem Hintergrund als Korrelat und Gegenbild der Offenen Gesellschaft. Im Begriff des Lernens scheinen wir, salopp ausgedrückt, die Fähigkeit zu fassen, Neues hervorbringen und uns auf Neues einstellen zu können. Strenggenommen bedeutet dies jedoch, daß mit dem Lernen eine ganz besondere Zuwendung zur Wirklichkeit verbunden ist: Eine Weise des Fußfassens in der Wirklichkeit, für die Martin Wagenschein (1965, 11; 465; 521) den von Simone Weil übernommenen Ausdruck „enracinement“ eingeführt hat. Im Begriff des Lernens würden wir demzufolge eine Art der Einwurzelung in den Blick rücken, die dazu angetan ist, die in der Offenen Gesellschaft postulierte Freiheit und Autonomie des Individuums sicherzustellen. So ist das Lernen gerade dort gefordert, wo die Wirklichkeit nicht mehr als geschlossene Welt unter Einheitsideen vorgestellt wird, in einer Wirklichkeit also, in der alles möglich erscheint und das Verhalten von keiner Notwendigkeit, weder einer moralischen noch einer kosmologischen oder logisch-mathematischen, determiniert ist. Demnach müßte es freilich einen positiven Gehalt des Lernens geben, unabhängig von dem, was jeweils gelernt wird. Dieser positive Gehalt wäre als Bestehen- und [51/52] Aushaltenkönnen in einer kontingenten Wirklichkeit zu suchen. Nur in einer kontingenten und insofern komplexen Wirklichkeit, in der alles möglich ist, ist das Lernen notwendig. In dieser Behauptung ist, wenn sie denn zu verteidigen wäre, zweierlei enthalten. Zum einen, daß es, unabhängig von den Lerninhalten und ihrer Wertzumessung, ein „gutes“, befriedigendes und erfüllendes Lernen „gibt“. Es käme nur darauf an, diesen positiven ideologischen (Sinn-)gehalt des Lernens, der gerade nicht in einer wie auch immer gearteten teleologischen Strukturiertheit beruht, zu entdecken und zu kultivieren. Darin bestünde das Können und die Leistung der Erziehung in einer auf emanzipierte Individuen angewiesenen „Offenen Gesellschaft“. Und zum anderen: Die Entzifferung des dem Lernen innewohnenden Sinngehalts, d. h. seiner Weltzuwendung, wäre eine der vornehmsten Aufgaben der „Hermeneutischen Pädagogik“.

Wenn es einen solchen Sinngehalt des Lernens geben sollte, ist er, nach dem hermeneutischen Grundsatz der Historizität von Sinnphänomenen, nur in den geschichtlichen Ausprägungen und Ausgestaltungen des Lernens (der Lernkultur) zu fassen. Daher müssen wir uns im folgenden von den Ausgestaltungen der Lernkultur belehren lassen.

1. Zur Anthropologie des Lernens

1.1. Die Zeitstruktur des Lernens

Seit etwa 30 Jahren wird das Lernen in der pädagogischen Literatur als ein Anthropinon erster Ordnung geführt. Man versteht darunter nicht mehr ausschließlich die Kindern und Jugendlichen eingeräumte Zeit der Vorbereitung auf eine selbstverantwortliche Lebensführung, sondern die Dynamik eines Lebensvollzuges, in dem es keine innere Vollendung im Sinne der vollkommenen Entfaltung ursprünglich angelegter Möglichkeiten gibt. Mit dem Ausdruck „Lernen“ ist vielmehr ein Gegenbegriff zu Reifung, Entwicklung und Zeitigung gemeint. Die „Ergebnisse“ des Lernens können daher, eben weil sie keine notwendigen Stadien in einem Entwicklungsprozeß darstellen, immer auch zur Erstarrung der Lebensvollzüge führen. Mit dem alten Sprichwort, „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, kann niemand mehr erschreckt werden. Dafür hat die Maxime des lebenslangen Lernens Konjunktur. [52/53] Dieser Konzeption des Lernbegriffs liegt eine anthropologische Interpretation des Lebensvollzugs in der Moderne zugrunde. Sie ist mit zwei wesentlichen Merkmalen zu charakterisie-

ren. Zum einen: Lebenslanges Lernen ist notwendig, wo die Lebensführung Bedingungen unterworfen ist, die sich permanent verändern, so daß das Leben sich in eine prinzipiell offene Zukunft erstreckt. In der Zeitform der Moderne ist die Zukunft nicht schon in der Gegenwart präsent; sie kann infolgedessen auch nicht antizipiert werden als ein Zustand, in dem sich etwas Vergangenes vollendet und seine Erfüllung findet. Die Zukunft erscheint nicht mehr als die Einlösung dessen, was in der Vergangenheit als Versprechen gegeben war; das Erwachsenenalter nicht als Ausdifferenzierung des im Kindesalter Grundgelegten. Und die Alten können nicht in Muße, (*ihre*) Früchte genießend, auf das Leben zurückblicken. Das Alter wird mehr und mehr als ein Lebensabschnitt des Neubeginns oder des Nachholens dessen wahrgenommen, was einem das bisherige Leben versagt hat. Es gibt somit keine altersspezifischen Lernaufgaben, die das Leben selber stellt, sich damit in überschaubare Abschnitte gliedernd. Gelernt werden muß vielmehr, was offene Zukunft unvorhersehbar mit sich bringt.

In theoretischer Hinsicht ist der hier in Frage stehende Lernbegriff ein hypothetisches Konstrukt, mit dessen Hilfe man sich das Überleben in einer sich ständig verändernden Wirklichkeit zu erklären versucht. Dies ist allerdings eine Konzeption des Lernens, die es nicht mehr in seiner biographischen Bedeutung, d. h. in seiner Bedeutung für den Aufbau je individueller Lebensgeschichten expliziert. In seiner Bedeutung für das Überleben wird das Lernen in den evolutionären Horizont des Überlebens der Gattung gerückt. „Die biologische Theorie der Evolution des Lernens müßte durch eine kulturelle Theorie des Lernens ergänzt und vervollständigt werden. Eine solche Ergänzung wäre nicht nur für die Evolution des menschlichen Lernens von Bedeutung, sondern auch für die gesellschaftliche Evolution der menschlichen Gattung insgesamt. ... Denn es spricht viel dafür, daß die biologische Evolution mit ihren Mechanismen der Mutation und Selektion im Bereich der menschlichen Gattung auf einer anderen Ebene mit Hilfe anderer Mechanismen fortgeführt wird, und originäres Lernen sowie die gesellschaftliche Selektion und Rekapitulation originärer Lernergebnisse sind vermutlich die wichtigsten. Ohne sie wird es keine befriedigende Erklärung gesellschaftlicher Evolutionsprozesse geben können“ (Schulze 1980, 145). [53/54]

1.2. Lernen als Anpassung?

Dem äußeren Anschein nach wird im Begriff des Lernens auf eine wissenschaftliche Ebene gehoben, was in der Philosophischen Anthropologie mit „Weltoffenheit“ gemeint war. Die Lernfähigkeit wäre demnach eine nicht hintergehbare, also „originäre“, die Lebensweise (Praxis) des Menschen bestimmende Gegebenheit des Menschseins, aufgrund deren es sich von allen anderen Organismen generisch unterscheidet. Zwar können auch Tiere lernen, allerdings nur in gewissen Grenzen. Der Mensch kann nicht nur lernen, er muß es, um überleben zu können. In der menschlichen Lernfähigkeit bekundet sich somit die ungeheure Plastizität der „menschlichen Natur“. Sie ermöglicht ihm nicht nur das Überleben unter den physischen Bedingungen sämtlicher Weltregionen; seine Überlebensfähigkeit erstreckt sich auch auf die „künstlich“ geschaffenen Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. In den wissenschaftlichen Definitionen des Lernens und deren Operationalisierungen durch Lernexperimente wird das Lernen als die in Verhaltensänderungen faßbare Anpassungsleistung des menschlichen Organismus interpretiert. „Das Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte Reaktionen soll ... als ein Erwerb von Verhaltensbereitschaften in einer Situation oder als Antwort auf einen Reiz verstanden werden, der aus früherem Reagieren auf diesen Reiz oder diese Situation abzuleiten ist“ (Eyferth 1964, 85). Direkt beobachtbar sind nur die Verhaltensänderungen, ihre Zurückführung auf Anpassungsleistungen des Organismus ist eine hypothetische Konstruktion zu ihrer Erklärung.

In der Biologie bezeichnet der Begriff „Anpassung“ die Wiederherstellung einer natürlichen

Lebensordnung, die durch mehr oder weniger dramatische Ereignisse gestört worden ist. „So wie etwa Polygonum bei Überschwemmung die Stengel streckt, Spaltöffnungen auch an der Oberseite der Blätter ausbildet usw., um wieder an die Luft zu kommen“ (Lipps 1941, 63). Nach diesem biologischen Verständnis dürfte das menschliche Lernen nicht ohne weiteres als Anpassungsleistung beschrieben werden. In der Rede der Plastizität der menschlichen Natur wird ja zum Ausdruck gebracht, daß der Mensch für keine Umwelt „gearbeitet“, in keine Umwelt eingepaßt ist. In diesem Sinne haben Nietzsche und Gehlen vom Menschen als dem „nichtangepaßten Tier“ gesprochen. Dies vorausgesetzt, würde sich das menschliche Lernen gerade darin vom „biologischen“ unterscheiden, daß es sich nicht als die Wiederherstellung ursprünglicher Umweltbeziehungen begreifen läßt. Lernen wäre so gesehen vielmehr der Prozeß der Bildung und Umbildung von Umwelten. [54/55]

1.3. Lernen als „strukturalistische Tätigkeit“

Daß im Lernen allererst Wirklichkeitsbezüge, um den mißverständlichen Ausdruck „Umwelt“ zu vermeiden, ausgebildet werden, kann natürlich nicht bedeuten, daß der Mensch gewissermaßen das Rad stets neu erfinden muß. Er wächst vielmehr in ein kulturelles Milieu hinein, das er vorfindet. Dieses „Hineinwachsen“ ist freilich nicht der Vorgang der Prägung einer amorphen Verhaltensdisposition. Das Kind, das „seine“ Sprache lernt, übernimmt sie nicht in einer passiven Weise, sondern es erfindet sie gewissermaßen. Es spinnt sich, nach der treffenden Beschreibung W. v. Humboldts, in die Sprache hinein, indem es sie aus sich herausspinnt (III 434). Daß das Sprechenlernen eine aktive Generierung der Sprache aus semantischen und syntaktischen Strukturen ist, gilt als gesicherte Erkenntnis der Linguistik. Ebenso generiert das Kind, das Gehen lernt, neue motorische Schemata, mit denen es die Bewegungs- und Wahrnehmungsapparatur neu koordiniert. Dabei wird die Außenwelt in einer neuen Weise als Handlungs- und Erfahrungsraum erschlossen. So gesehen wird in jedem Lernprozeß eine Anpassungsleistung (sofern man den Ausdruck überhaupt beibehalten will) vollzogen, daß im Aufbau von Wirklichkeitsbezügen aus einer chaotischen Fülle von Möglichkeiten des Verhaltens diejenigen ausgefiltert werden, die in dem kulturellen Milieu mit Bedeutung verbunden sind. Lernen stellt sich somit dar als ein Vorgang der Reduktion von Möglichkeiten und ihrer selektiven Akzentuierung, in denen „cues“ gebildet werden. Solche akzentuierenden Reduktionen könnte man insofern sinngebende Leistungen nennen, als sie Horizonte ausspannen, in denen der Mensch die Wirklichkeit als eine für ihn bedeutungsvolle auf sich zukommen läßt.

Ihrer formalen Struktur nach sind solche sinngebenden Leistungen, wie das Beispiel des Sprechenlernens zeigt, strukturierende Prozesse, oder, wie Roland Barthes sie bezeichnet hat, „strukturalistische Tätigkeiten“. Unter Strukturalistischen Tätigkeiten versteht er „Operationen“, in denen paradigmatische und syntagmatische Beziehungen ausgelegt werden. Nach diesem Muster sind vor allem die Sprachen aufgebaut, aber nicht nur sie: Auch die „Ordnung“ von Speisen und Kleidern sind in diesen beiden Grundbeziehungen konstituiert. „Das ‚Menu‘ des Restaurants aktualisiert die beiden Ebenen: die horizontale Lektüre der Vorspeisen z. B. entspricht dem System (Paradigma), die vertikale Lektüre des Menüs dem Syntagma“ (Barthes 1979, 53). In den paradigmatischen Beziehungen bilden sich die Repertoires von Elementen, Zeichen, Teilen – das Lexikon gewissermaßen. Paradigmatische Beziehungen sind Klassenbeziehungen, die nach dem Kriterium der Substituierbarkeit aufgebaut sind. In syntagmatischen Beziehungen wird die Funktion eines Elements durch den Stellenwert in einer Kette oder Reihe, einem Satz z. B., bestimmt. Auf die Einzelheiten soll es hier nicht ankommen. Entscheidend ist, daß das Lernen im Sinne des Vollzugs der strukturalistischen Tätigkeit die Wirklichkeit, die in keiner Weise vorgegeben, gegenwärtig ist, in sinnvollen Ein-

heiten zur Gegebenheit bringt. Durch die strukturalistische Tätigkeit entsteht nicht das Abbild einer an sich schon präsenten Wirklichkeit, sondern ein, wie Barthes sagt, „simulacrum“ von ihr. Darin wird nicht das anschauliche Gegebensein ins Bild gebracht; die Wirklichkeit wird uns darin vielmehr in strukturierter Form zugänglich gemacht, in der Ordnung von Klassenbeziehungen und Verknüpfungen. „Das Ziel jeder strukturalistischen Tätigkeit... besteht darin, ein „Objekt“ derart zu rekonstruieren, daß in dieser Rekonstitution zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert ... Die Struktur ist in Wahrheit also nur ein *simulacrum* des Objekts, aber ein gezieltes, „interessiertes“ Simulacrum, da das imitierte Objekt etwas zum Vorschein bringt, das im natürlichen Objekt unsichtbar oder, wenn man lieber will, unverständlich blieb. Der strukturelle Mensch nimmt das Gegebene, zerlegt es, setzt es wieder zusammen; das ist scheinbar wenig. ... Und doch ist dieses Wenige, von einem anderen Standpunkt aus gesehen, entscheidend; denn zwischen den beiden Objekten, oder zwischen den beiden Momenten strukturalistischer Tätigkeit, bildet sich etwas Neues, und dieses Neue ist nichts Geringeres als das allgemein Intelligible: das Simulacrum, das ist der dem Objekt hinzugefügte Intellekt, und dieser Zusatz hat insofern einen anthropologischen Wert, als er der Mensch selbst ist, seine Geschichte, seine Situation, seine Freiheit und der Widerstand, den die Natur seinem Geist entgegensetzt“ (Barthes 1966, 191 f.).

Die gegenständliche, intendierbare Wirklichkeit ist immer schon in Simulacren repräsentiert, ihre gegenständliche Interpretation ist weder transzendentalphilosophisch (durch die Verfassung des Bewußtseins) noch ontologisch begründet. Auch Bilder sind in diesem Sinne Simulacren und keineswegs die Aktualisierung eines originären gegenständlichen Gegebenseins. Die in Simulacren faßbar gewordenen gegenständlichen Einheiten, in die die Wirklichkeit ausgelegt erscheint, sind syntaktische, in paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen ausgeführte Einheiten. Das Gegebensein der Wirklichkeit ist ihre Rekonstituierbarkeit (nicht die technikförmige Rekonstruierbarkeit) in der strukturalistischen Tätigkeit. Als solche genommen, ist das Lernen stets ein produktiver Eingriff in die Welt: es wird als Bildung von Modellen aktualisiert, von maps, Schemata, antizipierenden Bildentwürfen und desgleichen mehr. [56/57]

Es mag sein, daß die im Lernen aktualisierte strukturalistische Tätigkeit neurophysiologisch verankert ist; darüber gibt es allerdings noch keine gesicherten Erkenntnisse.

1.4. Lernen als Mitvollzug der „Lebenspraxis“

Wie immer es sich mit der neurophysiologischen Verankerung des Lernens im einzelnen verhalten mag, entscheidend ist seine Motivierung durch die umgebende Kultur (durch das kulturelle Milieu). Das Kind beginnt, nach Jakobson (1969, 24 f.), „seine“ Sprache zu lernen, indem es aus den Lallmonologen und aus dem Zungendelirium die bedeutungstragenden „Laute“ der es umgebenden Sprache aussortiert. Von hier aus gesehen, erscheint das Lernen als Funktion der Lebenspraxis („Praxis“ in dem strengen Sinne der Lebensweise einer Gruppe oder eines Individuums). Motiviert ist das Lernen durch die jede Praxis bestimmende Form der Selbstdarstellung. Im Anschluß an E. Leach hat U. Rapp zwei Aspekte an jeder Praxis unterschieden: den darstellenden und den im weiteren Sinne „technischen“, durch den etwas bewirkt wird (Rapp 1973, 11 ff.). Aufgrund des Darstellungsaspektes werden Handlungen allererst zu sozialen Tatsachen und als eine solche nachvollziehbar, imitierbar. Die Imitation hat per se eine einübende Funktion, so daß mit der Nachahmung die exercitatio des praktischen Verhaltens verbunden ist. Durch die Einübung der sich in der Selbstdarstellung vermittelnden Praxis erwirbt der Lerner die generativen Schemata (habitus), nach denen die Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Denkformen einer Kultur hervorgebracht werden (vgl. Bourdieu 1974 und 1987). Im Medium solcher habitus wird die strukturalistische Tätigkeit in ihrer histori-

schen und gesellschaftlichen Ausprägung, von der Barthes geredet hat, faßbar.

In den auf diese Weise „erworbenen“ Fähigkeiten und Fertigkeiten wird die menschliche Lernfähigkeit erschlossen und festgestellt. In diesem Sinne ist jedes Lernen ein Deutero-Lernen (Bateson 1981, 219 ff). Im und durch das faktische Lernen bauen sich die Lernstrukturen auf, die, wie Bateson gezeigt hat, die Schnittstellen von Lebenspraxis und Lernforschung markieren. Im Deutero-Lernen aber, das ist in unserem Zusammenhang besonders hervorzuheben, erweist sich die Lernfähigkeit als in sich selbst begründet, nicht hintergebar, d. h. als ein „Können“, das, sich selbst anheimgegeben, seine Möglichkeiten und Grenzen ergründen muß. Das Lernen ist so gesehen, trotz aller gesellschaftlichen und kulturellen Vermitteltheit, letztlich nur aus [57/58] sich selber zu begreifen. Die Formen, in denen es sich verwirklicht hat, bringen ans Licht, was Lernen ist und sein kann.

2. Die Kultivierung des Lernens

2.1. Die Entgrenzung der Lernfähigkeit im schulischen Lernen

In dieser, wenn man so will, Selbstbezüglichkeit des Lernens liegt die Möglichkeit von Einrichtungen begründet, die sich unter der idée directrice vom „Lernen des Lernens“ formieren; die Möglichkeit also von Institutionen einer expliziten Lernkultur. Mit dem Eintritt in die Schule wird zunächst das quasinatürliche Lernen in den kulturellen Milieus der Lebenswelten unterbrochen; der Schuleintritt kommt insofern einer Epoche gleich. Das Lernen in der Schule ist jedenfalls nicht in der Selbstdarstellung der Lebenspraxis vermittelt, sondern durch die mehr oder weniger entwickelte „Kunst“ des Lehrens, die immer auch durch die Person des Lehrers repräsentiert wird. Was dies konkret für den Lehrerberuf bedeutet, kann hier nicht weiter vertieft werden.

Die Formen des schulartigen Lernens gewinnen in unserer Zivilisation immer mehr an Bedeutung. Das ist kein Zufall. Die „Praxis“ der Lebensführung hat sich qualitativ gewandelt. An die Stelle der die Praxis (im strengen Sinne der Lebensweise von Personen oder Gruppen) regierenden Entelechie (die Praxis im Sinne der Lebensweise war das Medium, in dem zutage trat, was dem Menschen frommt: in diesem Sinne galt die Praxis als die dem Menschen angemessene Lebensweise, sie diente keinem anderen, äußeren Zweck) – an die Stelle der Entelechie der Praxis also sind in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation gesellschaftlich vermittelte, d. h. motivierte Zwecke getreten. Handeln und Verhalten sind gesellschaftlich bedingt, d. h. normativ vermittelt. Der „Sinn“ des gesellschaftlich vermittelten Verhaltens und Handelns liegt in der Erfüllung solcher, mit den gesellschaftlichen Normen gesetzten Bedingungen. Dies gilt vor allem für die „Praxis“ des Umgangs. Der Gebrauch der Geräte, die die Umgangspraxis strukturieren, ist durch Gebrauchsanweisungen und Bedienungsvorschriften normativ vermittelt. Die Konzeption und der sachliche Aufbau der Geräte bleiben verborgen. Im Unterschied dazu waren die elementaren Werkzeuge des Handwerks bereits im menschlichen Körper vorgebildet, so daß sie als Organe der Welterfahrung angeeignet werden konnten. „Werkzeuge ... sind ... Mittel der Hervorbringung, der Bearbeitung, der Erarbeitung von etwas, andererseits symbolisieren sie nicht nur solche Tätigkeiten, sondern auch den pragmatischen [58/59] Kontext von Interaktionen, und zwar unabhängig von besonderen Situationen und Motivationen“ (Mollenhauer 1977, 49). Die durch Gebrauchsanleitungen und Benutzerordnungen in Besitz genommenen Geräte vermitteln zwar auch Erfahrungen, pragmatische Erfahrungen allerdings, die eine gewisse Souveränität und Gekonntheit der Verwendung vermitteln. Von den Dingen selbst erfahren wir dabei so gut wie gar nichts, weder von ihrem sachlichen Aufbau noch von dem welthaften Zusammenhang, in dem der Aufbau der Geräte

begründet ist, so daß sie unsere Zwecke erfüllen können. Die Welt des praktischen Umgangs ist uns verschlossen, unverständlich und im tieferen Sinne auch unheimlich.

Von hier aus stellt sich die pädagogische Aufgabe der Schule in einem besonderen Licht dar. Unbeschadet der Tatsache, daß sie als Institution der Gesellschaft nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln hat, liegt doch der Kern ihres erzieherischen Auftrags darin, das Lernen aus der „weltlos“ gewordenen, pragmatisch gesteuerten Lebenspraxis zu lösen, um es in seiner eigentümlichen Potentialität in Anspruch zu nehmen. Der Einwurzelung in eine unverstandene, unheimlich gewordene Wirklichkeit. Unter diese Aufgabe gestellt, verliert das Lernen zwar seine scheinhafte Bodenhaftung in der Lebenspraxis. Das macht das schulische Lernen so prekär. Es hat immer den Anschein, daß die Schule zu viel oder zu wenig lehrt und nie etwas Rechtes im Sinne des Brauchbaren. Es gilt jedoch zu sehen, daß in der ursprünglichen Gestalt des alten Spruches „non vitae, sed scholae discimus“ mehr erzieherischer Sinn liegt als der pädagogische Zeitgeist wahrhaben möchte. In dem „non vitae“ wird die große Chance des schulischen Lernens angedeutet: die Chance der Entgrenzung der Lernfähigkeit, ihre Befreiung aus der Partikularität und Zufälligkeit der Lebenswelten.

Was diese Entgrenzung und Befreiung des Lernens zu seiner eigentümlichen Potentialität positiv bedeutet, zeigt sich aus den geschichtlichen Ausprägungen der schulischen Lernkultur.

2.2. Lernen als ‘enracinement’

In ihren Rechtfertigungs- und Gründungsschriften werden die Schulen bereits im Mittelalter unter die Aufgabe gestellt, das Lernen als den Prozeß der Einwurzelung des Menschen in die flüchtige, sich durch ihre Veränderlichkeit entziehenden Wirklichkeit in Anspruch zu nehmen. (Das „Aufwachsen“ in den Lebenswelten wurde erst im Übergang zur Neuzeit mit der Propagierung der „neuen“, lebensorientierten Schule (vgl. Dolch 1959, 242 ff.) als ein Lern[59/60] nen wahrgenommen.) Noch bei Comenius wird das Lernen als Gegenkraft gegen die Flüchtigkeit des Augenblicks gesehen, in der wir nur einen oberflächlichen Eindruck von den Dingen erhaschen. Lernend, und nur durch das seiner inneren Ordnung gemäße Lernen, entgeht der Mensch dem Laster der Neugierde, die ihn von einem Reiz zum nächsten und von einem Eindruck zum anderen treibt, ohne etwas festhalten zu können. In der Neugierde zerfließt das Leben in sich selber, ohne inneren Halt.

Die motivierende Kraft des Lernens ist das „Studium“, ein leidenschaftlicher Ernst im Ringen um die Art und Weise, in der die Dinge aus dem Strom der Zeit gelöst und in ihrer Präsenz festgehalten werden. Das *Studium* setzt die „Abgeschiedenheit“ von der Lebenswelt voraus. Die Präsenz der Dinge, das ist ihre Bildhaftigkeit (*mimesis*), in der sie über alle Modifikationen und Veränderungen hinweg gegenwärtig sind. Entscheidend an der „Bildhaftigkeit“ ist nicht die Form, in der wir sie aktualisieren (in Bildern oder Texten), sondern, daß unsere Formen aus der Wirkung geschöpft sind, in der die Dinge für uns präsent sind: so als wären unsere Formen nichts anderes als das Sichzeigen und In-Erscheinung-Treten (Epiphanie) der Dinge selbst.

So gesehen ist das *Studium* die Ein-Bildung der Dinge in den menschlichen Geist, durch welche Ein-Bildung der Geist selbst zum Bild und Gleichnis Gottes (*imago dei*) wird.

Insofern die Einbildung die Dinge so repräsentiert, wie sie von sich aus gegenwärtig sind, aktualisiert sie sich als Durchtragen des Bildes der Dinge durch die Veränderlichkeit hindurch, ein Bewahren in dem, wie sie von sich her sind. So gewinnt der Geist als *imago dei* seine Realität in der Form des Gedächtnisses (*memoria*). Entscheidend ist, daß die Bilder, in denen der Geist die Anwesenheit der Dinge erfaßt und bewahrt, keine Abbilder, sondern selbsttätig, aus den Sachen selbst geschöpfte Bilder sind. Das Organ der selbsttätigen Erzeugung von

Bildern ist die aus dem unmittelbaren Umgang gelöste Sprache, die nach ihr innewohnenden Regeln gebraucht wird. Dieser, nicht im Umgang als Hilfsmittel der reibungslosen Verständigung funktionalisierte Sprachgebrauch verwirklicht und manifestiert sich in Texten. (Gemalte, gezeichnete Bilder sind Hilfsmittel des Textes; für sich selber genommen geraten sie unversehens zu bloßen „Abbildern“) Was somit letztlich im Gedächtnis gespeichert wird, sind keine fertigen Bilder oder Vorstellungen, sondern Schemata der Generierung von Vorstellungen: die sprachlogische Struktur, in der sich die Erzeugung von Vorstellungen bewegt.

Wie dem auch sei: Die Ein-Bildung der Welt in die memoria ist durch Texte vermittelt. Neben der disputatio und meditatio ist die lectio das wichtigste Element des *Studium*. Die Auslegung der Lernfähigkeit in der lectio wird durch einen ordo legendi bestimmt.

2.2.1. Der ordo legendi (die Lektion)

Das Studium legendi ist nach Hugo von Sankt Viktor (1964, 164 ff.) nach drei Kriterien gegliedert: „Jeder muß erstens wissen, was er lesen soll, zweitens in welcher Ordnung, d. h. was zuerst und was später, drittens auf welche Weise“ (a. a. O., 165). In unserem Zusammenhang ist die dritte Ordnung interessant: das Wie des Lesens. „Wenn wir also ans Lernen gehen, müssen wir mit dem Bekannteren, dem Bestimmten und Umfassenden beginnen, und dann, in allmählichem Abstieg und in der Unterscheidung des einzelnen, durch das Verfahren der Aufteilung, die Natur der Dinge erforschen, die im Allgemeinen enthalten sind“ (Hugo a. a. O., 197; vgl. dazu: Illich 1991).

Diese von Hugo nur eben angedeutete Ordnung wird in einem in der Jurisprudenz des Mittelalters entwickelten Artikulationsschema ausdifferenziert, das in seinen Grundzügen auch heute noch die Unterrichtsform der Lektion bestimmt. Dieses Schema hat in dem folgenden Distichon eine mnemonische Formel gefunden (Paulsen 1919, Bd. I, 38): Praemitto, scindo, summo, casumque figuro, perlego, do causas, connoto objicio“.

Mit „praemittere“ wird eine vorbereitende, auf der Vertrautheit beruhende Charakterisierung des Lerngegenstandes bezeichnet, in der die wichtigsten Begriffe umschrieben und die Termini definiert werden. Scindere (partitio) ist die Zerlegung des Inhaltes der Lektion in relevante Teilaspekte, der daraufhin in einer summarischen Formel exponiert wird. Darauf folgt die Aufstellung eines „reinen“ Falles, an dem die Intention des nachfolgenden Textes ohne Rücksicht auf mögliche, beiher spielende Umstände herausgearbeitet wird. Sodann wird der Text (perlegere) meistens mehrere Male laut und halblaut (murmelnd) gelesen, damit er sich mit seinen speziellen Wendungen, seinem Stil und Rhythmus einprägt. Der mittelalterliche Lerner hat seine Texte im wörtlichen Sinne durchgekaut und wie eine Speise einverleibt. Das Lesen war ein Akt der Einverleibung (des Geistes). Nach der Lesung werden Argumente für die Entscheidung in einem konkreten Fall herangezogen, das ist die „Stufe“ der begründenden Anwendung auf konkret ausgefallene Fälle (Subsumtion). Schließlich werden zusätzliche Erläuterungen (connotationes) angeführt, Beziehungen und Unterschiede zu dem bereits Gelerten herausgestellt und das Neue im „Gedankenkreis“ verortet (Integration). Die Objekte [61/62] tionen schließlich behandeln Einsprüche, gegensätzliche Auffassungen und führen Kontroversen ein.

Das Schema der lectio erweist sich also als eine Ordnung von Gesichtspunkten, nach denen der Sinngehalt eines Textes rekonstruiert werden kann. Der ordo legendi ist somit ein hermeneutisches Verfahren. (Texte könnten auch anders behandelt werden: linguistisch, philologisch-quellenkritisch, statistisch usw.) Das Charakteristische des hermeneutischen Verfahrens liegt darin, daß der Text auf seinen Wirklichkeitssinn, seine realitätserschließende Funktion hin befragt wird. Er wird dabei als ein Medium behandelt, das uns die Wirklichkeit auf eine

unersetzbare Weise zugänglich macht; in einer Weise, die gerade nicht auf *lebensweltlich* zufälligen und lebensgeschichtlich vorgebahnten Erfahrungen beruht. Der Text transzendiert vielmehr die unmittelbare, in sich selbst verstrickte Erfahrung, indem er ein Netz von Verweisungen über die Wirklichkeit wirft, in dem sie in einer „bündigen“, durch die Geschlossenheit des Textes bestimmten Form, repräsentiert wird. Die Geschlossenheit (Ganzheit) des Textes, das „Bündige“ daran, konstituiert sich als „Zeitgestalt“. Texte werden darin wie Melodien aus dem Strom der Zeit herausgelöst, man kann trotz des Fortschreitens der Zeit jederzeit zurückkommen: Anfang und Ende sind nicht Momente im linear vorgestellten Verlauf der Zeit, sie sind vielmehr auf vielfältige Weise miteinander verschlungen: das von Zeile zu Zeile *voranschreitende* Lesen ist unauflösbar zugleich ein in sich zurücklaufendes Revozieren des ins Unendliche verlaufenden zeitlichen Flusses. Das bedeutet nun auch, daß das in der Geschlossenheit von Texten Gemeinte dem Strom der Zeit und der Vergänglichkeit enthoben wird. In diesem Sinne lösen die Texte das in ihren Verweisungen Gefaßte aus der Unzuverlässigkeit des Zeugnisses der sinnlichen Erfahrung. Texte transzendieren die Wandelbarkeit der sinnlichen Erfahrung und fungieren dabei als die Organe, in denen das Danken direkt auf die Wirklichkeit bezogen wird.

Verstehend erfüllt der Leser die Bedingungen, die der Text an ihn stellt auf seine Weise und nach seinen Möglichkeiten, indem er seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen durch die Subsumtion unter den Text neu interpretiert und aneignet. Die Erfahrungen werden in den objektiven Zusammenhang des Textes gestellt und darin neu gedeutet. So gesehen ermöglicht der Text eine neue Identifikation mit der eigenen Erfahrung; eine Identifikation vor allem, die den Austausch von Erfahrungen mit unvordenklich Anderen, mit denen man nicht schon im Rahmen einer gemeinsamen Lebenswelt kommuniziert, ermöglicht. Durch die Vermittlung des Textes mit je eigenen Erfahrungen wird der Sachgehalt der Erfahrungen erschlossen: die Aneignung [62/63] des Textes gerät so zur Belehrung der Erfahrung, in der die Partikularität der Erfahrung und ihre Zufälligkeit aufgehoben werden. Eine sachliche, nicht in der Lebensgeschichte verwurzelte Dignität und Verbindlichkeit der Erfahrung wird darin freigesetzt. Paul Ricoeur hat die Aneignung von Texten als Durchbruch durch die kulturellen Milieus und Lebenswelten auf die Welt hin beschrieben (Ricoeur 1972, 258 ff.)

„Für uns ist die Welt das Ensemble der durch Texte eröffneten Bezüge. So sprechen wir von der Welt der Griechen, nicht um in irgendeiner Weise die Situation derer zu bezeichnen, die dort lebten, sondern um die nichtsituativen und überdauernden Bezüge zu bezeichnen, die von nun an als mögliche Seinsweisen, als symbolische Dimension unseres Seins in der Welt verfügbar sind“ (Ricoeur 1972, 258 f.).

Was wir hier als Aneignung von Texten zu fassen versuchten, beschreibt Hugo von Sankt Viktor als „Meditation“: „Die Meditation ist das stetige wohlüberlegte Nachdenken, das Ursache und Ursprung, Art und Zweck jeder Sache mit Umsicht erforscht. Die Meditation nimmt ihren Ausgang von der Lesung, ist aber an keine Regel oder Vorschrift der Lesung mehr gebunden. Sie ergötzt sich nämlich daran, ein offenes Feld zu durchstreifen, wo sie den freien Blick auf die anzuschauende Wahrheit richtet, und bald berührt sie diese, bald jene Gründe der Dinge, bald aber dringt sie in Tiefen vor und läßt nichts zweifelhaft, nichts unklar. Der Anfang des Lernens liegt also in der Lesung, die Vollendung in der Meditation“ (Hugo a. a. O., 197).

2.2.2. Die topische Ordnung der Weltgehalte bei Comenius

Die hermeneutische Kunst hat sich dargestellt als eine Ordnung von Gesichtspunkten, unter denen Texte als Organe der Welterfahrung angeeignet werden können. Nach dieser Ordnung kann der Lehrgehalt der Texte jederzeit rekonstituiert werden: Die Ordnung der Aneignung

erweist sich als eine Ordnung der memoria, in der die Wirklichkeit in ihrer Gegenwärtigkeit bewahrt wird, so daß die Zeit nichts mehr über sie vermag. Die Ordnung der Texterschließung erscheint von hier aus gesehen als eine topische Kunst, nach der die Weltgehalte eingeräumt werden und ihren Ort im Mikrokosmos des Gedächtnisses erhalten. Im Ausgang des Mittelalters wurde die Frage des Nachweises des vom Mittelalter nur eben unterstellten Realitäts- und Außenbezuges der memoria akut, die Frage nach der Struktur der Ordnung, in der Textelemente (Wörter) und Sachen aufeinander bezogen sind. In seinem orbis pictus (erste Ausgabe 1658) behandelt Comenius das res-verba-Problem [63/64] im Sinne einer natürlichen (naturgegebenen) Ordnung, nach der uns die Wirklichkeit zugeführt und zugänglich wird. Dies ist eine räumliche Ordnung von Örtern, an denen Sachen vorgefunden werden, ihren Platz im Kosmos haben. Denken (memoria) und Sein, verba und res sind in einer übergreifenden Ordnung von Örtern, einer topischen Ordnung vermittelt. Der orbis pictus stellt diese räumliche Ordnung in der Gestalt von Szenen dar, als Theatrum Mundi (vgl. dazu Frances A. Yates 1990).

2.2.3. Die Formalstufen des Unterrichts; Herbart und die Herbartianer

Der ordo legendi hat als die in der Lernfähigkeit selbst begründete Ordnung des „guten“, – im Sinne des enracinement – sinnvollen Lernens gegolten. Auch gute, wertvolle Inhalte können durch Auslegungen des Lernens, die seine „Lebensaufgaben“ verfehlen, entwertet werden. Wenn die Eigengesetzlichkeit des Lernens beachtet wird – auf diesen Nenner hat Comenius die Sache gebracht – können schließlich alle alles lernen. Die individuelle Begabung spielt dabei nur die Rolle einer Randbedingung, die förderlich oder hemmend sein kann, wie der Luftwiderstand in bezug auf das Trägheitsgesetz. Was die Inhalte angeht, hat das Lernen eine konstitutive Bedeutung, nach der die Wirklichkeit in einer exceptionellen, nicht gesellschaftlich-kulturell vermittelten Weise zugänglich wird. Die Forderung, „alles“ zu lehren bezieht sich auf diese konstitutive Funktion des Lernens. Gemeint ist damit ein Gesamtaspekt der Wirklichkeit, der die Wirklichkeit in ihrer bleibenden, in Büchern abbildbaren Ordnung präsentiert.

Der Herbartianismus hat aus der Ordnung des Lesens eine Methode der Gesprächsführung gemacht. Die auf der Ordnung der Formalstufen aufgebaute Methode ist allerdings als Transformation des Gesprächs in *einer* Lektion (Lesung) angelegt, die auf materialisierte Texte und Bücher nicht angewiesen ist.¹ [64/65]

Nach den Vorstellungen des Herbartianismus sollte der Unterricht so strukturiert sein, daß er den sachlichen Gehalt der zufälligen Schüleräußerungen und Einfälle herauschält und unabhängig von der Bedeutung, die sie für die Schüler selber haben mögen, sichtbar macht. Die Kunst des Lehrens liegt darin, die zeitlich aufeinanderfolgenden Einzeläußerungen und – beiträge so aufeinander zu beziehen, daß sie ein in sich zusammenhängendes (Text-)Ganzes bilden, in dem sie aus der situativen Enge befreit werden. Der Lehrer zeigt also, wie die Einfälle, die die Schüler aus ihrer Lebensperspektive beibringen, zu lesen sind. Der Unterricht erhält dadurch eine dramatische (oder dramaturgische) Struktur; insoweit nämlich, als die in-

¹ Die Unterrichtslehren des 19. Jahrhunderts waren von der pädagogischen Absicht durchdrungen, die Schüler nach einer Ordnung (Topik) des „sokratischen Fragens“ aus dem Buch der Natur lesen zu lehren. Der „sokratisch“ geführte Unterricht braucht keine Bücher (die ja nicht eben billig waren). Als ein charakteristisches Beispiel dafür sei ein Buch angeführt, das 1802 bei Palm in Erlangen erschienen ist: Johann Paulus Pöhlmann, „Wie lehrt man die Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur“. Die Ordnung der Fragen ist in einer logischen Ordnung der Prädikamente (Prädikatsklassen) begründet. In der Beantwortung der Lehrerfragen „lernen“ die Schüler, sich ihre Erfahrungen und Erlebnisse in der Form wahrheitsfähiger Sätze in einer neuen, allgemeinverbindlichen und mitteilbaren Weise anzuzeigen.

dividuellen Beiträge aufeinander bezogen und nach einem Muster miteinander verknüpft werden, das einen Sinnzusammenhang herstellt, der nicht in den Intentionen und Absichten der Beiträge begründet ist. Das – dramatische – Geschehen, in dem die Äußerungen zu Texten verwoben werden, setzt sich sozusagen über die Köpfe der Personen hinweg oder, besser, durch sie hindurch in Szene. Das Muster der Komposition der Äußerungen wird hier zum *ordo legendi*. Die sogenannten Formalstufen – Klarheit, Assoziation, System und Methode – sind die Gesichtspunkte, nach denen Äußerungen miteinander verknüpft werden. Der scholastische *ordo – praemitto, scindo* usw. – ist darin unschwer wiederzuerkennen.

Die Formalstufen der Herbartianer wurden aus der (wie man aus heutiger Sicht sagen würde) „Bewußtseinstheorie“ Herbarts entwickelt. Danach ist das Bewußtsein ein nicht abreißender Strom von Vorstellungen. In diesem Strom tauchen Vorstellungen auf und verschwinden wieder, sie überlagern und verdrängen sich darin wie die Eisschollen im Eisgang des Flusses. Im Bild des Flusses wird die Art und Weise vorgestellt, in der dem Bewußtsein „etwas“, ein Inhalt präsentiert, gegeben wird. Das Bild des Fließens steht für die Zeit als der Form der „inneren Wahrnehmung“. Die spezifische Weise, in der die Zeit Inhalte vermittelt, ist die „Aktualität“. Darin, in der Aktualität als der zeitlichen Form des Präsentierens, liegt beschlossen, daß die Zeit selber das organisierende Prinzip der inneren Wahrnehmung ist: Im Unterschied zu Kant kennt Herbart keine dem Zeitstrom zugrundeliegende „reine“ Form der inneren Anschauung. Mit dem Begriff der Aktualität wird eine Differenz bezeichnet und markiert: Das Aktuelle bestimmt sich vor dem Hintergrund eines Nachhalls von Nicht-Aktuellem, das aber, als jederzeit aktualisierbar, im Zeitstrom mitgeführt wird. Das Aktuelle ist so gesehen kein Punkt auf der [65/66] „Zeitlinie“, der Ordnung des irreversiblen Nacheinander. Das Aktuelle präsentiert sich vielmehr in einem Hof von Nicht-Aktuellem, das entweder vergangen oder im Sinne des „*avenire*“ zukünftig ist. In diesem Sinne ist im Aktuellen Vergangenes und Zukünftiges miteinander verkettet: Es enthält gewissermaßen seine es bestimmenden Protentionen und Retentionen, die in Erinnerungen und Antizipationen aktualisiert werden können. Durch Erinnerungen und Antizipation werden zeitliche Folgen gestalthaft, mit einer eigenen Kontur aus dem Strom der Zeit herausgerissen: Aus bloßen Abläufen konstituieren sich Einheiten, die als solche objektiv faßbar und reproduzierbar sind. Das Aktuelle ist nur das strukturierende Moment einer Zeitgestalt, der fruchtbare Moment, der Erinnerungen und Antizipationen miteinander verbindet (vgl. dazu Lessings Lehre vom fruchtbaren Moment, 1955, 115 f.). Die Ausbildung solcher Zeitgestalten ist am besten am Musikhören, dem Hören von Melodien z. B., zu studieren oder am Prozeß des Lesens (Vgl. Iser 1976). In der Form von Zeitgestalten kann etwas im Strom des Bewußtseins aufbewahrt, behalten werden. (Herbart kann auf diese Art zeigen, wie sich die *memoria* in der Immanenz der Zeit aufbaut.) In der Ausbildung von Zeitgestalten, in denen Vorstellungen miteinander verknüpft und als in sich zusammenhängende Ganzheiten aus dem Strom der Zeit herausgerissen werden, wird deren „gegenständlicher Sinn“ entfaltet. Die Zeitgestalten stellen heraus, was in Vorstellungen präsent ist: Der gegenständliche Gehalt ist die Präsenz des in den Einzelvorstellungen nur eben facettierten. Darin wird die Gegenposition Herbarts zur Transzendentalphilosophie deutlich. Das Gegenständliche ist nicht in einer der inneren Wahrnehmung zugrundeliegenden, in ihr nicht zu fassenden Leistung des Bewußtseins, der transzendental-apriorischen Verfassung des Verstandes begründet, sondern in der Zeitlichkeit des Bewußtseins. Aber wie dem auch sein mag: Die Gegenständlichkeit, der sachliche Gehalt der Bewußtseinsinhalte wird hier zu einer Leistung des Lernens; das Lernen aber ist nach dieser Bewußtseinstheorie die Entfaltung des gegenständlichen Sinnes durch das zeitliche Ordnen (Zeitgestalten) von Vorstellungsmassen zu „Gedankenkreisen“.

Die Ausbildung von Zeitgestalten unterliegt bei Herbart einer strengen Ordnung. Die Struktur dieser Ordnung ist im Begriff der Aktualität vermittelt. Das Aktuelle ist das irgendwie An- und Festgehaltene, das aus dem Strom der Zeit Herausgelöste, das sich insofern von allem an-

deren (Nicht-Aktuellen), was im Strom der Zeit mitgeföhlt wird, unterscheidet. In dieser Unterscheidung bleibt das Aktuelle jedoch auf den Strom der Zeit bezogen, das aktuell Festgehaltene schwimmt gleichsam im Strom der Zeit. Das Strömen der Zeit wird im Festhalten mitvollzogen. Das Festhalten des Aktuellen [66/67] nennt Herbart Vertiefung, den Mitvollzug des Zeitflusses im Festhalten Besinnung. Vertiefung und Besinnung sind somit die Grundformen, in denen die „innere Wahrnehmung“ Inhalte präsentiert, den gegenständlichen Gehalt von Vorstellungen entfaltet. Diese beiden Grundformen, die sich aufeinander beziehen, indem sie sich unterscheiden, haben ihrerseits wiederum, im Hinblick auf ihre Realisierung und ihren Vollzug, einen temporalen Charakter. Das Festhalten kann durch eine Art Hemmung des Fortschreitens der Zeit realisiert werden oder durch ein rasches Überfliegen, in dem Verknüpfungen zur Gegebenheit kommen. Ebenso kann die Besinnung auf Grenzen festgelegt oder aber entgrenzt werden. Vertiefung und Besinnung, so formuliert es Herbart, können in Ruhe verweilend oder in Bewegung sein. Man kann sich das wiederum am Prozeß des Lesens klar machen: Der Augenpunkt kann bei einer Stelle verweilen oder einen Text diagonal überfliegen. Das Verweilen kann aber auch durch eine zusammenfassende Rekapitulation des Gelesenen realisiert werden und die Bewegtheit in der Form einer „freischwebenden“ Meditation über den Textgehalt. In der verweilenden Vertiefung präsentieren sich Vorstellungen mit dem Charakter der Klarheit; darin werden einzelne Vorstellungen als Anschauungen, d. h. mit ihrem Bildgehalt herausgestellt. Die bewegte Vertiefung reiht Vorstellungen aneinander zu Assoziationsketten. Die Besinnung in Ruhe präsentiert Vorstellungen in der Form von systematischen Beziehungen; Vorstellungen werden darin nicht nur aneinandergereiht, sondern in einem Gefüge von Beziehungen aufeinander bezogen und voneinander unterschieden. Die bewegte Besinnung, die „Methode“, wendet Begriffe zur Formierung von praktischen oder theoretischen Regeln an. Regeln werden dabei entweder praktisch oder zur Aufstellung von theoretischen Sätzen (Gesetzen) angewandt. Ordnet man die Präsentationsformen von Vorstellungen (wie es Herbart selber getan hat) in einer einfachen Tabelle, ergibt sich das folgende Bild:

	ruhend	fortschreitend (bewegt)
Vertiefung	Klarheit	Assoziation
Besinnung	System	Methode

Die Spalten lassen die folgende Ordnung erkennen: Vertiefung/Besinnung in Ruhe stellen paradigmatische Beziehungen dar; Vertiefung/Besinnung in Bewegung dagegen syntagmatische Beziehungen, in deren Gefüge die Bedeutung von Elementen des Repertoires (Paradigmas) durch die Stelle aktualisiert wird, an der sie in die Verknüpfung (Syntagma) eintreten. So läßt sich also zusammenfassend sagen: Die Ordnung, nach der gelernt wird, nach der [67/68] also der sachliche Gehalt von Vorstellungen entfaltet wird, ist eine grammatische, in der Vorstellungen zur Sprache gebracht werden. Man könnte auch sagen: Nach der grammatischen Ordnung des Lernens werden Vorstellungen zu einem Text oder Buch des Bewußtseins verarbeitet, in dem eine gegenständliche Welt konstituiert und aufbewahrt wird.

Demgegenüber haben die Herbartianer die grammatische Struktur Herbarts als eine topische verwendet, nämlich als eine sekundäre Ordnung von Gesichtspunkten, nach denen etwas thematisiert und „durchgenommen“ wird. Diese Gesichtspunkte werden durch Fragen aktualisiert, in deren Beantwortung das „irgendwie“ Gewußte, Erfahrene, Erlebte sich als Wissen im strengen Sinne konstituiert. Die Antworten auf die topisch geordneten Fragen sind nur in der Form wahrheitsfähiger Aussagen möglich, die mit dem Anspruch verbunden sind, für alle in gleicher Weise, unabhängig von den individuellen Erfahrungen, Standpunkten und Interessen, zu gelten. Das in der Form der Aussage hervorgebrachte Wissen im strengen Sinne ist in seiner Substanz Antwort auf systematisch geordnete Fragemöglichkeiten. „Und doch kann man

eigentlich jede Aussage als eine Antwort auf eine Frage ... ansehen. Wenn uns die Frage nicht vernehmlich ist, zu der eine Aussage Stellung nimmt, bleibt die Aussage selbst unverständlich“ (Straus 1960, 317 f.).

Der Weg zum Wissen ist für die Herbartianer auf die Wegweisung des fragenden Lehrers angewiesen. So wird das Lernen zu einer sinnstiftenden Zuwendung zur Wirklichkeit, in der diese in ihrer gegenständlichen Bedeutung zum Vorschein gebracht wird. „Sinn“ ist hier allerdings gleichgesetzt mit „Satzsinn“: Die gegenständliche Welt, die mitteilbare und mit anderen geteilte, objektive Wirklichkeit „gibt“ es nur in der Form „ganzer“, vollständiger Sätze (Propositionen).

Die gegenständliche Welt tritt dem Schüler ursprünglich in der Gestalt des methodisch fragenden Lehrers entgegen. Der Lehrer repräsentiert, was der Schüler zwar noch nicht, aber der Möglichkeit nach und eigentlich ist: das sich auf Welt entwerfende, vernünftige Wesen.

Hier setzte dann auch die Kritik der Reformpädagogik am Herbartianismus an. Durch die bloße Trennung von lebensweltlicher Erfahrung und Wissen im strengen Sinne wird die Frage nach dem Geltungsanspruch des Wissens übergangen. Diesen suchte die Reformpädagogik durch die Rückführung des Wissens in die Lebenswelt und durch die Verankerung der Theorie in der lebensweltlichen Praxis zu begründen. Die Voraussetzung des Herbartianismus, die Annahme einer zeitlosen Ordnung des Fragens war unhaltbar geworden. Das Projekt der Reformpädagogik, die Verankerung des strengen Wissens in der lebensweltlichen Praxis, hat sich jedoch angesichts der gera- [68/69] dezu paradoxen Trennung von lebensweltlicher Erfahrung und Wissenschaft, als undurchführbar erwiesen.

3. Einwurzelndes (enracinement) Lernen

3.1. Lernen – Integration des Wissens

3.1.1. Sinnhaft-rezeptives Lernen (Ausubel)

Die reformpädagogischen Versuche, das Wissen (wie es von der wissenschaftlichen Forschung gefördert wird) aus der lebensweltlichen Praxis zu entwickeln, ist an einem hermeneutischen Mißverständnis gescheitert. Die reformpädagogische Didaktik setzte voraus, was in der Lernkultur des Unterrichts allererst zu begründen gewesen wäre: das Eingehaustsein in der Wirklichkeit. Die vertrauten Bezüge der Lebenswelt, so wichtig sie in anderen erzieherischen Beziehungen, der Kleinkindererziehung zumal, auch sein mögen, sind, wie wir bereits angedeutet haben, alles andere als sichere Fundamente, auf die eine wissenschaftliche Interpretation aufgebaut werden könnte. Das Zunächstliegende erweist sich bei näherem Zusehen als das Unaufgeklärte. Im Vertrauten lernen wir abzusehen von der Unheimlichkeit der menschlichen Wirklichkeit. So erklärt sich die paradoxe Trennung von wissenschaftlicher und lebensweltlicher Erfahrung (vgl. Dahrendorf 1967, 128). Der wirkliche Lernvorgang beginnt stets mit der Entdeckung des Nicht-Verstandenen im Vertrauten. Nun ist die Art und Weise des Forschers, des Betreibens von Wissenschaft nicht selbst wieder Gegenstand der Wissenschaft. Dies hängt wahrscheinlich auch mit der Theorie von den Grenzen der Entscheidbarkeit (Gödel) zusammen. „Insbesondere läßt sich die Widerspruchsfreiheit eines Systems nicht mit den Mitteln des Systems selbst beweisen. Es wird nie ein abgeschlossenes System von Regeln des Denkens geben, das sich selbst vollkommen absichert. In letzter Konsequenz beruht jedes formale Denken auf intuitiven Voraussetzungen“ (Gierer 1991, 33 f.). Die Art und Weise, in der die Wissenschaften sich in die Wirklichkeit einwurzeln, ihre Gegenständlichkeit definieren, ihre Selektions- und Reduktionsleistungen vollziehen und darin Kontingenz sinnhaft überwinden, begrifflich zu erfassen und zu beschreiben wäre demnach die Aufgabe einer sich

recht verstehenden Didaktik des wissenschaftlichen (oder wissenschaftsorientierten) Unterrichts. Sie ist noch kaum in Angriff genommen worden. [69/70]

Daher kommt es, daß die in der Forschung nicht erörterten, ausgeklammerten Sinndimensionen der Wissenschaften auch in der Schule nicht zum Tragen kommen. Die in den Lehrbüchern manifestierten Fachwissenschaften erscheinen daher als der reinste Ausdruck der kognitiven Strukturen, und das Lernen als deren Aktualisierung an den Wissensinhalten. Es bedarf daher auch keiner weiteren sinnhaften Vermittlung, keiner Rekonstitution der Gegenständlichkeit und Sachhaltigkeit des Wissens. Der „Lernprozeß“ kann als „Passung“ ausgelegt werden. So etwa in Ausubels Theorie des „sinnhaft-rezeptiven Lernens“ (Ausubel 1974). Danach vollzieht sich das Lernen durch die Vermittlung von Texten, die, im wesentlichen, eine Passung, eine Verbindung zwischen der logischen Struktur des Lernstoffes und der kognitiven Struktur des Lerners herstellen. Seine Vollendung findet das Lernen in der Integration der logischen Struktur des Lernstoffes. Die Verbindung der beiden Strukturen wird durch sogenannte „advance Organizers“ hergestellt. Dabei handelt es sich um einen kurzen Text, der Begriffe darbietet, mit denen eine (meistens vergleichende) Beziehung zwischen dem begrifflichen Repertoire des Schülers und den neu zu gewinnenden Begriffen des Lernstoffes hergestellt, oder, wenn es sich um ganz neue Dinge handelt, die Struktur des Lernstoffes in umfassenden, noch unausdifferenzierten Darstellungen umrissen wird. Der Lernprozeß selber verläuft dann im Sinne einer „progressiven Differenzierung“ der umfassenden Begriffe. Sodann hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß die Beziehungen zwischen den Begriffen, Regeln und Operationen, in denen sich der Lerninhalt aufbaut, von den Schülern ausdrücklich erfaßt werde. Der Aufbau des Unterrichtes bestimmt sich durch die Hierarchie der Lernarten. In der hierarchischen Gliederung der Lernarten wird die Struktur des Lerninhalts in eine Strukturiertheit des Lernens überführt. Die Hierarchie der Lernarten repräsentiert den Lernprozeß als eine Ordnung von internen Bedingungen: Die jeweils niedrigere Lernart stellt darin eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für die Realisierung der folgenden dar. Wer einen Begriff einführen will, muß zuerst für die Diskrimination der dazu notwendigen Merkmale sorgen; die Aufstellung einer Regel oder eines Gesetzes setzt die Verfügbarkeit der relevanten Begriffe voraus (vgl. dazu Gagne 1973). Schließlich hat der Unterricht durch „Überlernen“ für die Stabilität des Gelernten zu sorgen; durch Anwendung auf konkrete Fälle und Übung.

Am Beispiel Ausubels Theorie des sinnhaft-rezipierenden Lernens (die der Tradition der Textdidaktiken folgt) werden wir auf das folgende Problem aufmerksam. Das Sinnverständnis des sinnhaft-rezeptiven Lernens ist in der logischen Bedeutung begründet und erschöpft sich darin. Die Leistungen, die [70/71] die logische Durchdringung der Wirklichkeit allererst ermöglichen, werden sozusagen übergangen. Die logischen Strukturen, die für Ausubel die Sachhaltigkeit der Lerninhalte ausmachen, werden als gegeben vorausgesetzt, so als sei die Wirklichkeit bereits in logischen Lettern verfaßt. Die logischen Strukturen, die ja nur eine Dimension der Sache ausmachen, werden nicht an den Sachen selbst, im Sich-Einlassen auf ihren Anspruch, entwickelt. Wo jedoch die „sinngebenden“ Reduktionsleistungen, die die Darstellung der Wirklichkeit im logischen Raum allererst ermöglichen, außer Acht gelassen werden, wird der Zugang zur logischen Struktur des Wissens verfehlt. Die stillschweigende Gleichsetzung von Sache und Begriff (Begriffsstruktur) schöpft doch sehr aus dem Geist des Hegelschen Idealismus. In der lernenden Integration der logischen Strukturen der Weltinhalte ergreift der Lerner sich als Sub-jectum der Wirklichkeit. In der Kognition liegt die wahre Subjektivität und in ihrer Entfaltung die Entwicklung des Weltgrundes.

Im Grunde genommen wird die Begegnung der Schüler mit den Wissenschaften auch heute noch im Zeichen dieses Hegelianismus gefordert: als ein Vorgang der „Bildung“ der Subjektivität des Menschen, in der, nach den Vorstellungen des Idealismus, auch die selbstverantwortliche Lebensführung begründet ist. Argumentiert wird freilich anders. Es heißt, daß die

Wissenschaften in einer Zeit, da sie alle Lebensbereiche durchdringen, für die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben notwendig seien. Die Qualifikationsleistungen des wissenschaftlichen Unterrichts sind indes nicht eben hoch zu veranschlagen. „Zwischen dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und den Ausbildungsleistungen des Bildungssystems läßt sich eine Rückkopplung mit den Mitteln wissenschaftlicher Beobachtung und politischer Planung offenkundig kaum herstellen... Es ist nämlich politisch verbindlich gar nicht auszumachen, worin denn die Erfolge schulischer Allgemeinbildung heute bestehen könnten. Es ist keine *gesellschaftliche* Einrichtung zu erkennen, die deswegen in eine Krise geraten wäre, weil die Schulen das Publikum unzureichend gebildet hätten. Und wie die Redeweise von der Krise der Allgemeinbildung ausdrückt, gibt es keinen politisch verbindlichen Konsens darüber, worin eine kultivierte Lebensweise besteht, für deren Verbreitung die Schulen sorgen müßten“ (Lenhardt 1984). Auch von den Schülern selbst werden die Qualifikationsleistungen der Schule kaum wahrgenommen (vgl. Hurrelmann 1983). Angesichts des Wertezwangs des Wissens, die Halbwertszeit liegt gegenwärtig bei etwa fünf Jahren, ist dies auch anders gar nicht denkbar. Daher müssen auch die Universitäten in zunehmendem Maße propädeutische Aufgaben übernehmen. [71/72]

Das für unseren Zusammenhang Entscheidende liegt in folgendem: Was durch die idealistische Interpretation des lernenden Umgangs mit den Wissenschaften verfehlt wird, ist der dynamische, zukunfts offene Grundzug der Wissenschaften, dem das durch keine innere Teleologie oder Entelechie gesteuerte Lernen korrespondiert. Das Lernen wird ständig von der Dynamik der Wissenschaften gefordert, wie umgekehrt die Nicht-Festgelegtheit des Menschen, die Lernfähigkeit also, das Agens der Forschung ist.

3.1.2. Die Problematik des Wissenschaftlichen Unterrichts

Eine sinnvolle Auslegung der menschlichen Lernfähigkeit scheint aus den angeführten Gründen nur im Medium der Wissenschaften möglich zu sein. In seiner „Offenheit“ scheint das Lernen in der Offenheit und Dynamik des wissenschaftlichen Denkens seine Erfüllung zu finden: Durch die Aneignung wissenschaftlicher Denkformen und Verfahrensweisen müßte die Lernfähigkeit demzufolge geradezu potenziert werden. (Die Potenzierung der Lernfähigkeit durch die Aneignung wissenschaftlicher Denk- und Handlungsmuster wäre so gesehen die positive Bestimmung ihrer „Offenheit“.) Das Lernen wäre vor diesem Hintergrund prinzipiell als „Science Approach“ auszulegen. Es ist daher auch kein Zufall, daß alle Schulreformen – spätestens seit dem Sputnik-Schock – im Zeichen der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts gestanden haben.

Doch just unter diesem Zeichen sind die Reformen auch mißraten (vgl. Flitner 1977). Die Schüler selbst beginnen nach dem Sinn der Beschäftigung mit den Wissenschaften zu fragen. Mit Bezug auf die keineswegs schlechten Gymnasiasten kann Hurrelmann feststellen: „Die leistungsstarken Schüler beklagen – ihren eigenen Angaben zufolge – eher, daß sie zwar das System der Anforderungen seiner Struktur und Dynamik nach durchschauen und sich auch meist mühelos danach verhalten können, ihnen aber der „tiefere Sinn“ des Ganzen fehlt und damit auch die Möglichkeit, persönlich und unmittelbar von den Anforderungen zu profitieren“ (Hurrelmann 1983, 34 f.). Hurrelmann resümiert: „Nur kurz sei noch auf die leistungsstarken Schüler eingegangen. Wie schon erwähnt, klingt bei diesen Schülern, besonders unter den Gymnasiasten, verstärkt die Frage nach dem „Sinn“ der schulischen Anforderungen an. Diese Schüler vermissen in erster Linie einen Subjekt- und einen Anwendungsbezug der inhaltlichen und formalen Lernprozesse in der Schule: Sie wollen sich selbst und die Welt mit Hilfe der Lerninhalte besser begreifen und dadurch weiter entwickeln können, und sie wollen das [72/73] Gelernte als Qualifikation, als Wissen und Fähigkeit im gegenwärtigen und späte-

ren Leben, vor allem im Beruf, anwenden können. Diesen Subjekt- und Anwendungsbezug vermissen diese Schüler im schulischen Alltag. Sie kritisieren, daß das schulische Wissen weder in der alltäglichen Kommunikation noch in der Perspektive einer möglichen beruflichen Praxis in erfahrbarer Weise brauchbar und nützlich sei“ (a. a. O., 44).

Für das Scheitern des wissenschaftsorientierten Unterrichts kann eine Reihe von Gründen angeführt werden:

(1) An erster Stelle ist die Paradoxie des Zukunftsbezuges des Unterrichts zu nennen, der als wissenschaftliche Propädeutik ausgelegt wird. Sie liegt in der Professionalisierung der Wissenschaften begründet. Es ist längst nicht mehr so, wie es Wilhelm von Humboldt noch sehen konnte; daß nämlich die Wissenschaft das Höchste sei, was der Mensch – in einem „Selbst-Actus“ – „in und durch sich selbst finden kann“ (IV 191). Die Wissenschaften werden als gesellschaftliche Tatsachen (Institutionen) vorgefunden, für die der Mensch so wenig prädestiniert ist, wie für den Beruf des Drehers. Die Denkmuster der Wissenschaften und ihre Methoden stellen vielmehr externe Bedingungen dar, unter denen Denk- und Handlungsfähigkeit beansprucht werden; Bedingungen, die gerade nicht in der Struktur des menschlichen Verstandes, wie es die Transzendentalphilosophie glaubte, hinterlegt sind. Mit der Aneignung des wissenschaftlichen Standpunktes wird, aufgrund seiner professionellen Ausstattung, dem Schüler der Bezug auf eine Zukunft abverlangt, die nicht die seine zu sein braucht, die er insofern nur unter günstigen Umständen mit seinen gegenwärtigen Interessen und Bedürfnissen in Einklang zu bringen vermag. Was im Zeichen einer fremden Zukunft inszeniert wird, ist für die Schüler eine unangenehme, zuweilen lästige Gegenwart. Der „Sinn“ des wissenschaftsorientierten Unterrichts wird von den Schülern folgerichtig aus der eigenen Berufsperspektive oder dem beabsichtigten Fachstudium geschöpft (und beurteilt): die Beschäftigung mit der Physik erscheint demjenigen wenig hilfreich, der Kunstgeschichte studieren möchte.

Entscheidend ist jedoch, daß die Schulwissenschaft aus strukturellen Gründen die Eigendynamik der wissenschaftlichen Forschung und damit den immanenten Zukunftsbezug der Wissenschaften geradezu verfehlen muß. Was die Schule – bestenfalls – vermitteln kann, ist der je gegenwärtige Stand einer Wissenschaft. Der Forschungs- und Erkenntnisprozeß erscheint daher als etwas Abgeschlossenes, Perfektes. Die Aneignung des Perfekten, das ja als solches unabhängig ist von individuellen Lebensgeschichten und Weltentwürfen, ist nur als Speicherung möglich. Diese Perfektheit verdichtet sich in der notwendigen Ordnung der Lehrbücher, den kulturellen Gedächtnisorganen [73/74] der Wissenschaften. Darin wird das Wissen in einer funktionalen Beziehung und Abhängigkeit dargestellt: Um irgend etwas rechnen oder erklären zu können, muß etwas anderes vorausgesetzt werden. Das Vorausgesetzte erschöpft sich in dieser Funktion und findet seine Erfüllung darin. Was in dem auf diese Weise „systematisch“ geordnetem Wissen zum Abschluß gekommen ist, ist der zugrundeliegende Erkenntnisprozeß, in dem das Wissen als vernünftiges Organon der Erfahrung hervorgebracht wurde. Es ist die Bedeutung des Wissens im Erkenntniszusammenhang, was in dem „systematischen“ Aufbau der Lehrgebiete verdeckt wird. Der ursprüngliche Sinnzusammenhang, innerhalb dessen das Wissen seinen Stellenwert hatte, wird durch den funktionalen Zusammenhang des Behaltens eskamotiert. Das Schulwissen hat daher keine „eigene“ immanente Zukunft, sondern nur eine abgeschlossene Vergangenheit. Und in seiner Perfektheit kann es nur noch in Funktionszusammenhängen erinnert werden. Und in dieser seiner Zukunftslosigkeit erscheint das Lehrbuchwissen als die Manifestation der kognitiven Strukturen, die die Lernfähigkeit zu begründen scheinen (so daß das Lernen als die Aktualisierung der vorausgesetzten Strukturen mißverstanden werden konnte).

(2) Ein weiterer Grund des Scheiterns der im Zeichen der Wissenschaftlichkeit durchgeführten Unterrichtsreform ist darin zu sehen, daß uns mit der Philosophie des Idealismus auch die Sprache verloren gegangen ist, mit der die von den Wissenschaften erbrachte Leistung der

Einwurzelung theoretisch entfaltet und vermittelt werden könnte. Die wissenschaftliche Begrifflichkeit ist schlechterdings nicht mehr als die Ausschöpfung des kategorialen Potentials zu verstehen, in dem die Vernunft als Subjekt der Wirklichkeit zu sich selber kommt. In der wissenschaftlichen Zuwendung zur Wirklichkeit bringt der Mensch sich in gar keiner Weise vor sich selber; es ist daher kein Zufall, daß die Schüler sich im wissenschaftlichen Denken nicht wiederfinden, daß es ihnen über – ungewisse – berufliche Chancen nichts persönlich gibt.

(3) Damit hängt ein Drittes eng zusammen: Die Wissenschaften sind nicht in einer irgendwie gearteten „originären“ Selbstergebenheit der Sachen selbst fundiert. Weder sind ihre Verfahren und Methoden durch die anschauliche Präsenz der Sachen legitimiert, noch sind ihre Aussagen in schlechterdings geltenden, evidenten Grundsätzen begründet. Die Wissenschaften sind vielmehr auf die prinzipielle Abwesenheit der Sachen gestellt, und sie finden ihre Erfüllung gerade nicht in einem aufweisenden Sehenlassen. Was in dieser prinzipiellen Abwesenheit und dem Sich-Entziehen der Wirklichkeit bestenfalls „gegeben“ ist, sind die Spuren; Spuren, die rätselhafte Ereignisse oder Geschehnisse hinterlassen. Die Wissenschaften interpretieren diese Spuren [74/75] nicht anders als ein Detektiv Spuren interpretiert; in „Geschichten“ nämlich, die die hinterlassenen Spuren in einen textualen Verweisungszusammenhang bringen und darin deuten. Das „wirkliche“ Geschehen „gibt“ es nur in der Deutung der „Geschichte“, in der die Spuren dechiffriert werden. Die Wahrheitsbedingungen der Kriminalgeschichte, die Formen also, in denen die Geschichte sich auf eine Realität außer ihr bezieht, sind die Fallen, in denen sich der Täter verfängt. In genau demselben Sinne bewähren sich wissenschaftliche Theorien durch die Fallen, mit denen sie in „Experimentalsystemen“ (Fleck 1980, Rheinberger 1992) wirkende Faktoren „stellen“.

4. Grundformen der Einwurzelung (enracinement) – Hermeneutik des Lernens

4.1. Das Problem einer Rehabilitierung der Sinnlichkeit

Es hängt mit der Interpretationsbedürftigkeit der sich prinzipiell entziehenden Wirklichkeit zusammen, daß sie in der „modernen Welt“ der wissenschaftlichen Zivilisation medial präsentiert wird. Unter Medien wollen wir hier alle Formen verstehen, in denen uns Interpretationen der Wirklichkeit, ohne eigene Anstrengung, unverlangt zugeführt werden: Die vielfältigen Formen, in denen wir vom Wissen umgeben sind, die Nachrichten- und Informationsflut, die uns zu verschlingen droht, die Bilderwelt, in die wir eingetaucht sind usw. Die Differenz des Nahen und Fernen wird in diesen Medien eingeschmolzen. Das Ferne ist vertraut und das Vertraute entpuppt sich als das Fremde, geradezu Unheimliche. Aufgrund dieser Ununterscheidbarkeit werden die Interpretationen als Organe verstanden: In ihnen, so scheint es, zeigt sich die Welt, wie sie von sich her – also ohne unser Zutun ist. Unter Medien verstehen wir somit Interpretationen, die den Eindruck erwecken, ein originäres Bild der Wirklichkeit zu präsentieren. Durch diesen, aufgrund der prinzipiellen Abwesenheit der Wirklichkeit entstehenden Eindruck bleibt die Selektionsleistung der Medien und ihre textuale Struktur verborgen. Sie entziehen sich der rekonstruierenden Aneignung. Die Bilder des Fernsehens werden als originalgetreue Ablichtungen der wirklichen Geschehnisse genommen; das Wissen als Epiphanie der Natur (oder Geschichte). Die medialen Interpretationen erhalten auf diese Weise den Status einer selbständigen, undurchdringlichen Zwischenwelt. Diese Interpretationen sind zugleich und in einem das gebende Organ und das darin Gegebene (die Sache, der Gegen- [75/76] stand). Paul Virilio (1992) hat dies eindrucksvoll beschrieben. Das Fernsehen läßt uns an allen Ereignissen teilnehmen, jedoch so, daß es uns in die Bilder, die wir sehen, als Bildinhalte hineinversetzt. Der Zuschauer sieht mit und in dem Kameraauge, mit dem eine

Bombe ihr Ziel anvisiert. Die nicht rekonstruierende Aneignung, das Lernen der Medien, des Wissens zum Beispiel, wird dabei zum Nachvollzug der Selbstreferenz, mit der die Medien auf sich selber als dem Gegebensein der Wirklichkeit verweisen. Ihre sinnstiftende Leistung wird ausschließlich als die Ermöglichung der Kommunikation unter den „Bürgern“ der medialen Zwischenwelt wahrgenommen. Denn: In einer Welt, in der die „Allgemeinheit“ von Sachbezügen immer fraglicher wird, ist der gesellschaftliche Verkehr auf die Reduktionsleistung der Medien angewiesen, durch die allererst Kommunikationsanlässe, -themen und -dauer aus einer unendlichen Fülle von Möglichkeiten herausgeschält werden.

Um den Ansatz für eine Hermeneutik des Lernens zu finden, eines Lernens, das nicht nur die Selbstreproduktion der Medien und daher „sinnerweiternd“ sein soll, ist es notwendig, den Blick auf eine bislang vernachlässigte anthropologische Dimension der „medialen“ Vermittlung zu richten. Festzuhalten ist jedoch, daß es in der Frage der Sinnerweiterung im Grunde genommen um nichts anderes als um die Aneignung der sinnerweiternden Leistungen geht, die im Wissen ihren Niederschlag gefunden haben. Diese, die Lebenswelten durchbrechenden und im strengen Sinne transzendierenden Leistungen können in der Forschung selbst, in ihren Theorien und Verfahren nicht zur Sprache gebracht werden. Im sinnerweiternden Lernen geht es somit letztlich um die Aneignung eben dieser in der konkreten Forschung nicht zur Sprache gebrachten Leistungen: also um die Rekonstitution der in der Forschung nicht thematisierten Leistungen. Welches sind diese Leistungen? Welches sind die mit den Mitteln der Wissenschaft nicht zu fassenden und zu beschreibenden anthropologischen Voraussetzungen ihrer selbst? Die mediale Verselbständigung der Interpretationen (einer prinzipiell abwesenden Wirklichkeit) steht in engem Zusammenhang mit einer „Umwertung“ und Uminterpretation der Leistung unserer Sinnlichkeit. Die klassischen Erkenntnistheorien hatten der Sinnlichkeit das Vermögen der Anschauung zugesprochen, der Anschauungskraft, sagt Pestalozzi. In der Anschauungskraft glaubte diese Tradition eine Sinnlichkeit innewohnende sinnstiftende Leistung spezieller Art fassen zu können: die Erschließung der Wirklichkeit in ihrer bildhaften Präsenz. Alle begrifflichen Interpretationen der Wahrnehmung wurden in einer dienenden Funktion gesehen: Im Begriff wird nur ausdrücklich gesichert, was in der Sinnlichkeit bildhaft gegenwärtig ist. Wo demgegenüber von der prinzipiellen Abwesenheit der Wirklichkeit ausge- [76/77] gangen wird, hat man sich bereits von der Auffassung der bildhaften Präsenz des Wirklichen in der sinnlichen Wahrnehmung verabschiedet. Die textuale Interpretation findet ihren Grund nicht mehr in der anschaulichen Erfüllung, und sie ist nicht in einem originären Gegebensein der Sachen selbst fundiert. Daraus folgt, daß die Abwesenheit und Interpretationsbedürftigkeit des Wirklichen gleichbedeutend ist mit dem Zerfall unseres Vertrauens in die Anschauungskraft der Sinne. Die mediale Verselbständigung der Interpretationen wäre so gesehen nur ein Ausdruck der strukturellen „Unsachlichkeit“ der Sinne, ihrer Unzuverlässigkeit und Abgründigkeit. Diese Auffassung hat zu einer in der abendländischen Tradition begründeten metaphysischen Interpretation der Wissenschaften geführt. Den Halt, den die sinnlichen Erfahrung nicht zu vermitteln vermag, hoffte man in den Wissenschaften gewinnen zu können. Dieser Glaube war noch in den zwanziger Jahren in der Physik ungebrochen; Max Born hat ihm nach dem Zweiten Weltkrieg in einer ergreifenden Form abgeschworen (Born 1956). Gleichwohl sind die wissenschaftlichen Interpretationen die zuverlässigsten. Sie beruhen zunächst darauf, daß die Forschung sich in ihren (theoretisch begründeten) Methoden und Verfahren eigene Erfahrungsgrundlagen schafft, auf denen sie auf- und weiterbauen kann. Mit diesen selbstgeschaffenen Erfahrungsgrundlagen hat die Forschung sich als Gegeninstanz gegen die Scheinsicherheiten der lebensweltlichen Erfahrungen etabliert. Mit der Entlarvung der lebensweltlichen Scheinsicherheiten haben die modernen Wissenschaften nun aber die Unge-sichertheit und Abgründigkeit der sinnlichen Existenz in voller Schärfe vor Augen geführt. (Die Berufung auf die Anschauungskraft der Sinne war – in den Aristoteles-Renaissancen zumal – zivilisations- und wissenschaftskritischen Affekten entsprungen.) Dies alles bedeutet

in letzter Konsequenz, daß die methodischen Erfindungen der Wissenschaften in je spezifischer Weise auf die Abgründigkeit der sinnlichen Existenz Bezug nehmen: Zwar nicht in der dialektischen Bewegung ihrer Aufhebung, sondern in spezifischen, noch zu explizierenden Hinsichten.

Die Eigentümlichkeit der sinnhaften Repräsentation der Wissenschaften läge somit in ihrer, die Irritationen der Sinne auflösenden Bedeutung. Es ist dieser Rückbezug der Wissenschaften auf die sinnliche Existenz, die in den Wissenschaften selber nicht zur Sprache kommt und daher interpretationsbedürftig ist. In der Explikation dieser Rückbezüglichkeit wäre das zu aktualisieren, was man in einer an Goethe angelehnten Formel den „Lehrgehalt“ der Wissenschaften nennen könnte. Damit ist dasjenige „am“ Wissen gemeint, was uns sehend macht, indem es den Gehalt der Wahrnehmung aufschließt, dasjenige, was wir eigentlich wahrnehmen, wenn uns der Schnee, der Bier- [77/78] schaum, Wolken und eine (ursprünglich durchsichtige) Folie weiß erscheinen. Nach diesen Voraussetzungen wäre unter dem sinnerweiternden Lernen die Aneignung des Lehrgehalts des Wissens zu verstehen, oder: die Rekonstitution des Wissens unter den Bedingungen unserer leiblich-sinnlichen Existenz.

4.1.1. Die Schule – ein Raum der Verfremdungen

Was bedeutet die Formel „Rekonstitution des Wissens unter den Bedingungen der leiblich-sinnlichen Existenz“ konkret? Wie ist diese Forderung zu erfüllen?

Das einwurzelnde Lernen beginnt notwendigerweise mit der Aufdeckung der Scheinsicherheiten der Lebenswelten, in denen die Kinder aufwachsen. Zwar werden Kinder schon sehr früh von rätselhaften Erscheinungen wie der Parallaxe, der Lichtbrechung, des Archimedischen Prinzips irritiert, ja geradezu geängstigt (Wagenschein 1973); sie übernehmen aber schon bald, im Vertrauen auf die Erwachsenen, deren Verdrängungsmechanismen. Die pragmatische Einstellung, die den „Störungen“ nicht auf den Grund geht, sondern zeigt, wie man damit fertig wird, indem man sie im alltäglichen Umgang „einkalkuliert“.

Daß das Lernen mit der Aufdeckung der Scheinsicherheiten des Alltags zu beginnen hat, ist kein pädagogisch-philosophisches Postulat, sondern die harte Realität der Kindheit in den Gesellschaften, die ihre Kinder zur Schule halten. Die Schule stellt einen tiefgreifenden Einschnitt im Leben der Kinder dar. Der Umgang mit den Dingen, wie er im unmittelbar gelebten Leben des sozialen und kulturellen Milieus der Familien bestimmt war, wird prinzipiell, d. h. auch auf die Weise unterbrochen, daß die Dinge eine völlig andere Bedeutung erhalten. Die Katze, der Hund, der Blumenstrauß (auch wenn sie von zuhause mitgebracht werden) sind im Unterricht anders „gemeint“, obwohl die Differenz zur Alltagsbedeutung meistens verschleiert wird. Was im unmittelbar gelebten Leben schlicht gegeben ist, wird dem direkten Zugriff entzogen und muß allererst vergegenwärtigt, repräsentiert werden. Die Schule kennt keine unvermittelte Gegenwart der Dinge und der anderen Menschen. (In den vertrauten Familienverhältnissen sind die anderen Menschen, Eltern, Geschwister, in einer gemeinsamen Lebensgeschichte permanent gegenwärtig: Sie gehören dieser gemeinsamen Lebensgeschichte an als die „Eigenen“. Die Klassenkameraden hingegen treten von vornherein als die Unbekannten, Fremden in das Leben des Schülers: eine Verständigung mit [78/79] ihnen ist nur möglich durch die ausdrückliche Vergegenwärtigung der Dinge, über die man spricht.)

Was in der Schule vor allem anderen unterbrochen wird, ist die selbstverständliche, quasi-natürliche Funktion der Sinne und der Sprache. Die lebensweltlich eingeübten Schemata der Wahrnehmung büßen ihre „gebende“, gegenständliche Funktion ein. Die Sinne und die Sprache werden gewissermaßen auf sich selber zurückgeworfen. Gemeint ist folgendes: In den direkten, ostentativen Bezügen des Alltags sind der Sinn und die Sprache in die Sprachspiele

des Umgangs integriert. Wo, wie in der Schule, die ostentativen Beziehungen unterbrochen werden, stellt sich die Aufgabe einer neuen, nicht schon alltäglich vermittelten „Aneignung“ der Sinne und der Sprache. Es entsteht die Frage nach dem Eigen-Sinn, dem Eigen-Vermögen und der Eigen-Dynamik der Sprache und der Sinne.

4.2. Sinndimensionen des Lernens

Das Grundthema einer Hermeneutik des Lernens ist die unter der Bezeichnung „Lernen des Lernens“ reklamierte Kultivierung und Disziplinierung der Lernfähigkeit als einer Möglichkeit des Transzendierens der Lebenswelten. Aktualisiert wird diese „Transzendenzleistung“ in der wissenschaftlichen Produktion des Wissens. Lernen des Lernens wäre demzufolge die „Aneignung“ des Wissens als einer nicht-lebensweltlich vermittelten Form der sinnhaften Repräsentation der prinzipiell „abwesenden“ Wirklichkeit. Unter „sinnhafter Repräsentation“ verstehen wir solche Interpretationen der Wirklichkeit, in denen an die Stelle von Kontexten streng begrenzte, nach exponierbaren Regeln generierte Texte, „Simulacren“ treten. Die Interpretation, die hier in der Form der strukturalistischen Tätigkeit vollzogen wird, findet in der Komposition des „Simulacrums“, d. h. in den Funktionen, die die „Bildelemente“ im Aufbau des Ganzen erfüllen, ihren objektiven Niederschlag.

Die Aneignung des Wissens haben wir näherhin als Rekonstruktion der darin repräsentierten Wirklichkeit unter den Bedingungen der leiblich sinnlichen Existenz angesprochen. Eine Rekonstitution haben wir die gestellte Aufgabe genannt, weil der lernende Schüler nicht sozusagen alle Räder neu erfinden muß. Der Unterricht kann weder die Simulacren der Wissenschaft konstruieren wollen (Lehrer und Schüler sind ja nicht an der Forschung beteiligt) noch kann es sich in der lernenden Aneignung des Wissens um eine bloße Reproduktion des Vorgefundenen handeln. Daß man nur versteht, was man machen oder nachmachen kann, ist ein Irrglaube. Das Lernen des Lernens wäre also die Disziplinierung unserer Fähigkeit zur Rekonstitution dessen, das in einer perfekten Form vorliegt. Die Realisierung der Rekonstitution erfolgt auf verschiedenen Ebenen, die hierarchisch gegliedert sind.

4.2.1. Die ästhetische Dimension des Lernens

Was besagt nun aber die Formel „Rekonstitution des Wissens unter den Bedingungen unserer leiblich-sinnlichen Existenz“? Was speziell ist damit gemeint, daß die Rekonstitution zugleich die Befreiung unserer Sinne aus ihren Vereinnahmungen durch die Sprachspiele des lebensweltlichen Alltags sein soll?

Unabhängig von den gegenständlichen Ausdeutungen der Sinnestätigkeit in der Pragmatik des Alltags ist die Wirklichkeit in unseren Sinnen durch die Empfindungen und Eindrücke „gegeben“, die sie in uns weckt. In den Empfindungen sind wir uns selbst in dem leiblichen Eingelassen- und Eingefügtsein in die Wirklichkeit gegeben, das wir nicht suspendieren können: In unserem Weltverhältnis, über das wir keine Macht haben, und von dem wir uns nur um den Preis des eigenen Lebens loszusagen vermöchten. „Subjekt“ und „Objekt“, wenn diese unzutreffenden Ausdrücke zur Verständigung herangezogen werden dürfen, sind in den Empfindungen noch in einer unauflösbaren Einheit ineinander verflochten.

Condillac hat diesen Charakter der Empfindungen in einer kaum zu übertreffenden Genauigkeit am Denkmodell der Marmorstatue, der er nach und nach Sinne einsetzt, herausgearbeitet. „Wenn wir ihr eine Rose vorhalten, so wird sie in bezug auf uns eine Statue sein, die eine Rose riecht; aber in bezug auf sich wird sie nur der Duft dieser Blume selbst sein. ... Kurz, die Düfte sind in dieser Hinsicht nur der Statue eigene Modifikationen oder Daseinsweisen, und

sie kann sich für nichts anderes halten, weil das die einzigen Empfindungen sind, für die sie empfänglich ist“ (1870, 19 f.) (Fichte hat darauf aufbauend diese ununterschiedene Subjekt-Objekt-Einheit als den Anfangsgrund der Subjekt-Objekt-Einheit verstanden, die sich im Wissen und als Wissen vollendet; vgl. II 125).

Im alltäglichen Umgang sind die Empfindungen immer schon im pragmatischen Umgang mit den Dingen gedeutet und somit überschritten. Man hört nicht eigentliche Geräusche in ihren akustischen Qualitäten, sondern von vornherein das Rascheln einer Zeitung, das Schnarchen des Schläfers und den Start eines Motorrads usw. Und genau so sieht man den Dingen die Umgangsqualitäten an: Etwas erscheint dabei als zu groß usw. Die Sinnes- [80/81] empfindungen sind hier immer schon als Dingeigenschaften interpretiert und gewertet.

Demnach wäre mit der Aneignung der nicht-gegenständlich interpretierten (und vermittelten) Sinnlichkeit das Eingehen auf die Empfindungsgehalte der Wahrnehmung gemeint, und auf die Eindrücke, die sie in uns hinterlassen. Diese Eindrücke, die Wirkungen unseres Affiziert-sein, sind allerdings nicht als objektive Tatbestände zu fassen. Das unmittelbare Beeindruckt-sein wird in den Kategorien der objektiven Beschreibung verfehlt. Im eigentlichen und strengen Sinne „gibt“ es die Eindrücke nur in ihrem Ausdruck, in dem ihre Wirkung zur Entfaltung kommt, ungeachtet dessen, daß sie im Ausdruck nicht geschaffen werden und unabhängig von ihm „da“ sind. Die so gleichsam zu sich selbst gebrachte Wirkung ist das Grundphänomen des Ästhetischen (vgl. dazu König 1938; 1978, 256-337).

Unter „Ausdruck“ wird hier Verschiedenes gefaßt – was hier nicht im einzelnen ausdifferenziert werden kann. So kann der Eindruck, den eine Sache hinterläßt, Erinnerungen wecken, in denen sich Ähnlichkeitsbeziehungen herstellen; Geräusche können – „so ähnlich“ – nachgemacht, Klänge „bewegt“ werden; im körperlichen Aus- und Mitschwingen eines Metallklanges (eines Gongs, z. B.) gelangt die Raumerfüllung des Klanges zu seiner motorischen Gestalt. Die Eindrücke, die erst im Ausdruck in ihrer Wirkung hervorgebracht werden, sind wie Spuren, die sich in unserer Leiblichkeit eingeschrieben haben. Die Wirkung der Eindrücke liegt darin, daß die Spuren uns fesseln, so daß wir ihnen auch gegen unseren Willen nachgehen müssen. So wird in dem nachgehenden Zum-Ausdruck-Bringen die ästhetische Durchdringung unserer Eindrücke zu einer Art „Einhausung“ in den eigenen Körper. Merleau-Ponty hat das Verhältnis zu unserem Körper (die Leiblichkeit unseres Daseins) als ein Wohnen und Bewohnen beschrieben (1984, 29 u. ö.; 1976).

Im Bewohnen des Körpers erscheint dieser nicht in seiner widerspenstigen Plumpheit, mit der er sich gegen unsere Absichten sperrt; man lernt darin vielmehr über den eigenen Körper zu verfügen wie über ein Musikinstrument. So wie man im Spiel aus einer Geige das herausholt, was in ihr verborgen schlummert, so daß das Spiel sie in dem hervorbringt, was sie mehr ist als ein Stück bearbeitetes Holz, so ist das ästhetische Einhausen in den eigenen Körper keine Form seiner Unterwerfung unter vorgesetzte Zwecke, sondern ein sich anschmiegendes, sensibles Sich-Einlassen auf die Art, in der er sich gibt und sich für die Wirklichkeit öffnet, in die er eingelassen ist.

In diesem Sinne wird in der ästhetischen Durchdringung der Wahrnehmung ein elementares Verhältnis zur Wirklichkeit entfaltet, in dem diese [81/82] nicht in ihrer Bedrohlichkeit erscheint, sondern sozusagen vertrauenswürdig. In diesem Verhältnis ist die Möglichkeit eines Sicheinlassens auf die Wirklichkeit gegeben, indem man den Anspruch, den die Dinge an uns stellen, wahrzunehmen vermag. Eine ehrwürdige philosophische Tradition hat dieses Sich-Einlassen-Können auf den Anspruch der Dinge, in dem man die Bedingungen zu erfüllen hat, unter die uns die Dinge stellen, Genuß (*fruitio*) genannt. Dieses elementare Verhältnis zu den Dingen, das wir hier zu beschreiben versuchen, zeigt sich schon in den einfachsten Formen des Genießens: ein Apfel will anders genossen und im Genuß erschlossen werden als eine Apfelsine, und Tee anders als Kaffee.

Es ist ein Dreifaches, auf das es uns hier ankommt: (1) daß die elementarste Form des einwurzelnden Lernens der Genuß im Sinne des Sich-Einlassen-Könnens auf den in den Eindrücken vernehmbaren Anspruch der Dinge ist, dem wir gerecht werden müssen; (2) daß die Erfüllung dieser Ansprüche als Bereicherung unserer selbst empfunden wird; schließlich (3) daß dieses sich in den Strukturen des Genusses realisierende Weltverhältnis wie ein Orgelpunkt unsere gesamte Produktivität durchtönt.

Man könnte die Art und Weise, in der wir uns auf die Dinge einlassen und ihrem Anspruch zu entsprechen versuchen, „mimesis“ nennen. Die mimesis bringt nach der pythagoräischen Lehre zum Ausdruck, was der Wahrnehmung entgeht, obwohl es auf geheimnisvolle Weise darin anwesend ist (vgl. Ritter/Gründer 1980, V 1396). Was in der mimesis zum Ausdruck kommt, ist die Bildhaftigkeit der Dinge, mit der wir uns das Beanspruchtsein durch sie sinnhaft vergegenwärtigen.

4.2.2. Exemplarisches Lernen

Die ästhetische Rehabilitierung der Sinne ist allerdings noch keine Grundlegung der gegenständlichen Weltverhältnisse. Die Gegenständlichkeit wird im Ästhetischen in einem gewissen Sinn aufgelöst. Es scheint, daß die Rehabilitierung der Sinnlichkeit nicht mit einem Mal für immer zu leisten ist. Daran wird deutlich, daß es verschiedene Ebenen der lernenden Einwurzelung gibt, die sich zwar gegenseitig fordern und ergänzen, ohne sich doch ersetzen zu können. Konkret heißt dies: Gerade weil in der ästhetischen Aneignung der Sinne die Gegenständlichkeit aufgelöst wird, wird die Rekonstruktion der Gegenständlichkeit zur Notwendigkeit, wenn das gegenständliche Weltverhältnis als eine Weise der Einwurzelung in die Wirklichkeit soll gelten können. Der ästhetisch Sensibilisierte, gerade er, ist auch für die Grenzen des [82/883] Ästhetischen sensibilisiert, eine Grenze, die an rätselhaften Erscheinungen (der Lichtbrechung, der Wasserverdrängung, des Magnetismus usw.) aufbricht. Wagenschein hat in seinem Unterricht „sonderbare Erscheinungen“, in denen die Natur auffällig wird und das Zeugnis der Sinne in Frage stellt, aus der Normalität des Alltags herausgegriffen. Das so Herausgegriffene ist ein Exemplum. Solche Erscheinungen, an denen die Irritationen der Kindheit wieder lebendig werden, machen betroffen: In dem Sinne nämlich, daß man sich dabei betrifft, über die Unstimmigkeiten der Welt hinweggegangen zu sein. Mit dem Affekt des Betroffenseins setzt die Bewußtwerdung ein (Lipps 1941, 44 ff.). In der Bewußtwerdung wird der Mensch in einer geradezu paradoxen Weise vor sich selber gebracht. Einerseits findet man sich darin, in ärgerlicher Weise unsortiert und desorientiert, in einer tiefen Hilflosigkeit und Verlegenheit der Wirklichkeit gegenüber. Auf der anderen Seite aber wird man darin auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurückgeworfen. Im Hinblick auf die rätselhaften Erscheinungen, die einen betroffen machen, bedeutet dies: Man muß die Lösung selber finden. Kein Vorsagen und Vorgeben der Lösung entlastet vom einsichtigen Selbstvollzug. Dies beschreibt die Grundsituation des Lehrens, die ihre klassische Darstellung im „Menon“ gefunden hat. Zwar entwickelt der Sklave des Menon die Lösung nicht aus der Tiefe seines eigenen Gemütes; wohl aber wird das, was Sokrates „vormacht“ (indem er die Diagonale in das zu verdoppelnde Quadrat einzeichnet), erst dadurch zur Lehre, daß der Sklave die Einsicht vollzieht. Allgemeiner gesagt: Die Rätselhaftigkeit der Erscheinungen bringt einen auf sich selber als Zurechnungssubjekt zurück, das sich jedoch zur Umorientierung aufgefordert findet, um wieder Fuß fassen zu können. Solche „Wendungen“ bilden, wie schon das Beispiel des Menon zeigt, den Grundzug der Lehre; Lehre im Sinne der Handwerkslehre genommen, in der es ja auch auf eine gewisse Ausrichtung und Perspektivierung der Sinne ankommt, die der Alltag „so“ nicht kennt. Die Lehre stellt sich so gesehen als Belehrung dar, d. h. als Disziplinierung der Sinnlichkeit.

Nun findet der vor rätselhaften Erscheinungen auf sich selber Zurückgeworfene die Lösung nicht in sich selber, in seinen Erfahrungen oder in dem gespeicherten Wissen und den bisher bewährten Begriffen und Regeln; vielmehr muß die Lösung in der Sache selbst gefunden und aus ihr heraus entwickelt werden. Sie liegt allerdings in der Weise in den Erscheinungen selbst, daß sie gewissermaßen in sie hineingesehen werden muß, durch eine Wendung des Blicks oder durch das Umfingieren des Gegebenen. Dieses Umfingieren wird im allgemeinen durch die Erfindung einer Legende vollzogen, mit der das rätselhaft Erscheinende enträtselt, dechiffriert wird. Dem Dechif- [83/84] frieren der rätselhaften Erscheinungen, von dem hier die Rede ist, liegt allerdings kein universeller Code zugrunde; sondern die Legende muß vielmehr im Bezug auf das konkret Ausgefallene in der Form eines Textes, wie im Kriminalroman, produziert werden. Vor die Frage gestellt, warum eine sonst durchsichtige Plastikfolie opak und weiß erscheint, wenn sie gefaltet wird, antwortet ein Zwölfjähriger, daß durch das Falten „tausend kleine Spiegel“ entstehen, die wie spiegelnde Fensterscheiben einen Teil des Lichts zurückwerfen und einen anderen durchlassen. Das „Weißwerden“ der Plastikfolie ist die Geschichte, in der ein sonst rätselhafter Vorgang enträtselt wird. Die Vermittlung zwischen der Erscheinung und dem auf sich selber zurückgeworfenen, seiner Subjektivität überantworteten Menschen durch die „Unterstellung“ der Geschichte hat man „Phänomen“ genannt. In diesem Sinne ist die Lehre in den Phänomenen selbst enthalten und vollzieht sich als Belehrung einer zunächst irritierten Sinneswahrnehmung. Die Lehre bringt hervor, was man eigentlich wahrnimmt, wenn der Schnee, der Bierschaum und die gefaltete Plastikfolie weiß erscheinen. Die Lehre, die in der Form von Legenden den phänomenalen Gehalt von irritierenden Erscheinungen hervorbringt, wird als befriedigende Antwort auf die Frage empfunden, die die Irritation hervortreibt. Die Lösung liegt in einer Antwort, die das Bedürfnis nach Angemessenheit der Wahrnehmung befriedigt und das Vertrauen in unsere Sinnlichkeit wiederherstellt. Das Aufgehobensein der Differenz von Sehen und Gesehener Sache wurde in der Begrifflichkeit der Philosophie „Grund“ genannt. Von einer Aufhebung der Differenz von Wahrnehmung und Sache im phänomenalen Gehalt einer Erscheinung ist hier nur im Bezug auf einen besonders herausgegriffenen Fall die Rede. Die befriedigende Antwort reicht sozusagen nur für diesen Fall zu; der Grund, von dem in Bezug auf die Lehre die Rede ist, wäre demnach ein – eben für diesen Fall – zureichender Grund.

4.2.3. Wissen verstehen

In die Legendenbildung des exemplarischen Lernens gehen Wissens Elemente ein, der Schüler, der durch das Falten der Plastikfolie „tausend Spiegel“ entstehen sieht, käme nicht zu dieser Unterstellung (Hypothese), wenn er keine Ahnung von der Reflexion und der Lichtbrechung hätte. Eine Aneignung des Wissens als solchen findet hier allerdings noch nicht statt; Wissensinhalte werden nur eben gebraucht und sinnvoll zum Aufbau einer deutenden Geschichte eingesetzt. [84/85]

Die Aneignung des Wissens ist eine spezifische Form des Fußfassens in einer prinzipiell abwesenden Wirklichkeit, eine spezifische Form des Verstehens also.

Im Wissen wird die Wirklichkeit in der Gestalt von Aussagen und Aussageverbänden zugänglich. So gesehen ist es die Manifestation des Logos (der aussagenden Vernunft unter den Bedingungen des „Erdenlebens“ – um eine Formel Schleiermachers zu gebrauchen). Damit ist zunächst einmal gemeint, daß sich im Wissen die logische Durchdringung und Verortung der Wirklichkeit vollendet. Es stellt, um es mit Wittgenstein zu sagen, „Sachlagen“ im logischen Raum dar (1963, 16 f.). Die logische Durchdringung der Wirklichkeit kann selber nicht logisch hergeleitet und aus ersten Prinzipien streng deduziert werden. Obwohl das Wissen die Wirklichkeit im logischen Raum darstellt, ist die Erkundung der Möglichkeit und der Reich-

weite dieser logischen Durchdringung nicht, wovon der Idealismus glaubte ausgehen zu können, logisch begründbar. In diesem Sinne ist die Einschränkung, das Wissen sei die Manifestation des Logos unter den Bedingungen des Erdenlebens, zu verstehen. Die Erkundung der Möglichkeit der logischen Darstellung wird in der Theoriebildung vollzogen. Diese hat keinen Grund außer sich und ist, so gesehen, eine praktische Kunst, der die Erkundung und Auslotung ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen obliegt. In den wissenschaftlichen, auf empirische Erfüllung angelegten Theorien wird ans Licht gebracht, was der Logos unter den Bedingungen der menschlichen Wirklichkeit über diese vermag. Von den Künsten unterscheidet sich die Theoriebildung lediglich darin, daß sie die Muster der Generierung von Aussagen explizit in Gestalt formaler Strukturen herausstellt und dadurch, wie in einer Art Gebrauchsanleitung, handhabbar macht.

Wenn dies so richtig ist, folgt daraus, daß nur derjenige wirklich weiß, der in einem „Selbstaktus“ den theoretischen Zusammenhang generiert, innerhalb dessen empirische Befunde etwas „besagen“. Die Aneignung des Wissens ist nur als Prozeß der Herausbildung ihrer generierenden Muster zu aktualisieren. Martin Wagenschein hat in einem Lehrstück über das Nichtabreißen der Primzahlen ein glanzvolles Beispiel für die verstehende Aneignung des Wissens gegeben (1965, 102 ff.).

Die Theoriebildung ist die vollkommenste Form der Reduktion von Kontingenz, die wir kennen, insofern sie Eindeutigkeit in der Darstellung der Wirklichkeit ermöglicht. Diese Eindeutigkeit ist jedoch nur als Ausgrenzung der ästhetischen und exemplarisch-lehrhaften Sinngebung möglich. Die Theoriebildung bleibt so gesehen, wenn auch in der Form des Absehens, auf unsere leiblich-sinnlichen Existenz bezogen. So stellt sich das Absehen dar [85/86] als Transformation und Umorganisation unserer Wahrnehmung, in deren Vollzug die Wahrnehmung nicht nur belehrt, sondern technisch erzeugten Bedingungen unterworfen apparativ substituiert wird. (Die Physik sei, nach einer Formulierung von Hans Lipps, die Umwelt physikalischer Apparate.) Das Verstehen der Theorie ist demnach nur durch den Vollzug der „Transformation“ der Wahrnehmung möglich, die immer auch das in den Blick rückt, von dem sie absieht. Man muß Goethe kennen, um Darwin zu verstehen.

Literatur

- Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts. Band 1 und 2. Weinheim (Beltz) 1974
- Barthes, R.: Elemente der Semiologie. Frankfurt/ M. (Syndikat) 1979
- Barthes, R.: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5, Mai 1966. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1966
- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1981
- Born, M.: Physics in my Generation. Oxford/ New York/Toronto 1956
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/ M. (Suhrkamp) 1974 (stw 107)
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/ M. (Suhrkamp) 1987
- Condillac, E. B.: Die Fiktion der empfindungsbegabten Marmorstatue. In: Abhandlung über die Empfindungen. Berlin. Philosophische Bibliothek 1870
- Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I. München (Piper) 1967
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweitausend Jahre seiner Geschichte. Ratingen (Aloys Henn) 1959

- Eyferth, K.: Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte Reaktionen. In: Bergius, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Allgemeine Psychologie. Göttingen (Hogrefe) 1964
- Fichte, J. G.: Werke. Herausgegeben von I. H. Fichte. Berlin (De Gruyter) 1971
- Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980
- Flitner, A.: Mißratener Fortschritt. Anmerkungen zur Bildungspolitik. München (Piper) 1977
- Gagne, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover (Schroedel) 1973
- Gierer, A.: Die gedachte Natur. Ursprung, Geschichte, Sinn und Grenzen der Naturwissenschaft. München (Piper) 1991
- von Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von A. Flitner/ K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1960 ff.
- Hugo von Skt. Viktor: Didascalicon. In: Garin, E. (Hrsg.): Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I. Reinbek (Rowohlt) 1964 (rde 205/206)
- Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F./ Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche in der Schule miteinander haben. Weinheim/Basel (Beltz) 1983
- Illich, I.: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983
- Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München (Fink) 1976
- Jakobson, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeines Lautgesetz. Frankfurt/M. (Luchterland) 1991
- König, J.: Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie. Halle a. d. Saale (Niemeyer) 1937
- König, J.: Vorträge und Aufsätze. Herausgegeben von G. Patzig. Freiburg/ München (Alber) 1978
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/ M. (Suhrkamp) 1984
- Lessing, G. E.: Gesammelte Werke. Berlin (Aufbau-Verlag) 1955
- Lipps, H.: Die menschliche Natur. Frankfurt/ M. (Vittorio Klostermann) 1941
- Merlau-Ponty, M.: Die Struktur des Verhaltens. Berlin (De Gruyter) 1976
- Merlau-Ponty, M.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg (Felix Meiner) 1984
- Mollenhauer, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft Weinheim/ Basel: Beltz 1976
- Paulsen, F.: Die Geschichte des gelehrten Unterrichts. Erster Band. Leipzig (Verlag Veit & Comp.) 1919
- Rapp, U.: Handeln und Zuschauen. Untersuchungen über den theatersoziologischen Aspekt der menschlichen Interaktion. Darmstadt/ Neuwied (Luchterland) 1973
- Rheinberger, H.-J.: Experiment. Differenz. Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg (Basiliken-Presse) 1992
- Ricoeur, P.: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Verstehende Soziologie. Herausgegeben von W. L. Bühl. München (Nymphenburger Verlagsbuchhandlung) 1972
- Ritter, J./ Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980
- Schulze, Th.: Schule im Widerspruch. Erfahrungen. Theorien, Perspektiven. München (Kösel) 1980

Straus, E.: Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften. Berlin/ Göttingen/ Heidelberg (Springer) 1960

Virilio, P.: Rasender Stillstand. Essay. München 1992

Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart (Klett) 1965

Wagenschein, M. u.a.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart (Klett) 1973

Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/ M. (Suhrkamp) 1963

Yates, F. A.: Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. Weinheim (VCH-Verlagsgesellschaft) 1990