

Studien zu einer anthropologischen Didaktik

V. Didaktik als Bildungslehre?

1. Das Problem der Schulfächer 1
 2. Das Problem des Lehrplans 3
 3. Das exemplarische Lehren 7
- Exempel und Beispiel 7
- Das Exempel 9
- Das Beispiel 11

1. Das Problem der Schulfächer

Die vorliegende Arbeit wurde mit von der Frage nach der Konstitution der Schulfächer bewegt. Die traditionellen Schulfächer, die im wesentlichen als Kunden verstanden wurden, in denen die Lebens- und Welterfahrungen bestimmter Lebenskreise und Lebensformen überliefert wurden, sind heute in allen Schallarten durch wissenschaftliche Disziplinen, die sich ihrerseits aus dem Mutterboden der Philosophie gelöst haben, ersetzt: ein Zeichen dafür, daß sich die Wissenschaften nicht mehr aus den traditionellen Schulfächern entwickeln können. Weil die Wissenschaften nicht mehr die Fortführung der alltäglichen Welterschlossenheit darstellen, brechen sie ganz unmittelbar, unverstanden und unbewältigt in unser Dasein ein. Dadurch entsteht ja erst die vielberufene Verhaltensunsicherheit und die Forderung nach Verhaltensstabilität, der Ruf nach unmodifizierbaren, sicheren Verhaltensmustern. Unbewältigt und unverstanden sind die Wissenschaften zu einer Macht geworden, die unser Leben von außen beherrscht, zu einer Macht also, die man nur berufen kann und auf die man sich, wie z.B. in der Reklame, beruft. Die Bewältigung der Wissenschaften ist zum wichtigsten didaktischen Problem der Gegenwart geworden.¹ Man sollte dieses Problem nicht mit dem Hinweis auf die sogenannte Abstraktheit der Wissenschaften zu umgehen versuchen: nur weil die Wissenschaften nicht aus den Lebenserfahrungen hervorgehen, sind sie in den Verruf, abstrakt zu sein, gekommen. Diese Abstraktheit ist gar nichts anderes als der Ausdruck ihres Unbewältigtseins. Die Begriffe der „abstraktesten“ Wissenschaften sind, wie Wagenschein überzeugend dargelegt hat, gerade nicht in einem Abstraktionsprozeß im strengen Sinne entstanden, sondern es handelt sich dabei um wirkliche Griffe und sich erfüllende Konzeptionen.²

Unsere Überlegungen haben, wenn sie nicht ganz in die Irre gegangen sind, erbracht, daß das wissenschaftliche Denken, also dasjenige „an“ den Wissenschaften, was als Aspekt der Wirklichkeit produktiv angeeignet werden kann, nicht nur keine ausschließliche Domäne des Fachmannes ist, sondern daß man aus dem System und der Terminologie heraustreten muß, um das in den Griff zu bekommen, was man in der „Sprache“ der Wissenschaft gefaßt hat. Hinsichtlich der Schulfächer bedeutet dies, daß sie nicht in der Form der „Kunden“ den Wissenschaften vorgeordnet werden können, sondern sie sind dasjenige „an“ den Wissenschaften,

¹ Vgl. dazu A. Flitner, *Wissenschaft und Volksbildung*; in: *Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus*. Eine Vortragsreihe der Universität Tübingen mit einem Nachwort von Hermann Diem, herausgegeben von Andreas Flitner, Tübingen 1965, S. 217 ff.

² Zum Begriff der Konzeption: H. Lipps, *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*, S. 55 ff.

was als Aspekt der Wirklichkeit angeeignet werden kann. Zum Schulfach wird eine Wissenschaft dann, wenn sie nicht als fertiger und vorgegebener Standpunkt behandelt wird, auf den man sich - als Fachmann - stellen muß, um mit den in der Wirklichkeit auftretenden Fällen fertig zu werden, sondern als menschliche Möglichkeit, die Wirklichkeit produktiv (Kräfte erschließend) in das Dasein einzubeziehen. Darin liegt begründet, daß das Fach dem Lehrer nicht sehr vorgegeben ist: er kann weder Kunden weitervermitteln, noch aber kann er sich auf den Standpunkt einer Wissenschaft stellen, die selbst schon eine Lehre ist, so daß sein Lehrersein im Vertreten einer wissenschaftlichen Disziplin besteht. Er wird vielmehr in dem Maße zum Lehrer, in dem es ihm gelingt, in die Konzeption der wissenschaftlichen Begriffe und Aussagen vorzudringen. Und nur wenn es ihm gelingt, in den menschlichen Ursprung der Disziplin durchzudringen und die Wissenschaft als etwas Werdenes und Gewordenes sehen zu lassen, erreicht er auch die Kindheit in seinem Fach, vermag er den Menschen als einem in seinem Fach und durch es werdenden anzusprechen.³ (Wenn man mit Wagenschein das Heraustreten aus dem systematischen Aufbau einer Wissenschaft und die Fähigkeit, wissenschaftliche Aussagen auf ihre Konzeption hin zu befragen, Philosophieren nennt – und wie sollte es auch anders benannt werden? – dürfte die Philosophie in keiner Lehrerbildung fehlen. Daß die Philosophie bisher in der Lehrerbildung keine Früchte gezeitigt hat, liegt sicher auch darin "begründet, daß sie als eine eigene Wissenschaft traktiert wurde.)

Dies alles sind Zusammenhänge, die Wagenschein, besonders für seine Fächer, klar gesehen und schön beschrieben hat, die aber auch, wie bei ihm immer wieder angedeutet wird, für andere Fächer in gleicher Weise gelten. Auch das Schulfach „Geschichte“ ist die Kunst, ein Stück tatsächlicher unverstandener Wirklichkeit verständlich zu machen. Es sollte auch hier nicht einfach geschichtliches Wissen (Information) bereitgestellt werden, es sollte auch im Geschichtsunterricht nicht darum gehen, den Schülern zu zeigen, wie es in der Vergangenheit war, sondern die historischen Fakten sollten dazu herangezogen werden, unverstandene Fakten der Gegenwart verständlich zu machen. Es kann nicht die Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, Bilder aus der Vergangenheit um ihrer selbst willen zu malen, sondern zu erklären, wieso etwas Gegenwärtiges so ist, wie es ist. Der Anfang der Geschichte ist nicht die Eiszeit, sondern die unverstandene Gegenwart, in der manches als selbstverständlich hingenommen wird, was an sich eine unverstandene Tatsache ist. Die gutgemeinten Bilder aus der Vergangenheit unterschlagen häufig die simple Tatsache, daß die Vergangenheit nur dadurch zu einer geschichtlichen wird, daß sie sich in der Gegenwart auswirkt. Nun wird jedermann sagen, das sei doch selbstverständlich und eben deshalb werden ja auch die Bilder aus der Vergangenheit gemalt. Indessen fällt es schwerer, auch die andere Seite dieses Zusammenhanges zuzugestehen, daß nämlich auch die Vergangenheit nur durch die Gegenwart verständlich wird. Was sich als Möglichkeit in der Vergangenheit anbahnte, was als zukunftsträchtige Möglichkeit ergriffen wurde, was also tatsächlich Geschichte gemacht hat, erweist sich in der Gegenwart. Die Geschichte ist kein lineares Fortschreiten sich aus ihnen selbst entfaltender Ereignisse, von denen man keines, will man das Ganze verstehen, überspringen darf; sie ist kein sich entfaltender Organismus, in dem jede Entwicklungsstufe die unabdingbare Voraussetzung ist, aus der heraus sich eine folgende ergibt. Dem Geschichtsunterricht, zumal dem der Volksschule, liegt aber dieses organische Entwicklungsmodell zugrunde. Wenn dies auch keinem Lehrer mehr bewußt ist, wird die Geschichte hier doch als die organische Selbstentfaltung eines Volksgeistes verstanden, deren Keime nach Schellingscher Lehre im Mythos liegen. In dieser Auffassung der Geschichte liegt aber zugleich begründet, daß die früheren Stufen der Entwicklung, die undifferenziert-primitiven (daher auch ursprungsnahen) auch die frühen Stufen des in diesem Geiste sich entfaltenden Einzelgeistes sind: die Mythen und Sagen sind der geistigen Welt des Kindes am nächsten und insofern das Element, in das die Kinder getaucht werden müssen, damit der Volksgeist sich auch in ihnen entfalten kann. Diese romantische

³ M. Wagenschein, a. a. O., S. 186.

Auffassung der Geschichte, die im psycho-genetischen Grundgesetz des Herbartianismus eine scheinbar wissenschaftliche Grundlegung erfuhr, gibt eine bequeme Antwort auf die Frage nach dem „Bildungswert“ des Geschichtsunterrichtes: das Durchlaufen der einzelnen Stufen der geschichtlichen Entwicklung ist die Entfaltung des sich in einer Volkskultur manifestierenden Geistes. Das dogmatische Festhalten an dieser vor-Diltheyschen Auffassung hat in der Volksschule zu einer völligen Enthistorisierung des Geschichtsunterrichts geführt. Die Geschichte ist zu einer Abfolge von zufälligen Ereignissen geworden, deren einziges Ordnungsschema das Nacheinander auf der Zeitlinie ist. Weil man aber doch noch an die Gleichzeitigkeit der geschichtlichen und kindlichen Entwicklung „glaubt“, können die anfälligen Ereignisse in einer Trivialpsychologie erklärt werden: die Kinder werden aufgefordert, das nachzuvollziehen, was Friedrich II. wohl dachte, als Heinrich der Löwe ... oder gefragt, wie sie in einer bestimmten Situation gehandelt haben würden. Die Vorstellung der Zeitabstände und der Zeitfolge (der zufälligen Ereignisse) ist zum einzigen Sorgenkind des Geschichtsunterrichtes geworden. Wenn wir dagegen behaupteten, die Vergangenheit müsse aus der Gegenwart heraus als geschichtliche entdeckt werden, wenn also vom Geschichtslehrer verlangt wird, nach „rückwärts gewandter Prophet“ zu sein, meinen wir gerade nicht, der Weg von der Eiszeit zur Wiedervereinigungspolitik müsse in anderer Richtung durchlaufen werden. Damit ist auch nicht gesagt, daß der Lehrer mit den schwierigsten Fragen beginnen muß. Es gibt relativ unkomplizierte Dinge in unserem alltäglichen Leben, die auf ihre geschichtliche Herkunft befragt und aus ihr erklärt werden könnten. So könnte schon in der Grundschule die Frage erörtert werden, wie es kommt, daß die Reutlinger und Betzinger einander nicht mögen, oder was es mit dem „Mutschelestag“ auf sich hat. Es scheint jedenfalls nicht unbedingt nötig zu sein, den Reutlinger Kindern im vierten Schuljahr anschaulich zu schildern, wie meisterhaft die Gerber in der Reutlinger Schlacht gegerbt oder wie die Raubritter auf der Altenburg gehaust haben. Der Geschichtsunterricht sollte überdies bei dem ansetzen, was in der Gegenwart noch lebendig ist: in den bloßen Relikten der Geschichte ist auch die Geschichte nicht lebendig.⁴

2. Pas Problem des Lehrplans

Mit diesen nur eben gelegentlichen Bemerkungen sollte auf ein allgemeineres didaktisches Problem aufmerksam gemacht werden: auf die Problematik der Lehrplantheorie und noch mehr auf die Schwierigkeit der konkreten Gestaltung des Lehrplans für bestimmte Schulen. Ein fester Lehrplan mit einem festgelegten Kanon von „Inhalten“ ist nur dort möglich, wo es gewisse ausgezeichnete „Güter“ gibt, durch deren Aneignung der Schüler in den Geist der Kultur versetzt wird, aus dem diese Güter stammen und der dadurch charakterisiert ist, daß er sich in diesen Inhalten manifestiert. Man suchte und fand solche Inhalte beispielsweise im Heldenzeitalter einer Nation, in der klassischen Literatur, in der Gründung des Nationalstaates oder aber - besonders für die Volksschule - in der Volkskultur, in ihren Sitten und Gebräuchen, ihren Weisheitssprüchen, ihrer Kultur und den Mythen und Märchen. Kanonisierbar sind die Inhalte also nur dann, wenn sie im strengen Sinn repräsentativ sind für die ganze Kultur. In den repräsentativen Inhalten stellt sich der Geist einer Kultur vor und wird greifbar, so daß man sich mit diesen Inhalten zugleich in den besitz der Macht versetzte, die auch in den übrigen Gebilden einer Kultur am Werk ist. Die übrigen „Gebilde“ sind nichts anderes als die – manchmal nur besonders ausgefallenen – Reinkarnationen desselben Geistes, in dessen Besitz man sich durch die Aneignung repräsentativer Inhalte versetzte.

Insofern der Lehrplan die Kultur auf repräsentative Inhalte befragte, wies er zugleich dem Un-

⁴ Vgl. dazu: E. Weniger, Didaktische Grundlagen des Geschichtsunterrichts; in: Didaktik als Bildungslehre Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim a. d. Bergstraße 1960, S. 30 ff.

terrichtet die Funktion zu, die Inhalte nicht nur als solche um ihrer selbst willen verständlich zu machen, sondern sie zugleich als Repräsentationen zu behandeln, d.h. an ihnen die Formen zu entwickeln, auf die hin man auch andere Gebilde als Repräsentanten derselben Kultur oder derselben Geistesrichtung innerhalb einer Kultur ansprechen konnte.

Hier muß allerdings bedacht werden, daß der Geist, der sich repräsentiert, ein solcher ist, der dem Menschen immer schon bestimmend im Rücken liegt. Es ist der Geist, in dessen Bahnen man sich immer schon bewegt und dessen Möglichkeiten man nur vollziehen kann. Der Lehrplan, der repräsentative Inhalte bestimmen will, interpretiert die Kultur auf ihr kategoriales Gefüge hin. An den repräsentativen Inhalten eignet man sich die Formen, in denen sich die Inhalte konstituieren, nicht ursprünglich an, sondern man wird sich ihrer bewußt. Der so beschaffene Lehrplan setzt daher die Teilnahme an der Kultur und das Geprägtsein durch sie schon voraus. Konkret bedeutet dies: Man braucht den Schüler nur in die Stimmung zu versetzen, aus der heraus ein bestimmtes Gedicht entstanden ist, um es verständlich zu machen. In diese Stimmung kann der Schüler aber nur deswegen versetzt werden, weil, er schon an der Kultur teilhat, in der die Wirklichkeit in solchen Stimmungen zugänglich geworden ist.

In keinem Fall aber braucht man sich hier Gedanken um den Wert (die Funktion und Brauchbarkeit) repräsentativer Inhalte für das jetzige oder spätere Leben des Schülers zu machen. Und eben die Frage nach der Brauchbarkeit und dem Wert bestimmter Inhalte für bestimmte Schüler stellt sich heute unausweichlich. Es gilt jedoch zu sehen, daß die Frage nach dem Wert bestimmter Inhalte nur da entstehen kann, wo sie aus dem Lebens- und Erfahrungskreis, dem Verständnishorizont der Schüler ausgebrochen sind, wo der Schüler also nicht mehr ganz unmittelbar an der Kultur teilhat und durch sie geprägt ist, in der es solche Inhalte gibt. Hier kommt noch hinzu, daß es Inhalte der modernen Kultur gibt, die nur noch auf ihre Brauchbarkeit und Verwendbarkeit hin befragt werden wollen. Der Sinn der technischen Perfektion besteht ja gerade darin, die Geräte „idiotensicher“ im Gebrauch zu machen. In ähnlicher Weise entlasten die exakten Formeln und Formulierungen der Wissenschaften vom Verstehen: mit den Formeln kann man operieren, sie einsetzen und in praktischen Lebenszusammenhängen verwenden. Man könnte geradezu sagen, es komme gar nicht darauf an, daß jemand versteht, was er sagt, wenn er die Formel $s = g/2 \cdot t^2$ ausspricht, sondern lediglich darauf, daß er sie sich anwenden, daß er mit ihr umgehen kann. Allgemein darf man feststellen, daß das Zeitalter, das in hohem Maße von der Naturwissenschaft und der Technik beherrscht ist, das Bedürfnis nach dem Verständnis der Apparate und Formeln erst gar nicht aufkommen läßt, weil umgekehrt das Verständnis der Geräte und Formeln nicht zur Sicherheit des Umgangs und des Operierens mit ihnen beiträgt. Es läßt sich niemand so leicht mit der Floskel: Wissenschaftler haben herausgebracht, daß ... abspeisen als der an technischen Dingen und Vorgängen interessierte Schüler. Darin liegt auch die Problematik des Unterrichtes auf werktätiger Grundlage begründet: das blumenpflegende Mädchen (der sogenannte „Bildungswert“ des Pflegens soll hier keineswegs in Frage gestellt werden) braucht das nicht zu verstehen, was es zur Pflege seiner Blumen nur eben anwendet, so wie es auch dem Baumwart zu wissen genügt, welche Schädlings-bekämpfungsmittel er in einem gegebenen Fall verwenden muß.

Hinsichtlich des Lehrplanes bedeutet dies konkret: er kann heute nicht mehr die Kultur auf ihr kategoriales Gefüge hin interpretieren, sondern er ist in die Lage gekommen, den Wert von Gebrauchsgütern festlegen zu müssen. Dabei entsteht eine ganz eigentümliche Schwierigkeit: Die aus allen Erfahrungs- und Verständnishorizonten ausgebrochenen, nur noch durch ihre Brauchbarkeit bestimmten Inhalte (Informationen, Fertigkeiten) können den Menschen auch nicht in konkreten Lebenssituationen ansprechen, sondern nur ganz allgemein als jemanden, der in die verschiedensten Lagen geraten kann, in denen er etwas wissen oder kennen sollte. Es gibt daher aber nichts, was man nicht wissen oder kennen sollte, alles ist gleichgewichtig, aber auch, weil jeder nur als potentieller „Gebraucher“ angesprochen werden kann, gleich unwichtig, es geht niemanden persönlich an. Es ist daher auch völlig unsinnig, in der Volksschule den Schüler als zukünftigen Schlosser, Werkzeugmacher, Maschinenbauer oder Dreher

ansprechen zu wollen. Es müßte aber möglich sein, gewisse „elementare“ Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den verschiedensten Berufen gebraucht werden, zu Grundkursen, wie sie A. Flitner vorgeschlagen hat,⁵ zusammenzustellen. Mit der Zusammenstellung solcher Grundkurse ist allerdings die Frage, wie man es mit der in den Schulwerkstätten und Schulküchen oder mit den in den pflegerischen Kursen anfallenden Physik, Chemie oder Biologie halten soll. Der Schüler stößt hier im praktischen Umgang und handwerklichen Verfertigen auf Tatsachen, die er sich als etwas merken muß, mit dem er auch in Hinkunft zu rechnen hat. sicher merkt sich der Schüler die Tatsachen auch besser, wenn er in eigenen Versuchen darauf gestoßen ist und in weiteren Versuchen damit rechnen muß. Man könnte sagen, das sei ja wohl auch die Hauptsache, und es komme in der Volksschule zumal nicht darauf an, daß der Schüler versteht, was er *sagt*, wenn er etwas feststellt, daß ..., sondern daß er mit dem, was er sich als Tatsachenwissen merkt, umgehen kann. Das Wissen wird, wenn es praktisch verwendet wird, auf die Wirklichkeit bezogen: der Umgang ist das Kriterium für die Wahrheit des Wissens. Was nicht in der Praxis verwendet werden kann, ist für den einfachen Mann und seine Kinder ein bloßes Geschwätz. Im Gebrauch des Wissens sieht man die Eigenart des volkstümlichen Denkens im Unterschied zum fachmännisch-wissenschaftlichen. Man muß sich tatsächlich fragen: gibt es überhaupt und zumal pädagogische Gründe dafür, mehr und etwas anderes zu verlangen?

Das Wissen, das man sich im praktischen Umgang erwirbt, ist für den Schüler darin gegeben und begründet, daß er im praktischen Umgang darauf gestoßen ist. Er kann sich, was die Grundlagen des Wissens anbelangt, darauf berufen, es am eigenen Leibe erfahren zu haben. Die Praxis wird hier als eine Grundlage deklariert, die sie gar nicht sein kann. Zu einer Tatsache, die man sich merken muß, wird das, worauf der Schüler stößt, überdies nur dadurch, daß der Lehrer es als eine Tatsache formuliert. Nur durch das Votum des Lehrers wird die Tatsache aus der Zufälligkeit des Daraufgestoßenseins befreit. man bringt also den Schüler dazu, sich auf seine Erfahrung als einer Grundlegung des Wissens zu berufen, die sie nur dann ist, wenn er sich darauf beruft. In Wirklichkeit ist aber die Erfahrung (oder, hier nur die Tatsache, daß man im praktischen Umgang auf etwas gestoßen wurde) keineswegs die Grundlegung des Wissens. Das, worauf man als eine Tatsache stößt, ist unabhängig in dem, was es ist und besagt, davon, daß man im praktischen Umgang darauf gestoßen ist. *Dieses* Sichberufen auf die Erfahrung dort, wo man etwas gar nicht erfahren kann, wo es nicht aus der Erfahrung stammt und als Erfahrung gegeben ist, ist aber ein wesentliches Charakteristikum der Dummheit, die insofern etwas „Moralisches“ ist, als man sich im Beruf auf die Erfahrung der Möglichkeit einer wirklichen Grundlegung begibt. Im bloßen Sichberufen auf die Erfahrung wird man unfrei und vergibt die eigenen produktiven Möglichkeiten der Aneignung. Man schließt sich dogmatisch ab und wird borniert.

Diese Überlegungen wollen nur darauf aufmerksam machen, daß wir in der Gefahr sind, im Zeichen des so verstandenen „volkstümlichen Denkens“ und unterm Deckmantel der „mehr praktischen Begabung“ der Volksschüler, Volksverdummung zu treiben. Wir würden dann aus vermeintlich pädagogischen Gründen die Kluft zwischen dem Laien und dem Fachmann verewigen und vertiefen, die der Wissenschaftler von sich aus zu überbrücken bereit ist. „Gewiß, die ungeheuerliche Kluft zwischen den Gelehrten und dem ‚Volk‘ gehört nicht mehr zu den Klagepunkten, nicht mehr zu den Spannungsmomenten unserer Sozialwelt, so sehr tatsächlich die Arbeiter- und Landbevölkerung noch abseits unserer Bildungswege steht. Die Gelehrten halten sich nicht mehr in distinguiertes Einsamkeit den Problemen unserer Gesellschaft fern, sie teilen sich in Zeitungen und im Rundfunk mit, sie bemühen sich wie ihre englischen oder amerikanischen Kollegen, ein früheres Distinktionsabzeichen, nämlich ihre unverständliche Schreibweise, abzulegen, sie treten in Taschenbüchern und Paperbacks mit einem breiteren Publikum in Verbindung. Sie halten öffentliche Vorträge und statten Gutachten

⁵ A. Flitner, Vortrag, a. a. O., S. 61.

ab, zuweilen in einem Maße, das ihre Gelehrtenexistenz bedroht.“⁶ Würde die Erziehung sich auf die Verhaltenssicherheit beschränken, auf die Fertigkeit, mit Informationen operieren zu können, dann würde sie sich einfach mit der Tatsache abfinden, daß es einen großen Teil der Bevölkerung gibt, der an der Kultur nicht mehr teilnehmen kann: sie würde zur Unmündigkeit erziehen und den Fachmann in die Lage bringen, für alles die Verantwortung zu tragen, ohne sich doch noch vor irgend jemandem verantworten zu können. Von hier aus könnte man die zentrale Aufgabe der Schule, die man bis vor kurzem noch Volksschule nannte, in der Aufklärung sehen. Wir verstehen unter Aufklärung dasjenige, was die Aufklärung selber mit diesem Wort verstanden wissen wollte: eine Volksbildung (Laienbildung), die keine metaphysische Hypostasierung des „Volksgeistes“ zu ihrer Voraussetzung hat, die negativ durch den Kampf gegen die Dummheit gekennzeichnet ist. Wenn man das hier Gemeinte auf eine gefährliche Formel bringen wollte, könnte man sagen: die Volksschule müsse all das, was sich aus dem nationalpädagogischen Geist der Romantik in ihr entwickelt hat, aufgeben und sich an der Aufklärung neu orientieren. Damit soll die Romantik weder abgewertet noch als trübe Quelle des Nationalsozialismus denunziert werden. Es geht hier vielmehr um die schlichte Feststellung, daß die Volkskultur und das in ihr produktive „volkstümliche Denken“ nicht mehr lebendig sind. Diese Dinge werden heute vielfach in Trachten-, Bayern- und Volkstanzvereinen nicht so sehr gepflegt, denn als Dämme gegen die „seelenlosen Tendenzen unserer Zeit“ ausgerichtet. Die Volkskultur ist nicht mehr der Ursprung der nationalen Kultur: sie ist in dem Maße „abgestorben“, als sie keine weiterführenden Kräfte mehr entbinden kann. Der Unterricht in der Volksschule kann also nicht mehr als die Aneignung der Volkskultur und damit als die Aneignung der Grundlagen und Wurzeln der nationalen Kultur verstanden werden. (Davon ist die Grundschule, was bei den Reformversuchen der Gegenwart konstant übersehen wird, am härtesten getroffen. Wie reformbedürftig die Grundschule ist, fällt nur deshalb nicht auf, weil sie in den Augen der Eltern, denen es auffallen könnte, eine Aufgabe erfüllt: Zubringerschule zu den weiterführenden Schulen zu sein. Die Arbeit im vierten Schuljahr ist fast gänzlich auf die drohende Aufnahmeprüfung abgestimmt. Der Sprachunterricht aber ist in der ganzen Grundschulzeit seinem Inhalt und seiner Methode nach von der Aufgabe bestimmt, Zubringerschule zu sein: was im Sprachunterricht eigentlich gelernt wird, ist die lateinische Grammatik. So „lernt“ man schon im zweiten Schuljahr, daß man das Eigenschaftswort durch Anhängen von ... steigert. Das Fach aber, in dem die Grundschule eine grundlegende Geistesbildung vermitteln will, die Heimatkunde, müßte in seiner Zielstellung und Methode neu durchdacht werden.) generell könnte man, was hier im einzelnen nicht belegt werden kann, sagen, die Heimat wird auf der Grundschule als etwas behandelt, was der Mensch schlechterdings hat. Die Heimat ist eine metaphysische Voraussetzung des Menschseins, etwas, was „uns schon im Mutterschlaf ins Blut gesehen hat“. (Die Heimat müßte auch auf der Grundschule auf ihre anthropologischen Wurzeln befragt und von dort her als Heimatkunde neu konzipiert werden.)

Es ist ja eben das fehlen einer intakten Volkskultur, was auch die Volksschule ganz unmittelbar mit der „hohen Kultur“ konfrontiert, mit „der“ Wissenschaft, „der“ Kunst und „der“ Musik. Dies bedeutet aber auch, daß der „einfache“ Mann und seine Kinder unmittelbar und unvorbereitet auch den „Abfallprodukten“ der hohen Kultur, dem bloßen Gemachten, dem Nachempfundenen konfrontiert werden. Den Trivialroman hat es zu allen Zeiten und in allen Kulturen gegeben, heute aber ist er zur Literatur des „kleinen Mannes“ geworden: er hat sich an die Stelle des „volkstümlichen“ Schrifttums gesetzt und an die Stelle einer eigentümlichen Form der Geselligkeit. Dies umso mehr, als er vom Lesen entlastet: der Trivialroman kann ohne Abstriche verfilmt werden. (Noch vor einer Generation hat es sich für den Bauern nicht geschickt, ins Kino zu gehen; heute werden die Straßen menschenleer, wenn das Fernsehen den „neuen“ Durbridge sendet.) Etwas Ähnliches gilt für die Musik: an die Stelle des Volks-

⁶ A. Flitner, Wissenschaft und Volksbildung, a. a. O., S. 233.

liedes ist der Schlager getreten.

Von der Tatsache, daß der „einfache Mann“ heute auch unmittelbarer mit den Abfallprodukten der „hohen Kultur“ konfrontiert wird, werden die „musischen Fächer“ der Volksschule getroffen. In die lebendige Volkskultur konnte man durch die aktive Teilnahme hineinwachsen. So stand denn auch das naive Mitsingen und –musizieren, das Zeichnen und Malen im Ausgangs- und Mittelpunkt der musischen Fächer in der Volksschule. Dieses naive Musizieren und Malen soll und braucht nicht aufgegeben zu werden, aber es sollte auch hingearbeitet werden auf ein kritisches Hören und Sehen (auch auf dem Gebiet des Sportes): denn nichts animiert so sehr zum Mitsingen als der Schlager, und die Zeichnungen der Schüler sind häufig gar nicht so naiv, sondern vollbepackt mit Klischees, die allenthalben angeboten werden. Die Bildbetrachtung, die an der Volksschule ohne jede kunsthistorische Ambition getrieben wird, ist heute schon etwas vom Erfreulichsten, was in der Volksschuloberstufe geschieht und es ist erstaunlich, was die Schüler an Bildern zu sehen und anzusprechen vermögen.

3. Das exemplarische Lehren

Wir haben mit Wagenschein gesagt, man müsse aus den Wissenschaften und ihrem systematischen Aufbau heraustreten, um zu den Schulfächern „Physik“, „Geschichte“ usw. zu gelangen. Damit ist jedoch nicht gemeint, daß man die Wissenschaften auf ihr kategoriales Gefüge hin befragen müsse, also auf das Denken hin, das z.B. der Physik zugrundeliegt und sich in ihr systematisch entfaltet. Es geht dabei also nicht darum, den Schülern klar zu machen, was Physik „allgemein und überhaupt“ sei, wie es in manchen didaktischen Büchern - freilich nur aus Unvorsichtigkeit – formuliert wird. Es geht also nicht um den Begriff Physik, der von einzelnen Aussagen, Gesetzen usw. repräsentiert wird, sondern darum, was die Physik in diesen Aussagen, Techniken vermag. Die Aussagen werden nicht systematisch formuliert und die Begriffe nicht im System definiert, sondern sie werden daraufhin befragt, was in ihnen gefaßt ist und wie in ihnen Physik (oder eine andere Wissenschaft) die Wirklichkeit verfügbar und uns empfänglich gemacht hat. Konkret bedeutet dies: an den einzelnen Inhalten kann man nicht zeigen, was die Physik allgemein und überhaupt ist, sondern – etwa am Beispiel des Fallgesetzes -, was es mit dem Experimentieren auf sich hat oder welche Funktion der Mathematik zukommt. Vielleicht könnte man am Trägheitsprinzip zeigen, in welcher Weise hier von dem Prinzip die Rede ist, wie hier eine Grundlegung vollzogen wird, durch die Kräfte entdeckt und bestimmt werden können, wie es so die Einsicht vermittelte, daß die Kreisbewegung nicht eine vollkommene, sondern eine bedingte Bewegung ist usw.

Zusammengenommen bedeutet dies zweierlei: einmal: die physikalisch erschlossene Wirklichkeit (und um sie allein geht es im Schulfach Physik) ist eine solche, die wie eine Landschaft durch die Wege erschlossen ist, die in sie hineinführen. Man sieht sie nicht von oben herab „auf einmal“, sondern sie zeigt sich von den je verschiedenen Wegen verschieden und ist doch immer ganz. Mit den Funktionsplänen Wagenscheins sind solche Wege in die physikalische Landschaft gemeint.

Die „Inhalte“ dieser Funktionspläne bekommen zum andern die Bedeutung von Beispielen, die zwar auch „für etwas“ stehen, ohne es jedoch zu repräsentieren: sie weisen vielmehr in die Richtung, in die man gehen muß, um zu sehen. Allgemein kann man sagen, was die Wissenschaften vermögen, kann nur an Beispielen gezeigt werden.

Exempel und Beispiel

Was kann man aber an einem Beispiel zeigen, welche Bedeutung hat das Beispiel in unserem Leben? Um diese Fragen zu klären, empfiehlt es sich, Beispiel und Exempel voneinander ab-

zugrenzen. Wir halten uns dabei im wesentlichen an die Analysen von H. Lipps.⁷ Trotz der weitgehenden Undifferenziertheit im naiven Sprachgebrauch, finden sich doch auch schon in ihm Wendungen, in denen Exempel und Beispiel nicht ausgetauscht und durcheinander ersetzt werden können. Das Exempel kann man statuieren. Man statuiert es, damit ein anderer sich etwas eine Warnung sein läßt. Das Exempel enthält, so sagt man, eine Lehre. Das Beispiel hingegen wird zur Veranschaulichung eines in abstrakter Rede Gemeinten nur eben angeführt. Zum Exempel kann offensichtlich nur ein reales Geschehen, eine wirkliche Begebenheit werden: der Mensch ist darin der Wirklichkeit in einer spezifischen Weise konfrontiert. Wir haben demnach zu fragen: in welcher Weise widerfährt jemandem Wirklichkeit, wenn er sich irgend etwas ein Exempel sein läßt, d.h. wenn er sich irgendeine Begebenheit zur Warnung dienen läßt. (Zum Exempel kann einem allerdings auch das werden, was einem anderen widerfahren ist. Man hat in der Geschichte eine Fundgrube von Exempeln gesehen, an denen man lernen sollte, wie es einem ergehen kann. Unter diesem Gesichtspunkt hat Macchiavelli den Livius durchforscht, und „um den Lauf der Welt zu erkennen und zu regieren“ empfiehlt Luther die Beschäftigung mit Historien und Chroniken. Die Geschichte kann aber nur deshalb zur *magistra vitae* werden, weil und insofern sie wirkliche Geschehnisse berichtet. Etwas bloß Fingiertes kann nicht zum Exempel werden. Ein bloß angeführtes Beispiel hingegen braucht nicht dem Leben entnommen zu sein. In diesem Sinne hat schon Lessing bemerkt: „Der einzelne Fall, aus welchem die Fabel besteht, muß als wirklich vorgestellt werden. Begnüge ich mich an der Möglichkeit desselben, so ist es ein Beispiel.“⁸ Das Beispiel dient also lediglich der Veranschaulichung und kann zu diesem Zwecke durchaus konstruiert sein, wenngleich ein Beispiel, dem man das Konstruiertsein anmerkt, nie als ein gutes Beispiel empfunden wird. Auf seinen Zweck hin betrachtet kann das Beispiel gut oder schlecht sein. So kann man den „Heinrich von Ofterdingen“ als Beispiel für romantische Dichtung anführen. Ob es sich dabei um ein gutes Beispiel handelt, hängt entscheidend davon ab, was man als Wesenszug der Romantik herausstellen möchte. Unter Umständen hätte man besser die „Nachtwachen des Bonaventura“ angeführt. Daran erhellt: Beispiele sind nicht nur nicht gleichwertig, sondern auch nicht durcheinander ersetzbar wie Exemplare. Je nachdem, was man als Beispiel für romantische Dichtung anführt, konfiguriert sich das mit Romantik Gemeinte anders. Die einzelnen Beispiele heben nicht nur Einzelzüge hervor, die dann zu einem Gesamtbild synthetisch zusammengesetzt werden könnten, sondern unter den Blickwinkel je anderer Beispiele konstituiert sich das darin Anvisierte je anders. Was auf den ersten Blick nur als dienende Funktion des Beispiels erscheint, kann eine leitende Funktion übernehmen. Man kann ein Opfer seiner Beispiele werden, insofern ein Beispiel einen auf etwas bringen kann, was man ursprünglich gar nicht im Sinne hatte. So kommt es auch, daß man „zum Beispiel“ sagt, wenn man in der angefangenen Art nicht mehr weiter kommt, sei es, daß der Mitunterredner nicht mehr mitgeht, sei es, daß einem das, was man sagt, selber schal vorkommt. Man holt dann am Beispiel gleichsam wieder Schwung.

Zur Abhebung vom Exempel sei vorläufig das folgende hervorgehoben: Beispiele stehen „für etwas“, ohne indes dasjenige, wofür sie stehen zu repräsentieren wie Exemplare. An Beispielen kann man daher auch keine Vorstellungen gewinnen, sie wollen nur zeigen, was es mit einem Begriff auf sich hat, was man meint und im Sinn hat, wenn man ihn gebraucht. Während nun aber das Beispiel seine Bedeutung in der Aktualität einer Ausführung hat und in den aktuellen Vollzug des Etwas-im-Sinn-Habens versetzen möchte, gewinnt man am Exempel eine Regel, die unabhängig von jeder konkreten Situation gelten soll. Man lernt daran, wie es einem im Leben ergehen kann, wie es zugeht. Um diese Zusammenhänge weiter zu klären, werfen wir einen kurzen Blick auf den schulischen Bereich, in dem noch am längsten ausdrück-

⁷ H. Lipps, Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz; in: *Die Verbindlichkeit der Sprache*, S. 39 ff.

⁸ Zitiert bei H. Lipps, a. a. O., S. 47.

lich von Exempeln die Rede war: auf das Rechnen. Rechenaufgaben können psychologisch mehr oder weniger geschickt eingekleidet sein und mit verschiedenen Zahlen bespickt werden: als „Prozent“ oder „Mischungsrechnung“ sind sie doch alle gleich. Aber woraufhin sind alle Prozentrechnungen, die doch äußerlich verschieden aussehen können, gleich? Nicht die Aufgaben als solche sind gleich, sondern das Lösungsverfahren: sie „gehen gleich“ sagen die Kinder bezeichnenderweise. Es steht hier nicht zur Debatte, was Prozentrechnungen sind, sondern wie sie zu lösen sind. Das an einer Aufgabe gewonnene Lösungsverfahren kann man dann uneingeschränkt, d.h. so, daß das einmal gewonnene Verfahren nicht modifiziert zu werden braucht, auf andere Fälle anwenden. Das Verfahren wird durch die Anwendung nicht modifiziert, sondern bewährt: man kann die Probe aufs Exempel machen.

Etwas anderes ist es, eine Rechenaufgabe als Beispiel zu behandeln. Man kann dann an einzelnen Aufgaben zeigen, was das Prozentrechnen überhaupt soll, welche Verhältnisse man damit bewältigen kann: man veranschaulicht damit den Sinn eines Verfahrens.

Das Exempel

Im Hinblick auf das Exempel haben wir lediglich dies gewonnen, daß man an ihm - allgemein und sehr vage gesprochen - eine praktische Regel gewinnt, die man uneingeschränkt auf vorkommende Fälle anwenden kann. Wir würden uns damit die Bestimmung Kants zu eigen machen: „Das Exempel ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt.“⁹ Gegen diese Definition hat H. Lipps eingewandt, es werde darin die eigentümliche Rolle des Exempels unterschlagen, es werde zu einem lediglich numerisch einzelnen Fall degradiert. Es sei eben dieser besondere Fall, der einem zum Exempel werde. Wir haben nunmehr nach der Besonderheit oder Ausgezeichnetheit des Exempels zu fragen. Von der Sache her gesehen könnte jede Aufgabe zur Gewinnung des Lösungsverfahrens dienen. Wie gewinnt man aber die Regel am Exempel? Die Rechenaufgabe zeigt das Lösungsverfahren nicht so offenkundig wie das Paradigma, an dem man geradezu ablesen kann, wie man den Genitivus zu bilden hat. Vor der Aufgabe, deren Lösungsverfahren man allererst suchen muß, wird man zunächst hilflos. Man kann an ihr schon deshalb nicht das Lösungsverfahren einfach ablesen, weil es ja nicht herauszufinden gilt, wie diese Aufgabe gemacht und gebaut ist, sondern wie man sich ihr gegenüber „verhalten“ muß. Ganz eindeutig erfährt man an ihr lediglich, daß man sich nicht richtig verhalten hat. Häufig ist es sogar so, daß man auf die richtige Lösung gar nicht von allein kommt und daß man einem sagen muß, wie man es machen muß. Dieses Sagen erhält aber notwendig die Form eines zu befolgenden Gebotes. Das Besondere dieses Gebotes liegt aber darin, daß seine Mißachtung oder Nichtbefolgung sich nicht bezahlt macht. Diese Gebote werden also immer im Hinblick auf die sich Geltung verschaffende Wirklichkeit erlassen, gleichsam nach dem Motto: wer nicht hören will, muß fühlen. Hier haben wir noch einmal einzusetzen: Wir waren davon ausgegangen, daß eine Aufgabe dadurch zum Exempel wird, daß sie uns ein neues Lösungsverfahren abverlangt, das man an ihr nicht einfach ablesen kann. Sie macht sich also zunächst dadurch bemerkbar, daß sie bereits bekannte Verfahren abweist. Man statuiert daher - ganz allgemein - Exempel zur Warnung oder Abschreckung. Man will dabei dem anderen ohne Anspruch auf persönliche Autorität zu verstehen geben, was er nicht soll. In diesem „Nicht“ kündigt sich die Eigengesetzlichkeit der Wirklichkeit an, mit der man bei seinem Beginnen zu rechnen hat und die man ungestraft nicht mißachten darf. In Exempeln, so kann man hier schon allgemein sagen, verschafft sich die Eigengesetzlichkeit der Wirklichkeit, „die ewige Natur der Dinge“ Geltung, dadurch nämlich, daß die den menschlichen Eigenwillen, die Launen, ja sogar seine Individualität abweist. Auf diese abweisende, negative Funktion des Ex-

⁹ I. Kant, Metaphysik der Sitten II, § 52. Werke Bd. VII. S. 296.

empels müssen wir noch genauer eingehen. Dabei müssen wir noch eine Seite thematisieren, die wir bisher unterschlagen haben, die Tatsache nämlich, daß einem nur die Begebenheiten zum Exempel werden, an denen man sich eine Lehre nimmt. Eine Lehre nimmt man sich wiederum vornehmlich an den schmerzhaften Ereignissen: für die Lehren, die einem das Leben erteilt, muß man Lehrgeld bezahlen. Man nimmt sich allerdings nicht an jeder schmerzhaften Begebenheit eine Lehre. An den Schmerzen, die eine Krankheit verursacht, kann man sich im allgemeinen keine Lehre nehmen. Anders liegen die Verhältnisse aber schon bei einer Pilzvergiftung, die sich im Gefolge des Genusses von selbstgesammelten Pilzen einstellt. Man hat beispielsweise einen Pilz in den Korb getan, von dem man nicht recht wußte, ob er genießbar ist, zunächst in der Absicht, daheim genauer nachzusehen ... Inwiefern kann man sich an einer solchen oder ähnlichen Begebenheit eine Lehre nehmen, und was lernt man dabei? Die Antwort: man lernt daran, daß man keine unbekanntenen Pilze essen soll, unterschlägt das Wesentliche der Begebenheit, denn daß man dies nicht soll, wußte man bereits vorher. Die Lehre, die man sich daraus nimmt, kann auch nicht auf die Formel gebracht werden: immer wenn man unbekanntene Pilze isst, folgt mit sachlicher Notwendigkeit eine Pilzvergiftung. Gerade daß man das Vorkommnis nicht in eine sachliche Folgerichtigkeit umdeuten kann, daß es nicht allemal so ist, daß auf den Genuß unbekannter Pilze die Vergiftung folgt, macht die Besonderheit des Exempels aus, hebt es als ein für mich bedeutsames Ereignis aus den sonstigen Geschehnissen hervor. Man kann hundertmal das Glück der Dummen haben. Man zieht aus der Begebenheit: auch nicht die „Lehre“: Pilze schmecken zwar gut, aber es ist doch, eingedenk der Gefahren, zweckmäßiger auf den Genuß selbstgesammelter Pilze zu verzichten. Das Exempel macht nicht gewitzt: man wird durch es nicht zum gebrannten Kind, das das Feuer scheut oder heiße Eisen nicht mehr anrührt, um besser, gefahr- und schmerzloser durch das Leben zu kommen. Das Eigentliche der Begebenheit besteht vielmehr darin, daß man sich die Krankheit, den Schaden, die Schmerzen selber zuschreibt. Man kann zwar nicht sagen, auf den Genuß unbekannter Pilze folgt die Vergiftung, aber wenn sie sich einstellt, ist nicht der Lauf der Welt daran schuld, sondern man selber. Man erklärt sich hier aber in einem doppelten Sinn für schuldig. Einmal in dem vordergründigen, in dem man auch davon sprechen kann, daß irgend etwas schuld ist am Eintreten eines Ereignisses. So kann ein Zwischenfall schuld an meiner Verspätung sein. Zugleich aber erkläre ich mich an diesem Vorfall in einem viel tieferen - und nun - mehr moralischen - Sinn für schuldig. Nicht mein objektiv beschreibbares Verhalten ist schuld am Eintritt der Vergiftung, sondern der sich darin manifestierende Leichtsin. Nicht durch mein bei gegebenen Umständen zweckmäßiges Verhalten bin ich zu Schaden gekommen, sondern durch meinen Leichtsin. Sich als leichtsinnig erklären, heißt aber, sich als zurechnungsfähig erklären. Der Leichtsin ist kein Entschuldigungsgrund. Der Leichtsinige ist zwar Zurechnungssubjekt seiner Taten und Leiden, er hat aber nicht als solches gehandelt und sich - in göttlichem Leichtsin - darauf verlassen, daß es gut gehen wird. Er wird also dadurch im moralischen Sinn schuldig, daß er hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt, sich selber etwas schuldig bleibt. Er hat eine Möglichkeit der Selbstverwirklichung vertan. Insofern sich aber jemand in diesem moralischen Sinn für schuldig erklärt, nimmt er die Schmerzen und den Schaden, den er in seinem Leichtsin erleidet, als eine Strafe an, durch die er in seinem Sich-verfehlt-haben zurückgebracht wird. An Exempeln wird man sich seiner als Zurechnungssubjekt seiner Taten und Leiden bewußt.¹⁰ Man wird dadurch herausgerissen aus dem vagabundierenden Sichttreibenlassen, in dem man alles, was einem passiert, auf den Lauf der Welt und Fortunas Launen abschieben kann. (Daß darin auch der tiefere Sinn der „natürlichen Strafe“ bei Rousseau liegt, sei nur eben angemerkt.) Erst, wenn man fähig wird, bewußt, d.h. die Folgen auf sich nehmend zu handeln, wird man auch fähig, die Eigengesetzlichkeit des Laufes der Welt zu erkennen. Indem wir uns zur Moralität erheben, entdecken wir die Eigengesetzlichkeit der „Natur“. Eine Eigengesetzlichkeit der Wirklichkeit „gibt“ es nur für denje-

¹⁰ H. Lipps, Verantwortung, Zurechnung, Strafe; in: Die Wirklichkeit des Menschen, S. 72 ff.

nigen, der für die Folgen seines Handelns aufzukommen hat: das verantwortungsbewußte Handeln ist so recht eigentlich die „Realität“ des Naturgesetzes. Nur indem wir uns zur Moralität erheben, vollzieht sich zugleich die Grundlegung der Natur als eines „gesetzmäßigen Zusammenhanges von Erfahrungen“. Der Gewitzte, der Versierte, der nur durchkommen möchte, entdeckt keine Gesetzmäßigkeit, sondern nur Gelegenheiten und Auswege.

Von hier aus könnte man geradezu sagen, die Lehre, die man einem Exempel entnimmt, ist die moralische Verbindlichkeit des Wissens, nicht seine ontologische oder metaphysische. Und die letzte, positive anthropologische Bedeutung der Lehren liegt darin, uns vor dem Schuldigwerden zu bewahren.

Das Beispiel

Am Beispiel hingegen nimmt man sich keine Lehre, sondern, so hat es wenigstens den Anschein, es dient der Verlebendigung und Konkretisierung des Denkens. Nun wird im Beispiel allerdings nicht das Ding, das unter einen allgemeinen Begriff fällt, vorgeführt. Die einzelne Geige ist für sich selber noch kein Beispiel für Streichinstrument, so wie sie schon für sich selber ein Exemplar einer bestimmten Geigenart, z.B. eine Stradivari sein kann. Sie ist aber auch dann nicht als Beispiel im Blick, wenn an ihr die Merkmale vorgeführt und gezeigt werden, die sie als Streichinstrument bestimmen. Beispiele kommen in der Wirklichkeit gar nicht vor, es gibt sie nicht einfach, (deshalb findet man ja auch kein Beispiel, wenn man es dringend braucht: es gehört immer eine ganz eigentümliche Leistung dazu, ein Beispiel zu finden), sondern zum Beispiel wird etwas nur durch die Art, wie es, darauf weist schon die Etymologie hin¹¹, sprachlich aufgegriffen und „erzählt“ wird in Hinblick darauf, was man mit ihm „will“. Am Beispiel führt man daher auch dem anderen nicht etwas schlicht vor, sondern man verlangt von ihm, daß er dem Gesagten das entnimmt, worauf es mir dabei ankommt. Der andere muß das Beispiel als solches verstehen - auch von ihm wird eine Leistung verlangt - er darf dabei nicht am Gesagten selber hängen bleiben,

Das Beispiel führt also nicht schlicht vor, was unter einen Begriff fällt: es greift nicht das Besondere auf, das im allgemeinen Begriff enthalten ist. Darin liegt auch, daß nicht alle Begriffe durch Beispiele veranschaulicht werden können, daß man also das Beispiel nicht für die „Dummen“ braucht, die nicht begrifflich denken können. Darin liegt aber auch, daß das Beispiel nicht etwas Zusätzliches, Ausschmückendes ist, auf das man verzichten könnte, wenn man den Begriff verstanden hat, sondern daß es offensichtlich Begriffe gibt, die um ihrer selbst willen des Beispiels bedürfen, die nach einem Beispiel verlangen. „Das konkrete Beispiel wird aber in der herkömmlichen Logik nicht als etwas durch seine Leistung Gefordertes, sondern als etwas durch seinen Bezug auf den „Begriff“ Gegebenes aufgefaßt.“¹² Wir haben also zu fragen, um welche Art von Begriffen es sich handelt, die ein Beispiel fordern. Generell kann man sagen, die Begriffe, die ein Beispiel fordern, sind keine Abstraktionsbegriffe, die durch Merkmale, auf die man zu achten hat, bestimmt sind. Wovon in der Abstraktion abgesehen wird, ist die Bedeutung, die etwas hat. Diese Begriffe, die nicht durch Eigenschaften, die die Dinge haben, wenn wir sie haben, sondern durch Merkmale definiert werden können, brauchen nicht eigentlich verstanden zu werden. Der definierbare Begriff rückt das, worauf es sich bezieht, nicht in das Licht einer Bedeutung, und eben weil er keine erschließende Kraft hat, (weil er selbst zum Terminus geworden ist, dessen Verwendung in der Definition, die im wesentlichen Nominaldefinition ist, umrissen werden muß), muß das, worauf er sich bezieht, schlicht vorgeführt werden. Es können also nicht abstrakte Begriffe, sondern nur unverstan-

¹¹ "Grundwort ist mhd. ahd. spel (11) ... Unter Annahme einer idg. Wurzel (s)pel- 'laut, nachdrücklich sprechen'. ..." (F. Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 18. Aufl. Berlin 1960).

¹² H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache, S. 41.

dene Begriffe an Beispielen veranschaulicht werden, wobei dann die Veranschaulichung den Sinn bekommt, den Begriff verständlich zu machen. „Durch ein Beispiel werde ich in die Einstellung versetzt, in der ich das verstehe, wofür es ein Beispiel ist.“¹³ Nur die Begriffe, die selber eine erschließende Kraft haben, können durch Beispiele verständlich gemacht werden.

Es sind daher auch nicht die Subsumtionsbegriffe, die durch Beispiele veranschaulicht werden und die Beispiele sind keine besonderen Fälle, die unter den Begriff subsumiert werden. Auch die Subsumtionsbegriffe werden auf etwas Gegebenes, Vorkommendes „bezogen“, jedoch auf die Arten von Vorkommnissen, die nicht mehr sinnvoll in unser Dasein einbezogen werden können, die wir daher nur als zufällige Augenzeugen berichten können. Subsumtionsbegriffe „beziehen“ sich auf etwas, was aus der gedeuteten Welt ausgefallen ist. Sie werden aber in der Weise auf solche Begebenheiten „bezogen“, daß die Vorkommnisse daraufhin befragt werden, ob sie die im Subsumtionsbegriff hinterlegten Bedingungen erfüllen. Das Wirkliche wird hier in dem Maße begreifbar, als es Bedingungen erfüllt. Und nur wenn es die Bedingungen erfüllt, kann ein Fall als Fall von Totschlag oder Grippe begriffen und behandelt werden.¹⁴ Durch die Anwendung auf den „konkreten“ Fall, (der an sich gar nicht als etwas Konkretes, Geformtes, sondern als etwas Strittiges „gegeben“ ist), wird der Subsumtionsbegriff nicht veranschaulicht, sondern bewährt.

Man braucht nun aber genau dann ein Beispiel, wenn der Begriff sich nicht auf etwas schon Gegebenes bezieht, sondern wenn er ihm vorausseilt. Man braucht also das Beispiel dann, wenn man das in Begriff Gemeinte nicht schlicht vorführen kann, und zwar deshalb nicht, weil man in diesem Begriff allem Gegebenen vorgegriffen hat. Die Vorgriffe bedürfen der Beispiele, und zwar deshalb, weil sie immer auch dem vollen Verständnis vorausseilen. Die Notwendigkeit, das Verständnis durch ein Beispiel anzubahnen, entsteht dann, wenn man beispielsweise ein Wort in einem „neuen“ Sinn gebraucht oder wenn man gar meint, einer neuen Wortschöpfung (nicht eines zweckmäßigen Terminus) zu bedürfen. Man braucht Beispiele, wenn man neue Perspektiven eröffnen will. Darin liegt auch begründet, daß dasjenige, was man als Beispiel aufgreift, dem alltäglichen Verstandesein oder der Selbstverständlichkeit entrissen wird.

In solchen Vorgriffen sagt man immer mehr, als man selbst gegenwärtig hat: man ist sich in ihnen selbst voraus. Man nimmt in ihnen nicht ein Ziel vorweg, auf das man hinarbeiten möchte. Sie stellen sich während der Arbeit ein, wenn man beispielsweise merkt, daß in dem, was man gesagt hat, noch etwas steckt, dem man nachgehen müßte. Häufig wird man der Vorgriffe auch nur dann bewußt, wenn ein anderer uns fragt, wie wir etwas meinen. In jedem Fall aber kann man sich der Vorgriffe, die uns gerade deshalb umso stärker leiten und in Bewegung halten, weil man sie nicht als klare Zielangaben vorwegstellen kann, nur nachträglich bewußt werden. In diesem nachträglichen Bewußtwerden betrifft man sich aber nicht bei etwas, wie H. Lipps es formuliert hat, („Einstellungen, Hinsichten sind aber etwas, wobei man sich lediglich betreffen kann: Das, wobei man sich betrifft, ist etwas, was man insofern 'von selbst' getan hat, als es 'mit unterläuft', wenn man etwas (bewußt oder un-bewußt) tut“¹⁵). Wenn diese Vorgriffe sich auch gleichsam von selbst einstellen, ohne daß man sie sich selbst voraussetzt, betrifft man sich doch nicht bei ihnen. Betreffen kann man sich z.B. bei Klischeevorstellungen, Schlagwörtern oder Phrasen, die sich einem einschleichen: man ertappt sich (oder wird ertappt) bei etwas, was man nur eben mitmacht, was man aber gar nicht produktiv aneignen kann. Man hintertreibt sich im bloßen Mitmachen die Möglichkeit, etwas wirklich sagen zu können.

Bei Vorgriffen ertappt man sich hingegen nicht als etwas Unerlaubtem oder Verbotenem,

¹³ H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache, S. 47.

¹⁴ Vgl. dazu auch: H. Lipps, Die Wirklichkeit des Menschen, S. 68.

¹⁵ H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache, S. 44.

sondern man hofft wenigstens, fündig zu werden, wenn man ihnen weiter folgt oder ihnen weiter nachgeht. (Auch der andere, der einen fragt, wie man etwas meint, gesteht einem ja zu, daß man sich dabei etwas gedacht hat: er zeigt nicht mit dem Finger auf etwas, dessen man sich schämen müßte.) Vorgriffe sind also etwas, was man, wenn auch nachträglich, ergreifen kann. In diesen Vorgriffen ergreift man allerdings noch nicht etwas, ein Stück Wirklichkeit, das man sich verfügbar macht: der Vorgriff bezieht die Dinge noch nicht als etwas in unserem Leben Bedeutungsvolles in unser Dasein ein. Daher kann man sinnvoll auch gar nicht fragen, was man mit diesem Begriff meint, sondern wie man es meint, in welchem Sinne man ein Wort gebraucht. Darin liegt: man kann Vorgriffe nur so ausdrücklich ergreifen, daß man in ihnen seiner selbst bewußt wird als einer Form, in der man die Wirklichkeit anvisiert oder eine Weise, in der man in die Wirklichkeit hinein unterwegs ist. In diesem Bewußtwerden befreit man sich geradezu von dem, was einen nur, wie etwas Äußeres und Fremdes treibt: dieses Bewußtwerden ist eine Form, in der man sich selber durchsichtig wird.

Halten wir aber fest: Vorgriffe, Lipps nennt sie auch Konzeptionen, liegen den Bedeutungen, die etwas für uns haben kann, schon zugrunde, sie sind dasjenige, was sich mit Bedeutung füllt. Vorgriff und Begriff verhalten sich zueinander wie Sinn und Bedeutung: Vorgriffe werden durch Begriffe artikuliert. Die Begriffe können aber gleichsam nur in dem Raum fündig werden, der durch Vorgriffe eröffnet wurde. Die Vorgriffe eröffnen neue Möglichkeiten einer produktiven Aneignung der Wirklichkeit, daher haben sie das Gegebene immer schon übersprungen.

In welcher Weise kann man nun aber seiner Einstellungen als produktiver (nicht vertaner und nicht schon verwirklichter) Möglichkeiten bewußt werden? Man kann sie nicht als etwas Fertiges ergreifen oder auf etwas, was wir schon sind (Kategorien) zurückführen. Wir können sie nur ergreifen, indem wir sie als Sinnrichtungen unseres Daseins hervorbringen oder ausbilden. Dasjenige aber, wodurch wir den Vorgriff als solchen hervorbringen, ist das Beispiel. Im Bilden von Beispielen erweist der Vorgriff seine Produktivität. Wie das Sehen (der Sinn des Auges) in dem, was es als Sinn vermag, sich an Bildern und durch sie hervorbringen muß, muß der Vorgriff sich in Bilden von Beispielen hervorbringen. Das Bild ist freilich immer auch etwas, was gesehen werden kann: das Sehen vergegenständlicht sich in ihm, so daß das Bild immer auch als Lehre des Sehens fungieren kann. An Bildern oder Phänomenen kann man lernen, wie man sehen oder auffassen muß, sie können daher geradezu zu Exempeln werden. „In der faktischen Umwandlung von Blättern in Kronenblätter ‚verdichtet‘ sich für Goethe die Anschauung. Die allgemeine Bedeutsamkeit eines Exempels liegt darin, daß man daraus sich etwas entnehmen kann. Diese Lehre bezog sich hier nicht darauf, wie es in der Natur eigentlich zugeht, nicht darauf, was geschieht, sondern darauf, wie man die Dinge zu betrachten hat. Es handelt sich für diese Morphologie darum, eine Vorstellungsart zu gewinnen, ins reine zu kommen mit den Produkten der Natur, um deren ‚geistige Teilnahme‘ man sich bemühte ... Die in den Phänomenen enthaltene Lehre, die ‚Lehre‘, die die Phänomene selbst sind‘, bezieht sich auf das Schauen. ‚Ich frage nach Gegenständen gar nicht, sondern fordere, daß sich alles nach meiner Vorstellungsart bequemen soll.“¹⁶ In Beispielen hingegen verdichtet sich das Im-Sinn-Haben nicht zu einer Sinn-Lehre, es wird darin nichts fixiert, zum Abschluß gebracht, sondern es will lediglich die Augen öffnen oder, wie Lipps es immer wieder formuliert, in die Bewegtheit einer Einstellung versetzen. Das Beispiel ist deshalb immer unverbindlicher als das Exempel. Zugleich aber - und darin liegt seine pädagogische Bedeutung - verweist es auf eigene zukünftige Möglichkeiten: die Richtung, in die das Beispiel weist, muß man selber gehen, um fündig zu werden.

¹⁶ H. Lipps, Zur Morphologie der Naturwissenschaft; in: Die Wirklichkeit des Menschen. S. 17 f.