

Klaus Giel

## Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht\*

Zusammenfassung / Summary / Résumé 2

1. Schultheoretische Problemstellung 2
  - 1.1 Das Verschwinden des Elementarunterrichts 2
  - 1.2 Die Reform der 60er Jahre 4
  - 1.3 Die Aufgabenstellung 5
2. Die anthropologische Eigenständigkeit der Schrift und das Problem einer „Grammatologie“ 6
  - 2.1 Einführende Bemerkungen 6
  - 2.2 Grundphänomene der Schriftkultur 8
  - 2.3 Sprache und Schrift 8
3. Philosophie der Schrift als Medium der Wissenschaftstheorie 9
  - 3.1 Problemstellung 9
  - 3.2 Grundzüge der „Grammatologie“ 9
4. Die Elementarmethode 11
  - 4.1 Noch einmal: Die Herausforderung durch die Schrift 11
  - 4.2 Die Fragestellung Pestalozzis 12
  - 4.3 Die „Anschauungskunst“ 13
5. Zur pädagogischen Konzeption des Elementarunterrichts 15
  - 5.1 Das Abc der Empfindungen – heute 15
  - 5.2 Die Geschichte als Elementarform des Textes 16
  - 5.3 Das Gedächtnis in anthropologischer Sicht 17
  - 5.4 Schulfächer in der Funktion des Gedächtnisses im Erkenntnisprozeß 19
  - 5.5 Die Ausgestaltung des Elementarunterrichts und das Problem der Künste 22
    - 5.5.1 Disponibilität 22
    - 5.5.2 Übung 23
    - 5.5.3 Zur äußeren Organisation des Unterrichts 24
  - 5.6 Die Ordnung der Künste des Elementarunterrichts 25
    - 5.6.1 Rhythmik 26
    - 5.6.2 Sinnesschulung 28
    - 5.6.3 Formenlehre 28
6. Abschluß 29
  - Literatur 29

---

\* Erschienen in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. und einem Registerband. Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schröder-Lenzen. Stuttgart (Klett-Cotta); hier Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter, hrsg. von Klaus Peter Hemmer und Hubert Wudtke. Verlag Klett-Cotta Stuttgart 1985, S. 21-50. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

*Zusammenfassung:* Der Grundschule als Fundament des Schulsystems ist die kulturpädagogische Aufgabe einer Vergesellschaftung der Schrift- und Gelehrtenkultur mit ihrem spezifischen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Kommunikationsmuster gestellt. Die didaktischen und schulpädagogischen Kategorien und Instrumente der Reformpädagogik sind aufgrund ihrer Orientierung an kindgemäß-direkten, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Lernformen nicht eben besonders geeignet für den Aufbau nichtostentativer Beziehungen, wie sie in der Schriftkultur gepflegt werden. Der Grundschule ist es daher nicht gelungen, die Kindheit auch in der Rolle des Schülers zu erschließen, Kind- und Schülersein zu vermitteln, wie es Pestalozzi mit der Elementarmethode angestrebt hatte. Es ist allerdings die Frage, wie an die abgerissene Tradition der Elementarmethode angeknüpft werden kann. In dem Beitrag soll versucht werden, dieses Problem in einem philosophisch-anthropologischen Diskurs, der sich an den Entwürfen der „Strukturalen Anthropologie“ orientiert, zu erörtern.

*Summary:* The cultural-pedagogical task of the primary school as the foundation of the educational System is the socialization of the written and academic language with its specific patterns of perception, thought, language and communication. The didactical and pedagogical categories and instruments of reformed educationalism, oriented as they are towards types of learning that make a direct approach on the child's own level and that are based on discovery and experience are, of course, not exactly ideal for building up non-ostentative associations as mirrored in written culture. The primary school has thus not succeeded in reconciling the nature of the child with the role of the pupil, to put across the essentials of being a child and a pupil, as Pestalozzi had attempted to do via his elementary method. The question is, however, whether it is possible to continue be broken tradition of the elementary method. This contribution represents an attempt to consider this problem in a philosophical-anthropological discourse based on the plans of „structural anthropology“.

*Résumé:* A l'école élémentaire, comme fondement du système scolaire, se pose la tâche culturelle-pédagogique d'une socialisation de la culture de l'écrit et des savants avec ses modèles spécifiques de perception, de pensée, de langue et de communication. Les catégories et instruments didactiques, et de pédagogie scolaire, de la pédagogie de réforme sont, étant donné leur orientation aux formes d'apprentissage directes et conformes à l'enfant, axées sur le vécu et l'expérience, peu adaptés à la construction de relations non ostentatives, telles qu'on les entretient dans la culture de l'écrit. Aussi, l'école élémentaire n'est pas parvenue à atteindre également l'enfance dans le rôle de l'élève, à transmettre l'être-enfant et l'être-élève, tel que Pestalozzi en avait l'intention par la méthode élémentaire. La question se pose toute-fois de savoir comment se relier à la tradition rompue de la méthode élémentaire. Dans cette contribution, on essaie de commenter ce problème en faisant appel à la philosophie et à l'anthropologie et en s'en tenant aux esquisses de l'«anthropologie structurale».

## 1. Schultheoretische Problemstellung

### 1.1 Das Verschwinden des Elementarunterrichts

Die Grundschule wurde 1920 als Kernstück der Volksschule konzipiert. Diese sollte ihrem inneren Anspruch zufolge den institutionellen Rahmen einer alle „Stände“ und Klassen – die Arbeiterschaft zumal – umfassenden Nationalpädagogik bilden. Unter dem Leitmotiv der Nationalerziehung wurde die Integrationsfunktion der Schule nach dem Ersten Weltkrieg neu interpretiert. Als Instrument der Aufhebung aller partikularen Interessen in ein vernünftiges, dem Aufbau eines gerechten Gemeinwesens verpflichteten Zusammenlebens stieg die Schule in die ersten Ränge der Gesellschaftspolitik auf. In diesem volksschulpädagogischen Rahmen

wurde der Grundschule die Aufgabe einer Grundlegung der Nationalerziehung zgedacht.<sup>1</sup>

Die Wurzeln der Nationalpädagogik liegen in einer Gesellschaftslehre, die die integrierenden Kräfte der funktionsteiligen, nicht mehr in Sozialbeziehungen (Sippschaft, Gruppen) verankerten Gesellschaften in den Werken der nationalen Kultur [22/23] und in der Nationalsprache suchte. Im Werkcharakter der kulturellen Leistungen werde, nach dieser Kulturtheorie, der überindividuelle Zusammenhang einer alle Glieder der Gesellschaft umfassenden Vernunft offenbar. Die schöpferischen, objektivierenden Leistungen, in denen eine verbindliche Wirklichkeit geschaffen wird, seien in diesem Gemeingeist begründet.<sup>2</sup> Daher könne der einzelne auch nur in der Auseinandersetzung mit den Werken der nationalen Kultur die eigenen produktiven Möglichkeiten entfalten und eine vernünftige Identität aufbauen. In ganz besonderer Weise aber sei der Gemeingeist in der Sprache wirksam. Nach dieser Auffassung gilt die Sprache nicht nur als die Realisierung der menschlichen Sprachfähigkeit (langage), sondern als Medium, in dem sich die gemeinsamen Denk- und Wahrnehmungsmuster einer Gesellschaft entfalten. In der Nationalsprache seien daher Denk-, Sprach- und Wahrnehmungsmuster eng aufeinander bezogen: So bilde die Sprache den Horizont der kollektiven Erfahrung. Zwar könne die Sprache sich in verschiedenen Mundarten realisieren, diese spiegelten die Nationalsprache jedoch nur in besonderen Brechungen. Daher sei jeder, der nur Deutsch könne, in welcher Mundart er es auch immer sprechen mag, fähig und in der Lage, die Erfahrungshorizonte seines kulturellen Milieus zu überschreiten und in einen lediglich durch die Nationalsprache selber begrenzten Erfahrungsaustausch einzutreten. In der sprachlichen Weltbewältigung lassen sich primitive (elementare) und differenziertere Formen unterscheiden; die differenzierteren Formen entfalten aber nur, was in diffus-ganzheitlicher Weise in den elementaren Formen vorweggenommen sei. So erweise die Sprache sich als Organismus, in dem Volks- und Bildungs-(Gelehrten-)Sprache Stadien einer organischen Entwicklung darstellten.

Gestützt auf diese sprach- und kulturphilosophischen Voraussetzungen, konnte die Grundschule unter den Anspruch gestellt werden, Schule der Kindheit zu sein. Schien doch die Muttersprache die Organe bereitzustellen, die schon den Kindern den Erfahrungsaustausch über die Grenzen ihrer sozialen Herkunft hinweg ermöglicht. In diesem Erfahrungsaustausch werde der volle Realitätsgehalt der kindlichen Erlebnisse entwickelt. So rückten der Gesamt- und Heimatkundeunterricht in den Mittelpunkt der Grundschule. In der darin initiierten kindgemäßen Durchdringung der Erlebnisse konstituierte sich eine eigene Kinderwelt: Vorschein und Verheißung einer vernünftigen Welt jenseits aller sozialen Differenzen. Die Formen, in denen Kinder ihre Erfahrungen verarbeiten und austauschen, seien im wesentlichen Erscheinungsformen des Genius, in dem die produktiven Kräfte des Gemeingeistes in volksnaher, naiver und unpersönlich-kollektiver Weise wirkten. Die Teilnahme an den Schöpfungen der nationalen Kultur setze diese kollektiven Formen des Sehens und Denkens, die in „elementaren Formen“ der Sprache, des Gestaltens und Handelns ihren Ausdruck finden, voraus.<sup>3</sup> Die fundamentale Bildung muß daher als volkstümliche Bildung begriffen werden, die ihre Wurzeln in die magischen Tiefen des Wirklichkeitsbewußtseins vortreibt. Mit diesen theoretischen Vorannahmen konnte es der Grundschule nicht gelingen, die Integrationsaufgabe, unter der sie doch angetreten war, zu erfüllen. Der Glaube an die innere, organische Einheit von Volks- und Bildungssprache hat sie von vornherein blind gemacht für die tatsächlichen Unter-

<sup>1</sup> Vgl. Fischer, A.: *Werdegang und Geist der Grundschule. Leben und Werk*, hg. v. K. Kreitmair, Bd. 1, München 1950 a, S. 344. Flitner, W.: *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, Stuttgart <sup>4</sup>1958.

<sup>2</sup> Vgl. Litt, Th.: *Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie*, Leipzig <sup>3</sup>1926. Spranger, E.: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen <sup>8</sup>1950.

<sup>3</sup> Vgl. Halbwachs, M.: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Berlin/Neuwied 1966. Jolles, A.: *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*, Darmstadt <sup>2</sup>1958.

schiede.

Die Bildungssprache konnte vom größeren Teil der Kinder nicht als Denksprache angenommen werden; dem anderen Teil und den Lehrern aber hat sie Erfahrungen vorenthalten.<sup>4</sup> So ist die Bildungssprache eine Standessprache und der darin aktualisierte kulturelle Habitus auf eine Schicht beschränkt geblieben. Die pädagogische Durchdringung der Schrift- und Gelehrten- [23/24] kultur, ihre Befreiung aus den Schranken einer bloßen Standeskultur und ihre „Vergesellschaftung“ zum allgemeinen Medium des Aufbaus der Erfahrungswirklichkeit, konnte in den Ausmessungen der Nationalpädagogik nicht gelingen. Die Grundschulpädagogik hat es nicht vermocht, an Pestalozzi anzuknüpfen, der die – gesellschaftspolitische – Problematik des Auseinanderdriftens von Gelehrten- und Volkskultur in ihrer ganzen Tragweite erkannte und in den Entwürfen zur Elementarmethode theoretisch und praktisch zu bewältigen versuchte. In diesen Schriften entwirft Pestalozzi eine Anthropologie der Schriftkultur, die den Strukturen nachgeht, in denen sich die Wirklichkeit in einer spezifischen, nicht situations- und handlungsbezogenen Weise konstituiert. Die Künste des Elementarunterrichts, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, werden als Konkretionen der organisierenden Tätigkeiten begriffen, aus denen sich die Strukturen der Schriftkultur aufbauen. Fröbel hat die Versuche einer anthropologischen Begründung der Elementarmethode vertieft und ihr mit seiner Spieltheorie einen systematischen Rahmen gegeben.

Sosehr die Grundschulpädagogik das Spiel als ursprüngliche Lebensäußerung der Kinder geschätzt haben mag und sosehr sie sich auf das „Anschauungsprinzip“ berufen hat, so peinlich war sie von der Systematik der Spielgaben und dem „Formalismus“ der Elementarmethode berührt. Die Begrifflichkeit ihrer didaktischen Konzeptionen hat es jedenfalls nicht erlaubt, die elementaren Künste (Kulturtechniken) in den Zusammenhang der fundamentalen Bildung zu integrieren. Der Sinn des Lesens erfüllte sich für sie in der Aufnahme gehaltvoller Texte: Die Lesefertigkeit konnte nicht im Zusammenhang der Konstitution von Texten gesehen und didaktisch aufbereitet werden.<sup>5</sup> Die Texte erscheinen als arbiträre Verpackung von Inhalten, zu denen es auch andere, direktere und erlebnisnähere Zugänge gibt.

Das Verständnis des Lesens als eines Verhaltens, das sich aus isolierbaren Faktoren aufbaut, die einzeln erworben werden können, wird nicht nur von der Textlinguistik in Frage gestellt. Neuere Untersuchungen haben ergeben, daß „die Fähigkeit, Schriftzeichen zu erkennen und zu unterscheiden ... nicht durch die Präzisierung der Detailwahrnehmung an sich gefördert [wird]. Sie ist angewiesen auf die gedankliche Einsicht in die Bedeutung von Zeichenunterschieden innerhalb des Schriftsystems.“<sup>6</sup>

Auch daraus scheint hervorzugehen, daß das Problem des Elementarunterrichts im Aufbau der Denk-, Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster liegt, in denen sich die Wirklichkeit als eine – in welchen Lettern auch immer verfaßte – lesbare Welt erscheint.

## 1.2 Die Reform der 60er Jahre

Die Grundschulreform der 60er Jahre hat sich vorwiegend gegen den naiven didaktischen Realismus des Heimat- und Gesamtunterrichts gerichtet. Unter der Protektion der Wissenschaften wurden die formalen kognitiven und methodischen Aspekte des Erkennens und der

<sup>4</sup> Vgl. Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971, S. 109 ff.

<sup>5</sup> Vgl. Domin, H.: Autor und Leser als Zeitgenossen. In: Neue Rundschau 95 (1984), 3, S. 172 ff. Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976.

<sup>6</sup> Brügelmann, H.: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. In: Z. f. P. 30 (1984), S. 71.

entdeckenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit stärker zur Geltung gebracht. Durch die Orientierung des Lernens am wissenschaftlichen Erkennen sollten die Schüler zu einer traditionsentbundenen, eigenständigen und kritischen Auseinandersetzung angehalten werden. Die Grundschule wurde als Lernschule und damit als vollgültige Schule ausgelegt: als Institution, in der es darauf ankommt, das Lernen aus den Verstrickungen der Lebensverhältnisse zu lösen und als Verhalten zu inszenieren, auf dem eine freie, authentische und [24/25] selbstbewußte Lebensführung aufbauen kann. Die Wissenschaftsorientierung des Lernens markiert das Ende der Volksschule und der nationalpädagogischen Konzeption der Grundschule.

Die Wissenschaftsorientierung hat sich in allen Lernbereichen durchgesetzt: Der Rechenunterricht wurde durch die „New Math“ ersetzt, der Sprachunterricht auf linguistische Fundamente gestellt. Allerdings sind in jedem Lernbereich der Grundschule Randzonen übriggeblieben, die nicht oder – angesichts des Alters der Schüler – noch nicht wissenschaftlich durchdrungen werden konnten. So konnte weder der gesamte Rechenunterricht in Mathematik aufgelöst noch die Rechtschreibung linguistisch verankert werden. Die Welle der Wissenschaftsorientierung ist inzwischen zurückgeschwappt: In manchen Bundesländern sind die Verfechter der Wissenschaftsorientierung in der Defensive (so zum Beispiel in Baden-Württemberg). So scheint sich das schultheoretisch-didaktische Problem der Wissenschaftsorientierung als die Frage nach den vernünftigen Grenzen, innerhalb deren in den einzelnen Gebieten „wissenschaftlich“ gearbeitet werden kann, zu stellen. Die Didaktik des Elementarunterrichts wäre dann mit der Frage befaßt, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem wissenschaftsorientierten Lernen unzugänglich sind, so aufgeschlossen werden können, daß ihre Vermittlung nicht zur schieren Schinderei gerät. Ihre Legitimation beziehen diese Fertigkeiten allerdings allein aus der Tatsache, daß sie in unserer Gesellschaft gebraucht werden. Durch die Rechtschreibung werden, wie genauere Analysen zeigen, Kinder weder in ihrer kognitiven noch in ihrer kommunikativen Kompetenz weitergebracht.<sup>7</sup> Diese angedeutete Grenzziehung und die damit zusammenhängende Aufgabe der Kultivierung der vom wissenschaftsorientierten Unterricht nicht erfaßten Lernbereiche ist ganz gewiß eine wichtige Aufgabe. Die Problematik des Elementarunterrichts erschöpft sich allerdings nicht darin. Sie entsteht vielmehr im Zentrum des wissenschaftsorientierten Unterrichts selbst.

### 1.3 Die Aufgabenstellung

Die Wissenschaftsorientierung ist von der Voraussetzung durchdrungen, daß die Formen und Dispositionen der wissenschaftlichen Forschung die Kognition schlechthin repräsentieren und somit nicht nur universell in ihrer Geltung, sondern auch so allgemein sind, daß der Erkenntnis- und Forschungsprozeß in den Modellen einer allgemeinen genetischen Theorie beschrieben werden kann.<sup>8</sup> Dies ist so wahrscheinlich nicht haltbar: Vermutlich ist auch das Erkennen durch und durch geschichtlich bestimmt, so daß es in rationalen oder genetischen Theorien nicht vollkommen erfaßt werden kann.<sup>9</sup> Damit hängt es wohl auch zusammen, daß die im wissenschaftsorientierten Unterricht elaborierten formalen Verhaltensweisen (wie Beobachten, Experimentieren) nicht ohne weiteres und überall „sinnvoll“, das heißt sachangemessen angewandt werden können. Es fragt sich daher, ob nicht gerade der wissenschaftsorientierte

<sup>7</sup> Vgl. Kemmler, L.: Zur psychologischen Problematik von Erfolg und Versagen bei Sechs- bis Zwölfjährigen. In: Speck, J. (Hg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. Bericht über den 4. Kongreß (7.-10.4. 1968) des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster, Münster 1968, S. 69 ff.

<sup>8</sup> Vgl. Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973.

<sup>9</sup> Kuhn, Th. S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/M. 1978. Ders.: Die Struktur wis- [49/50] schaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1979.

Unterricht den Aufbau von Sachstrukturen voraussetzt, der die Anwendung von wissenschaftlichen Verfahren allererst ermöglicht. Der wissenschaftsorientierte Unterricht setzte dann als Bedingung seiner Möglichkeit eine eigentümliche Kultiviertheit im Umgang mit Sachen voraus, die, vorläufig ex negativo, mit der Herauslösung der Sachen aus den alltäglichen Handlungsfeldern und Sprachspielen umschrieben werden kann.<sup>10</sup> Das Problem des Elementarunterrichts stellte sich dann als die Frage des Aufbaus von Sachstrukturen und der Konstitution von situationsentbundenen Erfahrungen. [25/26]

## 2. Die anthropologische Eigenständigkeit der Schrift und das Problem einer „Grammatologie“

### 2.1 Einführende Bemerkungen

Wie tief die Alphabetisierung in das Gefüge von Kulturen und in die anthropologischen Dispositionen eingreift, ist uns im Grunde genommen erst über die Pädagogik der „Dritten Welt“ bewußt geworden.<sup>11</sup> Die Alphabetisierung stellt ein kulturanthropologisches Problem erster Ordnung dar und kann infolgedessen nur im Rahmen anthropologischer Theorien angemessen behandelt werden. Wir versuchen die anstehenden Fragen im Rahmen eines philosophischen Diskurses zu erörtern, der sich an den Entwürfen zu einer „Strukturalen Anthropologie“ orientiert, die im Umkreis des sogenannten Französischen Strukturalismus entstanden sind und diskutiert wurden. Die Option für den philosophischen Diskurs ist in der Tatsache begründet, daß die kulturellen Traditionen und die darin vermittelten historischen Erfahrungen in der philosophischen Auseinandersetzung lebendig geblieben sind. Nichts ist aber so sehr in kulturellen Traditionen verankert wie der Unterricht. Unterrichtstheorien greifen daher immer zu kurz, wo sie, technologisch ansetzend, ab ovo zu beginnen versuchen.

### 2.2 Grundphänomene der Schriftkultur

Die Erfindung und Verbreitung der Schrift habe „das Kommunikationspotential der Gesellschaft über die Interaktion unter Anwesenden hinaus immens erweitert und es damit der Kontrolle durch konkrete Interaktionssysteme entzogen.“<sup>12</sup>

Mit der Ablösung der gesellschaftlichen Kommunikation von sozialen Situationen stellt sich das Problem der Komplexität: In den Kommunikationsprozessen, die der Kontrolle der Interagierenden entzogen sind, ist immer „mehr“ „Sinn“ enthalten, als vom Bewußtsein einzelner realisiert werden kann. Unter der Perspektive der Reduzierbarkeit kann die Komplexität als ein quantitatives Problem gestellt und, wie es die Medientheorie von Luhmann<sup>13</sup> versucht, auf Möglichkeiten einer technologischen Bewältigung hin untersucht werden. Unter Komplexität kann aber auch das Charakteristikum von Phänomenbereichen verstanden werden, denen mit

---

<sup>10</sup> Vgl. Tenbruck, F.H.: Fortschritt der Wissenschaft? In: Neumann, J. (Hg.): 500 Jahre Eberhard-Karl-Universität Tübingen. Wissenschaft an der Universität heute, Tübingen 1977, S. 155 ff.

<sup>11</sup> Vgl. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973. Ders.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1977. Ders.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit, Reinbek 1981.

<sup>12</sup> Luhmann, N.: Macht, Stuttgart 1975. S. 6.

<sup>13</sup> Vgl. Luhmann, N.: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971, S. 291 ff. Ders.: Macht, Stuttgart 1975.

Reduktionen prinzipiell nicht beizukommen ist, es sei denn um den Preis ihrer Verdrängung<sup>14</sup> So liegt die Komplexität, die die Kommunikation unter den Bedingungen der Schriftkultur zu belasten scheint, auch darin begründet, daß die Sinngehalte der Kommunikate in einen neuen Horizont gerückt werden. Das qualitativ Neue, andere der Sinnkonstitution ist darin zu sehen, daß die Wirklichkeit nicht mehr als Umwelt begriffen, das heißt systematisch auf einen Innenbereich zentriert wird. Mit der Komplexität der Sinngehalte ist – zumindest – der Anspruch der Auflösung der Umwelten, der zentrierten Situationen und der der Ausweitung der Wirklichkeit zur Welt gesetzt.<sup>15</sup> Von komplexen Sinngehalten ist also nur da die Rede, wo Bedeutungen und Intentionen sich von den Subjekten lösen und gewissermaßen objektiv werden. Die Form, in der die Intentionen objektiv werden, in geschlossene Zusammenhänge eintreten, die sich dem Willen und den Absichten der Sprechenden entziehen, ist der Text. Texte treten auch dem Autor gegenüber und beginnen ein Eigenleben zu führen. Es scheint sie nur als Inbegriff aller möglichen lesenden Rekonstruktionen zu geben. „Genauso wie sich der Text in seiner Bedeutung von [26/27] der Vormundschaft der Intention seines Urhebers löst, so löst sich sein Bezug von den Grenzen des ostentativen Bezuges. Für uns ist die Welt das Ensemble der durch Texte eröffneten Bezüge ... Für mich ist das der entscheidende Bezugspunkt aller Literatur; nicht die Umwelt der ostentativen Bezüge des Dialogs, sondern die Welt, die durch die indirekten und nicht-ostentativen Verweisungen jeden Textes, den wir gelesen, verstanden und geliebt haben, entworfen wird.“<sup>16</sup> Das Problem der Bedeutungen löst sich hier auf in eine unendliche Kette von Texten, in der jeder Text selber schon eine zu rekonstruierende Rekonstruktion von Texten ist.<sup>17</sup> Der Autor ist gerade nicht Subjekt seiner Texte: Seine eigene Produktivität trägt keineswegs den Charakter der Ursprünglichkeit und Originalität. Die Art und Weise, wie er sich in der Kette von Texten bewegt, zitierend, in Anspielungen, kombinierend und komponierend, ist seinem eigenen Bewußtsein nur ansatzweise zugänglich. Wo vor dem Hintergrund dieses Ansatzes überhaupt noch nach der Produktivität gefragt wird, also nach der Art, in der aus Texten Texte entstehen, findet man sich auf das kollektive Unbewußte zurückverwiesen, in dem historische Ereignisse unter Mitwirkung einer archaischen Bildersprache zu Erfahrungen verdichtet werden.<sup>18</sup> Als weiteres Charakteristikum der Schriftkultur ist das Aufbrechen der zyklischen, als Wiederkehr des Vergangenen sich erfüllenden Zeitstruktur zu nennen. In der Schriftkultur vollzieht sich der Wechsel der Generationen nicht mehr als Einschwörung auf die Deutungsmuster, in deren Repräsentations- und Ordnungszusammenhängen die Anwesenheit der Ahnen verbürgt ist. Die nachfolgende Generation gewinnt ihre Identität nicht mehr in der Identifizierung mit den Ahnen. Dadurch kommt sie in die Lage, die Tradition an den eigenen Erfahrungen zu messen. Gleichzeitig aber stellt die Tradition eine permanente Herausforderung dar, an der die nachfolgende Generation sich zu messen gezwungen ist. In der darin zum Ausdruck kommenden Komparativität sieht Wimmel ein wichtiges Kennzeichen der Schriftkultur: „Folgenreicher als das Befestigen, Verbinden, Bewahren und Weitergeben an sich ist jenes andere Merkmal der auf Schriftlichkeit beruhenden Kultur geworden, das man ihre Komparativität nennen könnte ... Als vergleichendes Abrücken von Vor-Gestalten läßt der komparativische Gang zwei grundsätzliche

---

<sup>14</sup> Vgl. Hayek, F. A.v.: Die Theorie komplexer Phänomene. Walter Eucken Institut: Vorträge und Aufsätze, Bd. 36, Tübingen 1972. Wimmel, W.: Die Kultur holt uns ein. Die Bedeutung der Textualität für das geschichtliche Werden, Würzburg 1981.

<sup>15</sup> Vgl. Ricoeur, P.: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W.L. (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972, S. 258 f.).

<sup>16</sup> Ricoeur 1972, a. a. O., S. 258 f.

<sup>17</sup> Vgl. Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976, S. 272.

<sup>18</sup> Vgl. Curtius, E. R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern <sup>5</sup>1965. Wimmel, W.: Die Kultur holt uns ein. Die Bedeutung der Textualität für das geschichtliche Werden, Würzburg 1981.

Verhaltensweisen zu: Fortsteigern und Vermeiden.“<sup>19</sup>

### 2.3 Sprache und Schrift

Die Schrift im Sinne des Korpus der Schriftzeichen gilt im allgemeinen als ein sprachliches Phänomen. Für v. Humboldt<sup>20</sup> war die Art der Schrift abhängig von der Struktur der Sprache. Es sei kein Zufall, daß bestimmte Sprachen die Buchstabenschrift ausgebildet hätten, während andere sich mit Ideogrammen begnügten. Die in manchen Sprachen kraftvollere Tendenz zur Ausbildung „grammatischer Formen“ dränge zur Buchstabenschrift, die dann ihrerseits die Hervorbringung grammatischer Formen fördere. Dieser Zusammenhang erkläre sich durch die Artikulation. Die Ausbildung grammatischer Formen setze eine gute Artikuliertheit der Sprache voraus, die ihren Ausdruck in reinen Sprachzeichen, die weder Ausdrucks- noch Nachahmungswert besitzen, finde. Die reinen Zeichen können dann auch zu Trägern von grammatischen Bedeutungen werden. Die durch die Artikulation bestimmten Lautzeichen werden, nach dieser Auffassung, durch Buchstaben vermittelt.

Dagegen sieht die neuere Linguistik in den Buchstaben zunächst einmal Realisierungen von graphischen Strukturen. Es gäbe keine direkte Beziehung von [26/27] Buchstabe und Laut. Vielmehr ist die Beziehung an die Bedingung geknüpft, daß die Laute auf einer höheren Abstraktionsstufe als der phonetischen repräsentiert werden können, auf der sie dann systematisch in Phonem-Allophon-Differenzen zu erfassen sind. Was das Verhältnis von Buchstaben und Lauten angehe, können nur Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen systematisch erfaßt werden.<sup>21</sup> Man könnte schon diese Befunde als Anzeichen dafür nehmen, daß die Schrift ursprünglich gar nicht sprachlich motiviert ist, sondern in tiefere Schichten zurückreicht. In der Gestalt von Mythogrammen hatten die Schriftzeichen ursprünglich wohl auch keine rein sprachliche Funktion: Sie stellten bestenfalls „Stützpunkte eines mündlichen Kontextes“ dar<sup>22</sup>, in denen Mythen sozusagen begangen wurden, oder aber die Artikulation des Rhythmus von Beschwörungsformeln; das Problem ihrer Entzifferung ist das der Rekonstruktion von Riten.<sup>23</sup> Die Kabbala hat die Buchstaben als Mittel behandelt, mit deren Hilfe alle natürliche Bedeutung außer Kraft gesetzt und die Seele zur mystischen Versenkung in den Namen Gottes vorbereitet werde. Diese Versenkung wiederum realisierte sich als Kombinatorik der Buchstaben, bei der es nicht auf die sprachliche Bedeutung ankam, sondern auf die Musik und die Rhythmik des reinen (gegenstandslosen) Denkens.<sup>24</sup> Das Problem einer möglicherweise getrennten Entwicklung von Sprache und Schrift wird in der „Strukturalen Anthropologie“ radikalisiert. Die Schrift könne nicht als sprachliches oder kulturelles Organon verstanden werden. Sie sei vielmehr die Manifestation eines von der kulturellen Selbstinterpretation des Menschen unabhängigen anthropologischen Prinzips.<sup>25</sup> Levi-Strauss<sup>26</sup> sieht in

<sup>19</sup> Wimmel, a. a. O., S. 12, S. 14.

<sup>20</sup> Vgl. Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 3, Stuttgart 1963. S. 82 ff.

<sup>21</sup> Vgl. Bierwisch, M.: Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, A. (Hg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht, Düsseldorf 1976, S. 50 ff.

<sup>22</sup> Leroi-Gourhan, A.: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt/M. 1984, S. 240.

<sup>23</sup> Vgl. Leroi-Gourhan, a. a. O., S. 237 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Scholem, G.: Zur Kabbala und ihrer Symbolik, Frankfurt/M. 1973, S. 64 ff. Ders.: Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen, Frankfurt/M. 1980, S. 142 ff.

<sup>25</sup> Vgl. Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1983, S. 144 ff.

<sup>26</sup> Vgl. Levi-Strauss, C.: Traurige Tropen, Frankfurt/M. 1981, S. 290 ff.

der Schrift ein kulturfremdes und entfremdendes Prinzip. Es sei gerade nicht so, daß die Schrift den Menschen geholfen habe, Wissen und Erfahrung zu bewahren, um neue Fähigkeiten zu entwickeln. Die wahrhaft großen kulturellen Revolutionen seien nicht durch die Erfindung der Schrift ausgelöst worden; die Schrift taue lediglich dazu, eine große Anzahl von Menschen einem politischen System zu integrieren und in hierarchischen Ordnungen verfügbar zu halten. Schrift und Schulen seien lediglich die Instrumente einer unmerklichen Machtausübung: „Die systematischen Bemühungen der europäischen Staaten um die Einführung der Schulpflicht, die sich im Lauf des 19. Jahrhunderts durchgesetzt hat, gehen mit der Erweiterung des Militärdienstes und der Proletarisierung einher. Der Kampf gegen das Analphabetentum brachte eine verstärkte Kontrolle der Bürger durch die Staatsgewalt mit sich.<sup>27</sup>“ Die Unmerklichkeit der Machtausübung durch die Schrift liegt darin begründet, daß die Schrift in die einzelnen sozusagen eindringt und ihre Körper und ihre Sinnlichkeit nach Maßgabe bestimmter Figurationen verwaltet. Die Fraktionierung und Uniformierung ursprünglich rhythmisch gegliederter Abläufe in der Arbeit, dem Militär und in der Schule, die Auflösung des Wahrnehmungsfeldes in Zeilen, die Linearisierung der Bewegung, die temporale Gliederung und Programmierung des Denkens sind originäre, nicht vermittelte Leistungen der Schrift.<sup>28</sup> [28/29]

### 3. Philosophie der Schrift als Medium der Wissenschaftstheorie

#### 3.1 Problemstellung

In seinen Entwürfen zu einer Grammatologie hat Derrida<sup>29</sup> die Entfremdungsfunktion der Schrift als eine Erscheinung zu erklären versucht, die nicht auf die Sache selbst zurückzuführen sei, sondern auf die in der abendländischen Metaphysik entwickelten Denkgewohnheiten. Diese habe ihre bewegenden Kräfte aus zwei Grundannahmen bezogen. Sie sei zum einen durch die Frage nach dem Ursprung der Welt motiviert, der als einheitlicher Bezugspunkt und als ein permanent anwesendes Zentrum des Universums gedacht werde. Zum anderen aber sei sie von der Überzeugung der sprachlichen Verfaßtheit des Denkens durchdrungen, wonach es nur im Medium der Sprache möglich sei, die Wirklichkeit auf das „Wesen“ der Dinge hin zu überschreiten: Nur in sprachlich vermittelten Evidenzerlebnissen sei die reine, nicht perspektivisch verzerrte Anwesenheit der Dinge gegeben, nicht in den Standpunkt- und situationsbezogenen Sinneswahrnehmungen.

#### 3.2 Grundzüge der „Grammatologie“

Die Essays von Derrida kreisen um die Möglichkeit der Befreiung des Denkens aus den Fesseln der Sprache. Diese Fesseln seien zwar faktisch von der Mathematik aufgesprengt worden; die innere Möglichkeit des sprachfreien Denkens, seine Eigendynamik, sei aber nach wie vor verborgen, so daß auch die Frage nach der inneren Möglichkeit der Mathematik nicht mit der angemessenen Schärfe ausgearbeitet werden konnte.

Ihre wichtigsten Anregungen verdanken die Arbeiten Derridas der Auseinandersetzung mit

<sup>27</sup> Levi-Strauss 1981, a. a. O., S. 295; vgl. Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976, S. 427 ff.

<sup>28</sup> Vgl. Leroi-Gourhan, A.: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1984, S. 263 ff.; vgl. Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983, S. 41 ff.

<sup>29</sup> Vgl. Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1983.

Husserl. Dieser habe das Problem der Grammatologie bereits in seiner Arbeit über den „Ursprung der Geometrie“ erkannt, wo er daran erinnere, daß die Schrift nicht nur ein Hilfsmittel im Dienste der Wissenschaft sei, sondern daß sie „allererst die Möglichkeitsbedingung für ideale Gegenstände und damit für wissenschaftliche Objektivität“ schaffe.<sup>30</sup> Die Schrift sei die „Bedingung der episteme, ehe sie ihr Gegenstand sein kann.“<sup>31</sup> Daher, so folgert Derrida, müsse im Medium der Wissenschaft von der Schrift die Frage nach der Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt gestellt werden. Nicht mehr die aus dem Geist der Sprache entwickelte Logik, sondern die Grammatologie wird von Derrida<sup>32</sup> als grundlegende Disziplin gefordert. Da die Grammatologie etwas prinzipiell anderes sein will als die Wissenschaft von der Entstehung und der Geschichte der Schrift, muß sie ihren Ansatz gründlich bedenken. Üblicherweise wird schon das Problem der Schrift ethnozentrisch gestellt. Man geht von der Buchstabenschrift und der Buchkultur aus, in der man dann ohne weiteres die Erfüllung und Vollendung der Schrift sieht. Schon in diesem Ansatz sieht Derrida eine gefährliche Verengung des Problems. Durch die Bindung der Schrift an die Sprache werde von vornherein eine Klassifikation in schriftlose Gesellschaften und Schriftkulturen vorgenommen, wobei dann die Schrift den Übergang in die Hochkultur markiere. Dem steht jedoch die Tatsache entgegen, daß es keine schriftlosen Völker und Kulturen gibt. In den vermeintlich schriftlosen Kulturen habe die Schrift nur andere Funktionen erfüllt, die wir, aufgrund der Versprachlichung der Schrift, nicht mehr wahrzunehmen imstande seien. Wir haben ein einziges Modell der Schrift, die Zeile und den linearen Duktus, verabsolutiert und die Möglichkeiten einer mehrdimensionalen Realisierung der Schrift verdrängt.<sup>33</sup> [29/30 Durch die Linearität erst wurde es möglich, die Schrift an die Lautsprache zu binden und als Hilfsmittel der Artikulation zu verwenden. Daß dies ein Irrweg sei, zeige sich zum einen an der Tatsache, daß die Mathematik Schriftzeichen ohne jede Zuordnung zu Phonemsegmenten in kognitiven Funktionen verwende.<sup>34</sup> Zum anderen aber habe die Einengung des Blicks auf die phonetische Schrift zur Unlösbarkeit der Grundfrage einer allgemeinen Zeichenlehre geführt. Es sei bisher nicht möglich gewesen, die Beziehung der beiden konstitutiven Momente des Zeichens – Signifikat und Signifikant – in einem kohärenten theoretischen Zusammenhang zu thematisieren. Der Signifikant ist zweifellos arbiträr und nicht motiviert; aber gerade in der Arbitrarität des Signifikanten liege das Schlüsselproblem der Zeichentheorie überhaupt.<sup>35</sup>

Die Vernachlässigung des Signifikanten ergebe sich aus der prinzipiellen Orientierung der abendländischen Metaphysik am „Sein“, das sich selber „gibt“, das heißt in Evidenzerlebnissen zur originären Gegebenheit kommt. Daher müsse alles Denken auf die Formen der originär gebenden Anschauung zurückgeführt werden, in denen die unaufhebbare Präsenz des Seins verbürgt sei. Die Zeichen haben dabei bestenfalls eine erinnernde, aktualisierende Funktion. Das Medium aber, in dem sich die Anschauung realisiert, ist die Lautsprache. In der Artikulation der Lautsprache schaffe sich der Geist, wie es eine lange Tradition der Sprachphilosophie überliefert, einen eigenen Körper. Die Zeichen aber sind nur der Ausdruck des nicht mehr erklärbaren Aktes, in dem die Vernunft sich ihre Wirklichkeit entgegengesetzt, um sich als Subjekt begreifen zu können. Worauf es daher ankomme, sei die Rückgewinnung einer Struktur des Denkens, in dem es sich nicht als Akt der Weltsetzung, sondern als Vollzug einer Differenzierungsbewegung begreift. Dabei müßte von einer Prävalenz des Signifikanten ausge-

---

<sup>30</sup> Derrida 1983, a. a. O., S. 49 f.

<sup>31</sup> A. a. O., S. 50.

<sup>32</sup> A. a. O., S. 50.

<sup>33</sup> Leroi-Gourhan, A.: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1984, S. 249.

<sup>34</sup> Vgl. Derrida 1983, a.a. O., S. 49, S. 147.

<sup>35</sup> Vgl. a. a. O., S. 77 ff.

gangen werden, durch die die Zeichen als Abdrücke einer Spur hervortreten. Spuren verweisen zwar auf einen Ursprung, der jedoch nicht mehr als gegenwärtiger wahrgenommen wird. Spuren sind immer schon hinterlassene Zeichen. Gleichwohl bleibt der Ursprung in der Spur enthalten, allerdings nur als Aufforderung zur Rekonstruktion einer Bewegung, die in ihrer Originalität nicht mehr faßbar ist. Die Metapher der Spur unterbricht die Transzendenzbewegung ganz radikal. „Es gilt, die Spur vor dem Seienden zu denken“<sup>36</sup> Die Spur kann nur im Begriff des Verschwindens des Ursprungs gedacht werden.<sup>37</sup>

Auf die Auseinandersetzung mit der Metaphysik braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden. Immerhin wird hier unter der Leitung der Metapher der Spur ein Denkmodell entwickelt, das die Wirklichkeit von vornherein in die Perspektive von lesbaren Chiffren rückt, von Zeichen, die nicht sprachlich vermittelt sind. Spuren ermöglichen die Rekonstruktion der Bewegtheit von Ereignissen: Das intentionale Bewußtsein ist für Derrida deshalb auch nur eine bloße Emergenz der Spur. Der Mensch wird endgültig und radikal aus dem Zentrum gerissen. „Mensch“, das ist der Name für den Schauplatz von Ereignissen, die in den üblichen Unterscheidungen Natur/Kultur, Tradition/Ratio nicht mehr zu fassen sind. In diesem Sinne heißt es in einem gewagten Ausdruck, daß „die Spur – Urphänomen des Gedächtnisses ... vor dem Gegensatz zwischen Natur und Kultur, Animalität und Humanität usw. gedacht werden muß.“<sup>38</sup> Derrida hat uns durch die Radikalität der Auseinandersetzung mit der Metaphysik ganz zweifellos den Blick für eine Reihe von Phänomenen geöffnet, die im anthropologischen Diskurs zuwenig beachtet wurden. So hat er die Erkenntnisfunktion des Gedächtnisses wiederentdeckt. Ob jedoch die zweifellos richtige Befreiung [30/31] des Gedächtnisses aus den individuellen Lebenszusammenhängen als Exteriorisierung begriffen werden kann, durch die es als die Spur erscheint, die Natur und Geschichte durchzieht und die Differenz zwischen Animalität und Humanität, Physis und Technik überwindet, sei dahingestellt.

#### 4. Die Elementarmethode

##### 4.1 Noch einmal: Die Herausforderung durch die Schrift

Für Derrida stellt sich die Entfremdung durch die Schrift dar als der geschichtliche Prozeß der Entfernung von einer ursprünglichen Ordnung. Mit dieser Auffassung bleibt er im metaphysischen Diskurs befangen. Der geschichtliche Prozeß der Verdrängung und Verleugnung der Schrift realisiert sich in den Formen der menschlichen Selbstinterpretation und des darin begründeten Aufbaus einer menschlichen, auf den Menschen zentrierten Scheinwelt, die in ihrer Scheinhaftigkeit auf Gewalt angewiesen ist, um sich behaupten zu können. Die Geschichte selbst konstituiert sich als der sich selber ständig verfehlende Rückbezug auf einen ursprünglichen Schöpfungsakt. Vor diesem Hintergrund ist bereits die Entlarvung des humanistischen Scheins der Vorgang der Wiederentdeckung der von der Geschichte verdeckten Wirklichkeit.

Die Grammatologie wird daher von ihrem Schöpfer als die Überwindung der Geschichte durch die Wissenschaft verstanden. Für die Frage nach Möglichkeiten einer produktiven Überwindung und Auseinandersetzung mit den Wirkungen der Alphabetisierung läßt die dialektische Denkbewegung Derridas allerdings keinen Raum.

---

<sup>36</sup> Derrida 1983, a. a. O., S. 82.

<sup>37</sup> A. a. O., S. 107.

<sup>38</sup> A. a. O., S. 123; vgl. auch S. 149 f.

## 4.2 Die Fragestellung Pestalozzis

Genau dieser Frage ist Pestalozzi in seinen Schriften zur Elementarmethode nachgegangen. Auch er geht davon aus, daß die Schrift eine Form der Kommunikation ermöglicht, die nicht mehr in den sozialen Situationen mit ihren lebensgeschichtlichen Horizonten verankert ist. So entstehen frei flottierende Kommunikate, die für niemand verbindlich sind, keine wirkliche Bedeutung haben und daher nur für den Umschlag an den Börsen der Geschwätzigkeit taugen. Diesem Umschlag liegt allerdings ein „natürliches“ Bedürfnis zugrunde: die Neugierde. Die Neugierde ist zwar eine „physische“ Wurzel der Erfahrung, vermag aber aufgrund ihres flatterhaften Wesens noch keine Erfahrung zu begründen.<sup>39</sup> Die Neugierde ist in sich selber widersprüchlich; auf Neuigkeiten erpicht, vermag sie doch nichts Neues zu entdecken, weil ihr jede Sensation augenblicklich veraltet. Sie ist ein natürliches Bedürfnis, das doch gleichwohl, wie das Laster, prinzipiell unersättlich ist. Die Erkundung der Wirklichkeit vollzieht sich daher immer in den Lebenswelten, in die der Mensch hineingeboren wird. Der Einbindung der Erfahrung in die sozialen Lebenswelten liegt ebenfalls eine „physische“ Wurzel zugrunde: die menschliche Trägheit.

Das in den sozialen Lebenswelten sich einstellende Gleichgewicht zwischen Neugierde und Trägheit wurde jedoch, wie Pestalozzi in der Schrift „Über Volksbildung und Industrie“<sup>40</sup> ausgeführt hat, radikal aufgehoben. Die auf mechanische Verrichtungen reduzierte Arbeit umreißt nicht mehr den Raum der Erkenntnis und der Erfahrung. In dem Maße, in dem die Sinnlichkeit ihre Lenkungs- und Kontrollfunktionen bei der Arbeit einbüßt, entfesselt die neue Produk[tions]weise ungebundene, ungesättigte Wahrnehmungsbedürfnisse, die sich in der Gestalt der Sensationsgier realisieren. Dies bedeutet aber, daß die Einbindung der neugierig entfesselten Sinnlichkeit nicht mehr als gesellschaftliches Problem und als gesellschaftliche Aufgabe formuliert werden kann. Daher muß nach den in der menschlichen Natur (Gattung) selber liegenden Formen und Kräften des Erkennens, das heißt der Bändigung der Neugierde gefragt werden. „Ungewohnt und ungeübt, die Wirtschaft des Landes im Zusammenhang mit der Tugend des Volks und der Weisheit und Kraft zu sehen, an die Mittel seiner diesfälligen Bildung zu denken, ist man noch und noch jetzt gewöhnt, an der Ansicht des Korn-, Wiesen- und Rebenbau, an der Seiden-, Wollen- und Baumwollenspinnerey und Weberey, in Verbindung mit den möglichen Mitteln, einige Kreuzer mehr aus ihrer Bearbeitung zu ziehen, stehen zu bleiben, ohne das Menschenleben in seinem Umfange und in allen seinen Beziehungen und sogar ohne die Kunstkraft, wie diese unabhängig von Korn- und Rebenbau ... in der Menschennatur selbst liegt, ins Auge zu fassen.“<sup>41</sup>

Die Forderung einer allgemeinen, nicht Standes- und schichtspezifischen Menschenbildung ist somit Ausdruck eines realen Gesellschaftsprozesses. Das Problem der Menschenbildung stellt sich mit dem verarmten Industriearbeiter, der nichts mehr hat als seine Natur. (In diesem Sinne glaubte Pestalozzi<sup>42</sup>, worauf hier nicht näher eingegangen werden kann, daß die körperliche Arbeit aus den Gesetzen der menschlichen Motorik und aus der Eigendynamik der Leiblichkeit entwickelt werden müßte: Die Maschinen müßten der Natur des menschlichen Körpers angepaßt werden, nicht umgekehrt.)

---

<sup>39</sup> Vgl. Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Sämtliche Werke, hg. v. A. Buchenau u. a., Bd. 13, Berlin/Leipzig 1932, S. 251.

<sup>40</sup> Vgl. Pestalozzi, J. H.: Über Volksbildung und Industrie. Sämtliche Werke, hg. v. A. Buchenau u. a., Bd. 18, Berlin/Leipzig 1943, S. 139 ff.

<sup>41</sup> A. a. O., S. 147.

<sup>42</sup> A. a. O., S. 150.

### 4.3 Die „Anschauungskunst“

Bezüglich der Erfahrung ist also nach Kunstformen gefragt, in denen das Neue, Unvertraute, das nicht schon im Erwartungshorizont der Lebenswelten liegt, als Neues angeeignet werden kann. Nur in diesen Formen könnte dann auch die Neugierde wirklich, und nicht nur vorübergehend, gestillt werden. In dieser Fragestellung sind zwei Komponenten zu unterscheiden. Zum einen kann es wirklich Neues nur dort geben, wo die Sinnlichkeit aus allen vorgezeichneten Funktionen und allen Beanspruchungen unter externen Bedingungen gelöst wird. In den Lebenswelten ist unsere Sinnlichkeit immer in vorgeordneten Bahnen in Dienst genommen, auf Wahrnehmungen eingestellt, die in den pragmatischen oder begrifflichen Zusammenhängen wichtig sind, in denen sich unser Verhalten orientiert. Neues gibt es daher nur, wo die Sinnlichkeit frei geworden ist für das noch nicht Gedeutete, für die ästhetische Sensation. Die Neugier sucht den starken ästhetischen Reiz, wenn es sein muß auch im Schrecken.

Für sich genommen, enthält der ästhetische Reiz noch keine Erkenntnis. Wenn aber, auf welche Weise auch immer, aus den Sensationen Neues herauszuschälen ist, kann es nur mit dem Charakter der Belehrung hervortreten. So liegt das Problem also darin, Formen der Verarbeitung der Sinnlichkeit zu finden, in denen diese nicht ausgebeutet wird, sondern in ihrer belehrenden, Neues anbietenden Funktion zur Entfaltung kommt. Es geht somit weder um eine pragmatische noch um eine begriffliche Erschließung der Sinnlichkeit. Mit „Belehrung“ ist nun wiederum keine Instruktion oder Information gemeint. Worum es Pestalozzi vielmehr geht, ist die mit der sinnlichen Natur des Menschen gegebene Fähigkeit, die belehrenden Gehalte aus den ästhetischen Sensationen herauszuschälen. Man könnte auch sagen, es gehe ihm um die Belehrbarkeit als einer anthropologischen Grundstruktur. [32/33]

Mit dem Versuch, die Belehrbarkeit aus der sinnlichen Natur des Menschen zu entwickeln, löst Pestalozzi die Lehre aus den gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Hierarchien. Die Belehrbarkeit ist gerade nicht in irgendwelchen gesellschaftlichen Unterschieden, dem Informationsvorsprung der Erwachsenen zum Beispiel, begründet. Daher stellt sich das Problem des Unterrichts für ihn auch nicht in den Begriffen und Modellen des Lernens (und des Curriculums), sondern in der Frage nach Formen der Disziplinierung und Potenzierung der Sinnlichkeit, der Anschauungskraft.

Mit dem Begriff der Anschauungskraft führt Pestalozzi keine metaphysische Größe ein, sondern einen nüchtern zu beschreibenden Sachverhalt. Was in Frage steht, ist der Aufbau der Vorstellung, in der sich jede Wahrnehmung vollendet. In den Vorstellungen baut sich die gegenständliche Wirklichkeit für uns auf. Die spezielle Leistung der Vorstellung liegt darin, daß sie die Gegenstände so repräsentiert, wie sie überall und jederzeit angetroffen werden können. Die Vorstellungen lösen die Dinge aus den realen Kontexten, in denen sie immer nur in perspektivischer Verkürzung angetroffen werden, und führen sie klar umrissen, ohne jede spezifizierende Beziehung, vor. Das Vorgestellte wird so, gerade weil es nicht durch Beziehungen spezifiziert wird, als austauschbares Exemplar einer Art vorgeführt. Das bedeutet aber, es wird als Repräsentant erfaßt. Die Repräsentationsfunktion der in der Form des Exemplars erfaßten Sache kann in Bildern expliziert werden. Was Pestalozzi also im Konzept der Anschauung thematisiert, sind die psychischen Mechanismen, in denen sich die Vorstellungen aufbauen. Diese Fragestellung teilt er mit dem Idealismus einerseits und mit den auf E. B. Condillac zurückgehenden Ideologen (A. L. C. Destutt de Tracy) andererseits. Der Idealismus behandelt die Vorstellung allerdings ohne weiteres als Begriff, das heißt als Leistung des Verstandes, der aufgrund seiner Spontaneität allein in der Lage ist, Sinnesdaten gegenständlich zu verarbeiten. Die französischen Ideologen sehen in der Vorstellung zwar auch eine Erkenntnisleistung, die sie jedoch, im Unterschied zum Idealismus, als biologische Funktion (im Dienste der Bedürfnisbefriedigung) begreifen. Dagegen sieht Pestalozzi in der Vorstellung ei-

ne originäre, weder auf den Verstand noch auf die Selbsterhaltung des Organismus zurückführbare Fähigkeit, die er Anschauungskraft nennt. Pestalozzi findet die Originalität und Produktivität der Vorstellung darin, daß sie das Vorgestellte aus allen Kontexten und Bezüglichkeiten löst und als reinen Repräsentanten (Exemplar) vorführt. Die Analyse der Wahrnehmung stößt auf drei Komponenten (Teilfunktionen): die Funktion der Zeichnung (Form), der Benennung (Wort) und des Zählens (Erfassung der prinzipiell austauschbaren Exemplare in Anzahlen). Nur im Zusammenspiel dieser drei Funktionen entstehen Vorstellungen. Die Anschauungskraft, die man auch als die Innenführung der Wahrnehmung bezeichnen könnte, ist weder in der Sprache noch in der Zeichenkunst oder Geometrie, noch in der Mathematik begründet, sie verfügt vielmehr völlig souverän über Elemente aus diesen Bereichen und stellt sich somit als nicht begründete, nicht bedingte, sich selbst anheimgestellte Möglichkeit dar. Es „gibt“ sie nur in der Form der Selbstbeanspruchung, also in der Form des Könnens, das weder teleologisch determiniert ist noch durch die organischen oder psychischen Ressourcen, über die es souverän verfügt, verursacht wird. Die Anschauungskraft ist so gesehen ein sittliches Vermögen im ganz strengen Sinne. Darauf müssen wir noch zurückkommen. Als Können, in dem sich die Kraft und Dynamik einer Möglichkeit entfaltet, ist die Anschauungskraft auf Übung angewiesen, die sich die Substrate, über die das Können als seiner Mittel verfügt, gefügig macht und zur Disposition stellt (oft gegen deren eigene „Natur“). [33/34]

In diesem Sinne hat Pestalozzi dann die auf Wort, Zahl und Form zurückgehenden Anschauungs- (= Unterrichts-)Künste in einer Fülle von Etüden auszulegen versucht. Sprache, Zeichenkunst (Geometrie) und Mathematik werden zum Zwecke der Entfaltung der Eigendynamik der Sinnlichkeit sozusagen ausgebeutet. So wird unter dem Leitgedanken der Entfaltung der Anschauungskraft die Idee der „freien“, das heißt an keiner Spezialausbildung orientierten Schulkünste wiederaufgenommen. Rechnen, Sprachlehre, Messen werden nicht wissenschaftlich fundiert, sondern als Teilmomente der Anschauungskunst, also des Elementarunterrichtes ausgelegt. Der Elementarunterricht aber ist ein Unterricht ohne Curriculum, der sein Ziel in der Steigerung der Empfänglichkeit der Schüler für die Belehrungen durch die mit voller sinnlicher Kraft erfaßten Erscheinungen findet. Die Einzelheiten der Elementarmethode, so interessant sie sein mögen, müssen hier übergangen werden. Wichtig sind jedoch die Verfahren und Prinzipien, nach denen die Schulkünste aufgebaut werden.

Die Aufgabe der Anschauungskunst wird in der Befähigung der Kinder zur Vergegenwärtigung der Wirklichkeit gesehen. Darin sollen die Dinge nicht so zum Vorschein gebracht werden, wie sie zufällig aus den Perspektiven der Lebenswirklichkeit angetroffen werden, sondern in ihrer unverkürzten Gegenwärtigkeit. So wie den Porträtmaler nicht das zufällige Mienenspiel seines Modells interessiert, sondern die Art, in der es jederzeit und überall gegenwärtig sein kann, geht es auch dem Unterricht um den phänomenalen Gehalt, nicht um die Abschattierungen der Erscheinung. So verstanden ist die Vergegenwärtigung eine produktive Leistung, obzwar eine solche, die die Wirklichkeit nicht mit Absichten, Intentionen, Konzeptionen und Konstruktionen überzieht, sondern den Eindruck fassen möchte, mit dem sie auf den Menschen wirken. Die Vergegenwärtigung ist somit auf die Erfassung der Empfindungsgehalte angewiesen. Infolgedessen liegt die Hauptaufgabe des Unterrichtes in der Artikulation, der Alphabetisierung der Empfindungen. Damit ist zum einen die Unterscheidbarkeit der Empfindungen gemeint durch Formen, in denen sie als diskrete Einheiten aus dem Strom des Empfindens gelöst werden. Dies ist andererseits nur möglich durch eine gewisse Systematisierung, durch die sie unterschieden und zur Verfügung gehalten werden. Das berühmte „gleichseitige Viereck“ stellt eine solche Systematisierung der optischen Empfindungen dar, die als Formelemente zur Disposition gestellt werden. Aus diesen Elementen werden nicht nur die Konturen aller Dinge geschöpft, sondern auch die Buchstaben. Im Rahmen des gleichseitigen Vierecks erscheinen die Buchstaben als die einfachsten Kombinationen der Formelemente. Insofern hier eine kleine Anzahl von Elementen und einfachen Verbindungen

zur Verfügung gehalten werden, aus denen in einem unendlichen Gebrauch alle Konturen aufgebaut werden können, könnte man auch von einer Grammatikalisierung der Empfindungen sprechen. Interessant ist, daß Pestalozzi und seine Mitarbeiter die Buchstaben als graphische Grundstrukturen behandeln, aus denen, über den Schriftgebrauch hinaus, die gesamte Welt der Formen aufgebaut werden kann. Auf diese Weise gelingt dann die Alphabetisierung der Formen in dem ganz wörtlichen Sinne, daß alle Formen buchstabiert werden können. Damit knüpft Pestalozzi in einer vernünftigen, nachvollziehbaren Form an die pythagoräische Tradition an, in der überliefert ist, „Pythagoras habe sich mit ihrer [der Buchstaben, K. G.] Schönheit befaßt, indem er sie von geometrischen Linien aus regelte mit Winkeln, Bogen und Geraden.“<sup>43</sup> Die Pythagoräer hatten in den Buchstaben rein quantifizierbare Beziehungen gesehen, in denen die Wirklichkeit als Kosmos geordnet ist. Diese Beziehungen können in Klängen, die ja auch nichts anderes als Maßverhältnisse sind, realisiert werden. So sind [34/35] die Buchstaben die wahren στοιχεῖα (Elemente) des Kosmos. Sie begründen die innere Einheit von Grammatik und Musik, wie sie – äußerlich – sowohl Zahl- als auch Ton- und Lautbeziehungen repräsentieren und als Ziffern, Noten und Buchstaben im engeren Sinn fungieren können.<sup>44</sup> Zwar hat Pestalozzi die Schreibkunst von diesem spekulativ-kosmologischen Nährboden abgelöst, indem er die Buchstaben als Kristallisationskerne einer umfassenden Formenlehre anthropologisch-didaktisch deutete. Gleichzeitig versieht er aber die Kunst des Sehens mit einem philosophisch-theologischen Geltungsanspruch: In der Anschauungskunst entfaltet sich das menschliche Sehen, das, an keine biologischen oder gesellschaftlichen Zwecke gebunden, zum Gesicht der Schöpfung wird. Das sind Gedanken, die Pestalozzi auch bei J. K. Lavater hätte finden oder gefunden haben können.

## 5. Zur pädagogischen Konzeption des Elementarunterrichts

### 5.1 Das Abc der Empfindungen – heute

Eine angemessene Rezeption Pestalozzis, die über die bloß problemgeschichtliche Interpretation hinausgeht, scheint nur im Rahmen einer Theorie möglich zu sein, die es erlaubte, den pädagogischen Sinn des Elementarunterrichts als Konstitution einer – in welchen Lettern oder Chiffren auch immer verfaßten – lesbaren Welt auszulegen.<sup>45</sup> Die praktische Aufgabe des Elementarunterrichts bestünde dann in der entsprechenden Kultivierung des Wahrnehmens und Denkens, in die eine sinngemäße Vermittlung der sogenannten Kulturtechniken einbezogen werden müßte.

So angesetzt, könnte der Elementarunterricht nicht kontinuierlich fortführen wollen, was in den sozialen und kulturellen Milieus der Kinder angebahnt wurde. Die im engeren Sinn pädagogische Aufgabe bestünde in der produktiven Bewältigung des den Kindern zugemuteten relativen Neubeginns. Die mit diesem Neubeginn, wie er schon durch die äußere Organisation des Unterrichts gegeben ist, zusammenhängenden Entfremdungserlebnisse und Ängste würden durch verkrampftes Bemühen um die Wiederherstellung familienähnlicher Verhältnisse mit ihrer emotionalen Dichte nur verdrängt werden. Pestalozzi hatte in dieser Entfremdung die Chance zur vollen Entfaltung der Sinnlichkeit und der darin begründeten neuen Selbsterfahrung gesehen. In der Anschauungskraft sollte der Mensch zu sich selber befreit werden: Das darin immer auch zutage geförderte Wissen ist an ihm selbst wissenswert. Es ist nun al-

<sup>43</sup> Dornseiff, F.: Das Alphabet in Mystik und Magie, Leipzig/Berlin <sup>2</sup>1925. S. 20.

<sup>44</sup> Vgl. Dornseiff, a. a. O., S. 11 ff.

<sup>45</sup> Vgl. Blumenberg, H.: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt/M. 1981.

lerdings einzuräumen, daß Pestalozzi noch keine Schwierigkeiten mit dem „an sich selber Wissenswerten“ hatte. Für uns ist es zu einem kaum lösbaren Problem geworden.<sup>46</sup> Pestalozzi stellte sich die Natur noch selber vor, in Gestalt von Exemplaren, mit charakteristischen Merkmalen und in typischen Erscheinungsformen. Dies entbindet zwar nicht von der Aufgabe der Vergegenwärtigung, die sich jedoch für Pestalozzi im Hervorbringen der unverzerrten Bildhaftigkeit des Gemeinten erschöpfte. Die Vergegenwärtigung erscheint vor diesem Hintergrund nicht als Rekonstruktion des Abwesenden aus Elementen, sondern als das Herausschälen der Gegenwärtigkeit aus den Verkürzungen und Abschattierungen der zufälligen Perspektiven. Die artikulierten Empfindungen waren daher bei Pestalozzi immer schon auf die Bildhaftigkeit des Gegebenen überschritten. So erscheint die Grammatikalisierung der Empfindungen von Pestalozzi einerseits zu weit getrieben, denn strenggenommen hatte er gar nicht auf ein wohlsortiertes Repertoire zurückzugreifen brauchen; anderer- [35/36] seits aber nicht weit genug, denn die Frage nach den Konstruktionsregeln, nach denen aus isolierten Elementen etwas Sinnvolles aufzubauen ist, hat sich ihm gar nicht gestellt.

Die Idee eines Abc der Empfindungen scheint jedenfalls nur sinnvoll zu sein, wo Sachen als prinzipiell abwesende rekonstruiert werden müssen, wo also das Verhältnis zur Wirklichkeit durch eine Zeitverschiebung (die Derrida „différence“ nannte<sup>47</sup>) gekennzeichnet ist. Diese Zeitverschiebung scheint das wichtigste Kennzeichen des Unterrichtes zu sein, der, nicht als Vorhaben oder Projekt ausgelegt, in der traditionellen Form der Lektion erteilt wird.

Der Ausarbeitung des Problems einer Alphabetisierung der Empfindungen liegt weder eine willkürliche Option für Modernismen zugrunde noch der Versuch, ein großes Vorbild anmaßend zu mißbrauchen. Angesichts der zunehmenden Auflösung der Wirklichkeit in ästhetische Reize stellt sich das Problem eines Abc der Empfindungen und ihrer Bereitstellung als Elemente der Rekonstruktion in verstärktem Maß. Für Kinder zumal wird die Wirklichkeit, in der sie aufwachsen, zunehmend unverständlicher und zugleich faszinierender. Faszinierend deshalb, weil Empfindungen aus ihrer sachlichen Bedeutung gelöst und nicht mehr zum Aufbau einer gegenständlichen Welt in Dienst genommen werden. Gegen die Reize und Verlockungen, die gerade von der unverstandenen Wirklichkeit ausgehen, müssen Schutzzäune in Form rigider Verhaltensnormierungen errichtet werden. Die Dinge werden nicht mehr sachlich vermittelt, sondern durch Maßregeln, Gebrauchsanweisungen, die, nach dem ökonomischen Wert der Dinge, mit Sanktionen belegt werden. So wachsen unsere Kinder, im ganzen gesehen, in einer ungemein widersprüchlichen Wirklichkeit zwischen Faszination und rigider Beschränkung des Verhaltens auf.

## 5.2 Die Geschichte als Elementarform des Textes

Die in ästhetische Reize aufgelöste Wirklichkeit setzt sich aus heterogenen Ereignissen zusammen. Von Ereignissen wird man ergriffen und mitgerissen; man kann sie zwar auslösen und unter Umständen sogar steuern. Aber sofern Ereignisse überhaupt faßbar sind, sind sie durch eine eigene Verlaufsstruktur bestimmt, kraft deren sie sich über die Köpfe der Beteiligten hinweg und durch ihre Körper hindurch realisieren.

Durch solche immanenten Verlaufsformen unterscheiden sie sich von den regelmäßig wiederkehrenden, alltäglichen Abläufen, die sozusagen den szenischen Hintergrund bilden, vor dem sich etwas Ungewöhnliches ereignen kann. Faßlich sind Ereignisse als in sich geschlossene Geschehenseinheiten. Solche Geschehenseinheiten und -zusammenhänge „gibt“ es nicht

<sup>46</sup> Vgl. Tenbruck, F. H.: Fortschritt der Wissenschaft? In: Neumann, J. (Hg.): 500 Jahre Eberhard-Karl-Universität Tübingen. Wissenschaft an der Universität heute, Tübingen 1977, S. 173 ff.; S. 217.

<sup>47</sup> Vgl. Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976.

schlichtweg: Was sich wirklich zugetragen hat, kann man nicht schlicht wahrnehmen, schon gar nicht aus der Perspektive des Beteiligten –, man muß es als Geschichte – üblicherweise erzählend – rekonstruieren. In Geschichten wird ans Licht gebracht und aufbewahrt, was einem widerfahren ist. Sie bringen allerdings das wirkliche Ereignis auf epische Distanz, in der es sich als etwas Vergangenes und Abgeschlossenes konstituiert. Die Geschichte fängt immer am Ende an. In dieser Zeitverschiebung und Rückgewandtheit konstituiert sich die Geschichte selbst als Deutung einer Spur, die das Ereignis in Form heterogener Daten, die als Abdrücke aufgefaßt werden, zurückgelassen hat. Das bedeutet aber, daß die Spuren immer schon gelesene, gedeutete sind, da ja die Abdrücke, aus denen sie sich zusammensetzen, interpretierte, in einen Zusammenhang gebrachte Daten sind. Spuren sind der Leitfaden der Rekonstruktion, der „rote Fa- [36/37] den“ von Geschichten, also immanente Bestandteile der Geschichten. Im Auslegen einer Spur konstituiert sich die Geschichte als Modell oder „simulacrum“ des „tatsächlichen“ Geschehens und darin wieder als Inbegriff ihrer möglichen Erzählungen. In ihrer Spur überdauert die Geschichte: Sie bildet ihr Gedächtnis, in dem sie zur möglichen Aktualisierung in Erzählungen bewahrt bleibt. Darin liegt auch begründet, daß die Geschichte alle ihre möglichen Erzählungen überholt: nicht nur in dem Sinne, daß die Spur das Programm aller möglichen Erzählungen darstellt, die Erzählungen werden auch in dem Sinne überholt, daß sie vergessen werden können. So muß die Geschichte dem Vergessen, das sie selber ermöglicht, immer wieder entrissen werden.

### 5.3 Das Gedächtnis in anthropologischer Sicht

Die Interpretierbarkeit von Empfindungen als Eindrücke, die als Elemente einer hinterlassenen Spur im Zusammenhang einer Geschichte gedeutet werden, hat zur Voraussetzung, daß Empfindungen entaktualisiert festgehalten werden können – gegen den ästhetischen Hang zum Genuß ihrer momentanen Intensität. Sie müssen vor dem Absinken in den Strom der Zeit bewahrt werden und als noch nicht gedeutete Daten des „inneren Sinnes“ gemerkt werden können. So gesehen stellt sich das Problem der Grammatikalisierung der Empfindung nicht mehr im Zusammenhang mit der Anschauung, sondern in dem des Gedächtnisses. Aus anthropologischer Perspektive muß das Gedächtnis im Problemzusammenhang der epischen Differenz interpretiert werden, in der sich allererst etwas als Abgeschlossenes, Perfektes konstituieren kann. Die Leistung des Gedächtnisses liegt dann im Herauslösen von Ereignissen aus der je eigenen Lebensgeschichte und in der Konstitution eines Geschehensraumes, in dem es Perfektes in dem Maße geben kann, als er im Überschreiten der erinnerten Lebensgeschichte gewonnen wird. Normalerweise haben wir die Vergangenheit nur als die „unsere“. Die lebensgeschichtliche Vergangenheit ist in unseren Erinnerungen lebendig, die das Vergangene im Zusammenhang aktueller Selbsterfahrungen und Selbstentwürfe deuten. Die erinnerte Vergangenheit ist niemals abgeschlossen, sie modifiziert sich im Wandel der eigenen Lebensgeschichte. Daher sind Erinnerungen auch niemals objektiv verlässlich. Nicht, was sich „tatsächlich“ zugetragen hat, wird erinnert, sondern was es im Rahmen einer konkreten Lebensgeschichte bedeutet. Die Erinnerung ist die Deutung des Vergangenen, nicht seine Rekonstruktion.<sup>48</sup> Was ein Ereignis in einem konkreten Leben wirklich bedeutet, kann erst am Ende dieses Lebens beurteilt werden. So ist die erinnerte Vergangenheit imperfekt, sie bleibt stets einbezogen in die Zukunftsperspektiven der Lebensgeschichte. Was war, entscheidet sich hier durch das, was daraus wird. Im Gedächtnis dagegen wird die Lebensgeschichte so-

---

<sup>48</sup> Vgl. Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. B. Groethuysen, Stuttgart/Göttingen <sup>3</sup>1961, S. 232 ff.

zusagen durchstoßen: Seine Leistung bemißt sich an der Treue der Reproduktion. Im Überschreiten der Lebensgeschichte konstituiert sich im Gedächtnis eine vollkommen entaktualisierte, vom Strom der Zeit nicht mehr mitgetragene Vergangenheit, die in der Kalenderzeit lokalisiert werden kann. Darin werden Geschehnisse gleichsam erstarrt vorgefunden. Weil die geschehenen Ereignisse nicht mehr in der Lebensgeschichte ständig aktualisiert werden, erweist sich die Kraft des Gedächtnisses im Finden und Auffinden der erstarrten Ereignisse. Die Gedächtniskunst ist eine Findekunst. Als Kunst des Findens operiert das Gedächtnis in einer Ordnung von „Örtern“, an denen das Vergangene plaziert und gefunden werden kann. „Örter“ sind ausdehnungslose Punkte, gleichsam erstarrte Momente, in räumlichen Formen erfaßte Zeit, deren Räumlichkeit jedoch auch wiederum zeitlich be- [37/38] stimmt ist, da Örter durchlaufen werden müssen. Immerhin scheint das Gedächtnis die Zeit zu verräumlichen; Augustinus hat es als Ensemble von Gemächern vorgestellt.<sup>49</sup> Man merkt sich und behält also vornehmlich Stellen, Örter, an denen etwas gefunden werden kann. Auch Erlebnisse werden im Gedächtnis wie Stellen bewahrt.<sup>50</sup> Daher konnte das Gedächtnis immer auch in den Bildern des Buches oder einer Bibliothek vorgestellt werden.

Die Örter und Stellen des Gedächtnisses tragen nichts zur Bedeutung dessen bei, was sich dort befindet. So scheint das Gedächtnis Inhalte zwar verfügbar zu halten, selber jedoch nichts zur Konstitution der Inhalte beizutragen. Daher scheint auch umgekehrt das Merken und Behalten nicht schon durch die Sache selber motiviert und insofern abhängig zu sein von der Ordnung der Örter. Die Topik bleibt jedoch eine sekundäre, aufgesetzte Ordnung, die, obgleich sie Sachen verfügbar macht, doch in keiner Weise in der sachlichen Bedeutung des in ihr Sortierten begründet ist. In topischen Ordnungen werden auch Eindrücke und Empfindungen festgehalten und durch Lokalisierungen identifiziert. Auf diese Weise können Gerüche und Geschmacksempfindungen, aber auch Gesichter, die „man doch schon einmal gesehen hat“ „und von irgendwoher kennt“, festgehalten, das heißt wiedererkannt werden. Aber immer ist die Ordnung des Merkens und Behaltens eine den Erlebnissen und den Inhalten aufgesetzte, fremde Ordnung. Gleichwohl ermöglicht die Topik eine entlastete Orientierung in einem nicht durch Inhalte und Erlebnisse begründeten, sozusagen exteriorisierten Rahmen, in dem wir mit bekannten (wenn auch nicht erkannten und begriffenen) Dingen und mit identifizierbaren, nicht in die geheimnisvollen Tiefen des Innenlebens hineinziehenden Empfindungen leben können. So wird das Gedächtnis zum Ort, an dem wir unser Leben auf exteriorisierte, nicht motivierte, auf bloßer Konvention beruhende, aber außerordentlich hilfreiche Ordnungen hin überschreiten: Das Gedächtnis ist, wie Halbwachs<sup>51</sup> es dargestellt hat, ein gesellschaftliches Phänomen.

Durch die bloße Identifikation werden Empfindungen in keiner Weise begriffen: weder als Eigenschaften von Dingen noch in ihrem vollen sinnlichen Gehalt. So konstituieren sich die Empfindungen in der gedächtnismäßigen Erinnerung als Merkmale, die überall und jederzeit vorkommen können. Nun sind Merkmale selber schon Beziehungen, durch die an den Empfindungen Inhalt und Form unterschieden werden. „Inhalte“ werden darin als die in einem bestimmten Umfang relativ beliebige Erfüllung und Konkretion der Beziehung ins Blickfeld gerückt. Die „Inhalte“ erscheinen im Rahmen von Ausgrenzungen, in denen sie „vorkommen“ und gefaßt werden. In jedem Fall ist der in der Merkmalsbeziehung gefaßte Inhalt ein bezeichneter. Husserl hat die Beziehungen, in denen „sinnliche Daten“ unterscheidbar werden, als die „Hyle-morphe-Struktur“ des Erlebens zu fassen versucht.<sup>52</sup>

<sup>49</sup> Vgl. Augustinus, A.: Bekenntnisse. Vollständige Ausgabe, eingeleitet und übertragen v. W. Thim-me, Zürich 1950, S. 254 ff.

<sup>50</sup> Vgl. Piaget, J./Inhelder, B.: Gedächtnis und Intelligenz, Olten/Freiburg 1974, S. 18 f.

<sup>51</sup> Vgl. Halbwachs, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin/Neuwied 1966.

<sup>52</sup> Vgl. Husserl, E.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine

Die Bezeichnung, der Name scheint jedenfalls die spezifisch gedächtnismäßige Beziehung zu Inhalten zu sein. Man merkt sich, ganz allgemein, eine Sache, indem man sich den Namen merkt, mit dem man sie identifiziert. So wird die „Welt“ des Gedächtnisses zu einem Tableau von benannten und identifizierbaren, in Merkmalen repräsentierbaren Inhalten. Vor allem aber ist die Res-verba-Beziehung durch das Gedächtnis konstituiert. Diese Beziehung wurde zuerst im Rahmen der rhetorischen Behandlung der „memoria“ thematisiert. Die Theorie des Anschauungsunterrichts hat mit ihrem Ruf „res et verba“ nur eine rhetorische Tradition fortgeführt: Der Orbis pictus ist ein Werk der „memoria“, ein objektiviertes Gedächtnis. Merkmale, so versuchten wir auszuführen, haben keine sachliche Bedeutung. [38/39] Daher können sie auch auf die verschiedensten Dinge bezogen werden. Darin liegt es begründet, daß Merkmale frei kombinierbar sind. So können Merkmalsordnungen entworfen werden, die, noch ohne jeden Erfahrungsbezug, ein System von Leerstellen formulieren, in dem Inhalte, ohne Rücksicht auf ihren begrifflich-sachlichen Gehalt, wohlsortiert verfügbar werden. Kant hat die Fähigkeit zur Ausbildung solcher topischen Ordnungen unter dem Titel „judiziöses Memorieren“ abgehandelt, als das „einer Tafel der Einteilung eines Systems (z. B. des Linnäus) in Gedanken; wo, wenn man irgend etwas sollte vergessen haben, man sich durch die Aufzählung der Glieder, die man behalten hat, wieder zurecht finden kann; oder auch der Abteilungen eines sichtbar gemachten Ganzen (z.B. der Provinzen eines Landes auf einer Karte, welche nach Norden, Westen usw. liegen), weil man auch dazu Verstand braucht und dieser wechselseitig der Einbildungskraft zu Hilfe kommt. Am meisten die Topik, d. i. ein Fachwerk für allgemeine Begriffe, Gemeinplätze genannt, welches durch Klasseneinteilung, wie wenn man in einer Bibliothek die Bücher in Schränke mit verschiedenen Aufschriften verteilt, die Erinnerung erleichtert.“<sup>53</sup> Eine besondere Möglichkeit topischer Systeme ist, wie das Beispiel Linnes zeigt, unter dessen Bild nicht zufällig steht: „deus creavit, Linneus disposuit“, die Schaffung einheitlicher Nomenklaturen.

Herbart hatte versucht, Systeme von Leerstellen mit den Grundoperationen der Kombinatorik aufzubauen.<sup>54</sup> An seinem Beispiel könnte allerdings auch gezeigt werden, daß die Topik zwar durch die Kombinatorik wissenschaftlich fundiert, nicht aber als Kunst (ars inveniendi) begründet werden kann. Im Rahmen und mit den Operationen der Kombinatorik können keine Kriterien entwickelt werden, die eine Entscheidung über den praktischen Wert der in großer Anzahl konstruierbaren Stellen ermöglichen.

Allerdings können Merkmalsordnungen so weit systematisiert werden, daß die Merkmale selber systematisch, durch ihre Stelle im System, das sich dann als System von Differenzen aufbaut, definiert werden – ohne jeden ostentativen Bezug auf „gegebene“ Inhalte. Solche Ordnungen haben sich besonders zur Analyse von sprachlichen Beziehungen auf einer bestimmten – systematischen oder paradigmatischen – Ebene bewährt. Darin werden Beziehungen zwischen sprachlichen Gliedern außerhalb des gesprochenen Satzes – sozusagen in absentia – dargestellt. Diese Beziehungen repräsentieren und objektivieren die Gedächtnisstruktur der Sprache. Paradigmen sind „virtuelle Gedächtnisreihen“, „ein Gedächtnisschatz.“<sup>55</sup>

#### 5.4 Schulfächer in der Funktion des Gedächtnisses im Erkenntnisprozeß

Mit der Bemerkung zu Herbarts Topik sollte darauf aufmerksam gemacht werden, daß die

---

Einführung in die reine Phänomenologie, Tübingen <sup>4</sup>1980. S- 171 ff.

<sup>53</sup> Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, hg. v. K. Vorländer, Leipzig <sup>6</sup>1922, S. 89.

<sup>54</sup> Vgl. Blass, J. L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.

<sup>55</sup> Barthes, R.: Elemente der Semiologie, Frankfurt/M. 1979, S. 49 f..

wissenschaftliche Konstruktion der Topik nicht zugleich deren praktische Tauglichkeit begründet oder gar steigert. Ähnliches ließe sich selbst noch in bezug auf die linguistische Objektivierung der Gedächtnisstruktur der Sprache (paradigmatische Beziehungen) zeigen. Die Objektivierung des Gedächtnisses hilft nicht, den „Gedächtnisschatz“ zu aktivieren, und sie ist nicht schon per se eine Hilfe beim Aufsuchen treffender Ausdrücke oder Formen. Daher kann, im ganzen gesehen, die Schulgrammatik nicht durch die Linguistik ersetzt werden.

Nun liegt aber doch allen Versuchen zur wissenschaftlichen Begründung der Topik offensichtlich die Auffassung zugrunde, daß die Ordnung, in der über die Sachen verfügt wird, eine wichtige Rolle für das Zustandekommen des Erkennens spielt. (Man muß Gesichtspunkte finden können, unter denen Themen anzugehen sind, [39/40] und Argumente zur Stützung von Thesen.) Wenn sich aber, wie es doch scheint, die Kunst des Findens nicht wissenschaftlich begründen läßt, könnte das auch bedeuten, daß das Erkennen nicht gänzlich rational begründet und nicht ausschließlich auf kognitive Strukturen und Operationen zurückgeführt werden kann. Nicht, daß das Erkennen ohne solche Strukturen auskommt, soll damit behauptet werden, das wäre töricht, wohl aber, daß es sich durch eine Art des Verfügungkönnens über Operationen und Strukturen entfaltet.

Nun läßt sich allerdings auch – gleichsam von der anderen Seite her – zeigen, daß auch die Versuche, die das Erkennen ganz auf der Lehre der Disposition begründen wollten, zu keinen überzeugenden Ergebnissen geführt haben. Die Erörterungskunst konnte nicht als Erkenntnismethode ausgebaut werden, wie es vornehmlich von den Methodikern des Elementar- und Volksschulunterrichtes unter der Bezeichnung der sokratischen Methode angestrebt wurde. Dem Sokratisieren liegt die Annahme zugrunde, daß Erkennen Urteilen sei und daß es in der Form wahrheitsfähiger Sätze hervorgebracht werde. Daraus wurde dann der Schluß gezogen, daß das Sinnesmaterial den Bedingungen der Prädikation unterworfen und im Hinblick auf seine Verwendbarkeit in Urteilen durchgemustert werden müsse. Da die Kriterien und Gesichtspunkte der Prädikation nicht schon im Sinnesmaterial enthalten seien, müsse angenommen werden, daß sie mit dem Verstand selber in der Form von Prädikatsklassen (Prädikamenten) gegeben sind. Die konkrete Durchmusterung des Sinnesmaterials unter den Bedingungen der Prädikation müsse aber durch wohlgeordnete Fragen evoziert werden. Die Ordnung des Fragekataloges (die hier als die Ordnung der „ars inveniendi“ gilt) habe der der Prädikationsklassen zu entsprechen. Der sokratische, fragend entwickelnde Unterricht ist mit einer Reihe von problematischen Vorannahmen belastet, auf die hier nicht eingegangen werden kann. In der Praxis verkommt dieser Unterricht jedoch häufig zur quälenden, trostlosen Heurese.

So darf weiter angenommen werden, daß die Ordnung des Findens weder in der sachlichen Ordnung begründet noch in der lebensgeschichtlichen Ordnung des Erlebens motiviert ist. Es ist daher, wie es bei Pestalozzi heißt, nicht der Wald und die Wiese, wohin man Kinder führen muß, um Bäume und Kräuter kennenzulernen. Wenn auch, wie es scheint, das Erkennen nicht ausschließlich in kognitiven Strukturen begründet ist, übersteigt die Erkenntnisleistung doch gleichwohl, wie es die Pestalozzi-Stelle andeutet, das individuelle Erleben, zumindest in dem Sinne, daß der Erkenntnisgehalt mehr enthält, als in konkreten Erlebnissen in konkreten Situationen ausgeschöpft werden kann. Darin liegt begründet, daß es das Erkennen nur in „Handlungen“ gibt, die, weil sie einerseits das Erleben übersteigen und andererseits auch nicht auf den Vollzug rationaler Operationen reduziert werden können, als Handlungen im Sinne des Inhalts von Geschichten rekonstruiert werden müssen. Erkenntnisakte sind immer irgendwie aufbewahrte, entaktualisierte Handlungen, wie Dramen, die der Vergessenheit entrissen und sozusagen aufgeführt, rekonstruiert werden müssen. Es scheint somit, daß das Erkennen immer auch, obzwar nicht ausschließlich, wie die Idealisten lehrten, ein Akt des Wiedererinnerns ist. In entaktualisiertem Zustand werden Erkenntnisakte in gesellschaftlichen Einrichtungen bewahrt. Wenn es aber zutrifft, daß Erkenntnisakte Inhalte von Geschichten

sind, müssen sie von den Institutionen als die abgeschlossene, rekonstruierbare Vergangenheit von einzelnen bewahrt bleiben (als Historien). Erlebnisse, Formen des Umgangs mit Sachen und anderen Menschen dürften dann durch die Institutionen nicht nur inszeniert werden, sie müßten vielmehr in abgeschlossenen Epochen, die man zwar durchlebt, die aber gleichwohl Exteriorisierungen des Erlebens [40/41] darstellen, aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Die Institution der Gesellschaft, in der Erkenntnisakte als rekonstruktionsbedürftige Geschichten, in Spuren also, die ja immer auch Programme sind, bewahrt werden, sind die Schulfächer.

Im Rahmen der Unterrichtsfächer exteriorisieren wir sozusagen unser Erleben und laden es mit etwas auf, was nicht aus dem Erleben selber stammt: Schulfächer sind daher Etappen in den beiden Bedeutungen des Wortes. Sie sind einmal Gliederungen des Lebens (in relativ geschlossenen Abschnitten), aber dann auch Bereitstellung und Aufstapelung von Reserven. Im Rahmen von Schulfächern werden wir als Mitspieler von Handlungen beansprucht, für die wir weder als Autor noch als Subjekte aufkommen können. Die Handlungen und ihr Zusammenhang sind uns zunächst nur in der entaktualisierten Form von Szenen, Requisiten, Dialogen (und Monologen) gegenwärtig, in Spuren, die uns zu der Sache führen, die sie hinterlassen hat.

Wie dem auch sei, wird in den Schulfächern doch in jedem Fall so etwas wie das Gedächtnis des Erkennens als einer gesellschaftlichen Erscheinung eingerichtet. Darin wird dann zugleich der Erkenntnisprozeß als gesellschaftlicher, geschichtlicher Prozeß abgebildet. Das kollektive Gedächtnis, das einen konstitutiven Bestandteil des Erkennens ausmacht, sofern dieses weder auf rationale Strukturen zu reduzieren noch auf ewige Wahrheiten zu begründen ist, erweist sich als ein wesentlicher Faktor der wissenschaftlichen Paradigmen.<sup>56</sup>

Immerhin disponiert die Gesellschaft durch Schulfächer über unsere Wahrnehmungen und über die Formen, in denen Wahrnehmungen zu Erkenntnissen verarbeitet werden. So gesehen sind die Unterrichtsfächer Formen der Entfremdung. (Daher wurde das Fächerprinzip in beinahe allen Spielarten der Schulreform in Frage gestellt.) Andererseits aber liegt die Erkenntnisfunktion des kollektiven Gedächtnisses, als das Schulfächer fungieren, gerade darin, daß sie durch sinnentleerte Merkmstoffe, Erinnerungen an Szenen und Apparaturen die „Sachen“ der Begrifflichkeit des pragmatischen Umgangs entziehen und in „exteriorisierter“ Form verfügbar halten. In diesem Sinne sind die Schulfächer topische Ordnungen von Leerstellen, die nicht an die Stelle der wissenschaftlichen Systematik treten können. In ihnen werden Erkenntnisakte in der Form rekonstruierbarer Geschichten bewahrt, nicht jedoch das Wissen, wenn damit etwas anderes gemeint ist als der Inbegriff der Merkmstoffe. Daher sollten die Schulfächer auch nicht als gesellschaftliche Einrichtungen der Wissensspeicherung mißbraucht werden. Die Speicherung des Wissens und die Zugriffsmöglichkeiten auf die Speicher können heute technisch realisiert werden. Das Gedächtnis kann von der Speicherfunktion entlastet werden. Was dies für die konkrete Ausformulierung der Fächer und des Fachunterrichts bedeutet, kann hier nicht weiter verfolgt werden.

---

<sup>56</sup> Vgl. Halbwachs, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin/Neuwied 1966, S. 361 ff. Vgl. Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1979, S. 57 ff.

## 5.5 Die Ausgestaltung des Elementarunterrichts und das Problem der Künste

### 5.5.1 Disponibilität

Nach unserem Verständnis sind die Fächer Einrichtungen, mit denen die Gesellschaft – allein schon durch die Einteilung in Sparten – über unser Wahrnehmen und Denken disponiert. Insofern die Unterrichtsfächer jedoch den Umgang mit Sachen aus den Schranken des sozialen und kulturellen Milieus befreien, treten sie in dieselbe Funktion, in der Marx die industrielle Produktion [41/42] gesehen hatte.<sup>57</sup> Die Maschinen haben die Schleier, mit denen das Handwerk die Arbeit verhüllt hatte, zerrissen. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, diejenigen Formen, in denen die Gesellschaft den einzelnen (in Fächern oder in Arbeitszweigen) disponibel hält, „zu ersetzen durch die absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse; das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind.“<sup>58</sup> Die absolute Disponibilität sollte bei Marx, darin war ihm besonders Blonskji gefolgt, über die polytechnische Bildung in der Arbeitsschule elaboriert werden, in deren Rahmen die Idee der Elementarbildung im Pestalozzischen Geiste weitergedacht wurde. Obwohl gewisse Grundannahmen der polytechnischen Bildung nicht mehr nachvollzogen werden können, läßt sich das Problem der Ausgestaltung des Elementarunterrichts am zweckmäßigsten mit dem Konzept der „absoluten Disponibilität“ erörtern. Unter dem Postulat der Disponibilität müßte die Schule als der gesellschaftliche Ort ausgelegt werden, an dem Mathematik, Kunst und Literatur sich ergänzende Betätigungen sind. So stellt sich das Problem des Elementarunterrichtes als Frage nach den elementaren, die Unterrichtsfähigkeit, durch die Kinder nicht nur Lerner, sondern in einem pädagogisch vertretbaren Sinne Schüler werden können, erschließenden Disziplinen (oder Künste). Mit der Frage nach den elementaren Schulkünsten versuchen wir an die Tradition anzuknüpfen, die mit Pestalozzi und Fröbel abgebrochen ist. Dies mußte auch deshalb vorausgeschickt werden, weil das Konzept der absoluten Disponibilität in der Geschichte der Rhetorik die Stelle zu markieren scheint, wo die Gebrauchsrhetorik in die Kunst der allgemeinen, philosophischen Behandlung von Sachen übergeführt wurde, bei der sich das Problem der Sache im Medium der Frage nach der angemessenen sprachlichen Darstellung stellt.<sup>59</sup> Dabei kommt es dann nicht auf die Förderung verwertbaren Wissens an, sondern auf das Erkennen als eine Form der Elaboration von noch nicht verwerteten, in Leistungen gemessenen Kräften. Um sich selber ohne Vermittlung durch externe Leistungsanforderungen erfahren zu können, wird offensichtlich die Fähigkeit der Ausblendung aller äußeren Verhältnisse vorausgesetzt; eine Fähigkeit, die an Formen der Askese gebunden scheint. Im Bereich der Arbeitsschule hat A. Fischer den Gedanken der Übung als das Kernstück des Unterrichts am entschiedensten vertreten: „Die Arbeit als Formprinzip der bildenden Tätigkeiten ... scheint mir in den weiteren Zusammenhang der zwischen Spiel und ... Ernsttätigkeit in der Mitte stehenden Formen ... der Übung, der ᾠσκησις zu gehören ... Askese ... erstrebt Ichum-

<sup>57</sup> Vgl. Marx, K.: Ökonomische Schriften. Werke in sieben Bänden, Bd. 4, hg. v. H.J. Lieber, Darmstadt 1962, S. 570.

<sup>58</sup> A. a. O., S. 573.

<sup>59</sup> Bornscheuer, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft, Frankfurt/M. 1976, S. 61 ff.; vgl. Cicero, M. T.: De oratore / Über den Redner. Lateinisch/Deutsch, übersetzt und hg. v. H. Merklin, Stuttgart 1976, S. 299; König, J.: Das spezifische Können der Philosophie als εὖ λέγειν. In: Bl. f. Dt. Phil. 10 (1937), 2, S. 129 ff. (1937a), S. 132.

wandlung ... eine Wesensänderung, Wesenssteigerung.<sup>60</sup>

### 5.5.2 Übung

Alle Formen der Askese sind mit einer eigenartigen Rückwendung auf den eigenen Körper verbunden: Man findet sich in einer ausdrücklichen und spezifischen Weise in seiner Körperlichkeit.<sup>61</sup> Durch die Unterbrechung der ostentativen Beziehungen wird der Körper dabei aus allen Formen gelöst, in denen er unter externen Bedingungen beansprucht ist: Dies gilt besonders für die Motorik und die Wahrnehmung. Dabei wird die Inanspruchnahme der Wahrnehmung durch Begriffe und die Funktionalisierung der Motorik in zweckdienlichen Handlungen außer Kraft gesetzt; ebenso die erworbenen Schemata der Selbstwahrnehmung. Ohne Bezug zur gegenständlichen Welt, konstituiert sich der Kör- [42/43] per dann als Organ und Instrument (im Sinne des Musikinstruments) der nicht gegenständlich gedeuteten Eindrücke. Der Körper ist nicht einfach aufgrund seiner physiologischen oder anatomischen Beschaffenheit Eindrucksorgan: Eindrücke zu empfangen und als solche – ungegenständlich zumal – rein ästhetisch zu entfalten ist eine Fähigkeit, die kunstmäßig aufgebaut werden muß und den Charakter des Könnens hat.<sup>62</sup> Fähigkeiten mit dem Charakter des Könnens sind weder auf Organfunktionen zurückzuführen, noch sind sie durch systematisch definierte Funktionen bedingt. Mit dem Können ist vielmehr die souveräne Verfügbarkeit über den eigenen Körper gemeint, durch die allererst Fähigkeiten hervorgebracht und in ihrem Potential erkundet werden. Es gibt keine natürliche Fähigkeit des Klavierspiels oder des Zeichnens; die „natürliche“ Voraussetzung des Könnens ist das Nichtkönnen<sup>63</sup>: Das Können muß der natürlichen Widerständigkeit und Plumpheit geradezu abgerungen werden. Auf diese Weise erschlossene Fähigkeiten erschöpfen sich nicht in der Erfüllung von Zwecken: Sie sind vielmehr bestimmt durch einen gewissen inneren Zwang zur Vervollkommnung und durch die in der Steigerung selber liegende innere Gratifikation. Es liegt ihm, wie Château<sup>64</sup> in bezug auf das Spiel erläutert hat, eine moralische Lust zugrunde, und es unterliegt dem Gesetz des Sollens. Mit dem Gesetz des Sollens ist keine Bedingung formuliert, sondern die Selbstbeanspruchung, mit der Fähigkeiten in der Form des Könnens erfahren werden. In dem so verstandenen Gesetz des Sollens wird etwas von der Unergründlichkeit der eigenen Individualität enthüllt.<sup>65</sup> Die Praxis, in der Fähigkeiten in der Form des Könnens beansprucht und hervorgebracht werden, ist die Übung. Eine produktive Praxis würde die darin erschlossenen Fähigkeiten von vornherein unter die Bedingungen von Werken und ihren Traditionen stellen. Es könnte dabei nur eine technische Vervollkommnung des Produktes oder der Produktion geben. Als Praxis ist die Übung allerdings auch auf Mittel und Organe, vor allem aber auf die Ausbildung von Formen angewiesen, in denen sich die Übung als ein Gefüge von Handlungen aufbaut, mit einer eigenen

<sup>60</sup> (Fischer 1950b, S. 209f.; vgl. Bollnow 1977). Fischer, A.: Psychologie der Arbeit. Leben und Werk, hg. v. K. Kreitmair, Bd. 2, München 1950 b, S. 209 f. Vgl. Bollnow, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg 1977.

<sup>61</sup> Vgl. Bollnow, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg 1977. Kümmel, F.: Leiblichkeit und menschliche Lebensform. In: Loch, W. (Hg.): Lebensform und Erziehung. Besinnungen zur pädagogischen Anthropologie, Essen 1983, S. 9 ff.

<sup>62</sup> Vgl. König, J. Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie, Halle 1937.

<sup>63</sup> Vgl. Bollnow 1977, a. a. O.

<sup>64</sup> Château, J.: Spiele des Kindes, Stuttgart 1976.

<sup>65</sup> (vgl. Simmel 1968 a, b). Simmel, G.: Der Fremde. In: Simmel, G.: Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse, hg. v. M. Landmann, Frankfurt/M. 1968, S. 63 ff. Simmel, G.: Das individuelle Gesetz. In: Simmel, G.: Das individuelle Gesetz, Frankfurt/M. 1968, S. 174 ff.

Verbindlichkeit, die sie gegen Willkür abschirmt. Der Aufbau und die Organe der Übung sind jedoch allein durch die Funktion der Hervorbringung noch nicht zweckgebundener Kräfte und Fähigkeiten bestimmt. Beim Aufbau der Übungen sind zwei Hauptfunktionen zu berücksichtigen: eine analytische – zerlegende – und eine messende. In ihrer analytischen Funktion definiert die Übung unterscheidbare Elemente (Paradigmen), die durch keine Funktion und keinen Zusammenhang bestimmt sind. Daß die Elemente eine Funktion haben können, ist nur wichtig für die Auffindung und Identifizierung von „Elementen“; welche Rolle sie (real) spielen, ist unerheblich. So gesehen rationalisiert die Analyse keinen vorgegebenen Vorgang, etwa einen Arbeitsprozeß, sondern sie stellt ein wohlsortiertes Repertoire von Elementen bereit, einen „Gedächtnisschatz“. (Die nicht organisch [„natürlich“] verbürgten und gesicherten Fähigkeiten müssen auf einen Dispositionsfonds gegründet werden.)

In ihrer messenden Funktion müssen Übungen Schwierigkeitsgrade definieren, zum Beispiel durch die Art der Kombinationen und die Anzahl der darin verknüpften Elemente; allgemein: durch die Skalierung der Anforderungen an die Aktualisierung der Fähigkeit. Dabei werden jedoch keine Leistungen unter Wertgesichtspunkten gemessen; das Maß der Übung hat eine reflektierende Bedeutung, in der das Können, das noch nichts leistet, sich an seinem Selbstanspruch mißt. [43/44]

### 5.5.3 Zur äußeren Organisation des Unterrichts

Die Forderung, die Unterrichtskünste aus dem „Geist“ der Askese zu entwickeln, ergibt sich zwingend aus der Schulwirklichkeit, wie sie von den Kindern angetroffen wird. Mit dem Schuleintritt wird den Kindern eine Fülle von Entfremdungserlebnissen zugemutet. Sie werden zunächst einem künstlich geschaffenen Sozialgebilde inkorporiert, das, im großen und ganzen, nach rein numerischen Gesichtspunkten zusammengesetzt wird. Der Schuleintritt markiert für die Kinder den keineswegs kontinuierlichen Übergang in gesellschaftliche Formen, in denen das „Ganze“ den einzelnen Kindern als eine selbständige, unpersönliche Einheit fordernd gegenübertritt.<sup>66</sup> An die Stelle emotionaler Bindungen treten Normierungen, Regeln, Satzungen in ihrer abstrakten, die Kinder als Mitglieder definierenden Form. Diese Regelungen sind wiederum nur unter bestimmten strukturellen Prämissen möglich, so zum Beispiel der Unterwerfung aller unter die allgemeine, von Langeveld so bezeichnete „Meßzeit“, das universelle „Intermedium“ der Regulierung des sozialen Lebens.<sup>67</sup> Mit der Meßzeit treten irritierende Erscheinungen in das Leben der Kinder: die Unterbrechung und die Verschiebung. Es muß, nur weil es Zeit ist zu..., etwas, woran es mit Lust ist, abbrechen und seine Fortsetzung bis nach... den Schulaufgaben verschieben. Mit der gelebten Zeit verläßt das Kind zugleich die mit den Eltern und Geschwistern geteilte gemeinsame Geschichte. Damit gehen immer auch Erinnerungen verloren, weil sie nicht mehr in der vertrauten Umgebung ständig aktualisiert werden.<sup>68</sup> So kann auch die Kommunikation nicht mehr im selbstverständlichen Rahmen einer gemeinsamen Lebensgeschichte stattfinden, als Artikulation und Erinnerung der darin vorgezeichneten und in ihrem Erwartungshorizont liegenden Möglichkeiten. In der Schulklasse ist infolgedessen immer mehr Kommunikationspotential vorhanden, als im Erwartungshorizont des einzelnen Kindes liegt; gleichzeitig, weil Erinnerungen verlorengehen, auch immer weniger. Daher „funktioniert“ die Kommunikation im großen und ganzen auch

<sup>66</sup> Vgl. Simmel, G.: Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe. In: Simmel, G.: Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl, hg. u. eingel. v. H.-J. Dahme u. O. Rammstedt, Frankfurt/M. 1983, S. 250 f.

<sup>67</sup> Vgl. Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1968, S. 46. Luhmann, N.: Macht, Stuttgart 1975, S. 18 f.

<sup>68</sup> Vgl. Halbwachs, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin/Neuwied 1966, S. 20.

nur unter der strukturellen Voraussetzung einer sozialen Dreierkonstellation: Die Schüler sind miteinander durch das gemeinsame Verhältnis zu einem Dritten, Fremden, verbunden. In dieser Konstellation übernimmt der Lehrer die Rolle des Fremden, wie Simmel sie beschrieben hat.<sup>69</sup> Er hebt aus den Äußerungen das hervor, worin sich die Partner, über die Besonderheit ihrer Herkunft hinweg, treffen und finden können. Die Funktion des Fremden liegt in der Exteriorisierung der Äußerungen, durch die sie, auch für den Sprecher selbst, eine neue Bedeutung erhalten. Aufgrund dieser Dreierkonstellation gewinnt die unterrichtliche Kommunikation den Charakter von Texten: Alle Äußerungen erhalten sozusagen eine doppelte Bedeutung; diejenige, die sie für den Sprecher selber im Rahmen seiner Lebensgeschichte haben, und die neue, allgemeine, in der sie von einem beliebig anderen aufgenommen und gedeutet wird.<sup>70</sup>

So gesehen stellt der Unterricht eine Art Urtext dar, der sich durch die Inter-agierenden hindurch gestaltet. Das im engeren Sinn erzieherische Problem des Elementarunterrichts besteht jedoch in der produktiven Verarbeitung der Entfremdungserlebnisse und Ängste. Es kann nur durch den Aufbau des Selbstvertrauens, das an die Stelle des bloß atmosphärischen Vertrauens des Elternhauses und seines Milieus treten muß, bewältigt werden. Aus dem Selbstvertrauen erst kann sich ein exploratives Verhältnis zur Wirklichkeit entwickeln. Die produktive Überwindung der Angst fordert eine Pädagogik der Ermutigung.<sup>71</sup> Im Selbstver- [44/45] trauen bleibt die Angst freilich als ständige Herausforderung des Mutes – als „thrill“ – virulent.

Die Pädagogik des Mutes hätte Formen zu finden, die die Kinder zu ihren eigenen Möglichkeiten befreit und zur Wahrnehmung ihrer Kräfte ermuntert, Formen also, die es den Kindern ermöglichen, ihre eigene, unverbrauchte, nicht in Fremdbeanspruchungen verschlissene Vitalität auszuleben. Die pädagogische Kunst, in deren Ausmessung den Kindern der Aufbau eines unverkrampften, freien Verhältnisses zu sich selber möglich wird, scheint die Rhythmik zu sein.

## 5.6 Die Ordnung der Künste des Elementarunterrichts

Es ist, wie aus unseren Überlegungen hervorgeht, immerhin erwägenswert, den Aufbau des Elementarunterrichts unter das pädagogische Leitmotiv der Disponibilität zu stellen. Damit ist die Aufgabe verbunden, eine Form der Askese zu finden, die den Körper als Instrument (im Sinne des Musikinstrumentes) der ästhetischen Erschließung nicht gedeuteter und funktionalisierter Eindrücke verfügbar macht. Die gesuchte Askese dürfte infolgedessen weder weltanschaulich-religiös noch moralisch motiviert (und entsprechend ausgelegt) sein; eine Art körpereigener Askese, in der sich die Eigendynamik des Körpers zu entfalten vermöchte. Eine solche Art der Askese wurde in der Kunstform der Rhythmik entwickelt. Zum wirklichen Instrument wird der Körper jedoch, um im Bilde zu bleiben, nur dem, der darauf zu spielen vermag. Zur Disponibilität gehört es, in diszipliniertem Können, also durch Übungen im konkreten Sinne, erschlossen zu sein.

Bezüglich der Auslegung von Übungen in Etüden haben wir bereits auf zwei Grundfunktionen hingewiesen: die der Analyse, in der Elemente gewonnen und klassifiziert werden („Gedächtnisschatz“), und auf die Meßfunktion, die in Kombinationen, Kompositionen, Zusammenstellungen und Reihungen realisiert wird. Beim Aufbau der Übungen wäre ferner zu

<sup>69</sup> Vgl. 1968 Simmel, G.: Der Fremde. In: Simmel, G.: Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse, hg. v. M. Landmann, Frankfurt/M. 1968, S. 63 ff.

<sup>70</sup> Vgl. Ricoeur, P.: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W.L. (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972, S. 258 f.

<sup>71</sup> Vgl. Loch, W.: Pädagogik des Mutes. In: Bollnow, O. F. (Hg.): Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, S. 141 ff.

berücksichtigen, was man die Ökonomie der Grammatik nennen könnte; wie Übungen so einzurichten sind, daß aus relativ wenigen Elementen ein vielseitiger Gebrauch möglich wird.

Die Übungen, um die es hier geht, sind auf die ästhetische Erschließung der Eindrücke, das heißt darauf gerichtet, den Körper zum Instrument des Empfindens zu „bilden“, ihn zu befähigen, Empfindungsgehalte zu entfalten. Darin liegen zwei Aufgaben beschlossen. Einerseits muß die Flüchtigkeit der Eindrücke aufgehoben werden, ohne daß sie doch andererseits, wie es alltäglich geschieht, auf Gegenstände hin überschritten werden (so daß man Motorräder und Mäuse, nicht aber wirkliche Geräusche hört). Das bedeutet aber, daß Eindrücke als Ereignisse, als in sich geschlossene, perfekte Geschehenseinheiten erfaßt und herausgestellt werden müssen. Dieses Herausstellen der Eindrücke sowohl aus der fließenden Zeit, in der sie sich verflüchtigen, als auch aus der gelebten Zeit, durch die die jeweilige Befindlichkeit in Situationen mitbestimmt ist, vollzieht sich in zwei Schritten. In dem einen wird das Perfekte als das Wiederkehrende, sich Wiederholende herausgestellt. Sodann muß das so Herausgestellte als Wirkung erfaßt werden, als etwas Nachwirkendes, was Spuren hinterlassen hat. Die Widerrufung der Zeit erfolgt hier in der Form des ausdrücklichen Nachgehens, der Rekonstruktion. Auf der ersten Stufe, der Wiederholung, erhält die Übung den Charakter der Sinnesschulung, auf der zweiten den der Formenlehre. [45/46]

### 5.6.1 Rhythmik

Wie die Rhythmik sich in der kunstgemäßen Form, in der sie an Musikhochschulen und anderen Institutionen gepflegt wird, darstellt, eignet sie sich vorzüglich als asketische Kunst der Erschließung der Disponibilität und Eigendynamik des Körpers. Der Rhythmus ist ein schwer zugängliches Phänomen. Wer sich damit befaßt, setzt sich mancherlei Verdächtigungen aus. Nicht, um zu einer Definition, sondern lediglich zu einer brauchbaren Beschreibung zu kommen, könnte man sagen: Rhythmen sind Formen, in denen Erscheinungen als dynamisch bewegt erfahren werden. Dabei handelt es sich, wie das Beispiel der Musik lehrt, keineswegs um Bewegungen im Sinne der bedingten, verursachten oder funktionalisierten Ortsveränderung, deren Geschwindigkeit gemessen werden kann. Auf die Ortsveränderung als solche kommt es auch beim Tanz nicht an. Humboldt suchte in einer geistreichen Wendung im „Rhythmus des Charakters“ so etwas wie das innere Maß eines Menschen, seine Lebensformel, die in allen Äußerungen wirksam ist.<sup>72</sup> Natürlich kann auch eine Bewegung „rhythmisch“ sein, dann kommt es aber nicht auf die Ursache oder auf die Wirkung an, auf nichts, was an der Bewegung bedingt ist und was infolgedessen daran gemessen werden kann; sondern lediglich auf die „innere Form“, mit der diese Bewegung als gegliederte Gestalt hervorgebracht wird. Die rhythmische Artikulation ist, wie der Ausdruck „innere Form“ andeutet, keine Form, in der über etwas, über die Bewegung zum Beispiel, disponiert wird; es scheint vielmehr so zu sein, daß die Form die bewegende Kraft selber ist. Was dabei bewegt wird, scheint die Zeit zu sein: Rhythmen sind als Zeitgestalten faßbar, in denen der Fluß der Zeit – durch Metren – zwar betont, aber gleichzeitig durch das Überspringen des Metrums, in Beschleunigungen, Verzögerungen und Verschleppungen widerrufen wird.<sup>73</sup> So erscheint die rhythmisch gegliederte Zeit nicht als leere Form, die von allem möglichen erfüllt werden kann, sondern die zeitliche Gliederung ist hier der Vorgang selber. Die Zeit des Herzschlages, der Wellenbewegung ist die durch den Herzschlag und die Wellenbewegung hervorgebrachte

<sup>72</sup> Vgl. Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 1, Stuttgart 1960, S. 445. Nohl, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt/M. 1949, S. 104 ff.

<sup>73</sup> Vgl. Levi-Strauss, C.: Mythologica 1. Das Rohe und das Gekochte, Frankfurt/M. 1976, S. 32.

und gemessene Zeit.<sup>74</sup> Darin liegt nun auch begründet, daß man Rhythmen nur wahrnehmen kann, indem man sie hervorbringt, dadurch, daß man von ihrer Bewegtheit mitgerissen wird: Rhythmen realisieren sich durch den menschlichen Körper hindurch, man vernimmt sich durch sie.<sup>75</sup> Insofern rhythmische Formen nur wahrgenommen werden, indem man sie mitvollziehend hervorbringt, stellen sie den tiefsten Einklang von Wahrnehmung und Wahrgenommenem, Mensch und äußerer Wirklichkeit dar. Darin ist zum einen enthalten, daß Rhythmen Formen der Verarbeitung von Eindrücken sind. Piaget hat den Rhythmus zu den Verfahrensweisen der Selbstregelung und Selbsterhaltung von Strukturen gerechnet.<sup>76</sup> Ähnlich hatte schon Bücher den Rhythmus als Ökonomie des Körpers herausgestellt.<sup>77</sup> In diesem Sinne sind Rhythmen nicht Eigenschaften körperlicher Abläufe, sondern Formen, in denen „körpergemäße“ Bewegungsabläufe erst gefunden werden.<sup>78</sup> Zum anderen ermöglicht die rhythmische Gliederung die Teilnahme anderer an solchermaßen objektivierten Verrichtungen und Abläufen: Der Rhythmus ist daher immer auch eine Form der Vergemeinschaftung des menschlichen Körpers. (Damit ist eine gewisse, nicht ungefährliche Preisgabe des Körpers verbunden.) Vor allem in der „Vergemeinschaftung“ von Abläufen durch die rhythmische Gliederung werden Handlungen in Szene gesetzt, erhalten einen dramatischen Charakter. So wird gerade im Rhythmus etwas von der szenischen Gesetzmäßigkeit sichtbar, der die Vi- [46/47] talität im ganzen zu unterliegen scheint. „Jede biologische Verrichtung hat ihre eigene Dynamik. Sie folgt ... einem szenischen Gesetz. Eine Handlungsphase folgt der anderen, und erst wenn alle Phasen nacheinander durchlaufen sind, ist dem Gesetz Genüge geschehen. Sie können keine Phase überspringen oder ausschalten, ohne die szenische Dynamik zu stören.“<sup>79</sup> Rhythmen, um dies auch wieder zu erinnern, sind immer auch Formen der – körpergemäßen – Wahrnehmung, in denen Eindrücke eine Ordnung finden. Diese Ordnungen können jedoch nicht auf die physikalistische Struktur von Reizquellen zurückgeführt werden. Die rhythmische Ordnung der Zeichnung einer Walzenschnecke ist nicht durch Meßdaten zu erklären: Man muß sie durch sich selber hindurch wahrnehmen.

In der Rhythmik, wie sie als Kunstform an Musikhochschulen gelehrt und kultiviert wird, wurde eine Fülle von Etüden und Ausdrucksformen entwickelt, die ohne weiteres in die Grundschule übernommen werden könnten. Hier tut sich ein breites Feld der Zusammenarbeit zwischen Rhythmikern und Lehrern auf; einer Zusammenarbeit, die insofern mit keinen großen Schwierigkeiten verbunden sein dürfte, als die Rhythmik von Anfang an pädagogisch motiviert war.<sup>80</sup> Die Erkundung der szenischen Gesetzmäßigkeit der Dynamik und Vitalität wurde im Rahmen der Rhythmik und in direkter Anknüpfung an die Elementarmethode in vielversprechender Weise in Angriff genommen.<sup>81</sup> Hier liegen Ansätze zur Praxis einer Pädagogik der Ermutigung vor. Wie sich aus solchen rhythmischen Etüden die Motorik des Formens entwickeln läßt, das nicht die Abbildung von Gegenständen sucht, sondern den Ausdruck der inneren Gespanntheit des Formens selber, müßte an praktischen Beispielen verdeutlicht und systematisch weiterentwickelt werden. Ebenso wären über die Rhythmik neue Zugänge zu der

<sup>74</sup> Vgl. Georgiades, Th.: Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe, Berlin/Heidelberg/New York<sup>2</sup>1974, S. 6.

<sup>75</sup> Vgl. Levi-Strauss, a. a. O., S. 33.

<sup>76</sup> Vgl. Piaget, J.: Der Strukturalismus, Ölten/ Freiburg 1973, S. 18.

<sup>77</sup> Vgl. Bücher, K.: Arbeit und Rhythmus, Leipzig<sup>6</sup>1924.

<sup>78</sup> Vgl. Bücher, a. a. O., S. 25 f.

<sup>79</sup> Uexküll, Th. v.: Die Seele des Bauches. Ein biologisches Gespräch. In: Merkur 3 (1949), S. 262.

<sup>80</sup> Vgl. Bünner, G./Röthig, P.: Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung, Stuttgart 1971. Konrad, R.: Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 8, Regensburg 1984.

<sup>81</sup> Vgl. Bannmüller, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule, Stuttgart 1979.

Idee einer „ganzheitlichen Mathematik“ zu gewinnen. Daß alle sprachlichen Äußerungen, Texte zumal, noch vor jeder Logik rhythmisch geordnete Gebilde sind und als solche wahrgenommen werden, kann auch nur eben angemerkt werden. Für v. Humboldt war die Sprache vor allem auch eine rhythmischmelodische Äußerungsform des Menschen, in der besonders die gemeinschaftsstiftende Wirkung der Sprache beschlossen liegt. Sinnphänomene scheinen überhaupt rhythmisch fundiert zu sein.<sup>82</sup>

### 5.6.2 Sinnesschulung

Ihre klassische Form hat die Sinnesschulung in der Montessori-Pädagogik gefunden. Diese Ansätze wurden – vielfach auch unter anderen Zielsetzungen und Problemstellungen, solchen der „ästhetischen Erziehung“ zum Beispiel – aufgenommen und weitergeführt.<sup>83</sup> In der Sinnesschulung geht es zunächst um die Fähigkeiten der optischen, akustischen und taktilen Diskrimination. Pestalozzi hatte die Notwendigkeit der sprachlichen und rechnerischen Analyse der Wahrnehmung herausgestellt und begründet. Die Sprach- und Rechenübungen sind jedoch nicht durch ihre pro-pädeutische Funktion begründet, sondern durch ihren Beitrag zur elementaren Sinnesschulung. Im Rahmen der Didaktik des „neuen Mathematikunterrichts“ und der unterrichtsmethodischen Aufbereitung seiner mengentheoretischen Elemente wurde eine Reihe von Spiel- und Übungsformen entwickelt, in denen Sinnesdaten als Merkmale gewonnen und verarbeitet werden. Die sprachliche Analyse der Wahrnehmung wäre, ganz im Sinne Pestalozzis, mit der Artikulation und der Bezeichnung (Benennung) zu befassen. [47/48]

Unsere Beispiele waren bis jetzt nur auf die analytische Funktion der Übung bezogen. Unter dem Gesichtspunkt der Meßfunktion wäre die Sinnesschulung als Ästhetik im engeren Sinne auszulegen: mit dem Ziel der Entfaltung von Empfindungsqualitäten. Während die Diskrimination mehr auf Reduktion angelegt ist, ginge es hier um die Amplifikation, also der Realisierung von Nuancen und Facetten, die durch die bloße Unterscheidung ausgeblendet werden. Hierher gehören vor allem die Formen, die das Spiel der Assoziationen und Einfälle fördern und den Sinn für kontinuierliche Übergänge wecken. Die sprachliche Durchdringung der Wahrnehmung wäre hier mit Synonymen, Metaphern und der Evokation von Synästhesien befaßt.

Alle diese Bemerkungen können nur den Sinn der Andeutung von Leitlinien zur praktischen Ausgestaltung der Sinnesschule haben, für die ein eigenes Organon zu schaffen wäre. Die wirkliche Ausgestaltung kann aber nur von ingenüösen Praktikern geleistet werden.

### 5.6.3 Formenlehre

In ihrer analytischen Funktion müßte die Formenlehre generative Schemata und Ordnungsformen bereitstellen, in deren Gefüge Sinnesdaten als Variable von Werten auftreten. Hierher gehören Merkmalssysteme, Codes, Raster, Metren, aber auch die leserelevanten Elemente der

---

<sup>82</sup> (vgl. v. Humboldt 1963, S. 448f.; vgl. Stenzel 1958, S. 32ff.). Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 3, Stuttgart 1963, S. 448 f. Stenzel, J.: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie, Darmstadt 1958, S. 32 ff.

<sup>83</sup> Löscher, W.: HÖR-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1982. Ders.: RIECH- und SCHMECK-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1983. Vgl. Seitz, R.: SEH-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1982. Seitz, R. (Hg.): TAST-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1983. Vgl. Staudte, A.: Ästhetische Erziehung 1-4, München/Wien/Baltimore 1980.

Textlinguistik.<sup>84</sup> Die Meßfunktion der Formenlehre wäre durch Etüden der Fügung von Heterogenem unter dem Kriterium der Kompossibilität auszulegen. Hierher gehören Übungen des Collagierens und Kombinierens (etwa Bildgeschichten, Puzzles, Rebusse).

## 6. Abschluß

Die schultheoretische Frage der Stellung und Funktion der Grundschule im Bildungssystem muß neu gestellt werden. Paradoxerweise auch deshalb, weil die Erschütterung der Grundschulpädagogik durch den Zerfall der nationalpädagogischen Konzepte gar nicht richtig wahrgenommen werden konnte. Die Lehr- und Lernforschung und die Curriculumsdiskussion haben Hoffnungen auf ein ideologiefreies, effizientes, an den Forderungen der wissenschaftlichen Zivilisation orientiertes Schulsystem geweckt und die tatsächliche Krise durch Reformeuphorie verdrängt. Der Schulunterricht im ganzen sollte in die Perspektive der rational durchdrungenen, an den Wissenschaften orientierten, wissenschaftlich fundierten Lernorganisation gerückt werden. Als die spezifische Aufgabe der Grundschulpädagogik wurde die sozialpädagogische Förderung des Lernens herausgestellt. Im Gewande der Sozialpädagogik konnte dann an die Reformpädagogik angeknüpft und die Schularbeit unter das Leitmotiv der Lebensnähe, des Lernens durch tätige Erfahrung in einem anregungsreichen Milieu gestellt werden. Von alledem darf nichts widerrufen werden.

Es zeigt sich jedoch, daß alle genannten Leitmotive sowohl als Prinzipien der Schulpädagogik reklamiert als auch als Argumente verwendet werden, mit denen die Abschaffung der Schule gefordert wird. Dieser Widerspruch darf als Hinweis dafür gelten, daß der Unterricht nicht gänzlich in Lernorganisation übergeführt werden kann. Worauf es im Unterricht in erster Linie ankommt, ist die Kultivierung der Lernfähigkeit unter den Beanspruchungen und den Bedingungen der Konstitutionsproblematik der Schriftkultur. Der Gedanke, daß das Problem des Unterrichts als das des Aufbaus von Unterrichtskünsten gestellt und im Rahmen der Tradition der [48/49] Unterrichtskünste erörtert werden muß, sollte in Erinnerung gerufen werden. Es muß allerdings auch daran erinnert werden, daß die Aufgabe der Grundschule nicht auf das Unterrichten reduziert werden darf auf Kosten der pädagogischen Errungenschaften der Reformpädagogik.

### Literatur:

Augustinus, A.: Bekenntnisse. Vollständige Ausgabe, eingeleitet und übertragen v. W. Thimme, Zürich 1950.

Bannmüller, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule, Stuttgart 1979.

Barthes, R.: Elemente der Semiologie, Frankfurt/M. 1979.

Bierwisch, M.: Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, A. (Hg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht, Düsseldorf 1976, S. 50 ff.

Blass, J. L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.

Blumenberg, H.: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt/M. 1981.

Bollnow, O.F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg 1977.

Bornscheuer, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft, Frankfurt/M.

---

<sup>84</sup> Vgl. Weinrich, H.: Lesen – schneller lesen – langsamer lesen. In: N. Rdsch. 95 (1984), 3, S. 80 ff.

1976.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.

Brügelmann, H.: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. In: Z. f. P. 30 (1984), S. 69 ff.

Bücher, K.: Arbeit und Rhythmus, Leipzig <sup>6</sup>1924.

Bünner, G./Röthig, P.: Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung, Stuttgart 1971.

Château, J.: Spiele des Kindes, Stuttgart 1976.

Cicero, M. T.: De oratore / Über den Redner. Lateinisch/Deutsch, übersetzt und hg. v. H. Merklin, Stuttgart <sup>2</sup>1976.

Curtius, E. R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern <sup>5</sup>1965.

Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976.

Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1983.

Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. B. Groethuysen, Stuttgart/Göttingen <sup>3</sup>1961.

Domin, H.: Autor und Leser als Zeitgenossen. In: Neue Rundschau 95 (1984), 3, S. 172 ff.

Dornseiff, F.: Das Alphabet in Mystik und Magie, Leipzig/Berlin <sup>2</sup>1925.

Fischer, A.: Werdegang und Geist der Grundschule. Leben und Werk, hg. v. K. Kreitmair, Bd. 1, München 1950 a.

Fischer, A.: Psychologie der Arbeit. Leben und Werk, hg. v. K. Kreitmair, Bd. 2, München 1950 b.

Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart <sup>4</sup>1958.

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.

Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1977.

Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit, Reinbek 1981.

Georgiades, Th.: Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe, Berlin/Heidelberg/New York <sup>2</sup>1974.

Halbwachs, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin/Neuwied 1966.

Hartlaub, G.F.: Der Genius im Kinde, Breslau 1922.

Hayek, F. A.v.: Die Theorie komplexer Phänomene. Walter Eucken Institut: Vorträge und Aufsätze, Bd. 36, Tübingen 1972.

Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 1, Stuttgart 1960.

Humboldt, W.v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 3, Stuttgart 1963.

Husserl, E.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Tübingen <sup>4</sup>1980.

Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976.

Jolles, A.: Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Darmstadt <sup>2</sup>1958.

Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, hg. v. K. Vorländer, Leipzig <sup>6</sup>1922.

Kemmler, L.: Zur psychologischen Problematik von Erfolg und Versagen bei Sechs- bis

- Zwölfjährigen. In: Speck, J. (Hg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. Bericht über den 4. Kongreß (7.-10.4. 1968) des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster, Münster 1968, S. 69 ff.
- König, J.: Das spezifische Können der Philosophie als εὖ λέγειν. In: Bl. f. Dt. Phil. 10 (1937), 2, S. 129 ff. (1937a).
- König, J. Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie, Halle 1937 b.
- Konrad, R.: Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 8, Regensburg 1984.
- Kuhn, Th. S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/M. 1978.
- Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1979.
- Kümmel, F.: Leiblichkeit und menschliche Lebensform. In: Loch, W. (Hg.): Lebensform und Erziehung. Besinnungen zur pädagogischen Anthropologie, Essen 1983, S. 9 ff.
- Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig <sup>4</sup>1968.
- Leroi-Gourhan, A.: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1984.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976.
- Levi-Strauss, C.: Mythologica 1. Das Rohe und das Gekochte, Frankfurt/M. 1976.
- Levi-Strauss, C.: Taurige Tropen, Frankfurt/M. 1981.
- Litt, Th.: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie, Leipzig <sup>3</sup>1926
- Loch, W.: Pädagogik des Mutes. In: Bollnow, O. F. (Hg.): Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, S. 141 ff.
- Löscher, W.: HÖR-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1982.
- Löscher, W.: RIECH- und SCHMECK-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1983.
- Luhmann, N.: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971, S. 291 ff.
- Luhmann, N.: Macht, Stuttgart 1975.
- Marx, K.: Ökonomische Schriften. Werke in sieben Bänden, Bd. 4, hg. v. H.J. Lieber, Darmstadt 1962.
- Nohl, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt/M. <sup>2</sup>1949.
- Pestalozzi, J.H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Sämtliche Werke, hg. v. A. Buchenau u.a., Bd. 13, Berlin/Leipzig 1932.
- Pestalozzi, J.H.: Über Volksbildung und Industrie. Sämtliche Werke, hg. v. A. Buchenau u.a., Bd. 18, Berlin/Leipzig 1943.
- Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973a.
- Piaget, J.: Der Strukturalismus, Olten/ Freiburg 1973b.
- Piaget, J./Inhelder, B.: Gedächtnis und Intelligenz, Olten/Freiburg 1974.
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983.
- Ricoeur, P.: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W.L. (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972, S. 252 ff.

- Scholem, G.: Zur Kabbala und ihrer Symbolik, Frankfurt/M. 1973.
- Scholem, G.: Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen, Frankfurt/M. 1980.
- Seitz, R.: SEH-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1982.
- Seitz, R. (Hg.): TAST-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik, München 1983.
- Simmel, G.: Der Fremde. In: Simmel, G.: Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse, hg. v. M. Landmann, Frankfurt/M. 1968, S. 63 ff. (1968a).
- Simmel, G.: Das individuelle Gesetz. In: Simmel, G.: Das individuelle Gesetz, Frankfurt/M. 1968, S. 174ff. (1968b).
- Simmel, G.: Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe. In: Simmel, G.: Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl, hg. u. eingel. v. H.-J. Dahme u. O. Rammstedt, Frankfurt/M. 1983, S. 243 ff.
- Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Tübingen <sup>8</sup>1950.
- Staudte, A.: Ästhetische Erziehung 1-4, München/Wien/Baltimore 1980.
- Stenzel, J.: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie, Darmstadt 1958.
- Tenbruck, F.H.: Fortschritt der Wissenschaft? In: Neumann, J. (Hg.): 500 Jahre Eberhard-Karl-Universität Tübingen. Wissenschaft an der Universität heute, Tübingen 1977, S. 155 ff.
- Uexküll, Th.v.: Die Seele des Bauches. Ein biologisches Gespräch. In: Merkur 3 (1949), S. 252 ff.
- Weinrich, H.: Lesen - schneller lesen - langsamer lesen. In: N. Rdsch. 95 (1984), 3, S. 80 ff.
- Wimmel, W.: Die Kultur holt uns ein. Die Bedeutung der Textualität für das geschichtliche Werden, Würzburg 1981.