

Otto Friedrich Bollnow**EINFÜHRUNG IN DIE PHILOSOPHISCHE PÄDAGOGIK*****Erster Teil: Die Didaktik**

1. Historischer Überblick 13
 - a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik 13
 - b. Comenius 13
 - c. Basedow 14
 - d. Pestalozzi 15
 - e. Herbart 17
 - f. Fröbel 17
 - g. Überleitung 19
 2. Ansätze zu einer hermeneutischen Didaktik 19
 - a. Die Fragestellung 19
 - b. Die hermeneutische Erkenntnislehre 20
 - c. Das mitgebrachte Wissen 21
 - d. Vom Wort zur Anschauung 22
 - e. Die sprachlichen Konzeptionen 23
 - f. Die Hermeneutik des Lebens- und Weltverständnisses 24
 - g. Der Unterricht als Lehre 25
 3. Die Rückkehr zur Anschauung 26
 - a. Der praktische- Umgang mit den Dingen 26
 - b. Die exemplarisch-genetische Methode 27
 - c. Die Rückführung zur Anschauung 29
 - d. Die Darstellung 31
 - e. Die entsprechenden Aufgaben in der geistigen Welt 32
 - f. Die anthropologische Funktion der Didaktik 33
- Anhang. Das Problem der Übung 34

* Es handelt sich bei diesem Text um eine Vorlesungsreihe, die O. F. Bollnow im Herbst 1972 an der Tamagawa-Universität gehalten hat. Veröffentlicht in japanischer Übersetzung von M. Hamada bei der Tamagawa University Press Tokyo 1973. Der hier wiedergegebenen deutschen Fassung liegt das nicht veröffentlichte Typoskript des Verfassers zugrunde.

1. Historischer Rückblick

a. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik

Wir beginnen mit einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Didaktik, und das erfordert wiederum eine kurze Besinnung darauf, welchen Sinn überhaupt die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik hat. Vielen erscheint sie als eine bloße Liebhaberei, die gewiß ganz interessant sein mag, aber für den systematischen Aufbau der Wissenschaft doch wertlos ist. Demgegenüber gibt es drei typische Auffassungen, die die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik vertreten.

Die eine betrachtet die Geschichte der Pädagogik als ein großes Warenmagazin der Ideen oder als eine Art von Steinbruch, aus dem man Bausteine für den eignen Aufbau entnehmen kann. Die Geschichte erscheint als eine ungeordnete Mannigfaltigkeit pädagogischer Theorien, die man kritisch zu sichten hat; man entnimmt aus ihr Anregungen, auf die man vielleicht selber nicht gekommen wäre und die man dann für die eignen Zwecke einsetzt. Eine solche Beschäftigung ist nicht notwendig, aber doch oft ganz nützlich.

Eine zweite Auffassung geht darüber hinaus. Sie ist der Meinung, daß alle (oder die meisten) der in einer Fragestellung möglichen Ansätze in der Geschichte schon einmal vertreten worden sind. Jeder einzelne Ansatz ist einseitig, aber wenn man sie vergleichend zusammennimmt, so ergänzen sie sich und machen eine allseitig ausgewogene Behandlung möglich. Am Beispiel: es gibt verschiedene Auffassungen der Strafe, als Vergeltung, als Abschreckung, als Erziehungsmaßnahme usw. Jede von ihnen ist in ihrer Weise berechtigt, sie hebt eine bestimmte Perspektive heraus, aber jede ist einseitig, und erst in ihrer Gesamtheit vermögen sie das Phänomen in seiner ganzen Vielschichtigkeit sichtbar zu machen» So dient hier die Beschäftigung mit der Geschichte dazu, sich von der zufällig bedingten Einseitigkeit des zunächst selbstverständlich scheinenden eignen Ansatzes zu befreien und das Problem in seiner Vollständigkeit zu erfassen.

Noch weiter geht eine dritte Auffassung. Sie ist Überzeugt, daß sich in der Geschichte die Ideen nach innerer Notwendigkeit entfalten, so daß der geschichtliche Prozeß zugleich die sachliche Entfaltung des Problems darstellt. Diese Auffassung ist in der reinsten Form bei Hegel vertreten, für den sich allgemein in der Geschichte der Selbstentfaltungsprozeß des Geistes nach dialektischer Notwendigkeit vollzieht. Auch wenn man die dem Hegelschen System zugrundeliegenden, metaphysischen Voraussetzungen (nach denen alles Wirkliche vernünftig ist) nicht teilt, bewährt sich diese Auffassung doch wenigstens als heuristisches Prinzip in der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik.

Unter diesem Gesichtspunkt sollen unter Verzicht auf die Behandlung der gesamten Entwicklung einige Hauptvertreter in der Entwicklung der Didaktik herausgehoben werden, um an ihnen zugleich einige systematische Grundprobleme zu verdeutlichen.

b. Comenius

Wenn auch der Unterricht in bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten bis in die frühesten Formen der Erziehung zurückreicht, so hat sich doch eine bestimmte Kunstlehre vom Unterricht, eine ausgearbeitete Didaktik erst spät und erst unter bestimmten geschichtlichen Umständen entwickelt. Das war im 17. Jahrhundert und ist mit dem Namen des großen tschechischen Pädagogen Amos Comenius (1592 – 1670) verbunden.

Um zunächst die geschichtliche Lage anzudeuten, so waren zwei Umstände dabei bestimmend: Das eine ist das Aufkommen der modernen Naturwissenschaft seit Galilei (1564 - 1642), durch die der Unterrichtsstoff, der bisher nur aus den philologischen Fächern bestand, so angewachsen war, daß man nach neuen Möglichkeiten suchen mußte, um durch ein verbessertes Verfahren den vermehrten Stoff zu bewältigen. (Das ist ein Problem, das als das der Stoffüberfüllung auch heute wieder die Lehrer beschäftigt.) Das zweite, eng mit dem ersten verbunden, ist das in der neueren Philosophie, besonders seit Descartes (1596 - 1650) entwickelte strenge Methodenbewußtsein, Man kann gradezu von einem Methodenenthusiasmus sprechen, der dann auch zur Ausbildung der neuzeitlichen Didaktik führt. In diesem Zusammenhang steht als der führende Geist Amos Comenius mit dem Anspruch, durch seine didaktische Kunst alle alles in umfassender Weise zu lehren, *omnes omnia omnino docere*.

Der Grundgedanke, den er in seiner „Großen Lehrkunst“, der „*Didactica magna*“ (1632) durchführt, ist der eines der Natur gemäßen, streng systematisch aufgebauten Lehrverfahrens. Die Wendung „der Natur gemäß“ ist allerdings nicht im Sinn des späteren Naturalismus zu verstehen, als ob er der äußeren Natur ihr Verfahren absehen wollte, sondern naturgemäß heißt bei ihm Vernunftgemäß. Das läuft allerdings insofern weitgehend wieder auf dasselbe hinaus, als er im Sinne der großen Barockmetaphysik überzeugt war, daß es eine große Ordnung gibt, die durch alles Sein, die Natur wie den Menschen, einheitlich hindurchgeht und alles nach einer gleichen Gesetzmäßigkeit gestaltet. So entwickelt er im einzelnen den didaktischen Aufbau, der vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet usw.

Sein bekanntestes Werk aber ist der „*Orbis pictus*“ (1658), ein Werk, das nächst der Bibel lange Zeit das verbreitetste Buch des Abendlandes gewesen ist. Es ist ein großes Abbildungswerk, durch das die Kinder Wörter und Sachen in einem parallelen Fortgang gleichzeitig kennen lernen sollen. Auf einem Bild (einem Holzschnitt) ist (beispielsweise) dargestellt, wie der Schuster an seiner Arbeit ist. Darunter wird in einer Reihe von Sätzen das Bild erläutert: Der Schuster verfertigt aus Leder mit Hilfe seines im einzelnen vorgeführten Handwerkszeugs Schuhe, Halbschuhe usw. Der Text ist gleichzeitig lateinisch und deutsch, später in vier Sprachen, um auch als Grundlage für den fremdsprachigen Unterricht zu dienen. In dieser Beziehung kann dies Buch als Stammvater aller späteren Abbildungswerke betrachtet werden.

Aber das Große an diesem Buch ist noch etwas anderes: Es kommt nicht darauf an, die einzelnen Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Welt als ein geordnetes Ganzes vor den Augen des Kindes entstehen zu lassen und ihm damit ein übersichtliches und geordnetes Weltbild zu vermitteln. So beginnt das Werk mit der ersten Tafel „Gott“ als dem absoluten Anfang aller Dinge, dann folgt als zweites „die Welt“ und dann schreitet das Werk fort gemäß der göttlichen Schöpfungsordnung über das Mineralreich, Pflanzenreich, Tierreich bis hin zum Menschen, der in dieser Ordnung seine bestimmte Stelle hat. Es beginnt mit dem Menschen als Naturwesen, behandelt dann die handwerklichen Tätigkeiten unter diesen war das Beispiel vom Schuster) und weiter die verschiedenen Kulturbereiche und führt schließlich zur Religion, wo mit der christlichen Auffassung von Jüngsten Gericht ein Schluß, und zwar ein unüberholbarer letzter Schluß gegeben ist. Das Ganze ist getragen und zusammengehalten von der Vorstellung einer durchgehenden großen kosmischen Ordnung.

c. Basedow

Von den Zwischenstufen, die zu Pestalozzi hinüberführen, nenne ich nur kurz Johann Bernhard Basedow (1725 - 1790), den Begründer der sich als Philanthropen (d.h. als Menschenfreunde) bezeichnenden Vertreter der aufklärerischen Pädagogik in Deutschland.

Von dem weltoffenen, heiteren Lebensgefühl, das sich in diesen Männern auswirkt, kann hier nicht weiter gesprochen werden, sondern nur von ihrer Bedeutung für die Didaktik. In seinem „Elementarwerk“ (1770 - 1774) nimmt Basedow den großen Gedanken des Comenius auf, in einem Abbildungswerk, und zwar in auch künstlerisch sehr wertvollen Kupferstichen von Daniel Chodowiecki (1726 - 1801) und zugehörigen erläuternden Texten in einem didaktisch durchdachten, stufenweise fortschreitenden Gang ein umfassendes Bild der Welt zu entwickeln. Aber das Prinzip des Fortgangs ist jetzt ein anderes. Während bei Comenius die große objektive Ordnung der Welt in ihrer natürlichen, d. h. vom Menschen unabhängigen Anlage ausgebreitet wird, wird hier die Welt so angeordnet, wie sie sich aus einer bestimmten menschlichen und genauer kindlichen Perspektive darbietet, gegliedert nach den Verhältnissen der Nähe und Ferne zu diesem bestimmten Gesichtspunkt. So fängt der Gang mit Hunger und Durst und den wichtigsten Nahrungsmitteln an, versammelt um den mittäglichen Tisch der Familie. Dann kommen Kleider und Wohnung, und langsam öffnen sich dann von hier immer weitere Kreise bis zu den Anfangsgründen der verschiedenen Wissenschaften, soweit die für den Menschen von allgemeiner Bedeutung sind.

Wir können gradezu von einer „kopernikanischen Wendung“ in der Didaktik sprechen und diese in Beziehung zur philosophischen Revolution seines großen Zeitgenossen Immanuel Kant (1724 - 1804) setzen. Anstelle der großen objektiven Ordnung, in die auch der Mensch an seiner besonderen Stelle eingeordnet ist, ist es hier die subjektive Ordnung, bezogen auf den Menschen als den festen Ausgangspunkt und angeordnet in der Reihenfolge, die der Entwicklung des menschlichen und vor allem des kindlichen Wissens entspricht, das sich von der näheren Umgebung aus in immer weiteren Kreisen entfaltet. Damit ist ein Prinzip gefunden, das für alle spätere Didaktik grundlegend geworden ist.

d. Pestalozzi

Das führt hinüber zu der nächsten für die Entwicklung der Didaktik bedeutsamen Gestalt, zu Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), dem großen Schweizer und dem größten Pädagogen des deutschen Sprachbereichs überhaupt. Wenn wir uns hier wieder auf den didaktischen Gesichtspunkt beschränken, so müssen wir bedenken, daß wir ihm damit in seiner vollen Bedeutung, vor allen als Sozialpädagogen, nicht gerecht werden. Für den Aufbau der Didaktik lassen sich bei ihm vier grundlegende Gedanken herausheben:

1. Das eine ist der bei Basedow vorbereitete, aber erst von Pestalozzi in seiner vollen Bedeutung erkannte Gedanke, daß aller Unterricht von der jeweils bestimmten Situation des Kindes ausgehen müsse, von seiner „Individuallage“, wie Pestalozzi sagt, denn „der Mensch ist an sein Nest gebunden ... und er erkennt alle Wahrheit der Welt gänzlich nur nach den Maße, als die Gegenstände der Welt ... sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er waltet und strebet“. Der Mensch ist die Mitte *seiner* Welt, und von dieser Mitte aus baut sich seine Welt auf. Das ist bei Pestalozzi ganz konkret gemeint (und dadurch unterscheidet er sich von Basedow): Es ist dieser besondere Mensch, in seiner besonderen Lage, mit seinen besonderen Bedürfnissen und Verhältnissen. Von da her bestimmt sich, was für den Menschen wichtig und was unwichtig ist. Und von da her bestimmt sich auch der Unterricht: Er muß das Wissen und Können des Kindes in der durch diese Lage bestimmten Ordnung entwickeln. Daraus ergibt sich, sogleich der nächste Gedanke.

2. Alles Wissen ist bezogen auf seine Anwendung, denn, wie Pestalozzi sagt, „alles Wissen ist um des Tuns willen“. Alles Wissen, das sich nicht anwenden läßt, ist nicht nur überflüssig, sondern schädlich, weil es den Kopf mit totem Ballast füllt und den Menschen von den lebenswichtigen Aufgaben abhält. Das ist ein Gedanke, der auch heute wieder gegenüber dem vielen überflüssigen Schulwissen seine Bedeutung behalten hat. Darum fürchtet sich

Pestalozzi vor allem bloßen Reden über Dinge, die den Menschen nichts angehen und die er nicht verstanden hat. Das ist das „Maulbrauchen“, wie er in seiner drastischen Sprache sagt und in dem er den Grund aller Verwahrlosung sieht. Gegenüber dem bodenlosen Gerede kommt es auf sicher begründete Kenntnisse an.

3. Die Grundlage alles sicher begründeten Wissens liegt in der sinnlichen Anschauung. In ihr allein sind die Dinge unmittelbar gegeben. Darum kommt es darauf an, dem Kind zunächst einmal diese Anschauung zu vermitteln und dann erst von der unmittelbaren sinnlichen Anschauung zu deutlichen Begriffen aufzusteigen. Von der sinnlichen Anschauung zum deutlichen Begriff, das ist Pestalozzis immer wiederholte Formel, wie sie dann in der Folgezeit als sogenanntes Anschauungsprinzip weiter überliefert ist.

Das gilt entsprechend auch für das sittliche Leben. Das bloße Reden von den Tugenden ist nutzlos oder gar schädlich. Am Anfang müssen die unmittelbar erlebten Gefühle des Guten und Richtigen stehen, ehe sie dann mit den Namen bestimmter Tugenden bezeichnet und festgehalten werden.

4. Endlich kommt es darauf an, von der Anschauung her ein sicheres Wissen aufzubauen. Und hier setzt ein Gedanke ein, der Pestalozzi im Innersten getroffen hat und der vielleicht der eigentlich entscheidende Gedanke seiner Didaktik ist. Es gibt im menschlichen Geist bestimmte Grundformen, die ihm dazu dienen, jeden beliebigen Gegenstand zu erfassen. Er sah sie in den drei „Elementarformen“, in Zahl, Form und Wort. Alles, was uns gegeben ist, ist uns in Zahl, Form und Wort gegeben. Am deutlichsten wird es vielleicht an der Form. Pestalozzi sah das Element im gleichseitigen Viereck, im Quadrat. Alles, was wir sehen und was wir vielleicht im Zeichnen wiederzugeben versuchen, läßt sich in einem Netz von Quadraten einfangen, und alle Komplizierteren Formen lassen sich von den einfacheren Formen, von den Elementen her aufbauen.

Das ist Pestalozzis berühmter, aber auch vielfach mißverständener Gedanke von der Elementarmethode. Das bedeutet nicht einfach eine elementare = einfache Methode, sondern eine solche, die alles Wissen aus bestimmten Formelementen aufbaut. (Man hat das mit Recht in einen Zusammenhang mit Kants transzendentalphilosophischem Ansatz gebracht, der Pestalozzi durch die Vermittlung Fichtes mindestens in den Grundzügen bekannt sein mußte.) Ob die Durchführung nun im einzelnen sehr glücklich ist, ob sie vielleicht, insbesondere in der Sprachlehre, schon bei Pestalozzi selbst in ziemlich geistloser Weise mechanisiert worden ist, das alles ist nicht so wichtig. Dazu muß man bedenken, daß für Pestalozzi zu seiner Zeit noch keine geeignete Psychologie zur Verfügung stand. Der Grundgedanke wenigstens ist eine ganz große Einsicht, die grundlegend für alle spätere Didaktik geworden ist.

Dieser Grundgedanke läßt sich allgemein fassen als der einer formalen Bildung im Gegensatz zu einer materialen (oder inhaltlichen) Bildung. Während der Wissensstoff ins unendliche wächst und *man* darum jedes Streben nach Vollständigkeit aufgeben muß, betont der neue Gedanke, daß es „... zunächst darauf ankommt, die formalen geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, jeden beliebigen Stoff zu bewältigen. Der allgemeine Gedanke der formalen Bildung bekommt bei Pestalozzi aber die konkretere Ausgestaltung als der der kategorialen Bildung. Kategorien sind allgemeine Formen des geistigen Auffassens, mit deren Hilfe wir die Wirklichkeit zu erfassen vermögen. Pestalozzi nennt sie „Elemente“, und sie zunächst zu entwickeln, das ist der bleibende Grundgedanke seiner „Elementarmethode“.

Wenn diese „Pestalozzische Methode“ dann im 19. Jahrhundert in sehr veräußerlichter Form weitergegeben wurde, die dann mit Recht einer heftigen Kritik verfiel, so kommt es heute darauf an, wieder auf den ursprünglichen Ansatz bei Pestalozzi zurückzugehen und diesen mit den Mitteln einer inzwischen weiter entwickelten Psychologie neu zu durchdenken

e. Herbart

Ich muß darauf verzichten, die weiteren Stufen der Entwicklung zu zeichnen. Vor allem wäre hier Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) zu nennen, dessen Lehre von den „Formalstufen“ die Entwicklung der Volksschuldidaktik in Deutschland entscheidend bestimmt hat. Diese Stufen selbst haben heute kaum noch irgendwelche Bedeutung. Sie sind in veräußerlichter Durchführung zu Tode gehetzt worden und sind auf den damaligen Lehrerseminaren zum Schreckgespenst aller dort ausgebildeten Lehrer geworden. Von bleibender Bedeutung ist wiederum der Grundgedanke der Artikulation des Unterrichts, der die verschiedenen Funktionen im Unterricht heraushebt und in eine Ordnung bringt. Jeder Unterricht muß sich, um seinen Gegenstand ganz durchzuarbeiten, einem Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung vollziehen: zwischen Hingabe an den Gegenstand, um diesen in seiner ganzen Fülle aufzunehmen (= Vertiefung) und Zurücknehmen in das Subjekt, um ihn sich innerlich anzueignen (= Besinnung). Damit überlagert sich eine zweite Unterscheidung nach ruhendem und fortschreitendem Verfahren, und so ergibt sich für Herbart eine Vierzahl der „Formalstufen“: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Bei der „Klarheit“ kommt es darauf an, den Gegenstand zu zeigen und so lange bei ihm zu verweilen, bis das Einzelne bestimmt aufgefaßt ist. Bei der „Assoziation“ soll sodann (am besten in der Form des freien Gesprächs) das Neue mit anderem, schon Bekanntem verbunden und so innerlich angeeignet werden. Im „System“ soll dann (jetzt am besten im zusammenhängenden Vortrag) das locker Verbundene zur Einheit zusammengefaßt werden. In der „Methode“ endlich soll der Schüler (in eigenen Arbeiten) sich üben, das Gelernte auf neue Gegenstände anzuwenden.

f. Fröbel

Ich möchte in diesem historischen Ausblick – denn mehr als ein Ausblick ist es nicht – nur noch einen bedeutenden Didaktiker nennen, Friedrich Fröbel (1782 - 1852), den nächst Pestalozzi größten der deutschsprachigen Pädagogen. Mit Pestalozzi hat Fröbel gemeinsam, daß man auch bei ihm aus der veräußerlichten Form, in der man seine Gedanken überliefert hat und in der sie heute mit Recht als veraltet erscheinen, seinen bedeutenden Grundgedanken erst mühsam wieder freilegen muß.

In breiter Öffentlichkeit ist Fröbel bekannt geworden als der Begründer des „Kindergartens“, d. h. einer organisierten vorschulischen Kleinkinderziehung. Dieser Gedanke hat sich in der ganzen Welt verbreitet, teilweise ist sogar das Wort „Kindergarten“ als Fremdwort in andre Sprachen übernommen worden. Aber der tiefere Sinn, der in dem Plan des Kindergartens und in den dafür entwickelten „Spielgaben“ zum Ausdruck kam, wird meist nicht verstanden. Auch die Tatsache, daß Fröbel nicht nur Kleinkinderzieher war, daß sein Hauptwerk, die „Menschenziehung“ (1826), vom Schulalter handelt und er selbst in seinem Erziehungsheim in Keilhau für dieses Alter tätig gewesen ist, wird zumeist vergessen. Man kann Fröbel überhaupt nicht aus einzelnen herausgerissenen Gedanken verstehen, sondern nur, wenn man sich den ganzen geistesgeschichtlichen Zusammenhang vergegenwärtigt, in dem erstet, (ich verweise diesbezüglich auf meine ausführliche Darstellung in der „Pädagogik der deutschen Romantik“ (1952), die demnächst auch in japanischer Übersetzung von H. Okamoto erscheint. Hatten Pestalozzi und auch noch Herbart der Generation des deutschen Idealismus und der deutschen Klassik angehört, waren also Zeitgenossen von Herder (1744 - 1803), Goethe (1749 - 1832), Schiller (1759 - 1805) usw., so gehört Fröbel schon in die Generation der Romantik. Vor diesem Hintergrund muß man seine ganze Gedankenwelt verstehen. Man kann sie allgemein als pantheistisch oder genauer als panentheistisch bezeichnen oder auch dem

objektiven Idealismus im Sinne von Hegel (1770 - 1831) oder Schelling (1775 - 1857) zuordnen: Die ganze Wirklichkeit ist nach dieser Auffassung die Verkörperung eines alles durchdringenden Geistes und darum selbst im Grunde als geistig zu begreifen. So sieht auch Fröbel in der ganzen Welt die Auswirkung eines göttlichen Gesetzes. Er nennt es das „sphärische Gesetz“. Jedes einzelne Wesen der Welt ist getragen von diesem einen göttlichen Geist, den es in seiner individuellen Gestalt auf seine besondere Weise zu verkörpern hat. Es ist darum Symbol oder, wie Fröbel sagt, „Sinnbild“ des Göttlichen. Jedes einzelne Wesen, Tier, Pflanze und Kristall und natürlich auch der Mensch ist so Symbol des Göttlichen. Alle unsere Welt ist symbolisch. Es gibt in ihr nichts Sinnloses. Die Aufgabe der Erkenntnis aber ist es, jedes Ding in seinem Symbolgehalt zu erfassen, d.h. in der äußerlich gegebenen Gestalt das verborgene göttliche Wesen, im Sichtbaren das Unsichtbare zu erkennen.

Und hier setzt dann der tiefe neue Gedanke Fröbels ein: Die Anschauung, von der Pestalozzi ausging, bleibt als solche an der äußeren Oberfläche der Dinge, sie dringt nicht zum inneren Sinn vor, sie vermag das Symbol nicht als Symbol, d.h. in seinem verborgenen Sinngehalt zu erfassen. Hier setzt eine andere Kraft ein: die Ahnung. Und damit verbindet sich ein anderer, ebenfalls typisch romantischer Gedanke. Die Ahnung ist keine Leistung des vollen bewußten Seelenlebens, sondern wurzelt in den Untergründen des Unbewußten und vermag den Sinn nur in einer gefühlsmäßigen, noch unbestimmten Weise, eben nur ahnend zu erfassen. Die Aufgabe der weiteren Erkenntnis ist es dann, diese erst unbestimmte Ahnung zu vollen Klarheit zu bringen.

Dieser (bisher in der Didaktik nur wenig aufgenommene) Gedanke ist fundamental; denn er bedingt einen ganz andern Gang der Erkenntnis und darum auch einen ganz andern Gang der Didaktik, wenn sie das Entstehen der kindlichen Erkenntnis richtig leiten soll. Die Anschauung setzt ein mit einem in voller Klarheit Gegebenen und kann auf dieser Grundlage dann schrittweise weiter aufbauen. Die Ahnung dagegen ist nichts fertig Gegebenes. In ihr ist der Gegenstand zunächst nur in ungefähren Umrissen gegeben. Sie muß ihn erst allmählich klären. Und dieses Klären der Ahnung ist ein ganz anderes Verfahren als der in einer Richtung fortschreitend» Aufbau auf fest gegebenen Fundamenten. Es ist ein notwendig kreisförmiges, zirkelhaftes Verfahren, in dem das Ganze in einer vorläufigen unbestimmten Weise als Ganzes gegeben ist, von dem die Erkenntnisbemühung dann zergliedernd zu den Teilen übergehen und aus diesen dann das Ganze in einer neuen, klaren und bewußten Weise wieder entstehen lassen muß. Oder anders ausgedrückt: die den Sinn erst einmal intuitiv spürt, ehe sie ihn im rationalen Denken begründen kann. Und diese Begründung hat dann eine nachträgliche, das vorlaufende ahnende Verständnis in gesicherter Erkenntnis einholende Funktion.

Das wird deutlicher, wenn ich es an einem Beispiel erläutere. Die erste der Fröbelschen „Spielgaben“ für das kleine Kind ist ein an einer Schnur hängender Ball. Indem das Kind den Ball ergreift, ihn zu sich heranzieht, ihn dann wieder losläßt und nach der pendelnden Schwingung neu ergreift, macht es in der Einheit, Trennung und Wiedervereinigung die Grunderfahrung des menschlichen Lebens überhaupt. Man hat von den elementaren „Lebenskategorien“ gesprochen, die das Kind im spielenden Umgang mit dem Ball erwirbt und die dann im ganzen späteren Leben leitend bleiben (Elisabeth Blochmann, 1892 - 1972).

Die zweite Gabe, die Dreierheit von Kugel, Würfel und Walze, dient dazu, im Gegensatz des festen, eckigen, fest auf der Unterlage stehenden Würfels und der runden, rollenden und leicht beweglichen Kugel (und dazwischen der nur in einer Richtung zu rollenden Walze) die Urpolarität aller Wirklichkeit, die des männlichen und des weiblichen Prinzips zu erfassen – einen der tiefen Grundgedanken der Romantik überhaupt.

Die dritte Gabe ist dann der Würfel, der durch drei zu den Seitenflächen parallele Schnitte in acht Teilwürfel von der halben Seitenlänge zerlegt ist. Indem das Kind unter der Anleitung

eines erwachsenen "Spielführers" diese acht Würfel zu symmetrischen sternförmigen Figuren zusammenlegt und durch gesetzmäßige Verschiebung der einzelnen Würfel immer neue, ästhetisch beglückende Gebilde hervorgehen läßt (ein Vorgang, der sich schlecht mit Worten beschreiben läßt, den man in seiner ganzen Faszination selbst erlebt haben muß), spürt das Kind die geheime mathematische Gesetzlichkeit, die aller Wirklichkeit zugrunde liegt. Spranger (1882 - 1963) hat von einer „Weltmathematik“ gesprochen, die hier für das Kind sichtbar wird. „Die Gedanken der Götter sind Mathematik“, so hat es der von Fröbel verehrte Dichter Novalis (1772 - 1801) gesagt.

Natürlich „verstehen“ das Kind alle diese Zusammenhänge nicht, wenn unter „verstehen“ die klare rationale Einsicht verstanden wird. Es „ahnt“ sie eben nur. Aber nachdem sie zunächst einmal ahnend erfaßt sind, können dann auch allmählich am Leitfaden der Ahnung zur rationalen Klarheit gebracht werden. Und wenn wir diese Kraft der Ahnung begreifen, dann verstehen wir auch, warum Fröbel mit seiner Didaktik noch vor dem Schulalter bei der vorschulischen, frühen Kindheit begann. Ja, in seinen „Mutter- und Koseliedern“ (1844) hat er dies Verfahren noch in das früheste Kindheitsalter ausgedehnt, in dem das Kind an einfachen, von der Mutter gesungenen Liedern zusammen mit der spielerischen Übung seiner leibliche Fähigkeiten zugleich in symbolischer Form die ersten Welterfahrungen erwirbt. Die Ausdehnung der geregelten Didaktik in die frühesten Stadien der Kindheitsentwicklung, ist die große Leistung Fröbels, und diese steht ihrerseits im größeren Zusammenhang der allgemeinen Bestrebung der Romantik, zurückzukehren zu den verborgenen Ursprüngen des Lebens.

g. Überleitung

Ich bin ausführlicher geworden, als ich gewollt hatte. Der Ausblick in die Geschichte der Didaktik sollte nur dazu dienen, einige Grundgedanken, die für alle Didaktik grundlegend bleiben, bei ihren ersten Entdeckern vorzuführen, wo sie uns am frischesten und unmittelbarsten entgegentreten. Ich wollte damit aber zugleich die Situation bezeichnen, in der wir heute stehen und in der mir eine grundsätzliche Neubesinnung der Didaktik notwendig zu sein scheint. Denn als zu Beginn unsres Jahrhunderts die pädagogische Reformbewegung mit neuen Impulsen mächtig hervorbrach, da wandte sie sich leidenschaftlich gegen die überlieferte, in schulmäßigen Formen erstarrte Didaktik. Ihr schien das Unterrichten eine freie, in keinen festen Regeln einzufangende Kunst.

Wenn man dieser irrationalen Strömung gegenüber die Notwendigkeit der Didaktik neu begründen will, so scheint mir ein grundsätzlich neuer, anthropologisch vertiefter Ansatz erforderlich. Dieser aber scheint mir im hermeneutischen Prinzip gegeben zu sein, wie es sich in der Philosophie nach dem Zusammenbruch der bisherigen neuzeitlichen Erkenntnistheorie abzuzeichnen beginnt und das sich auch für die Didaktik als fruchtbar erweisen dürfte. Nach dieser Richtung möchte ich jetzt ein paar vorbereitende Gedanken zu entwickeln versuchen.

2. Ansätze zu einer hermeneutischen Didaktik

a. Die Fragestellung

Wenn wir nach der Bedeutung fragen, die die heute wieder stark ins Gespräch gekommene Hermeneutik für die Pädagogik hat, so sind dabei zwei Frageebenen zu unterscheiden. In der einen handelt es sich um die Bedeutung für die Pädagogik als die Wissenschaft von der Erziehung. Da die Pädagogik als Erziehungswissenschaft ein hermeneutisches Vorgehen

erfordert und daß dabei der hermeneutische Ansatz nur in einer neuen Sprache das wieder aufnimmt, was vor fünfzig Jahren die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik begonnen hatte, habe ich an anderer Stelle ausführlicher begründet und will es hier nicht wiederholen. Ich betone nur zur Abwehr möglicher Mißverständnisse, daß es sich nicht um einen Ausschließlichkeitsanspruch der Hermeneutik handeln kann, sondern um die noch zu klärende Form der Zusammenarbeit mit den empirischen Forschungsmethoden.¹

Hier geht es um die Frage, wie weit die Erziehung selbst und insbesondere das Lehren und Unterrichten als ein hermeneutischer Vorgang zu betrachten ist. Diese Frage scheint mir bisher noch wenig durchdacht zu sein« Aber sie scheint mir wichtig. Mir scheint in der Tat, daß das Unterrichten weitgehend als ein hermeneutischer Vorgang zu betrachten ist, was sich übrigens eng mit der sokratischen Auffassung der "Mäeutik" als einer geistigen Hebammenkunst berühren würde. Wie bei der Wissenschaftstheorie kann es sich auch hier nicht darum handeln, die ganze Dialektik in Hermeneutik aufzulösen, als vielmehr darum, die hermeneutischen Probleme innerhalb der Didaktik zu erkennen und gegen andre Aufgaben abzugrenzen. So entsteht die Frage nach der Möglichkeit und den Grenzen einer hermeneutischen Didaktik. In dieser Richtung mußte ich versuchen, in aller gebotenen Vorsicht und im Bewußtsein, daß es sich nur um einen ersten Ansatz handeln kann, einige Grundgedanke zu skizzieren.

b. Die hermeneutische Erkenntnislehre

Zunächst das eine: Wenn wir den seit Dilthey (1853 - 1911) entwickelten Ansatz ernst nehmen, daß der Mensch, sobald er sich in der Welt vorfindet, diese Welt auch schon immer versteht, hat dies entscheidende Folgerungen für die Art, wie er seine Kenntnis von der Welt erwirbt und erweitert. Die Erkenntnis ist selber als ein in seinen Grundlage: hermeneutischer Vorgang zu begreifen, und es ergibt sich die Aufgabe einer hermeneutischen Erkenntnislehre. Den Umriß einer solchen hermeneutischen Erkenntnislehre habe ich in meiner „Philosophie der Erkenntnis“ (1970) zu entwickeln versucht.

Den Grundansatz einer solchen Erkenntnislehre kann man in methodisch Hinsicht als das Prinzip von der Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts in der Erkenntnis bezeichnen. Das soll besagen: so wie Archimedes erkannte, daß es keinen Punkt außerhalb der Welt gibt, von dem her man die Welt aus den Angeln heben könnte, so gibt es auch für die Erkenntnis keinen absoluten Nullpunkt, von dem man voraussetzungslos ausgehen könnte, um dann Schritt für Schritt ein System gesicherter Erkenntnis aufzubauen. Hieran sind die beiden Hauptströmungen der neuzeitlichen Erkenntnistheorie, der Rationalismus wie der Empirismus gescheitert; denn weder in evidenten einfachen Sätzen wie in einfachen Sinneswahrnehmungen hat sich ein solches unbezweifelbares Fundament finden lassen. Der Mensch befindet sich vielmehr schon immer in einer (mehr oder weniger) verstandenen Welt. Es ist unmöglich, hinter das Verstehen auf einfachere Leistungen zurückzugehen. Aller Fortschritt der Erkenntnis kann sich nur im Rahmen dieses jeweils vorgegebenen Vorverständnisses vollziehen, indem er dieses schrittweise erhellt, aufklärt und zum Bewußtsein bringt, es gegenüber den auftauchenden Zweifeln und Unsicherheiten befestigt und durch neue Erfahrungen erweitert und dabei gegebenenfalls auch berichtigt. Aber alle Erfahrung des

¹ Ich verweise insbesondere auf meine Darstellung „Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik“ im japanischen Handbuch „The Series of Education“, 2. vol., S.311-346) sowie als Auseinandersetzung mit W. Brezinka in „Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik“, Zeitschr. f. Pädagogik, 17. Jahrg. 1971, S.683-708) und das Schlußkapitel in: „Anthropologische Pädagogik“, Tamagawa University Press 1973.

Neuen vollzieht sich schon immer im Rahmen einer schon verstandenen Welt. Es wird von vorn herein geleitet von einem „Vorverständnis“.

Wenn wir diese Einsicht in der ganzen grundsätzlichen Bedeutung nehmen, die ihr zukommt, dann ergeben sich daraus sehr weitreichende Folgerungen für die Erziehung, sofern sie dem Kind die Kenntnis und das Verständnis der Welt vermitteln will, insbesondere dort, wo diese Vermittlung methodisch durchgebildet ist, für die Didaktik. Wir fragen also nach den Folgerungen einer hermeneutischen Erkenntnislehre für die Didaktik, kurz nach einer hermeneutischen Didaktik. Hiermit stoßen wir aber in ein völliges Neuland vor; denn eine solche hermeneutische Didaktik besteht noch nicht. Soweit ich sehe, hat bisher einzig Klaus Giel diese Aufgabe systematisch in Angriff genommen.² Darum können die hier entwickelten Gedanken nur in aller Vorläufigkeit die Fruchtbarkeit des hermeneutischen Ansatzes an einigen, locker verbundenen Beispielen zu zeigen versuchen.

c Das mitgebrachte Wissen

Ehe wir beginnen, noch eine Vorbemerkung: Es könnte naheliegen, beim Aufbau der Didaktik beim ganz kleinen, noch vorsprachlichen Kind anzufangen und zu untersuchen, wie sich in ihm sein Weltbild allmählich entwickelt. Aber die Lernvorgänge beim sprachfreien Kind sind uns so schwer zugänglich, daß wir aus methodischen Gründen zunächst davon absehen. Auch verspricht ein solcher Versuch keinen wesentlichen Gewinn, denn grundsätzlich müssen wir auch hier dieselben Vorgänge annehmen wie im späteren Alter. Auch hier gilt schon das Prinzip von der Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts, bzw. von der Unmöglichkeit eines absoluten Anfangs. Wir dürfen uns grundsätzlich nicht an der Idee eines ersten Anfangs orientieren, bei dem man beginnen könnte. Ob beim jungen Kind, ob beim erwachsenen Menschen, wir haben überall grundsätzlich denselben Vorgang, in dem sich die Kenntnis der Welt erweitert. Wir können uns daher den Zugang zu dieser Problematik nicht dadurch erleichtern, daß wir auf ein möglichst frühes Alter zurückgehen, im Gegenteil, es würde nur schwieriger werden, weil dessen Verständnis erst besondere methodische Anstrengungen erfordert. Wir gehen also einfach vom Schulkind aus, mit dem es ja ohnehin die Didaktik vor allem zu tun hat, und denken dabei insbesondere an die ersten Schuljahre.

Der entscheidende Gedanke, der unausgesprochen der überlieferten Didaktik zumeist zugrunde liegt, ist der, daß die Kinder noch nichts wissen, wenn sie zur Schule kommen, wenigstens nichts von dem, was sie in der Schule lernen sollen, und daß ihnen das Wissen erst in der Schule übermittelt werden muß. Sollten sie trotzdem, schon etwas von dem Schulwissen mitbringen, so wird das vom Lehrer zumeist als ein störender Eingriff empfunden. Das übrige Wissen aber, das das Kind schon mitbringt, erscheint nach der verbreiteten Ansicht als belanglos; man braucht nicht weiter darauf einzugehen« Es handelt sich in diesen Verfahren mit einem Wort um den Ausgang von einer (vermeintlichen) *tabula rasa* (einem unbeschriebenen Blatt).

Aber dieser Ansatz ist, wie wir jetzt wissen, grundsätzlich falsch. Das Kind kennt und versteht, wenn es zur Schule kommt, schon sehr viel, und dieses Wissen und Verstehen ist für den Unterricht keineswegs belanglos. Darum kann es die Didaktik nicht einfach beiseite lassen, sie muß daran anknüpfen, sich damit auseinandersetzen, sie muß darauf aufbauen oder auch sich kritisch zu dem gedankenlos Übernommenen verhalten. Darum sollte man in jedem

² Leider sind se: in dieser Beziehung wichtigen „Studien zu einer anthropologischen Didaktik“ bisher nicht erschienen; nur aus einigen Aufsätzen, darunter seiner wichtigen „Studie über das Zeigen“, ist sein Ansatz wenigstens in den großen Zügen erkennbar.

Fall erst einmal sehr gründlich untersuchen, mit welchen Vorstellungen, mit welchem Wissen und welchen Fertigkeiten die Kinder zur Schule kommen.

Zunächst muß man davon ausgehen, daß die Kinder vom Elternhaus her schon eine ziemlich ausgedehnte Weltkenntnis mitbringen. Es wäre also eine absurde Idee, wenn man ihnen (im Bild oder in der Wirklichkeit) Dinge vorstellen würde, die sie schon lange kennen, etwa ein Haus oder einen Hund, und dann nachträglich das betreffende Wort hinzufügen: das da ist ein Haus oder ist ein Hund. Die Kinder wissen das schon, und das Verhalten des Lehrers käme ihnen höchstens seltsam vor. Sie gewöhnen sich daran, wie sie sich an manchen unsinnigen Betrieb der Schule gewöhnen und ihn geduldig mitmachen. Und doch ist es das weit verbreitete und viel gepriesene Verfahren des sogenannten Anschauungsunterrichts. In der Anschauung kann man sinnvollerweise nur Dinge vorführen, die da: Kind noch nicht kennt.

Aber wichtiger ist die Umkehrung. Die Kinder bringen mit der Weltkenntnis auch die Sprache in einem ziemlich ausgebildeten Zustand mit. Sie ist ja vom ersten Tag an das Medium des Unterrichts. Dabei ist aber ein häufig übersehener Umstand zu beachten, auf den Werner Loch (geb. 1928) einmal nachdrücklich hingewiesen hat: daß nämlich der Umkreis dessen, was der Mensch durch die Sprache kennt, was er gehört oder gelesen hat, sehr viel größer ist als der Umkreis dessen, was er aus eigener Anschauung kennt. Das gilt schon in einem ganz äußerlichen Sinn: Der Mensch hat von vielen Städten gehört, die er nie gesehen hat, von Tieren, Pflanzen, Völkern und deren Kulturen. Das ist eine ganz natürliche Sache; der Mensch nimmt ihre Existenz als ganz selbstverständlich hin und kommt gar nicht auf den Gedanken, es durch eigene Anschauung kontrollieren zu wollen. Aber das gilt nicht nur von den Gegenständen einer fernen Umgebung, die praktisch außerhalb der Reichweite des eignen Lebens liegen und die ihn insofern nichts angehen. Es gilt auch von der engeren Lebensumgebung des Menschen und, worauf wir hier zu achten haben, vor allem des Kindes, und die extremen Beispiele verdeutlichen nur den weniger auffälligen Regelfall, daß der Mensch von den meisten Dingen (selbstverständlich nicht von allen) zunächst durch die Sprache Kenntnis nimmt und daß sich die Ausweitung der Lebenserfahrung dadurch ergibt, daß der Mensch dasjenige, von dem er zunächst nur gehört hat, durch eigene Erfahrung schrittweise mit Anschauung füllt. Er erfüllt gleichsam die als Hohlformen (d. h. als Vorzeichnung für eine konkrete Erfüllung) gegebenen Wörter mit konkreter Anschauung,

Das bedeutet zugleich: Er schneidet aus der allgemeinen, ihm durch die Sprache als eine gemeinsame, neutrale gegebenen Welt seine eigene, selbst erfahrene und nur ihm zugehörige Welt heraus. Immer weiter schiebt er dabei die Grenzen des ihm Bekannten in den Bereich des nur Gehörten hinaus. Er baut so seine eigene, besondere Welt auf.

d. Vom Wort zur Anschauung

Dieser Vorgang vollzieht sich in der Entfaltung des menschlichen Lebens zum großen Teil ganz automatisch. Sehr vieles ist schon immer geschehen, ehe in der Schule ein geregelter Unterricht einsetzt, und sehr vieles geschieht auch weiterhin in derselben automatischen Weise. Der Unterricht bringt dann nichts grundsätzlich Neues. Seine Aufgabe ist vielmehr, zu systematisieren, zu befestigen und zu ergänzen, was in Leben bis dahin zufällig und darum bruchstückhaft geschehen war.

Von da aus wird deutlich, wie fragwürdig, zum mindesten ergänzungsbedürftig die alte, sich gern auf Pestalozzi berufende Forderung: „Von der Anschauung zum Begriff“ ist, wenigstens dann, wenn man in nachlässiger Weise Wort und Begriff gleichsetzt. Der Weg führt vielmehr zunächst einmal umgekehrt: „Vom Wort zur Anschauung“. Das im Wort unbestimmt vorgegebene Verständnis muß in der Anschauung konkret erfüllt werden. Und das ist ein

Weg, der die höchste Aufmerksamkeit des Didaktikers verlangt; denn der Begriff der Anschauung, der zunächst in einer problemlos selbstverständlichen Weise an den Anfang gestellt wurde, erweist sich jetzt als ein schwieriges, in tiefe Zusammenhänge hinabführendes Problem. (Wir müssen darauf noch zurückkommen.)

Trotzdem ist Pestalozzi mit diesen Einwendungen nicht widerlegt, im Gegenteil, er ist nur von Mißverständnissen gereinigt, und wir verstehen, warum er nicht müde wurde, den Wert der unmittelbaren Anschauung zu betonen, Sie stand für ihn eben nicht als selbstverständlich am Anfang, sondern mußte erst in ausdrücklicher Anstrengung gewonnen werden. Sein Kampf gegen das „Maulbrauchen“ ging ja gegen das leere „Wortwesen“, gegen das in einem oberflächlichen Verständnis nur so hingeredete, nicht in konkreter Anschauung erfüllte Wort, und betonte die Notwendigkeit, dahinter zur unmittelbaren Anschauung vorzudringen. Seine Behauptung heißt[dann weiter, daß nur vom anschaulich erfüllten Wort der Fortgang zum klaren Begriff möglich ist. Der Fortgang von der Anschauung zum Begriff ist also erst der zweite Gang, der erst sinnvoll begonnen werden kann, wenn ihn der erste Gang, der vom Wort zur Anschauung, vorangegangen ist.

e. Die sprachlichen Konzeptionen

Jetzt kommt aber ein zweiter Gedankengang hinzu. Wir waren ausgegangen von der Feststellung, daß das Kind, wenn es zur Schule kommt, schon immer in einem erheblichen Ausmaß über die Sprache verfügt. Aber wir hatten davon bisher nur insofern Gebrauch gemacht, als es über einen gewissen Schatz von Wörtern verfügt, die auf die Gegenstände in der Welt verweisen. Wir können das auch präziser fassen, indem wir sagen, daß die Wörter Namen sind, die die Dinge der Welt bezeichnen. Wir hatten noch nicht von der Humboldtschen (neuerdings von Whorff³ wieder aufgenommenen) Erkenntnis Gebrauch gemacht, daß die Sprache nicht nur die Dinge benennt, sondern sie auch in einer bestimmten Weise auslegt, daß die Sprache in dieser Weise schon immer eine bestimmte Weltansicht enthält, die sie ganz unbemerkt dem vermittelt, der in ihr aufwächst, und die damit auch mit zu den Vorstellungen gehört, die das Kind, ihm selber unbewußt, mit in die Schule bringt.

Ich knüpfe an ein einfaches Beispiel an (von dem ich allerdings nicht weiß, wie es sich in die japanische Sprache übersetzen läßt). Ein Kind wird von der Mutter in einen Obstladen geschickt, um Obst zu kaufen, Es weiß, was Obst ist. Es sieht gar kein Problem dabei. Aber wenn man es fragen würde, was Obst ist, so wüßte es es nicht zu sagen. Es würde die Frage für sinnlos halten und höchstens versuchen, aufzuzählen: Äpfel, Birnen usw. Aber was diese einzelnen Früchte gemeinsam zu Obst macht, und wie man das *gegen*, andre Früchte, die: nicht Obst sind, abgrenzen konnte, das wüßte es nicht zu sagen. Wie also weiß man, was Obst ist?

Das Wort Obst gehört zu den Wörtern, die Hans Lipps (1889 - 1941) sprachliche Konzeptionen genannt hat. Das sind Wörter, die nicht wie die Namen unmittelbar eine Sache bezeichnen, so daß man nur hinzuzeigen bräuchte, um zu erklären, was sie besagen: das ist ein Löwe, das ist ein Elefant usw., sondern die einen allgemeinen Zusammenhang in einer bestimmten Weise auslegen, die mit den Wort zugleich die Sache deuten, ja sie als solche eigentlich erst erschaffen. Dahin gehört schon unser einfaches Beispiel „Obst“, Dahin gehören aber die meisten Wörter unsrer geistig-geschichtlichen Welt, etwa Tugend, Herrschaft, Staat, Kunst usw., wie auch die meisten Verben. Hier kann man nicht einfach hinzeigen und sagen: dies da ist z.B. „stehen“, und begründen, warum ein Teller auf dem Tisch steht, ein Messer dagegen liegt. Oder nehmen wir ein andres einfaches Beispiel, das Wort „spielen“: Das Kind

³ Benjamin Lee Whorf, Sprache, Denken, Wirklichkeit. Verlag Rowohlt Reinbek bei Hamburg 1963 (rde 174)

spielt mit der Puppe, der Kartenspieler sein Spiel, der Geiger sein Instrument, im Theater spielt man eine Tragödie usw. Was ist in allen diesen Fällen der gemeinsame Gegenstand des Worts „spielen“? Man kann es nicht einfach durch den Hinweis auf die Sache verdeutlichen, die so „heißt“, sondern es ist ein sehr komplizierter Vorgang erforderlich. Es ist ein hermeneutischer Vorgang, der das in der Sprache schon immer irgendwie Verstandene zum ausdrücklichen Bewußtsein bringt.

Und eben dieser Vorgang ist für die Didaktik von größter Bedeutung. Ihre vordringliche Aufgabe ist es, das unbestimmte und unsichere Sprachverständnis der Alltagssprache zur Klarheit zu erheben.: Aber im Bereich der sprachlichen Konzeptionen gibt es keine ursprüngliche Anschauung, auf die man zurückgehen könnte, sondern nur die schrittweise Erhellung des mit dem betreffenden Wort Gemeinten durch Beispiele und Gegenbeispiele, durch Abhebung gegen andere Konzeptionen, die sich damit überschneiden, und durch beständige Schärfung des Sprachgefühls. Das ist eine Aufgabe, die von der Didaktik bisher noch kaum in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt ist; denn es handelt sich in der Entwicklung und Festigung des Sprachvermögens nicht um eine bloße Übung des „Stils“ und eine Pflege des sprachlichen Ausdrucks (wie es zumeist noch verstanden wird), sondern weil die Sprache, wie wir betonten, ein Mittel ist, mit dem wir die Welt erfassen, handelt es sich im hermeneutisch betrachteten Sprachunterricht um die Klärung und Entfaltung des Lebens- und Weltverständnisses selber.

f. Die Hermeneutik des Lebens- und Weltverständnisses

Zweierlei Aufgaben kommen hier zusammen, und durchdringen einander beständig: die Klärung des mitgebrachten Sachwissens und die des mitgebrachten Sprachgebrauchs. Beide Aufgaben fassen wir zusammen als die Hermeneutik des von Kinde mitgebrachten Welt- und Lebensverständnisses. Das besagt: Der Unterricht in der Schule fängt niemals voraussetzungslos von vorn an, sondern findet immer schon ein bestimmtes Weltverständnis mit einem bestimmten Wissensstand und einer bestimmten Sprachfähigkeit vor. Seine erste und vordringliche Aufgabe ist es, dieses mitgebrachte Verständnis zu klären und zur Bestimmtheit zu bringen. Dies ist eine entscheidend wichtige Aufgabe. Man muß sich hüten, sie aus dem Verlangen, möglichst schnell voranzukommen und möglichst früh mit etwas Neuem zu beginnen, leichtfertig zu überspringen, sondern sie mit aller Geduld und Sorgfalt betreiben, denn hier werden die Grundlagen gelegt, auf denen alles Spätere aufbaut.

Diese Aufgabe steht naturgemäß vor allem zu Beginn des Schulunterrichts im Vordergrund, aber sie ist nicht auf diese Anfangsstufe beschränkt. Weil das Wissen des Kindes durch schulische und außerschulische Einflüsse in beständigem, wenn auch vielfach unregelmäßigem Wachstum begriffen ist, bleibt diese Aufgabe auch weiterhin bestehen und wiederholt sich und vertieft sich auf immer neuen Stufen. Jede neue Erfahrung des Lebens richtig zu deuten und in das Ganze des bisherigen Verständnis! einzubeziehen, ist wiederum ein hermeneutischer Vorgang und stellt eine Aufgabe dar, die in der Didaktik als solche erkannt und richtig geleistet werden muß.

Wir können also zusammenfassen, daß der Unterricht in seinem Beginn und seiner bleibenden notwendigen Funktion ein hermeneutischer Vorgang ist. Weil aber (unabhängig von aller didaktischen Fragestellung) die Hermeneutik in den philologischen Wissenschaften seit langem methodisch ausgebildet ist, dürfen wir hoffen, aus den dort entwickelten Verfahren fruchtbare Gesichtspunkte für den Aufbau einer hermeneutischen Didaktik zu gewinnen. Ich stelle in einer vorläufigen Weise, z. T. schon Gesagtes wieder aufnehmend, einige solcher Gesichtspunkte zusammen:

1. Die Didaktik fängt niemals mit einem Nichtwissen von vorn an, sondern setzt immer schon ein vorhandenes Wissen voraus.
2. Die Didaktik kann darum das Wissen nicht aus einzelnen Teilen schrittweise zum Ganzen zusammensetzen, sondern muß das Verständnis des Ganzen schon in irgend einer Weise voraussetzen, sie kann von da erst zu den Teilen übergehen, um von diesen wiederum endlich das Ganze in einer neuen Form wiederzugewinnen.
3. Dieser Vorgang geht aus von einem ungefähren, unbestimmten, aber im täglichen Leben (scheinbar) ausreichenden Wissen und Können und muß dieses zur ausdrücklichen Klarheit und Bestimmtheit bringen.
4. Der Gang der Didaktik, ist darum notwendig zirkelhaft. Der sogenannte hermeneutische Zirkel muß darum als grundlegend in die ersten Anfänge der Didaktik hineingenommen werden.
5. Der Weg ist nicht einseitig vorwärts gerichtet, sondern wendet sich immer wieder zu den Anfängen zurück. Es ist der Weg der Besinnung, der nachträglichen Sicherung der Grundlagen.

g. Der Unterricht als Lehre

Aber jetzt müssen wir einen weiteren Gedanken hinzunehmen, ohne den die bisherige Auffassung von der Didaktik unvollständig wäre und ohne den der Ansatz einer hermeneutischen Didaktik völlig mißverstanden wäre. (Wir hatten darum soeben auch schon vorsichtig von der Hermeneutik als der *einen* notwendigen Funktion in der Didaktik gesprochen.) Wenn die Didaktik auch mit einer hermeneutischen Aufgabe anfängt und immer wieder zu hermeneutischen Aufgaben zurückführt, so ist sie doch nicht im ganzen in Hermeneutik aufzulösen. Im Portgang der Lebenserfahrung lernt das Kind beständig Neues kennen. Es erwirbt in wachsendem Maß Kenntnisse (sammelt Informationen), und wo der Unterricht diesen Gang systematisiert und erweitert, wo er neue Wissensbereiche dem Kinde vermittelt, von denen dieses zuvor noch nichts wußte, da hat er notwendig einen klaren, einseitig vorwärts schreitenden Gang. Die Hermeneutik wendet sich zurück auf ein schon vorhandenes Wissen. Wo aber ein neues Wissen erworben werden soll, da ist ein andres Verfahren erforderlich. Das gilt schon vom Erwerb eines einfachen Tatsachenwissens in einen bestimmten Bereich. Städtenamen und Vokabeln einer fremden Sprache kann keine Hermeneutik vermitteln. Das gilt entsprechend auch vom Erlernen handwerklicher Fähigkeiten. Vor allem aber, wo eine Wissenschaft, etwa die Mathematik, als geschlossenes gedankliches System entwickelt werden soll, ist ein systematisch aufbauender, einseitig gerichteter konstruktiver Gang erforderlich. Der Aufbau des Tatsachenwissens (der Kenntnisse) und rational durchgeformter Wissenschaften erfordern daher eine andre Form der Didaktik.

Wir bezeichnen dieses (mit einem noch unbestimmt vorwegnehmenden Begriff) als Lehre. Wir verstehen darunter ganz allgemein die Vermittlung systematisch geordneter Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Lehrgebiete, etwa die Physik oder die Geographie, müssen systematisch aufgebaut werden. Und hier gilt, daß deren Grundbegriffe (als „termini“) ausdrücklich als etwas Neues aufgebaut werden müssen, daß sie also nicht (wie die „Konzeptionen“) auf ein schon vorher vorhandenes Verständnis zurückgreifen. Und hier gibt es darin den vom Einfachen zum Komplizierten systematisch vorwärts schreitenden Gang. Das ist, stoffmäßig gesehen, vielleicht sogar der größere Teil des normalen Schulunterrichts, wie er seit eine eigne Didaktik bestand, schon immer gehandhabt wurde.

Darum könnte man einwenden: Wozu ist der ganze eigenwillige Umweg über die Hermeneutik notwendig, wenn wir zum Schluß doch zu den erprobten hergebrachten Verfahren zurückkehren? Darauf lautet die Antwort: Das ist notwendig, weil nur in dem zuvor hermeneutisch entwickelten Rahmen dann auch die konstruktiv aufbauende Lehre ihren angemessenen Raum findet. Allein schwebt sie im leeren Raum. Erst müssen in einer hermeneutisch deutenden Besinnung die Grundlagen geschaffen werden, auf denen man aufbaut. Aber auch hinterher, nach jedem neuen Wissenserwerb, müssen die Ergebnisse „angeeignet“, d. h. wieder in das bisherige Weltverständnis einbezogen werden. Sonst bleiben sie ein äußerlich „angelernter“ Stoff, den man schnell wieder vergißt. Diese Aneignung ist aber wieder eine hermeneutische Aufgabe. Die hermeneutische Didaktik umschließt also als Anfang und als Abschluß den Prozeß der Lehre.

Die abschließende Aufgabe ist wieder die rückläufige Besinnung. Und so vollzieht sich der Unterricht in dem ständig wiederholten Wechselspiel von Aufnehmen des Neuen und Zurücknehmen in das Ganze des schon bestehenden Verständnisses, in einem ständigen Vor- und Zurückgehen. Herbarts „Artikulation des Unterrichts“ nach Vertiefung und Besinnung kann hier noch einmal fruchtbar werden.

Um es am Beispiel des Sprachunterrichts noch ein wenig zu verdeutlichen. So ist die Behandlung der Muttersprache im wesentlichen und vor allem Anfang eine hermeneutische Aufgabe. Der Unterricht in einer Fremdsprache wird dann (wie er im einzelnen auch durchgeführt wird) zu einer Angelegenheit der Lehre. Aber wenn dann die Kenntnis der Fremdsprache dazu dient, im Vergleich mit ihr die Eigenart der Muttersprache und damit überhaupt die sprachliche Bindung alles Denkens zu erkennen, so handelt es sich wieder um ein hermeneutisches Problem.

Den beiden verschiedenen Aufgaben der Didaktik entspricht aber auch eine verschiedene äußere Form. Die angemessene Form der Lehre ist der zusammenhängende (höchstens durch Verständnisfragen unterbrochene) Lehrvortrag; die hermeneutische Besinnung entwickelt sich dagegen am besten im wechselseitigen Gespräch. Das Gespräch wird damit zu einer in seiner Eigenart genauer zu untersuchenden didaktischen Grundform. (Ich gehe darauf nicht weiter ein, weil ich die Erziehung zum Gespräch, in einem eignen (in einen Sammelband der Tamagawa University Press veröffentlichte Vortrag ausführlicher behandelt habe.) Es sei nur betont, daß das echt« Gespräch die Gleichberechtigung der Teilnehmer voraussetzt und daß darum das heute vielfach diskutierte „Unterrichtsgespräch“ meist eine unklare Mischform darstellt. Wir haben vielmehr, was gegenüber den einseitigen Vertretern des „Unterrichtsgesprächs“ festgehalten werden muß, und worauf zuerst Werner Loch mit vollem Nachdruck hingewiesen hat, eine wechselseitige Angewiesenheit von Gespräch und Lehre. Darin spiegeln sich die beiden verschiedenen Aufgaben der Didaktik. Beide sind notwendig, und keine darf auf Kosten der andern vernachlässigt werden.

Hier spiegelt sich im Bereich der Didaktik, was in der gegenwärtigen philosophischen Auseinandersetzung zwischen Hermeneutik und positivistischer Wissenschaftstheorie diskutiert wird. Wir haben in der Pädagogik allen Anlaß, diese Diskussion sorgfältig zu verfolgen und nach ihren Konsequenzen für die Didaktik zu fragen.

3. Sie Rückkehr zur Anschauung

a. Der praktische Umgang mit den Dingen

Aber noch, einmal müssen wir den Umkreis unserer Überlegungen erweitern. Wir waren ausgegangen von der Frage, mit welchen Kenntnissen und Vorstellungen die Kinder zur

Schule kommen. Wir hatten dabei die *Frage* als eine solche des Wissens betrachtet, wir hatten also schon von vornherein eine theoretische Haltung eingenommen. Aber das wirkliche Verhältnis zu den Dingen ist anders und ursprünglicher. Die Kinder kennen die Dinge nicht nur, wie man theoretisch etwas kennt, sie können sich auch in einer aus diesen Dingen bestehenden Welt sinnvoll bewegen, sie können mit den Dingen zweckentsprechend umgehen. Sie können ein Werkzeug benutzen, mit Messer und Gabel umgehen, sich auf den Stuhl und an den Tisch setzen, sie können beispielsweise weiter das elektrische Licht andrehen oder den Radioapparat einstellen – um auch einige relativ differenzierte Beispiele zu nennen. Sie können in einen Kaufladen gehen und für die Mutter Lebensmittel einkaufen. Sie kennen den Nutzen der Waren und den Wert des Geldes. Und wieder ist es eine sinnlose Frage, wann sie zum ersten Mal davon gehört haben. Es gibt kein erstes Mal. Sobald sie sich besinnen wollen, haben sie es immer schon gewußt. Sie sind unbemerkt in diese Welt hineingewachsen. Der Anfang verliert sich auch hier in einem unaufhellbaren Dunkel.

So bleibt es auch im Leben des erwachsenen Menschen. Zwar wächst der Umkreis der von ihm beherrschten Welt, aber in Grunde bleibt es dasselbe Verhältnis. Er lebt in einer technisch verstandenen Welt. Er sieht die Dinge in der Perspektive ihres möglichen Nutzens oder Schadens, auf ihre Verwertbarkeit oder Unverwertbarkeit hin. Er weiß mit ihnen umzugehen. Er weiß sie für seine Zwecke zu gebrauchen. Sie sind ihm, wie Heidegger (1889 - 1976) es sehr treffend analysiert hat, „zuhanden“. Er sieht die Dinge nicht mehr im eigentlichen Sinn, wenn „sehen“ bedeutet, sie in konkreter Anschauung gegeben haben. Er ist über diese Anschauung immer schon hinweg, er hat sie gewissermaßen übersprungen, er begnügt sich, die Dinge an gewissen „Minimalcharakteren“ (Gehlen, 1904 - 1976) zu erkennen, die für die Orientierung im praktischen Gebrauch genügen.

Wenn man nun nach des Sinn des Unterrichts fragt, so ließe sich eine Form denken, die ganz im Bereich dieses als selbstverständlich hingenommenen praktischen Umgangs bleibt und durch immer bessere Kenntnis des Materials und immer bessere Bearbeitungsmethoden, einschließlich der erforderlichen Mathematik, weiterführt zu einer immer besseren Weltbeherrschung. Das ist sogar der Unterricht, wie er heute in der Regel betrieben wird und auf den seine Vertreter so stolz sind, weil er ihnen besonders modern und fortschrittlich erscheint. Sein Ziel ist, möglichst viel von den neusten Errungenschaften der Wissenschaft aufzunehmen und möglichst weit hineinzuführen in die Möglichkeiten der technischen Weltbeherrschung. Daß diese „funktioniert“, ist genug. Wie weit man sie „verstanden“ hat, ist nebensächlich. Man muß immer auf der Höhe des Fortschritts stehen. So hat man ernsthaft die Meinung vertreten, daß es schon beim einfachen Rechenunterricht allein darauf ankomme, gewisse Rechentechniken zu beherrschen, gewisse Regeln richtig anzuwenden. Ob man sie verstanden hat, sei nicht so wichtig; nach Verständnis zu streben, sei überhaupt nur der Rest einer falschen Romantik, eines rückständigen Denkens, von dem man sich zu befreien habe. Von einem solchen Unterricht bleibt dann aber in der Regel wenig haften. Wer nicht im späteren Beruf als Mathematiker oder Physiker auf diesen Gebieten weiterarbeitet – und das ist ja nun einmal die überwältigende Mehrheit der Schüler – vergißt es bald, sobald er die Schule verlassen hat, und man fragt sich, wozu der ganze Aufwand nützlich gewesen ist.

b. Die exemplarisch-genetische Methode

An dieser Stelle setzt die didaktische Theorie von Martin Wagenschein (1896 - 1988) ein, die mir für die Erneuerung der Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts von größter Bedeutung zu sein scheint. Eigentlich ist es gar keine Theorie und keine erlernbare Methode, sondern nur der geduldige Wille, sich gemeinsam mit den Schülern still in die Phänomene zu

versenken, statt schnell nach sogenannten Ergebnissen zu streben. Das ist der Sinn seines exemplarischen, später als exemplarisch-genetisch bezeichneten Lehrverfahrens.

Man begreift den Ansatz an besten aus dem Problem der Stoffüberfüllung, die eine der größten, fast unlösbar scheinenden Schwierigkeiten des gegenwärtigen Schulunterrichts darstellt. Mit dem unaufhaltsamen Fortschritt der Wissenschaften wächst auch beständig der Stoff, der im Unterricht bewältigt werden soll. Je mehr aber der Stoff anwächst, um so weniger Zeit bleibt für das Einzelne. Es muß flüchtiger und immer flüchtiger behandelt werden und verliert dadurch seinen bildenden Wert. Dieser Entwicklung gegenüber fordert Wagenschein eine grundsätzliche Umwendung: Statt der immer weiter anwachsenden Stofffülle nachzulaufen und im Streben nach Vollständigkeit notwendig einer immer größeren Flüchtigkeit zu verfallen, setzt Wagenschein beim einzelnen, geeignet ausgewählten Beispiel ein, das irgendwodurch das Staunen der Kinder erregt hat (in der Physik etwa bei der Frage, warum der Mond nicht auf die Erde herunterfällt), um dieses Beispiel in aller Gründlichkeit durchzudiskutieren. Er spricht von einem „Einstieg“ in diese Wissenschaft, und vom „Mut zur Lücke“, den man dabei aufzubringen hat, „Exemplarisch“ aber ist dies Verfahren, weil es in ihn nicht nur um den einzelnen Fall geht, sondern an ihm zugleich die allgemeine Gesetzmäßigkeit des betreffenden Gegenstandsgebiets erfaßt und die für diese Wissenschaft entwickelte Methode gelernt worden soll, die dann (im Sinn der formalen Bildung) auch auf andre Fälle angewandt werden kann. In der Auswahl hierfür geeigneter Beispiele zeigt sich das besondere didaktische Geschick des Lehrers.

„Genetisch“ aber nennt Wagenschein sein Verfahren, weil er es für falsch hält, dem Kind möglichst schnell eine „fertige“ Physik zu vermitteln, die ihm dann notwendig fremd und im letzten unverständlich bleibt, sondern diese vom ursprünglichen kindlichen Denken her in stetigem Fortgang allmählich aufbaut. Die Physik entsteht nämlich nicht im leeren Raum, voraussetzungslos irgendwo neu beginnend, sondern sie wächst aus einer im Ganzen des Menschen verwurzelten „Vorform“, aus einer „Vorphysik“ hervor. Diese liegt im magischen Denken begründet, wie es nicht nur in der Menschheitsgeschichte an Anfang steht, sondern sich auch in jedem einzelnen Kind wiederholt. Dieses magische Denken ist aber nicht als eine Kinderkrankheit anzusehen, die möglichst bald überwunden werden muß oder die man den Kinde möglichst ganz ersparen sollte, sondern als der notwendige Urgrund, auf dem sich das spätere wissenschaftliche Denken erhebt und das auch in diesem innerlich weiterlebt. So kommt es für Wagenschein darauf an, die „Brücke“ zu bauen, die von der magischen Eigenwelt des Kindes zur wissenschaftlichen Physik hinüberführt.

Die sogenannten „Vorstufen“ bekommen hier eine besondere Wichtigkeit. Sie sind nicht möglichst schnell zu durchlaufen, um möglichst bald zur wissenschaftlich behandelten Physik fortzuschreiten, sondern sie müssen als tragender Grund behutsam gepflegt werden. Aber gerade wenn sie vom Kinde gründlich durchlebt werden, zeigt sich, daß in ihnen selbst die Richtung auf ein physikalisches Denken angelegt ist, das dann vom Lehrer rechtzeitig erkannt und ohne Übereilung folgerichtig weitergeführt werden muß. So ist es ein stetiger Weg, der vom kindlichen Denken zur ausgebildeten wissenschaftlichen Physik hinüberführt. Die pädagogische Aufgabe ist es, diesen Weg behutsam und stetig zu verfolgen, keine Stufe zu überspringen, dabei die Fundamente mit besonderer Sorgfalt zu pflegen und sich ängstlich vor jeder Übereilung zu hüten.

Wagenschein knüpft bei der gemeinsamen, meist in Gesprächsform durchgeführten Beobachtung der Phänomene gern an die kindertümliche Ausdrucksweise und die Wendungen des naiven Sprachgebrauchs an, um die Naturerscheinungen vom natürlichen Weltverständnis aus, noch nicht gefiltert durch wissenschaftliche Theorien, zu begreifen. Darum zieht er auch gerade aus der Geschichte der Physik Äußerungen derjenigen Forscher heran, die die betreffenden Erscheinungen zuerst beobachtet haben, weil uns hier die

Entdeckungen und grundlegenden Überlegungen noch frisch und unmittelbar entgegnetreten und sie darum einen besonders geeigneten Zugang darstellen für den, der neu in diesen Fragenkreis eintritt.

Dagegen erhebt sich der Einwand: Wozu diese ganzen Umwege? Viele der Fachvertreter fallen darum auch gern über diesen „Sonderling“ her, weil er ihnen zu langsam vorgeht, sich auf „Kindereien“ einläßt, nicht schnell genug zu „Ergebnissen“ kommt und darüber den Anschluß an die neueste Entwicklung versäumt. Aber was heißt hier „Sonderling“? War Pestalozzi nicht auch ein „Sonderling“ und von vielen seiner gelehrteren Zeitgenossen verachtet? Ist nicht jeder echte Pädagoge ein Sonderling, weil er eine ursprüngliche Nähe zum kindlichen Denken behalten hat?

Aber wenn auf der andern Seite heute (und manchmal vielleicht allzu eilig) versucht wird, den Gedanken des Exemplarischen, wie ihn Wagenschein auf seinem besondern Gebiet, der Mathematik und Physik, entwickelt hat, auch auf andre Fächer zu übertragen, so ist dabei Vorsicht geboten; denn die hier vorausgesetzte Möglichkeit, am einzelnen Fall das allgemeine Gesetz zu erfassen, beruht auf der besonderen logischen Struktur der mathematischen Naturwissenschaft und läßt sich, nicht ohne weiteres auf andre Fächer übertragen. *Ein* lyrisches Gedicht z.B. oder eine historische Persönlichkeit würden verkannt, wenn man sie als Beispiel nehmen würde, um an ihnen das allgemeine Wesen einer Gattung zu verdeutlichen. Hier sind andre, im einzelnen noch zu durchdenkende Verfahren erforderlich

c. Die Rückführung zur Anschauung

Der Ansatz von Wagenschein, der zu einer ehrfürchtigen Betrachtung der Natur hinführt, läßt sich noch verallgemeinern. Auf der einen Seite ist eine Form der Didaktik möglich, die es genügt, den Menschen die Fähigkeit zur technischen Weltbeherrschung zu vermitteln. Sie kann es sogar zu einem hohen Grad der Vollkommenheit bringen. Aber wie steht es mit dem Menschen, der aus einer solchen Erziehung hervorgeht? Es ist ein Mensch, der im technischen Betrieb lebt, berauscht vom technischen Fortschritt oder auch abgestumpft vom Betrieb. Aber in einer Welt, wo alles nur auf seine Funktion in diesem Betrieb hin angesehen wird, wo alles nur noch für den Gebrauch „zuhanden“ oder „nicht zuhanden“ ist, ist kein Raum mehr, die Dinge wirklich zu „sehen“, d. h. in ihrem vollen Eigenwesen aufzufassen. Die unmittelbare Anschauung ist ihm verloren gegangen und damit hat er nicht nur den unmittelbaren Kontakt mit den Dingen verloren, sondern auch sein eignes, inneres, lebendiges Leben ist ihm in dieser farblos und wesenlos gewordenen Welt entglitten.

Die „Anschauung“ von der wir bisher in einem vorläufigen, etwas nachlässigen Sinn gesprochen hatten, als wir betonten, daß das Kind das zunächst nur im bloßen Wort Bekannte mit eigener Anschauung erfüllen müsse, erweist sich jetzt als ein sehr viel tieferes Problem, als wir damals vermuten konnten. Wir hatten damals vorausgesetzt als selbstverständlich, daß das Kind ohne weiteres diese Anschauung erlangen könne. Man brauche ihm die Dinge nur zu zeigen, dann habe es sie ja anschaulich vor sich. Aber grade das erweist sich jetzt als Problem, und wir sind gezwungen, dem Wesen der Anschauung ein wenig weiter nachzugehen. Wir haben in der deutschen Sprache das Wort „schauen“ und unterscheid« dies von bloßen „sehen“, Während das Sehen ein bloßes Bemerkend bedeutet und dann zum ausdrücklichen zweckbestimmten Hinsehen auf etwas auffordert, heißt Schauen: in offener Haltung den Gegenstand hinnehmen, wie er ist, ohne nach Nutzen und Schaden zu fragen, ohne vom Gegenstand etwas zu „wollen“, und damit offen zu sein für das, was er uns zu sagen hat, für den ganzen Reichtum seiner sinnlichen Qualitäten und seines verborgenen tieferen Wesens, ehrfürchtig und hingegeben nur noch anzuschauen.

Das fällt dem gewöhnlichen Menschen sehr schwer, der ganz in seinen Gewohnheiten dahinlebt, und auch das Kind, das in dieser Alltagswelt aufgewachsen ist, kommt selten dazu. Den erwachsenen Menschen müssen wir vielleicht ganz verloren geben. Es sind wahrscheinlich immer nur wenige, denen es gelingt, in beglückenden Augenblicken die Welt wieder frisch und unbefangen anzuschauen, sie in ihrem Reichtum und in ihrer Schönheit zu entdecken, und meist wird es die bildende Kunst sein, vor allem die Werke der Malerei, die ihn plötzlich aus seinen Gewohnheiten herausreißt und ihm die Welt in ihrer vollen Anschaulichkeit vor Augen führt. Aber das ist heute nicht unser Thema, darum gehe ich darauf nicht weiter ein. Aber beim Kind, das noch weniger in seinen Gewohnheiten festgefahren ist, besteht noch größere Hoffnung.⁴

Hier setzt dann die eigentliche und tiefere Aufgabe der Didaktik ein, wie Klaus Giel sie überzeugend entwickelt hat und wie auch ich sie verstehe, nämlich das Kind durch die Kunst des Unterrichts zur vollen und reinen Anschauung zurückzuführen. Diese Aufgabe steht ganz in Gegensatz vieler eifriger Unterrichtstechniker, die das Kind möglichst schnell voranführen möchten, damit es weiter und immer weiter kommt. *Es* kommt viel zu sehr darauf an, seinen Tätigkeitsdrang erst einmal anzuhalten, es dahin zu bringen, innezuhalten, um staunend und immer wieder staunend nur hinzusehen, um so die Welt in ihrem Reichtum zu entdecken. Hier verstehen wir den tieferen Sinn von Pestalozzis zuerst etwas seltsam anmutendem Verhalten, das ein Besucher von ihm berichtet hat: wie er die Kinder anhielt, ein unscheinbares Loch in der Wand zu betrachten und *ZU* entdecken, welche Fülle von Form- und Farbbestimmungen sich von diesem verachtete bloßen Loch aussagen lassen. Oder auf einer etwas andern Ebene: ich besinne mich aus meiner Kindheit, wie mein Großvater, auch ein geschickter Lehrer auf dem Dorf, von der Grasfläche auf dem Wegrand einen Quadratmeter absteckte und die Kinder aufforderte, einmal festzustellen, wieviele verschiedene Pflanzenarten dort wachsen. Auch hier ging es wieder um den Reichtum der Welt grade dort, wo man gewöhnlich achtlos vorübergeht.

Aber wie man im einzelnen auch vorgeht, wesentlich ist jedenfalls das Aufhalten der hastigen Betriebsamkeit, um das Einfache und Grundlegende in Ruhe aufnehmen zu können. Und das ist auch der Grundgedanke bei Wagenschein. Das hat vor allem Giel in seiner grundlegenden Bedeutung hervorgehoben. Es geht nach ihm „um ein reines Verhältnis zu den Dingen, in dem wir nichts berühren und dadurch beflecken. Dieses reine Verhältnis nennt Pestalozzi die „willenlose Anschauung“. Sie kann erreicht werden, wenn wir die Dinge dem zudringlichen und indiskreten Berühren und Betasten entziehen, sie ‘nur noch’ zeigen, indem wir auf sie zeigen.

Wenn wir hier innehalten und das bisherige Ergebnis noch einmal zusammenzufassen versuchen, so ergab sich als die erste und wichtigste Aufgabe der Didaktik die Zurückführung des im praktischen Leben befangenen Menschen auf die reine Anschauung. Darin verbinden sich, genauer gesehen, zwei verschiedene Aufgaben. (1) Die eine liegt im theoretischen Bereich. Sie soll in der unmittelbaren Anschauung verlässliche Grundlagen für eine sich darauf aufbauende Erkenntnis schaffen, die ohne diese Fundamente in einem vagen Scheinverständnis bleiben und versagen müßte, wenn sich ernsthafte Schwierigkeiten ergeben. (2) Sie hat darüber hinaus noch eine tiefere erzieherische Aufgabe. Sie soll den Menschen aus der Gedankenlosigkeit seines alltäglichen Betriebs befreien und ein ernstes, lebendig erfülltes Dasein ermöglichen.

In der Forderung einer „Rückkehr zur Anschauung“ liegt aber noch eine Schwierigkeit: Denn die der Sache nach ursprüngliche Anschauung ist der Zeit nach nicht ursprünglich, d. h. sie steht zeitlich nicht am Anfang, sie ist immer schon verdeckt und muß erst (wenn ich von dem

⁴ Über die Leistung der Kunst für die Vermittlung der reinen Anschauung vgl. den Vortrag „Zurück zur Anschauung“ in dem genannten Sammelband der Tamagawa University Press.

andern Weg, der Vermittlung durch die Kunst, hier absehe) durch die Anstrengung der Didaktik gewonnen werden. Das ist in einer tiefen Wesensverfassung des Menschen begründet, die, weil eigentümlich paradox, meist übersehen wird. Der Mensch muß als ein Wesen begriffen werden, das sich von Haus aus in einem Zustand der „Uneigentlichkeit“ befindet, also in einem Zustand, wo er sich von seinem ursprünglichen Wesen entfernt hat und nicht mehr so ist, wie er sein soll, und das erst durch eine besondere Anstrengung, durch eine Umwendung, zu seiner „Eigentlichkeit“, zu seinem Wesensursprung zurückfinden muß. Was uns durch die Existenzphilosophie deutlich geworden ist, ja, was letztlich schon im christlichen Menschenbild enthalten ist, das wird auch für die Didaktik bedeutsam, ja erweist sich als der entscheidende Zugang zur tieferen didaktischen Problematik.

d. Die Darstellung

Den andern Aspekt der Didaktik kann ich nur noch kurz andeuten, denn er führt sehr bald zu den spezielleren Fragen des konkreten Aufbaus, die den eigentlichen Gegenstand einer durchgeführten Didaktik bilden: Das ist der Weg von der Anschauung zum Begriff und dann weiter zu der sich über den unmittelbaren Umgang erhebenden Theorie. Schon das Zeigen, von dem Giel im Anschluß an Pestalozzi gesprochen hatte, ist ja mehr als ein bloßes Aufmerksam-machen, indem es das aus dem alltäglichen Betrieb herausreißt und so die Anschauung freilegt, die man in dieser Perspektive dann als ein primär ästhetisches Phänomen begreifen kann. Dazu hätte vielleicht schon der Aufmerksamkeit gebietende erhobene Zeigefinger genügt. Die bestimmt hinzeigende Gebärde führt schon einen Schritt weiter. Sie hebt diesen bestimmten, an diesem bestimmten Ort befindlichen Gegenstand heraus, löst ihn aus den gewohnten Bezügen, durch die er in seine Umgebung eingeschmolzen war, und macht ihn als diesen bestimmten zum Gegenstand der Betrachtung.

Hier aber setzt eine zweite Leistung ein, die mit dem Zeigen eng verbunden ist, über dieses aber im Aufbau der Erkenntnis wesentlich hinaus führt: die Darstellung, die Darstellung im sichtbaren Bild, im abgeleiteten und weiterführenden Sinn dann auch die sprachliche Darstellung in der Beschreibung. Die Darstellung hat eine entscheidende (und immer noch nicht richtig beachtete) Bedeutung: Sie erst läßt das Ding sehen als das, was es ist. Es ist eine grundsätzlich irrige Auffassung, als wäre die Darstellung (die Abbildung) nur eine nachträgliche Wiederholung dessen, was man unabhängig von ihr schon in der eignen Anschauung kennt. Es ist vielmehr umgekehrt: Erst die Darstellung lehrt uns sehen, erst an der Darstellung lernen wir das Ding erkennen. Sie hebt das Bestimmte aus dem diffusen Untergrund und zeigt uns, was es ist.

Das ist schon auf den untersten Stufen der kindlichen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Schon das Bilderbuch zeigt dem kleinen Kind nicht einfach die Dinge, die es schon kennt, sondern aus ihm entnimmt das Kind die Schemata, die es dann in der Wirklichkeit wiederfindet, in denen ihm dann seine Welt durchsichtig wird. Der große Gedanke des Comenius im „Orbis pictus“ wird hier wieder fruchtbar. Darum ist auch die Form der bildlichen Darstellung sehr wichtig: sie muß so prägnant sein und so sehr das Typische wiedergeben, daß sie sich als Muster für die Erfassung der Wirklichkeit eignet. Darum eignet sich nicht jede künstlerisch hervorragende Darstellung als solche schon für didaktische Zwecke. Das ist ein Gesichtspunkt, der bei der Auswahl der Abbildungen sorgfältig beobachtet werden muß.

Allerdings darf man diese Macht der Darstellung nicht so auffassen, als ob sie willkürlich beliebig Fremdes in die Wirklichkeit hineinprojizieren könnte. Sie ist nur überzeugende Darstellung von etwas, wenn sie auch „trifft“, und als „treffende“ Darstellung verweist sie zurück auf ein unbestimmt vorhandenes Verständnis; sie kann nur bewußt machen was in

einer diffusen Weise irgendwie „schon immer“ verstanden war. Insofern erfüllt die Darstellung dann eine echt hermeneutische Leistung und ist ein unentbehrliches Glied in einer hermeneutischen Didaktik.⁵

e. Die entsprechenden Aufgaben in der geistigen Welt

Wir müssen noch einmal innehalten und an einer wichtigen Stelle die bisherigen Überlegungen ergänzen. Wenn wir die entscheidende Aufgabe der Didaktik in der Rückkehr zur Anschauung gesehen haben, so haben wir damit nur die eine (und vielleicht nicht einmal die wichtigste) Seite der didaktischen Aufgaben behandelt. Nur die Dinge der äußeren, sichtbaren und hörbaren Welt können auf die Anschauung zurückgeführt werden, nicht aber die Erscheinungen der seelischen und geistigen Welt. Und hier tut sich ein ganz anderer wichtiger Bereich auf. Es wäre falsch, ihn im Gegensatz zur äußeren Welt mit dem „inneren“ Bereich der Seele gleichzusetzen. Dieser gehört zwar auch dazu, aber darüber hinaus ist es in einem allgemeinen Sinn die menschliche Welt, die der menschlichen Beziehungen und menschlichen Lebensordnungen, die ganze Welt der Kultur und der Geschichte. Dieser Bereich ist sehr viel schwerer zu erfassen, und so ist es zu verstehen, daß man sich beim Durchdenken der didaktischen Probleme (so wie wir es in den bisherigen Überlegungen auch getan haben) auf den Bereich der sinnlichen Anschauungen beschränkt hat. Trotzdem liegen für den Menschen als ein gesellschaftlich-geschichtliches Wesen gerade in diesem andern Bereich die entscheidenden Lebenserfahrungen und Lebensaufgaben, und darum darf man in der Didaktik diese Seite nicht vernachlässigen.

Ich versuche, die hier entstehenden Probleme an einem ganz einfachen Beispiel zu verdeutlichen, einem kurzen Gedicht. Was wir davon in der Anschauung gegeben haben, sind bloße Schriftzeichen auf dem Papier. Was sie zu besagen haben, sieht man ihnen nicht an, das muß man verstanden haben, und wenn das Gedicht etwa von menschlichen Gefühlen handelt, dem Gefühl der Wehmut beim herbstlichen Laub, das sich im dunklen Teich spiegelt, so muß man das zuvor irgendwie selber erlebt haben, um es im Gedicht verstehen zu können.

Man findet hier zunächst ganz ähnliche Verhältnisse wie in der sinnlichen Welt, ja vielleicht noch extremer als dort. Wie bei dieser findet sich der Mensch zunächst und zumeist im Bereich eines verwaschenen Scheinverständnisses, im Bereich des bloßen „Geredes“ (Heidegger), und auch hier entsteht die Frage, wie man dahinter auf einen verlässlichen Grund zurückgehen könne. Man hat darum versucht, für das seelische Erleben ein Analogon zur sinnlichen Anschauung zu finden, in dem uns dieses in einer ursprünglichen Weise gegeben ist. Ich erinnere wieder an Pestalozzi, der in seinem Kampf gegen alles leere „Wortwesen“ auf die „belebten Gefühle“ der Liebe, des Mitleids, der Dankbarkeit usw. zurückgehen wollte, ehe er sie dann mit Namen bezeichnete. Aber diese Analogie trübt; denn das Erleben ist nicht mit demselben Charakter der Letzthinigkeit gegeben, die einer ruhigen Betrachtung standhält und auf die man immer wieder zurückgehen kann. Denn das Erleben ist flüchtig, es wird vielleicht schon verfälscht, wenn man es zum Gegenstand einer darauf verweilenden Betrachtung macht. Es ist vor allem nichts, was unabhängig von der Deutung schlicht da wäre, sondern es gewinnt seine Gestalt erst im sprachlichen Ausdruck. Kurz, wir stoßen bei dem Weg „zurück zum ursprünglichen Erleben!“ nicht auf einen der Anschauung

⁵ Wenn ich noch einmal auf den schon genannten Band der Tamagawa University Press zurückkommen darf, so verweise ich wegen der allgemeinen Funktion der künstlerischen Darstellung auf den Vortrag „Die Dichtung als Organon der Welterfassung“, wegen der didaktischen Fragestellung aber noch einmal auf Giels „Studie über das Zeigen“.

vergleichbaren festen Grund, sondern – wenn wir uns schon einer Analogie bedienen – auf eine unerschöpflich aus der Tiefe sprudelnde Quelle.

Hier entspringen ganz andre Aufgaben der didaktischen Vermittlung, die, soweit ich sehe, bis heute noch gar nicht recht in Angriff genommen sind. Vielleicht wird auch die bisher so selbstverständlich scheinende Festigkeit der sinnlichen Anschauung von hier aus noch einmal problematisch. Ich weiß hier noch keinen überzeugend vorwärts führenden Weg, aber es schien mir unrecht, nach der mir überzeugend scheinenden Lösung des Anschauungsproblems diese Seite der Didaktik ganz zu verschweigen. Darum wollte ich wenigstens in der Form eines Ausblicks kurz darauf aufmerksam machen.

f. Die anthropologische Funktion der Didaktik

Die bisher entwickelten Gedanken scheinen mir über die vielfach vertretene schulmeisterlich-subalterne Auffassung der Didaktik weit hinauszuführen und ihr eine ganz neue Würde und Wichtigkeit für die Entwicklung des einzelnen Menschen wie der menschlichen Kultur überhaupt zu geben.

Ich versuche, die wichtigsten Gesichtspunkte folgendermaßen herauszuheben:

1. Das Kind kommt, so seltsam es zunächst scheinen mag, noch gar nicht als Kind, d. h. in der ursprünglichen Frische seiner Auffassungsfähigkeit zur Welt. Das Kind kommt innerlich alt zur Welt, d. h. geformt durch das kollektive Medium, in dem es aufwächst. Es denkt, wie alle denken, es fühlt, wie alle fühlen, und „alle“, das sind die in der Gewohnheit ihres Daseins stumpf dahinlebenden Erwachsenen seiner Umgebung. Das Kind muß sich seine Kindheit erst erobern. (Das genauer durchzuführen, wäre eine wichtige Aufgabe.) Die Aufgabe der Didaktik aber ist es, ihm dabei zu helfen, das Kind zu seiner wahren Kindheit zurückzuführen. Das ist eine Aufgabe, die in unsrer Zeit der wiederholt genannte Klaus Giel überzeugend herausgearbeitet hat. „Auf sich selbst gestellt und sich selbst überlassen“, so schreibt er, „könnten die Kinder keine Kinder sein. Die Kindheit in ihnen zu entdecken, darin besteht ja die Hauptaufgabe der Erziehung, aber“, so fährt er fort, „auch ihre innere Gefährdung“, weil die Erzieher zu leicht ihr eignes Bild der Kindheit den Kindern aufzwingen.

2. Damit verbindet sich aber zugleich eine weitere Aufgabe. Auch der Lehrende selber wird, wenn er sich in der didaktischen Anstrengung mit dem Kind verbindet, wieder zur verloren gegangenen Anschauung zurückgeführt. Der Erwachsene wird selber wieder jung in der gemeinsamen Bemühung um die Wiedergewinnung der Anschauung. Das hatte seinerzeit schon Fröbel klar erkannt, wenn er sagte: „Väter, Eltern ..., was wir nicht mehr besitzen, diese alles belebende, alles gestaltend Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser leben übergehen. Wir geben also nicht den Kindern von unserm Reichtum ab, sondern wir selber sind die Empfangenden und werden im Umgang mit den Kindern wieder jung.“

3. Aber auch die Wissenschaft bedarf dieser Verjüngung, und es ist grundfalsch, wenn viele sich als Wissenschaftler fühlende Lehrer dies als eine Angelegenheit niederen Ranges verachten. Im Gegenteil: nur in der immer neuen didaktischen Anstrengung wird die Wissenschaft aus der Gedankenlosigkeit bloßer Routine befreit. Das gilt nicht nur vom Schul-, sondern auch vom Universitätsunterricht. Ich denke etwa an die Physik, insbesondere da, wo sie in kritischer Situation nach neuen Wegen suchen muß. In der Lehrer und Schüler verbindenden Anstrengung um eine verständliche Darstellung wird sie sich immer neu ihrer Grundlagen bewußt.

4. Das gilt nicht nur von der Wissenschaft, sondern von jedem Kulturbereich, der durch die Didaktik dem Kind übermittelt wird. Die Kultur selber (als die Gesamtheit dieser Kulturbereiche) wird in der Didaktik immer wieder auf ihre Ursprünge zurückgeführt. Die

Kultur selber verjüngt sich in der Didaktik, und die Didaktik ist der (und wie mir scheint, einzige) Ort, in dem die Kultur sich beständig verjüngt. Von hier aus versteht man die ganze, ungeheure Wichtigkeit, die metaphysische Würde der Didaktik. Darauf mit allen Nachdruck hinzuweisen war das große Ziel, das ich mir in diesem ersten Teil meiner Ausführungen gesetzt hatte.

Anhang. Das Problem der Übung

Auf didaktische Einzelfragen kann hier im Rahmen eines allgemeinen Überblicks nicht eingegangen werden. Es kam mir allein darauf an, die Aufgabe der Didaktik in einer grundsätzlich gefaßten philosophisch-anthropologischen Fragestellung herauszuarbeiten. Um aber die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes an einem Beispiel deutlich zu machen, möchte ich wenigstens ein Einzelproblem etwas genauer analysieren. Ich wähle als solches Beispiel das Problem der Übung.⁶

⁶ Bollnow vermerkt an dieser Stelle: „Die Ausführung erfolgt auf gesonderten Blättern, die ich später schicke und die hier einzufügen sind. Vgl. zu dieser Thematik das Buch „Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen.“ Zuerst erschienen im Herder Verlag Freiburg i. Br. 1978, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage Oberwil bei Zug 1987.