

6

November / Dezember 2020

74. Jahrgang / 2020



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro*

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/>

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print), Jahresabonnement 94,95 € (Print), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz CC-BY 4.0 wiederverwendbar. à <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg,
Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan



ISSN 0030-9273 – ISSN-online 2365-8142
Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Fehlerstraße 8, 12161 Berlin
<http://www.peterlang.com>



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Exemplarität als Problem im pädagogischen Diskurs

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Dr. Kira Ammann
Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Allgemeine und Historische
Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern

Prof. Dr. Elmar Anhalt
Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Allgemeine und Historische
Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern

Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Systematische
Bildungswissenschaft
Oswald-Külpe-Weg 86
97074 Würzburg

Prof. Dr. Ludwig Duncker
Schiffenberger Weg 8
35435 Werttenberg

Dipl.-Päd. Dietmar Langer
Weimarstr.22
71679 Asperg

Prof. Dr. Andreas Niebeler
Universität Würzburg
Professur für Grundschuldidaktik
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg

Prof. Dr. Alfred Schäfer
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1
06099 Halle

INHALT

EDITORIAL

Andreas Dörpinghaus / Andreas Niebeler:
Exemplarität als Problem im
pädagogischen Diskurs 559

THEMENBEITRÄGE

Ludwig Duncker:
Exemplarität und Anschauung – Eine
Rückbesinnung auf didaktische Fragen
der Auswahl und Bestimmung von
Lerninhalte 565

Alfred Schäfer:
Zwischen Produktivität und Negativität.
Zur Rhetorik des Exemplarischen 577

Andreas Niebeler:
Das Einzelne als Spiegel des Ganzen?
Exemplarität im Kontext des kulturellen
Gedächtnisses 593

Kira Ammann / Elmar Anhalt:
Exemplarität und die Ordnung des
Erzieherischen 603

Maren Schüll:
Inszenierungen des Exemplarischen.
Rhetorische Signaturen – ästhetische
Facetten 623

Dr. Maren Schüll
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Systematische
Bildungswissenschaft
Oswald-Külpe-Weg 86
97074 Würzburg

Andreas Dörpinghaus:
Vom beispielhaft Exemplarischen.
Skeptische Einsätze einer
dekonstruktiven Didaktik 641

BUCHBESPRECHUNG

Dietmar Langer:
Röbe, Edeltraud / Aicher-Jakob, Marion /
Seifert, Anja: Lehrer werden – Lehrer
sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf
zwischen Schulalltag und
Professionalisierung 655

SELBSTANZEIGE

Wischmann, Anke:
Dimensionen des Lernens und der
Bildung. Konturen einer kritischen
Lern- und Bildungsforschung entlang
einer Reflexion des Informellen 661

AUTORENSPIEGEL 665

RUNDSCHAU 669

NEUERSCHEINUNGEN 677

Andreas Dörpinghaus / Andreas Nießeler

Exemplarität als Problem im pädagogischen Diskurs

Das Prinzip des exemplarischen Lernens hat eine Geschichte mit Höhen und Tiefen. Ihren Höhepunkt erreichte die Diskussion mit der Tübinger Resolution von 1951, an der neben Martin Wagenschein auch die damaligen Nestoren der Pädagogik Wilhelm Flitner und Eduard Spranger sowie der Physiker Carl Friedrich von Weizsäcker teilgenommen hatten. Damals wurde davor gewarnt, das deutsche Schulwesen sei in Gefahr, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken. „Ein Missverständnis der im Jahre 1945 mit Recht erhobenen Forderung nach Leistungssteigerung hat diese Gefahr von neuem heraufbeschworen. Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielschickerei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird.“¹

Obwohl sich an dieser Situation heute kaum etwas verändert hat (oder vielleicht auch, weil sich an dieser Situation nichts verändert hat), ist das Prinzip des Exemplarischen allerdings nahezu aus der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion verschwunden. Es gilt zwar nach wie vor als grundlegendes Prinzip

der allgemeinen Didaktik und liegt vielen fachdidaktischen Konzeptionen zugrunde. Jedoch wird es weder theoretisch weiterentwickelt noch empirisch erforscht. Klaus Zierer hat dies 2010 in einem Aufsatz in der Pädagogischen Rundschau anhand seiner Forschungsbibliographie zu dieser Thematik gut belegen können: Die Schlagwörter „Prinzip des Exemplarischen“ oder „exemplarisches Prinzip“ führen bei der Recherche über FIS-Bildung in eine Sackgasse. Das Prinzip des Exemplarischen ist damit ein Reformprojekt vergangener Tage geworden, ohne zur weiteren Erhellung einer pädagogischen *réflexion* engagée dienen zu können, die sich aktuellen Problemen stellt und diese heuristisch erschließen könnte. Es war eine Antwort, ist aber keine Frage mehr und verliert damit seine eigentliche Aussagekraft und Produktivität.²

Die Stärke des Prinzips der Exemplarität war die Konzentration auf ein paradigmatisches Lehren und Lernen, das durch eine sinnvolle Auswahl an Repräsentanten ein größeres Ganzes erschließen soll. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt sollen am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler nicht nur kurzzeitig festgehaltenen, sondern tatsächlich erfassten Gegenstandes sichtbar werden. *Mundus in gutta* veranschaulichte der Historiker Hermann Heimpel vor der Tübinger Versammlung diesen Ansatz: Wie in einem (Wasser-)Tropfen spiegelt sich im Beispiel

Welt wider. Wolfgang Klafki hat dies später als kategoriale Bildung charakterisiert. Kategoriale Bildung meint das *Sichtbarwerden* von allgemein erhellenden Inhalten, die gleichsam ein Licht auf ein größeres Gebiet werfen und damit exemplarisch für einen größeren Zusammenhang stehen. Ein Zuviel an Inhalten und die nur reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse würden einer gründlichen und vertiefenden Auseinandersetzung mit den Sachen entgegenstehen. Vielmehr kommt es darauf an, dass sich Lernende an ausgewählten Beispielen aktiv verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen aneignen und so kategoriale Grundlagen erwerben, die weitere Sinnzusammenhänge zu erschließen helfen.³ Der „Mut zur Lücke“, wie Martin Wagenschein dieses *Prinzip der Exemplarität* umschrieben hat, kann nur sinnvoll sein, wenn die Auswahl nicht willkürlich und damit lückenhaft ist, sondern auch auf das Allgemeine *hindeutet*. „Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.“⁴

Dieses Elementare lässt sich gut an den Naturwissenschaften demonstrieren. So bestimmte der Physikdidaktiker Wagenschein das theoriegeleitete Bilden von Hypothesen und deren empirische Falsifikation durch Experimente als Exempel für die wissenschaftsorientierte Vernunft.⁵ Wer verstanden hat, wie ein Experiment zu konzipieren ist, kann die Mathematisierung von Wirklichkeit erschließen, welche die Grundlage naturwissenschaftlicher Modellbildung ist. Ähnlich können in anderen Wissenschaftsdisziplinen grundlegende Verfahrensweisen (*basic processes*) gefunden werden, welche die „Struktur der jeweiligen Disziplin“ formen.⁶

Forschendes Lernen wird damit zur Konkretisierung des exemplarischen Prinzips in allen Bereichen der Wissenschaftspropädeutik. Effektiv wird das Prinzip des Exemplarischen, weil daraus

Kompetenzmodelle abgeleitet werden können, die Wissenschaften über die jeweiligen elementaren Forschungsmethoden ihrer Disziplinen erschließen. Effektiv sind diese methodenorientierten Kompetenzmodelle, weil sie Lernprozesse nun gut beobachtbar und evaluierbar machen, da sie sich nicht mehr auf vage und nebulöse Verhaltensweisen wie „Verstehen“ beziehen. Sie lösen Bildung von ihrer Transzendenz und machen Lernen sichtbar, wie es der Tenor nach Hattie zu sein scheint. Diese sogenannte Outputorientierung hat aber ihre Schwächen. Nach Zierer ist sie sogar eine der wesentlichen Gründe für das drohende Verschwinden des Prinzips der Exemplarität aus der Diskussion. Zum einen steht nur noch das, was Schüler am Ende des Lernprozesses können sollen, im Mittelpunkt des Interesses, wohingegen Inhaltsfragen eine untergeordnete Rolle spielen. Zum anderen konzentriert sich die Lehr-Lernforschung auf Vermittlungsfragen und klammert die Inhaltsauswahl aus ihrem Forschungsinteresse aus: „Es geht darin vor allem um Fragen des effektiven Lehrens und Lernens, also um das Wie der Vermittlung.“⁷

Allgemeines und Besonderes stehen aber in ein Wechselverhältnis, das nur auf den ersten Blick unproblematisch ist und nicht ohne Nebenwirkungen als Lösung des Problems der Stofffülle fungieren kann. Die Reduktion der unüberschaubaren Möglichkeit von Inhalten mag auf der einen Seite einer Verkürzung von Bildung auf schlichte Informationsvermittlung entgegenstehen und mit dem Modell der Kategorialität der Komplexität der Wissensdynamik moderner Gesellschaften ein ordnendes System zugrundelegen, das diese bewältigbar erscheinen lässt. Auf der anderen Seite wird damit eine Hybris des Allgemeinen generiert, welche geradezu ontologisch begründet übergreifende und a priori gültige Strukturen voraussetzt, die sich im Einzelfall des Exemplum

wiederfinden lassen. Die Spiegelmetapher legt nahe, dass in der Wahrnehmung des Besonderen mehr zu sehen ist, als auf den ersten Blick erscheint. Das „größere Ganze“ bildet den Begründungskontext für die Wahrnehmung des Einzelnen. Die Besonderheiten des Einzelfalls fallen so aber aus dem Blick und werden zum Nebensächlichen der Sachen der Bildung im Sinne des Beispiels, das für etwas steht, nicht aber selbst von Bedeutung ist.

Dieser Kontext hat eine immense Fallhöhe, wenn er zugunsten der Komplexitätsreduktion die Kontingenz möglicher Allgemeinheiten nicht berücksichtigt und Paradigmen und Muster in der Wahrnehmung vorzufinden vermeint, ohne diese zu begründen bzw. zu reflektieren. Eine solche Argumentation erweist sich hinsichtlich der Geschichtlichkeit von Wissen und Kultur als schwierig. So richten moderne Wissenschaften, insbesondere die Geistes- und Humanwissenschaften ihren Fokus nicht mehr länger nur auf das Allgemeine, sondern vor allem auf Partikularphänomene. Soziologisch betrachtet, müssen an dieser Stelle unterschiedliche Intentionen der Vergesellschaftung beachtet werden: Gesellschaften, die mehr auf das Allgemeine setzen und daher Praktiken der Verallgemeinerung in den Vordergrund stellen, die effektiv Wissen stabilisieren und rationalisieren können – und Gesellschaften, die mehr auf das Besondere setzen und daher Praktiken der Kreativität und der Besonderung stärken. Andreas Reckwitz, der diese Unterscheidung zur Analyse aktueller gesellschaftlicher Tendenzen entwickelt hat, sieht die heutige Gesellschaft als Gesellschaft der Singularitäten, welche mehr auf die kreativen Sprünge als auf Tradition setzt und in diesem Sinne eine neue Form der modernen Gesellschaft hervorbringt, welche bisher auf Rationalisierung und Verallgemeinerung von Theorien und Systemen abzielte.⁸ Auch Bildung steht aktuell in

dieser Spannung zwischen subjektiven Dimensionen von Bildung mit dem Ziel der Selbstbildung und objektiven Dimensionen, welche die Standardisierung von Wissen und Kompetenzen anvisieren.

Das vorliegende Themenheft soll diese Probleme der Exemplarität im pädagogischen Diskurs aus verschiedenen Sichten beleuchten, um das Unzeitgemäße dieses Prinzips, vor allem aber auch um Bruchstellen und Fragen herauszuarbeiten, die sich bei den Transformationen zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen ergeben.

Ludwig Duncker beleuchtet in seinem Beitrag „Exemplarität und Anschauung“ die dialektischen Verbindungen von Konkretem und Abstraktem, von Besonderem und Allgemeinem, von Beispiel und Prinzip. In dieser Verbindung liege der erkenntnistheoretische Wert von Exemplarität, der bei der Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten produktiv genutzt werden sollte. Duncker bindet dabei das Prinzip der Exemplarität an das Prinzip der Vielperspektivität rück. Erkenntnistätigkeit bedeute demnach, Netze knüpfen und auswerfen zu können, in denen die Vielfalt von Phänomenen in eine Ordnung gebracht und in ihren Wechselbezügen erfasst werden können.

Alfred Schäfer verweist auf ein unauflösbares Spannungsverhältnis zwischen Singulärem und Allgemeinem, das sich im Exemplarischen verdichtet. Kennzeichnend für diese konstitutive Differenz ist eine doppelte Unbestimmbarkeit. Eine Versöhnung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft, die das Exemplarische zu versprechen scheint, muss scheitern. Nur die Einbildungskraft schlägt in ihrer Imagination die Brücke zwischen Konkretem und Allgemeinem. Durch die pädagogische Kontextualisierung des Exemplarischen wird seine Adressierung an Dritte sowie die damit in Verbindung

stehende soziale, auch machtförmige Zustimmung sichtbar, auf die es angewiesen bleibt. Die Rhetorik des Exemplarischen wird zur Vermittlungsanstrengung des Pädagogischen, die zwischen der Idee des Allgemeinen und einem Singulär-Konkreten verortet wird. Sie ist ein nur rhetorisch zu vermittelnder Lösungsversuch für moderne, in sich problematische Selbst- und Weltverhältnisse. Für diese Vermittlungsanstrengung des Exemplarischen bedarf es stets der produktiven Einbildungskraft, für sie könne nur plädiert werden.

Bezüge des Exemplarischen zum Kollektiven thematisiert *Andreas Nießeler* in seinem Text über die Exemplarität im Kontext des kulturellen Gedächtnisses. Nicht nur über die Rhetorik ist die Figur des Exemplum eingebunden in Traditionen. Auch das Verstehen ist als hermeneutischer Akt nicht ausschließlich individuelle Konstruktion, sondern ebenso Aktivierung kultureller Teilhabe. Die materiale Seite von Bildung müsse daher wieder mehr Beachtung finden, da sich über diese in Bildung generationsübergreifend Erinnerungsorte formieren können.

Kira Ammann und *Elmar Anhalt* stellen den Menschen als zentralen Bezugspunkt des Nachdenkens über Exemplarität in den Mittelpunkt. Dabei wird deutlich, dass sich die Ordnung des Erzieherischen erst in den Aktivitäten der Personen in der pädagogischen Situation als konkrete Form des Miteinandergehens stabilisieren und verändern kann. Nur so könne der heranwachsende Mensch die Erfahrung machen, ein Exemplar der Menschheit zu sein, das sich als Exempel für gelingendes Leben erweisen könnte. Die Reflexion dieses wechselseitigen Miteinandergehens, auch mit Blick auf den Rechtsstatus von zukünftigen Erwachsenen, benötigt in diesen personalen Zusammenhängen sowohl die „Distanziertheit“ der Bildungsforschung als auch die „Nähe“ der Pädagogik, um einen unauflösbaren Rest von

Unbestimmtheit zu wahren, der nur mit Urteilskraft und Einfühlungsfähigkeit zu begegnen ist.

Maren Schüll wendet sich in Ihrem Beitrag den Inszenierungen des Exemplarischen zu. Sie nimmt die Veranschaulichungsfunktion von Beispielen zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung und wendet sie im aristotelischen Paradigma als Inszenierungsgeschehen, welches Sinn und Bedeutung allererst sichtbar zu machen vermag. Unter der Gestalt der Inszenierung zeigen die rhetorischen Signaturen des Exemplarischen als analogische Verständigungsweise den ästhetisch-narrativen Überschuss eines erfahrbaren Konkreten an, dessen allgemeine Bedeutung eine hermeneutisch-schöpferische Aufgabe ist.

Im Anschluss an Ludwig Wittgenstein erörtert *Andreas Dörpinghaus* die Bedeutung des Exemplarischen für skeptisch-dekonstruktive Bildungsprozesse im Unterricht. Er unterscheidet ein präskriptiv von einem deskriptiv Exemplarischen. Während die präskriptive Wendung des Exemplarischen es im Grunde für pädagogische Prozesse als obsolet ausweist, sieht er im Deskriptiven das große Potential von exemplarisch verwendeten Beispielen für Bildungs- und Lernprozesse. Das Exemplarische wird unterrichtlich zu einer ästhetischen Bildung der Wahrnehmung, zugleich zum Kern skeptisch-dekonstruktiver Reflexivität und einem Sinn für die Vielfalt phänomenaler der Weltbezüge. Vor allem unterstreicht er die Wichtigkeit, nach dem Exemplarischen zu fragen und zeigt die Folgen eines Verlustes solcher Fragen auf.

So ambivalent, vielschichtig und auch problematisch das Exemplarische erscheinen mag, ist es auf der anderen Seite am Ende der unverzichtbaren pädagogischen Anstrengung geschuldet, Bildungs- und Lernprozesse vom Phänomen, von der Wahrnehmung sowie insgesamt dem

Ästhetischen aus zu denken. Den Sachverhalten und Unterrichtsgegenständen Sichtbarkeit zu verleihen, sie zum Gegenstand bildender Erfahrung zu machen, die Urteilskraft zu schärfen, die Phantasie zu fördern und eine reflexive Wahrnehmung zu bilden, dürften unverzichtbare Aufgaben von Pädagogik und Didaktik sein. Der in diesem Heft auch zu Wort kommende kritische Diskurs zum Exemplarischen versteht sich nicht nur als skeptischer Einspruch gegenüber seinen mitunter vermessenen Ansprüchen, sondern auch als seine Freilegung genau jenseits dieser Ansprüche und der ihm aufgebürdeten Last, stets für ein Anderes mitzusprechen, das selbst erst einer gesonderten Begründung und Ausdrucksform bedürfte. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die Beiträge als Untersuchungen, das Exemplarische verändert oder gelegentlich neu zu denken und zu argumentieren. Am Ende geht es darum, die Phänomene in dem Versuch sie zu verstehen didaktisch an ihre eigenen Grenzen zu führen.

- 2 Vgl. Klaus Zierer (2010): Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? In: Pädagogische Rundschau, 64, 1, S. 61-71.
- 3 Vgl. Wolfgang Klafki (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim, S. 143-145.
- 4 Martin Wagenschein (1968/1999): Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. In: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 2. Aufl., Weinheim, Basel, S. 32.
- 5 Wagenschein, a.a.O., S. 42-43.
- 6 Vgl. Joseph J. Schwab (1964): The concept of the structure of a discipline. In: Chasnoff, R. E. (Hg.): Elementary curriculum. New York, S. 630-641; Jerome S. Bruner (1990): Die Wichtigkeit der Struktur. In: Tütken, H. (Hg.): Zielsetzung und Struktur des Curriculums. Reihe: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Band 1. Frankfurt am Main, S. 67-77.
- 7 Zierer, a.a.O., S. 62.
- 8 Andreas Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.

Anmerkungen

- 1 Zit. Nach Berthold Gerner (1963/1972): Einleitung. In: Gerner, B. (Hg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Reihe: Wege der Forschung Band XXX. 5. Aufl., Darmstadt, S. IX.

Ludwig Duncker

Exemplarität und Anschauung –

Eine Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten

Wer sich heute mit den didaktischen Prinzipien der Exemplarität und Anschauung befasst, gerät in ein Feld, das in der Geschichte der Pädagogik dicht besetzt ist und teilweise weit in die Jahrhunderte zurückreicht. Vor allem der Begriff der Anschauung kann dabei mindestens bis Johann Amos Comenius zurückverfolgt werden. Der Begriff der Exemplarität ist dagegen für die Didaktik erst relativ spät erschlossen worden und hat eine besondere Aufmerksamkeit in den 1950er Jahren erhalten. Eine Rückbesinnung auf solche Diskussionen geschieht hier jedoch nicht in historischer Absicht, sondern aus aktuellem Anlass. Denn Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten sind in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion – soweit sie überhaupt noch stattfindet – fast ganz an den Rand geraten und anderen Aufmerksamkeiten gewichen. Deshalb erscheint es erforderlich zu sein, diese beiden wesentlichen Prinzipien einer bildungstheoretischen Didaktik erneut in den Blick zu nehmen und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht auszuleuchten. Weiterführend soll dabei aufgezeigt werden, dass beide Prinzipien nicht wie bislang weitgehend isoliert voneinander zu betrachten und mit Exemplarität und Anschauung jeweils getrennte

Aspekte des didaktischen Denkens und Handelns anzusprechen sind. Es soll vielmehr deutlich werden, wie sie in wechselseitigen Bezügen und Entsprechungen zueinander stehen.

Exemplarität als ökonomisches und bildungstheoretisches Prinzip der Stoffauswahl

Ich beginne mit dem Begriff der Exemplarität. Im Jahr 1951 fand an der Universität Tübingen eine Tagung statt, in der die Bedeutung des exemplarischen Prinzips für die Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten erörtert wurde. Die damals vermehrt hörbaren Klagen über eine inhaltliche Überfrachtung schulischer Lehrpläne führten zu Überlegungen, wie ein „Kampf gegen die Stofffülle“¹ erfolgreich geführt werden könne. Die ständige Vermehrung fachbezogenen Wissens und die damit verbundenen Forderungen vor allem von Vertretern der einzelnen schulischen Disziplinen, neues fachliches Wissen aus Forschung und Wissenschaft in die Schulfächer aufzunehmen, begünstigten eine Entwicklung, die die zeitlichen Budgets, die der Schule und ihren Fächern zur Verfügung stehen, überforderten und – so die

Kritik – eher eine oberflächliche Vielwisererei statt eines vertieften Verständnisses erzeugten. Einen Ausweg suchte man in der Beachtung des Prinzips der Exemplarität, das besagt, dass die Lerngegenstände nicht nur für sich selbst stehen und eine je individuelle Relevanz besitzen sollten, sondern vielmehr auch etwas Allgemeines und Übergreifendes zu repräsentieren hätten. Es erlaube, die Stoffmenge zu reduzieren und dennoch gleichzeitig die wesentlichen Einsichten in die Ordnungen des Wissens zu vermitteln. Im exemplarischen Prinzip kommt zum Ausdruck, dass es nicht darum gehen kann, Phänomene in ihren nur singulären Erscheinungsformen zu thematisieren, sondern in ihnen stellvertretend für ähnliche Fälle und Beispiele das Typische und Verallgemeinerbare aufzuzeigen. Inhalte sollten also neben ihrer individuellen Besonderheit immer auch eine paradigmatische Bedeutung für andere Themen aufweisen, mit denen sie ähnliche oder gar identische Merkmale teilen.

So wäre es beispielsweise unmöglich, im Biologieunterricht alle Säugetiere durchzunehmen. Es müsse genügen, am Beispiel der Katze, des Hundes oder des Schafes exemplarisch zu verdeutlichen, was Säugetiere von Vögeln oder Fischen unterscheidet. Auch wäre jeder Musikunterricht überfordert, alle Werke der Wiener Klassik zu analysieren. Exemplarisch könnten am Beispiel von Beethovens Eroika oder von Mozarts Jupiter-Symphonie Stilmerkmale musikalischer Kompositionen jener Epoche verdeutlicht werden. Das exemplarische Prinzip ist also schon deshalb zu beachten, weil es gar nicht möglich wäre, alle interessanten Gegenstände und Phänomene aus Natur und Kultur im Unterricht durchzuarbeiten. Die immer nur begrenzt verfügbare Zeit des Lernens zwingt jede Schule zu einer ökonomischen Kalkulation: Es muss eine Auswahl von „Lernstoff“ getroffen werden, die eine effiziente Nutzung von Lernzeit erlaubt

und dabei doch die wesentlichen Aspekte eines Kanons bildungsrelevanter Themen und Inhalte erfasst.

Das Prinzip der Exemplarität will hier helfen. Es soll dazu beitragen, den Kampf gegen die Stofffülle erfolgreich aufzunehmen und die Menge des zu vermittelnden Wissens zu begrenzen. Damit verbunden ist auch ein bildungstheoretischer Anspruch, nämlich ein Mehr an Qualität statt Quantität zu erreichen: „Da unsere Lern- und Jugendzeit begrenzt ist, da die Vertiefung Muße braucht und die Fülle nur Verwirrung und Zerstreung stiften kann, so ist die Frage der Stoffbegrenzung [...] eine Frage der pädagogischen Vernunft [...]“². Wilhelm Flitner betont immer wieder, dass solche Inhalte auszuwählen seien, „die sich leicht vor das Auge bringen lassen, an denen das Grundsätzliche möglichst einfach sichtbar zu machen ist“ und dass es das Interesse der Bildung sei, „von der Gesamtheit dieser Hauptphänomene ein Bild zu gewinnen“³. Auch Martin Wagenschein hat die Diskussion um das exemplarische Prinzip wesentlich mit angestoßen.⁴ Er wendet sich gegen eine Schule, die sich als „Erledigungsmaschinerie“ versteht und unterstreicht die Notwendigkeit des Verstehens. „Bildung [sei] kein addierender Prozess“⁵, es bedürfe der „Beschränkung auf das Wesentliche“⁶ und eine Art Schwerpunktbildung. Dabei sei das Einzelne, in das man sich versenkt, nicht Stufe, sondern „*Spiegel* des Ganzen“. So wichtig Wagenscheins Anstöße für die Diskussion um das exemplarische Prinzip vor allem für den naturwissenschaftlichen Unterricht sind, so problematisch muss aus heutiger Sicht der Begriff des Ganzen und der Ganzheit gelten, den Wagenschein oft verwendet.⁷

Das ökonomische Prinzip der Stoffbegrenzung ist heute in seiner Bedeutung nicht überholt, sondern im Gegenteil in seiner Bedeutung enorm gewachsen. Seit dem Jahr 1951, in dem die Tübinger

Beschlüsse zum didaktischen Prinzip der Exemplarität formuliert wurden, haben sich die Probleme einer Auswahl von Lerninhalten im Zuge der Outputorientierung und Kompetenzorientierung erheblich verschärft. Quantität und Dynamik in der Entwicklung und Verbreitung von Daten und Informationen haben in unserer Wissensgesellschaft ein immenses Ausmaß angenommen. Die sich geradezu explosionsartig ausweitenden Wissensbestände und die unübersichtlich werdenden Expertenkulturen und Spezialgebiete erzwingen heute noch mehr als damals eine Antwort auf die Frage, welches Wissen eigentlich relevant sein kann und deshalb schulische Lernzeit beanspruchen darf.

Was die bildungstheoretische Wendung des zunächst ökonomisch verstandenen Begriffs von Exemplarität einschließt, ist die Einsicht, dass es nicht als wichtigste Aufgabe der Schule gelten kann, Wissen nur zu reproduzieren und Merksätze festzuhalten, die sich auswendig lernen und abfragen lassen. Denn wichtiger als die Vermittlung von Wissen ist der Anspruch, ein Verständnis der Welt anzubahnen und die zahlreichen Zusammenhänge, die dabei in den Blick geraten, in erklärungskräftige Aussagen einzubinden und sie dabei auch in ihren offenen und fraglichen Aspekten anzusprechen. Für die Erzeugung eines Weltverständnisses sind Wissensbestände zwar erforderlich, aber sie übernehmen hier gleichsam eine Dienstleistungsaufgabe. Wissen steht nicht für sich selbst, sondern hat die Aufgabe, die Welt besser zu verstehen. „Verstehen lehren“⁸ wird damit zum obersten Ziel der Didaktik. In einem bildungstheoretisch profilierten Konzept von Unterricht steht also die Kategorie des Verstehens über der einer bloßen Vermittlung und Aneignung von Wissen. Ein Wissen, das nicht dazu beiträgt, die Welt besser zu verstehen, bleibt wertlos.

Welches Wissen relevant sein kann und einen Beitrag zum Verstehen der Welt

leisten kann, hat in der Geschichte der didaktischen Theoriebildung unterschiedliche Bearbeitungen erfahren. Das theologisch begründete Weltbild von Comenius, das aufgeklärte Verständnis bei Rousseau und Pestalozzi, der humanistisch geprägte Zugang eines Wilhelm von Humboldt oder der seit den 1970er Jahren auch auf den Bereich der alten Volksschule ausgedehnte Anspruch einer Wissenschaftsorientierung sind nur einige Stationen, in denen jeweils neue Antworten darauf gesucht wurden, wie Bildung thematisch angemessen auszulegen sei. Der letzte Versuch, Inhalte bildungstheoretisch zu begründen, geht auf Wolfgang Klafki und seine Bestimmung der *Schlüsselprobleme* zurück.⁹ Seine Kernthese lautet: „Allgemeinbildung bedeutet [...], ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.“¹⁰ Vorrangig nennt er als solche Schlüsselprobleme die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“, die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“, „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ sowie schließlich als fünftes Schlüsselproblem „Fragen der Subjektivität und der Phänomene der Ich-Du-Beziehung“.¹¹

Seit Klafkis Begründung der Schlüsselprobleme ist es in der didaktischen Diskussion um die Frage der Auswahl und Bestimmung von Inhalten des Lehrens und Lernens weitgehend still geworden. Heute gilt die Aufmerksamkeit vorrangig einer *Kompetenzorientierung*¹² schulischen Lernens, die die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen an den Rand gedrängt hat. Man kann geradezu von einem

Paradigmenwechsel in der Didaktik sprechen, der mit der Kompetenzorientierung eingetreten ist. Damit sind Fragen einer exemplarischen Auswahl von Inhalten aus dem Blick geraten. Im Mittelpunkt steht heute die Frage, welche allgemeinen, übertragbaren Fähigkeiten auszubilden sind. An und mit welchen Inhalten solche Kompetenzen vermittelt und ausgebildet werden sollen, bleibt dabei fast nebensächlich. Inhalte erscheinen, nimmt man das Prinzip der Kompetenzorientierung wirklich ernst und denkt es konsequent zu Ende, als eine austauschbare Wegwerfware. Sie werden ein Mittel zum Zweck des Erwerbs von Kompetenzen und bleiben darüber hinaus irrelevant. Was Wolfgang Klafki in seinen frühen Entwürfen einer bildungstheoretischen Didaktik noch als dialektischen Zusammenhang formaler und materialer Aspekte des Bildungsgeschehens begriffen hatte¹³, wird heute in Zeiten der Kompetenzorientierung verkürzt auf den Vorrang des rein Formalen. Es erscheint deshalb wieder wichtig zu werden, auch die Bedeutung der Inhalte zu betonen und die Balance und das Wechselspiel zwischen materialen und formalen Dimensionen didaktischen Denkens und Handelns neu zu durchdenken.

Auch gegenüber einer anderen Schwerpunktbildung aktueller Diskurse kann das Prinzip der Exemplarität in Stellung gebracht werden: Neben der Kompetenzorientierung wird derzeit das Prinzip der Selbsttätigkeit in einer oft verabsolutierenden Weise gepriesen. Konzepte der Selbstorganisation, Selbstbestimmung, Selbststeuerung usw. sprechen den Schüler als autonomes Subjekt seines selbstverantworteten Lernens an.¹⁴ Die Forderungen nach Differenzierung und Individualisierung münden ein in eine fast idealistisch anmutende Position, in der die Schüler ihre Lernprozesse selbst in die Hand nehmen und dabei Inhalte und Aufgaben selbst auswählen, ihre Lernfortschritte

selbst dokumentieren und reflektieren und schließlich auch selbst bewerten. So wichtig das eigene Engagement und der Wille zur Selbstbildung auch sind, so sehr kann dabei aus dem Blick geraten, was die Professionalität des Lehrerberufs bestimmt, nämlich Bildungsprozesse zu gestalten und dabei Inhalte und Formen der Auseinandersetzung mit relevanten Themen sinnvoll auszuwählen, Schüler anzuleiten, sie, wo nötig, zu korrigieren und immer wieder auch ihre Leistungen zu bewerten. Dies als *dialogischen Prozess* auszugestalten und die Schüler in ihrer Mitverantwortung und Beteiligung einzubeziehen und dabei schrittweise Räume für Selbsttätigkeit zu öffnen, zählt schon immer zu den Grundlagen pädagogischen Handelns. Die aktuellen Diskussionen um das Prinzip der Selbsttätigkeit blenden jedoch aus, dass es im Unterricht auch darauf ankommt, als Lehrkraft etwas zu zeigen, was noch nicht im Fragehorizont und den bereits verfügbaren Kompetenzen der Schüler stehen kann. Diese Aufgabe kann nicht vollständig an Schüler delegiert werden. Exemplarität erweist sich deshalb als ein *Prinzip des Zeigens*.¹⁵ Es soll Lehrkräfte dabei unterstützen, Wege bereitzustellen, die zu einem besseren Verständnis unserer Lebenswelt führen.

Das Singuläre und das Allgemeine – erkenntnistheoretische Implikationen

Es wurde bereits angesprochen, dass im Prinzip des Exemplarischen eine Verbindung des je einzelnen Phänomens mit seinen übergeordneten und verallgemeinerungsfähigen Aspekten herzustellen versucht wird. Dies hat für die Anbahnung eines vertieften Verständnisses von Phänomenen eine elementare Bedeutung. Im Grunde kann erst in der Verallgemeinerung und Übertragung von Bedeutungen

ein Bildungsanspruch entfaltet werden. Lernen schließt hier ein, Kategorien des Ordners auszubilden, denen einzelne Phänomene und Gegenstände zugewiesen werden können. In diesen Ordnungen werden eine Übersicht und ein Verständnis von der Welt aufgebaut. Das Singuläre wird erst erklärbar und verstehbar, wenn es als Exempel, als Fall oder als Anwendung allgemeiner Prinzipien und Ordnungen begriffen werden kann. Lehrreich wird das Einzelne deshalb nur, wenn es nicht nur als konkret anschauliches Phänomen vor Augen tritt, sondern etwas Allgemeines repräsentiert und erschließt. Verstanden werden kann es nur, wenn an ihm Merkmale identifizierbar sind, die in ähnlicher oder identischer Weise auch an anderen Gegenständen, Phänomenen oder Szenen aufgefunden werden können. Das Singuläre, das mit dem Anspruch des Einmaligen, Authentischen und Unverwechselbaren auftritt, kann in seiner Besonderheit erst wahrgenommen werden, wenn es auch in seinen Abweichungen und Unterschieden erkannt werden kann. Die Zuordnung des Besonderen zum Allgemeinen ist dabei ein Vorgang des Denkens, in dem solche Zusammenhänge konstruiert werden. Und umgekehrt bleiben allgemeine Begriffe und Kategorien leer, wenn sie nicht an konkreten Beispielen festgemacht werden können und dabei ihren Nutzen für den Erwerb von Erkenntnissen nachweisen. Der erkenntnistheoretische Wert von Exemplarität liegt deshalb in dieser dialektischen Verbindung von Konkretem und Abstraktem, von Besonderem und Allgemeinem, von Beispiel und Prinzip.

Es kann dabei nicht darum gehen, ein geschlossenes System des Wissens zu erarbeiten, in dem alle Phänomene in eindeutigen Relationen unter übergeordnete Kategorien subsumiert werden. Dies ist schon deshalb ausgeschlossen, weil jedes Phänomen, jedes Einzelne immer in ganz unterschiedlichen Kontexten stehen

und deshalb verschiedenen Kategorien zugeordnet werden kann. Ein Inhalt kann deshalb in sehr verschiedener Weise zum Thema gemacht werden. So ist beispielsweise das Stichwort „Wald“ noch kein Unterrichtsthema. Der Wald kann etwa als Projektionsfläche für romantische Sehnsüchte angesprochen werden, als ökonomische Ressource der Forstwirtschaft und Holzindustrie, als Betätigungsfeld für die Freizeitgesellschaft oder als bedrohte Natur, die schädlichen Umwelteinflüssen ausgesetzt ist. Es kommt also darauf an, *als was* der Wald in den Blick genommen wird. Erst in einer gewählten Perspektive und von einem spezifischen Standpunkt aus kann der Wald zum Unterrichtsgegenstand gemacht und dabei in seiner exemplarischen Bedeutung benannt werden. Den Wald als Ganzes und in der Gesamtheit seiner möglichen Aspekte anzusprechen, wäre indes unmöglich und würde die Wahl gewählter Perspektiven eher verschleiern. *Perspektivität* muss deshalb als konstitutives Merkmal bei der Konstruktion von Unterrichtsthemen beachtet werden.¹⁶ An zwei Konzepten soll dies verdeutlicht werden:

In der ersten Hälfte der 1970er Jahre wurde für den Sachunterricht der Grundschule das Konzept des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ entwickelt und mit zahlreichen didaktischen Materialien ausgelegt.¹⁷ Die thematischen Entscheidungen sahen vor, dass die einzelnen Curricula exemplarisch für gesellschaftliche Handlungsfelder stehen sollten. Das „Teilcurriculum Supermarkt“ steht dabei für das Handlungsfeld „Handel und Gewerbe“, das „Teilcurriculum Geburtstag“ für Fest und Feier, das „Teilcurriculum Post“ für Dienstleistung, das „Teilcurriculum Kinderzimmer“ für Wohnen usw. Aber auch die verschiedenen Teilcurricula wollten die Themen nicht umfassend und in der Gesamtheit ihrer Aspekte erschließen, sondern sie in unterschiedlichen Perspektiven

rekonstruieren. Vorrangig geschah dies in erfahrungs- und erlebensbezogenen, in öffentlich-politischen, in scientischen und schließlich in szenischen Perspektiven, so dass auch in diesen Zugriffen bildungstheoretisch gangbare Wege entstanden, um Komplexität zu reduzieren und dennoch verallgemeinerbare Möglichkeiten der Darstellung und Deutung von Wirklichkeit zu gewinnen. Das Konzept des Mehrperspektivischen Unterrichts kann damit geradezu als Gegenentwurf zu solchen Konzepten verstanden werden, die versuchen, ihre Themen „ganzheitlich“ zu erfassen. Aus Sicht des Mehrperspektivischen Unterrichts ist dieser Versuch sogar

ein erkenntnistheoretisch nicht haltbarer Irrtum.

Das zweite Beispiel betrifft ein gymnasiales Schulkonzept aus Hamburg, in dem der Schwerpunkt „Globales Lernen“ jahrgangs- und fächerübergreifend so durchgearbeitet wurde, dass er als besonderes Merkmal des Schulprofils in Erscheinung treten konnte.¹⁸ Dabei wurde der übergeordnete Schwerpunkt „Globales Lernen“ exemplarisch so in Themenvorschläge übersetzt, dass sich während der Schuljahre nahezu alle Schulfächer beteiligen und fachspezifische wie fächerübergreifende Projektvorhaben entwickeln konnten. Folgende Übersicht soll dies illustrieren:¹⁹

- Klasse 5: Kakao, Bananen, Reis (Fächer: Ek, D)
- Klasse 6: Wasser (Ek, AT, Bio, D)
- Klasse 7: Indigene Völker (G, D)
- Klasse 8: Armut und Wohlstand, Kinderarbeit früher und heute (D, G, Ek)
- Klasse 9: Energie (Phy, Ek), (Fern-)Tourismus (Ek, D, E), Begegnung mit dem Fremden/ Rassismus (Eth, R, Soz, D, E, F)
- Klasse 10: Eine Welt: Überwindung von (Neo-)Kolonialismus, Nord-Süd-Konflikt, Ethnische Spannungen (G, D, E, F, R, Eth, D, Sp), Flucht und Migration (G, D, E, F, R, Eth), Menschenrechte (Eth, R, Soz, D, E, F)
- Klasse 11: Konfliktfeld „Welthandel“ (z.B. Kaffee) (Gmk, Ek), Welternährung und Biotechnologie (Bio, Ek, R, Eth), Verkehr und Mobilität (Ek, Gmk)
- Klasse 12: Globaler Klimawandel (Ek, Phy), Zerstörung der Regenwälder (Ek, Bio), Grenzen des Wachstums (Bio, Ek, Gmk)
- Klasse 13: Bevölkerungs- und Konsumwachstum (Ek, Gmk, Phi), Zukunftsfähige Leitbilder (Gmk, Ek, Phi, D, E)

Globales Lernen im Schulprofil des Gymnasiums Kirchdorf/Wilhelmsburg, Hamburg

Der exemplarische Charakter der Themen wird durch die Rahmensetzung unterstrichen. Es sind allerdings offene Zusammenhänge, die hier zwischen dem Allgemeinen und Besonderen konstruiert werden. Es wären immer auch Alternativen denkbar. Der Bildungswert erschließt sich dabei auch darin, dass für die Schüler der inhaltliche Zusammenhang eines Schulcurriculums deutlich wird, der sonst im Patchwork der – zumindest in Schülersicht beliebig erscheinenden – Vielfalt von Einzelthemen und Fächern oft verloren geht.

Erkenntnistätigkeit bedeutet also, Netze knüpfen und auswerfen zu können, in denen die Vielfalt von Phänomenen in eine Ordnung gebracht und in ihren Wechselbezügen erfasst werden können. Dabei sind, wie schon die Geschichte der Wissenschaften und ihrer zahlreichen Paradigmenwechsel zeigt, unterschiedliche Konstrukte der Verknüpfung von Besonderem und Allgemeinem denkbar, weshalb dem Spiel mit Ordnungen auch selbst ein Erkenntnis- und Bildungswert zugesprochen werden kann. Ordnen und Umordnen gehören zusammen.²⁰ Ordnung und

Übersicht herzustellen ist keine pedantische Tätigkeit ordnungsliebender Zwangscharaktere, sondern ein Vorgang, in dem Sinn gestiftet wird und sich Deutungsprozesse niederschlagen. Man könnte noch weiter gehen und behaupten, dass die Herstellung von Ordnungen als ein kulturstiftender Akt begriffen werden kann. Die Netze, in denen Phänomene eingefangen werden, können auf verschiedene Weise geknüpft werden, so dass wir mit jedem Netz, das wir bilden, auch ein je verschiedenes Bild von der Welt konstruieren.

Michel Foucault hat eine über 4000 Jahre alte chinesische Enzyklopädie entdeckt, in der eine Ordnung der Tierwelt abgebildet ist.²¹ Dabei sind unter anderem folgende Klassifizierungen zu finden: Es gibt Tiere, die dem Kaiser gehören; einbalsamierte Tiere; gezähmte Tiere, Milchschweine; Sirenen; Fabeltiere; herrenlose Hunde; Tiere, die sich wie Tolle gebärden; solche, die mit einem feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind; es gibt Tiere, die den Wasserkrug zerbrochen haben und schließlich solche, die von Weitem wie Fliegen aussehen. – Eine solche Gliederung macht uns staunen, weil sie fast nichts enthält, was uns die moderne Biologie lehrt. Eine Systematik ist für uns nicht erkennbar. Die Liste erscheint uns heute fast willkürlich und assoziativ zusammengewürfelt. Sie enthält außer lebenden Tieren auch Phantasietiere, nennt auffällige Verhaltensweisen und Besitzverhältnisse. Uns erscheint eine solche Ordnung deshalb wenig hilfreich zu sein, nachdem wir moderne wissenschaftliche Klassifikationssysteme schätzen gelernt haben. Und doch muss eine solche alte Gliederung einen kulturellen Sinn gehabt haben, auch wenn wir diesen Sinn nicht mehr erschließen können. Dass Erkenntnistätigkeit als eine kulturelle Konstruktion kategorialen Denkens verstanden werden kann, mag an diesem Beispiel der chinesischen Enzyklopädie besonders deutlich werden.

Exemplarität muss also rückgebunden werden an das *Prinzip der Perspektivität*. Erst in einer perspektivisch gewählten Rekonstruktion wird ein Thema in seiner exemplarischen Bedeutung erschließbar. Dabei gehen die didaktischen Wege in beide Richtungen: Der Weg vom Singulären zum Allgemeinen bedeutet Distanzierung und Abstraktion. Er verlangt Antworten darauf, wofür das gewählte Beispiel steht und was man an ihm exemplarisch verdeutlichen kann. Aber auch der umgekehrte Weg ist wichtig: Hier würde es darum gehen, allgemeine Gesetze, Regeln, Normen, Prinzipien, Überzeugungen usw. mit Hilfe geeigneter Beispiele und Fälle zu konkretisieren, verständlich zu machen und dabei den Sinn der übergeordneten Kategorien in ihrer Aussagekraft und ihrem Erkenntniswert aufzuzeigen. Exemplarität bedarf also der Theoriearbeit, in der versucht wird, Ordnungen von Phänomenen bildungswirksam aufzuzeigen und in den Wechselwirkungen von Besonderem und Allgemeinem zu reflektieren.

Anschauung als didaktisches Prinzip

Die Singularität des Besonderen war schon im Prinzip der exemplarischen Auswahl von Inhalten des Lehrens und Lernens angesprochen. Die Bestimmung konkreter Lerngegenstände bildet in vielfacher Hinsicht den Ausgangspunkt bei der Gestaltung von Unterricht. In der Regel beginnt die Beschäftigung mit einem neuen Themenfeld damit, dass einzelne konkrete Phänomene ausgewählt, untersucht und besprochen werden. Oft werden sie auch anderen Phänomenen gegenübergestellt, um so in einer vergleichenden Betrachtung Abstraktionsprozesse und Verallgemeinerungen vornehmen zu können. Das konkret Anschauliche hat dabei den Vorteil, dass es die Sinne affizieren kann, dass

in der Begegnung mit dem neuen und sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand ein Interesse geweckt und oftmals Bezüge zur Lebenswelt der Schüler hergestellt werden können. Es ist der ästhetische Reiz des Besonderen, der die Sinne weckt und so zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Gegenstand anregt.

Der Begriff der Anschauung erfreut sich deshalb in der Geschichte der Didaktik einer breiten Beachtung. Wie zu Beginn dieses Beitrags bereits angedeutet, gehen die Traditionslinien mindestens zurück bis Johann Amos Comenius. Neben seinen pädagogischen Schriften ist vor allem sein Schulbuch „*Orbis sensualium pictus*“²² zu nennen, in dem der menschliche Lebenskreis von der Geburt bis zum Tod in einer christlich-theologischen Sicht als eine in sich geschlossene Sinnkonstruktion zur Anschauung gebracht wird. Bei Johann Heinrich Pestalozzi bildet das *ABC der Anschauung*²³ das Kernstück einer Methode, die den Elementarunterricht am Anfang des 19. Jahrhunderts auf eine neue Grundlage stellt. Auch die reformpädagogische Tradition des Anschauungsunterrichts²⁴ unterstreicht das Prinzip, Lerngegenstände so auszuwählen und zu behandeln, dass ihre anschauliche Darstellung sowohl einen motivierenden Ausgangspunkt wie auch als Ziel und Ergebnis von Unterricht angesteuert wird.

Man kann festhalten: Das Prinzip der Anschauung will die Lerngegenstände konkret vor die Sinne stellen, so dass das lernende Kind einen direkten Zugang zu ihnen finden kann. In diesem Anspruch liegen jedoch Chancen und Risiken eng beieinander. Die Chance, Lernen anschaulich an die Phänomene anzubinden, von ihnen auszugehen und sie in ihren für die Sinne greifbaren Erscheinungsformen zu erschließen, öffnet zwar Neugier und Interesse und stößt eine Beschäftigung mit den Dingen an, kann aber gleichzeitig den Irrtum auslösen, als wäre das, was

mit den Sinnen fassbar ist, immer schon das Wesentliche. Der älteren Tradition des Anschauungsunterrichts liegt deshalb eine erkenntnistheoretische Naivität zu Grunde, eine Art Ontologisierung der Sinne, die davon ausgeht, dass die Wahrheit der Phänomene sich über einen konkret-sinnlichen Umgang mit den Dingen erfassen lasse. Sie erliegt dem Irrtum, als könne es eine reine, unverstellte Sicht geben, die uns die Welt so präsentiert, wie sie ist. Übersprungen wird dabei die Einsicht, dass auch konkret-anschauliche Darstellungen nur Rekonstruktionen von Themen und Inhalten sind, die nur Ausschnitte und Teilwahrheiten eines Gegenstands sichtbar machen können. Ideologisch werden solche naive Rekonstruktionen gar dann, wenn sie vorgeben, den erfassten Ausschnitt der Realität zur Realität selbst zu erklären und die spezifischen Auswahlvorgänge und Reduktionen auszublenden.²⁵ Solche Reduktionen sind beispielsweise darin zu finden, dass Gegenstände, die aufgrund ihrer Anschaulichkeit ausgewählt wurden, häufig die Tendenz in sich bergen, nur das Nahe und bereits Vertraute zu zeigen. Auch ist durch die Geschichte des Anschauungsunterrichts belegt, dass die Schule bisweilen dazu neigt, eine Welt der Beschaulichkeit und der heilen Idylle zu inszenieren, die die Problemhaltigkeit und Widersprüchlichkeit der Realität ignoriert und so insgesamt eine Oberflächlichkeit erzeugt, die den Gegenstand nicht erklärt. Der alte heimatkundliche Anschauungsunterricht war hier besonders anfällig.²⁶

Was am Prinzip der Anschauung zunächst richtig erscheint, nämlich Unterrichtsinhalte in eine konkrete Reibungsfläche für die Sinne zu stellen, greift am Ende zu kurz. Denn Anschauung kann nicht heißen, bei der oberflächlichen Betrachtung stehen-zubleiben und nur zu benennen, was man sieht, hört oder fühlt, dass vielmehr mit den erworbenen Eindrücken weiter zu arbeiten ist. Dies kann im Einzelfall auch dazu

führen, dass der sinnhafte Zugang sich als Täuschung erweist. Ein bildender Unterricht, der Verstehen lehrt, hat auch die Aufgabe, solche Täuschungen offen zu legen und zu zeigen, dass es sich nicht immer so verhält, wie man es zunächst vermutet hat, dass die Dinge am Ende sogar völlig anders „aussehen“ als zuvor, z.B. deshalb, weil ein neuer Hintergrund, eine Struktur, eine analytische Differenz oder andere sekundäre Bedeutungszusammenhänge hervortreten. Eine Kritik des didaktischen Prinzips der Anschauung hat offenzulegen, dass eine Begrenzung auf die primäre Erfahrung in die Irre führen kann und deshalb nicht immer klug macht.

Auf der anderen Seite zählt es zu den grundlegenden didaktischen Einsichten, dass Unterricht nicht allein auf der Ebene von Begriffen arbeiten darf. Begriffsbildungen sind im Schulalter durch den vorausgegangenen Spracherwerb zwar schon weit fortgeschritten, aber noch lange nicht abgeschlossen. Die Schule, die in der Tradition der Literalität steht, muss den Prozess der Schärfung, Unterscheidung und Ausdifferenzierung von Begriffen unterstützen, indem sie Abstraktionsprozesse auf konkrete Anschauungen gründet und doch auch die Grenzen anschaulicher Rekonstruktionen aufzeigt. Begriffe verweisen auf kategoriale Ordnungen, die über den Phänomenen stehen und damit auf einen Zusammenhang, der ihnen Bedeutung verleiht. Aber der umgekehrte Weg gilt auch, dass nämlich Begriffe, die bereits erworben wurden, die Wahrnehmung der Wirklichkeit selbst anleiten und präformieren. Dies bedeutet didaktisch, dass der Weg vom Abstrakten zum Konkreten und vom Allgemeinen zum Besonderen ebenfalls beschrritten werden muss. Unterricht bleibt in diese Dialektik von Begriff und Anschauung eingewoben: Anschauungen müssen begrifflich reflektiert werden, und umgekehrt bringen Begriffe auch Anschauungen hervor. Hier ist

ein direkter Bezug auf Immanuels Kants Erkenntnistheorie gegeben, in der die berühmte Aussage steht, dass Begriffe ohne Anschauungen leer, Anschauungen ohne Begriffe jedoch blind seien.²⁷

Neben der begrifflichen Reflexion ist der mögliche Bezug der Phänomene zu sekundären Strukturen und Vernetzungen zu analysieren. Hier verbindet sich das Prinzip der Anschauung mit denen der Wissenschaft und Ökonomie, Politik und Geschichte. Solche strukturellen, historischen und systematischen Bezüge sind nicht von vornherein anschaulich gegeben, sondern bedürfen besonderer methodischer Verfahren, um sie aufzudecken und sich anzueignen. Es ist jedoch in schulischen Kontexten nicht immer leicht, sekundäre Strukturen wieder in anschauliche Phänomene zurückzuübersetzen und die Bedeutungen auch in ihren sinnlich wahrnehmbaren Aspekten wieder aufzufinden.

Das Kriterium der Anschauung kann deshalb auch zum Auswahlkriterium werden: Es gibt Themen mit hoher Abstraktion und Komplexität, deren Verständnis die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen überschreitet. Auch gibt es Aufgaben und Probleme, deren Lösung Schüler je nach Alter überfordern würden. Dies gilt auch für solche Themen, die sich oft großer Beliebtheit erfreuen und deren Wichtigkeit unbestreitbar gegeben ist. Wolfgang Klafki hat mit der Auflistung von Schlüsselproblemen solche Themenbereiche genannt: Frieden, Gesundheit, Gerechtigkeit, Umwelt usw. weisen auf die ganz großen Aufgaben menschlichen Zusammenlebens hin, deren Bedeutung weit über die Schule hinausweisen. Die Schule kann hier im Sinne des Prinzips der Exemplarität und Perspektivität nur bescheidene Ausschnitte aus solchen Bereichen auswählen und bearbeiten.

Gerade im Vorgang der Konkretisierung und Kleinarbeitung großer Themen bekommt das Kriterium der Anschauung seine didaktische Relevanz. Es geht

darum, die Komplexität von Themen soweit zu reduzieren, dass an eindrücklichen Beispielen eine Vorstellung davon entstehen kann, wie Fragen des Alltags aufgegriffen, bearbeitet und beantwortet werden können und wie solche Schritte einen konkreten Beitrag zur Lösung allgemeiner und übergreifender Probleme leisten können. Daraus erwächst ein wichtiger Sinnzusammenhang des Lernens. Hier zeigt sich eine strukturelle Parallelität zum Prinzip der Exemplarität.

Anschauung erschließt Zugänge zu eigener Erfahrung. Eigene Erfahrungen zu machen sind die unmittelbarste Form der Aneignung von Wirklichkeit. Eigene Erfahrungen enthalten ästhetische Qualitäten. Man stößt in ihnen auf die Widerständigkeit der Realität, die sich nicht immer so verhält, wie man es vermutet hat. Die Empfindung des Anstößigen und Fremden in der Erfahrung ist zunächst immer eine ästhetisch verfasste. Man begegnet etwas Neuem und Unerwarteten, ist ergriffen oder schockiert, staunt bewundernd über die Schönheit der Dinge oder wendet sich erschrocken von ihnen ab. Es ist also zunächst immer die ästhetische Anmutung, die in Erfahrungsprozessen eine Art Stolperstein bildet und ein Innehalten auslöst, das erst in der nachgängigen Reflexion geklärt und verstanden werden kann. Die ästhetische Dimension hat ihre eigene Dignität, aber erst zusammen mit ihrer denkenden Verarbeitung kann aus einer Erfahrung gelernt werden. Man kann dabei auch falsche Schlussfolgerungen ziehen. Wer aus dem Scheitern mehrerer Freundschaften und Beziehungen den Schluss zieht, dass die Fehler immer bei den anderen liegen und man selbst immer nur Pech hatte bei der Wahl von Freunden und Bekannten, könnte möglicherweise falsch liegen und eine zu billige Erklärung suchen. Eigene Erfahrungen sind einerseits unersetzlich, andererseits riskant, weil sie immer die Gefahr für falsche Verallgemeinerungen bergen. Erfahrungen sind hautnah,

existentiell und in ästhetischer Weise dicht vermittelt, aber sie bedürfen einer angemessenen Reflexion, wenn sie lehrreich sein sollen. John Dewey hat auf diesen Zusammenhang eindrücklich in seiner Theorie der Erfahrung hingewiesen.²⁸

Etwas zur Anschauung zu bringen bedeutet immer auch, die ästhetischen Erscheinungen in ihrer Singularität der Reize und Anmutungen wahrzunehmen. Es bedeutet, Phänomene in ihrer Unverwechselbarkeit und Authentizität, in ihrer Individualität und Besonderheit zu erkennen. Die Künste sind voll von Objekten, die aufgrund ihrer ästhetischen Qualitäten begehrt sind und darin überzeugen, dass sie den Betrachter, Leser oder Zuhörer anrühren und einen Genuss bereiten. Wer Kunstwerke der Malerei, Literatur oder Musik nur als Objekte einer Stilrichtung, einer künstlerischen Epoche oder technischen Kunstfertigkeit betrachtet, dem entgeht möglicherweise gerade die ästhetische Wirkung, die vom je einzelnen Werk ausgeht und jene Resonanz erzeugt, die den Wunsch nach wiederholter Wahrnehmung auslöst. Die Kenntnis von Strukturen, Stilelementen und Kompositionstechniken kann einen Genuss steigern, ersetzt aber nicht die unmittelbare ästhetische Erfahrung in der Begegnung mit dem je individuellen Werk. In der ästhetischen Erscheinung der Dinge präsentiert sich uns die Welt in ihrer unerschöpflichen Vielfalt. Wo wir sie auch in ihren übergreifenden Merkmalen untersuchen, kann es gelingen, Begegnungen und Erfahrungen zu ermöglichen, die das Staunen und Genießen mit dem Verstehen verbinden.

Überschneidungen und Analogien

Es mag deutlich geworden sein, dass im Zusammenspiel von Exemplarität und Anschauung wesentliche Fragen didaktischen Denkens und Handelns aufgehoben

sind. Es werden Strukturmerkmale sichtbar, die sich überschneiden und auf Analogien hinweisen. Sie setzen jedoch auch unterschiedliche Akzente und lenken auf diese Weise sich ergänzende Aufmerksamkeit auf die Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten. In beiden Prinzipien wird die notwendige Verbindung des je einzelnen Lerngegenstands mit seiner Einordnung in einen systematischen Kontext angesprochen, wobei diese Verbindung als Konstruktion und denkende Verknüpfung in Erscheinung tritt. Während das Prinzip der Exemplarität etwas mehr den Fokus auf die übergreifenden Bedeutungszusammenhänge lenkt, betont das Prinzip der Anschauung noch mehr die Authentizität und Faszination des sinnlich wahrnehmbaren Phänomens. Es unterstreicht die singuläre Bedeutung ästhetischer Aneignungsformen als je originale Begegnung mit dem Lerngegenstand und sucht doch Wege einer verstehenden Aneignung, indem es die begriffliche und systematische Zuordnung zu den Kategorien unserer Deutungsmuster herstellt. Abstraktion ohne Bezug auf die konkret anschauliche Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand führt genauso wenig zu einem Bildungsprozess wie eine bloß additive Ansammlung und Betrachtung einzelner Dinge, die uns die Wahrnehmung bieten kann. Ohne Reflexion und Einordnung in einen strukturellen Zusammenhang blieben sie Anekdoten, beliebige Ereignisse oder zufällige Stückwerke. Aber auch das Prinzip der Exemplarität benötigt den Bezug zu unmittelbarer Begegnung und Erfahrung und die Beschäftigung mit einem konkreten Lerngegenstand, an dem sich Transferleistungen erst festmachen können und an denen erkennbar wird, wofür ein einzelnes Phänomen steht. Erkenntnistheoretisch wie bildungstheoretisch bedeutsam ist für beide Prinzipien, dass sie die Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem als

perspektivische Rekonstruktion begreifen und damit dem Irrtum einer ontologischen Sicht der Welt vorbeugen, die vorgibt, als gäbe es überzeitlich festgeschriebene Ordnungen, die eine ewige Gültigkeit beanspruchen dürfen. Die bipolare Verankerung von Erkenntnisprozessen sowohl in ästhetischen Erfahrungen und Begegnungen wie auch in distanzierenden kategorialen Reflexionen erfordert perspektivische Verbindungen, die festhalten, *als was* ein Gegenstand in Erscheinung tritt. Beide Prinzipien entfalten ihre didaktische Leistung erst in einer dialektischen Verbindung von Anschauung und Begriff, von Singulärem und Allgemeinem, von ästhetischer Wahrnehmung und systematischer Ordnung. Indem sie sich vorzugsweise auf *inhaltliche* Fragen des Lehrens und Lernens beziehen, erhalten sie angesichts gegenwärtiger Verengungen in der didaktischen Diskussion wieder eine neue Aktualität.

Anmerkungen

- 1 Flitner, Wilhelm: Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. In: Die Sammlung 1955, S. 556-561. Wiederabdruck in: Gerner, Bertold (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt 1966, S. 19-27.
- 2 Flitner a.a.O., S. 26.
- 3 Flitner, a.a.O., S. 21.
- 4 Vgl. Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. (1968). Weinheim und Basel, 8. Auflage 1989.
- 5 Wagenschein, a.a.O., S. 29.
- 6 Wagenschein, a.a.O., S. 30.
- 7 Wer vom „Ganzen“ spricht, verschweigt die Aspekthaftigkeit und perspektivische Gebundenheit jeder Erkenntnistätigkeit. Auch bleibt Erkenntnis immer rückgebunden an die Fragen und Interessen dessen, der Erkenntnisse gewinnen will. Vgl. zur Kritik der Ganzheitlichkeit in der pädagogischen Diskussion Kahlert, Joachim: *Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion*. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): *Über Fachgrenzen*

- hinaus. *Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg 1997, S. 92-118.
- 8 Vgl. Gruschka, Andreas: *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart 2011.
 - 9 Vgl. Klafki, Wolfgang (1995): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, 4. Auflage.
 - 10 Klafki, a.a.O., S. 56.
 - 11 Klafki, a.a.O. S. 56ff.
 - 12 Vgl. z.B. Reusser, Kurt: Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 325-339. Vgl. kritisch zur Kompetenzorientierung: Herzog, Walter: *Bildungsstandards*. Stuttgart 2013.
 - 13 Vgl. Klafki, Wolfgang: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Weinheim 1963.
 - 14 Vgl. zum Beispiel: Bannach, Michael: *Selbstbestimmtes Lernen. Frei Arbeiten an selbstgewählten Themen*. Baltmannsweiler 2002; Bönsch, Manfred (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Braunschweig 2006; Kahler, Maiko/Peschel, Falko/Pfeiffer, Boris (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Arbeitsform in der Grundschule: Situative Frischkost nach 40 Jahren Arbeitsblatt-Didaktik*. Norderstedt, 2012; Moegling, Klaus (Hrsg.): *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*. Bad Heilbrunn 2004.
 - 15 Vgl. zum Prinzip des Zeigens: Giel, Klaus: Studie über das Zeigen. In: Bollnow, Otto F. (Hrsg.): *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Zürich 1969, S. 51-75; Duncker, Ludwig: *Zeigen und Handeln. Studien zu einer Anthropologie der Schule*. Langenau - Ulm 1996; Prange, Klaus: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn 2005.
 - 16 Vgl. hierzu Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart 2005.
 - 17 Giel, Klaus / Hiller, Gotthilf G. u.a.: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. 10 Bände. Stuttgart 1974ff.
 - 18 Vgl. Schreiber, Robert: Globales Lernen als Dimension des Schulprofils. Schulentwicklung am Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg, Hamburg. In: Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn 1998, S. 233 – 249.
 - 19 Schreiber, a.a.O., S. 240.
 - 20 Vgl. Duncker, Ludwig: Vom Sinn des Ordens. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, Band 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg 1997, S. 119-134
 - 21 Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main 1971.
 - 22 Comenius, Johann A.: *Orbissensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Nürnberg 1658.
 - 23 Vgl. Herbart, Johann Friedrich: *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt*. Göttingen 1804
 - 24 Vgl. z.B. Schultze, F. E. Otto: *Grundlegung der Pädagogik als einer diagnostisch-therapeutischen Wertwissenschaft, dargestellt in Form eines Pädagogischen Anschauungsunterrichtes. Teil I: Empirische Phänomenologie des Unterrichts*. Langensalza 1926; Brückl, Hans: *Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts*. Ansbach 1923.
 - 25 In einer ideologiekritischen Darstellung hat Gotthilf G. Hiller das Prinzip der Anschauung analysiert. Vgl. Hiller, Gotthilf G.: *Anschauung*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München 1974, S. 16-23.
 - 26 Vgl. eine Übersicht bei Götz, Margarete: *Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik*. Frankfurt am Main u.a. 1989. Vgl. zur Kritik auch Duncker, Ludwig: *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim und Basel 1994, S. 226-232.
 - 27 Vgl. Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft* (1781). AA IV, S. 048.
 - 28 Vgl. Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik*. (amer. 1916) Weinheim und Basel, 3. Auflage 1993.

Alfred Schäfer

Zwischen Produktivität und Negativität: Zur Rhetorik des Exemplarischen

1. Vorbemerkung zum Problem des Exemplarischen

Das Konkrete ist nicht einfach dadurch exemplarisch, dass es auf ein es überschreitendes oder umgreifendes Allgemeines verweist. Wenn man den singulären Charakter des Konkreten berücksichtigt, dann wird deutlich, dass dessen Zuordnung zu einem Allgemeinen (einem Begriff, einer Regel, strukturellen Verhältnissen) insofern problematisch bleiben muss, da hier vom Singulären abgesehen wird. Eine solche Problematik hat jedoch zugleich ihre Dialektik darin, dass erst auf diese Weise das Singuläre als das durch das Allgemeine Unbestimmbare in den Blick kommt. Umgekehrt lässt sich auch sagen, dass vom Konkreten ausgehend das Allgemeine erst gesucht werden muss, damit das Konkrete als Exemplarisches gelten kann. Und dieser Prozess ist wiederum problematisch, weil dieses Allgemeine sich nur im Verweis auf den exemplarischen Charakter des Konkreten überhaupt als Allgemeines zeigen kann. Das, was Kant im Fall der reflektierenden Urteilskraft beschreibt, ist die *Idee* einer Verallgemeinerung, von der wir nicht lassen können, die aber sowohl theoretisch wie praktisch am *singulären* Charakter des Konkreten scheitern muss. Nur das Wirken einer produktiven

Einbildungskraft vermag diese Erfahrung des Scheiterns der Vernunft an der Wirklichkeit und der Wirklichkeit an der Vernunft zu überbrücken.¹

Die *Idee* des Allgemeinen und der immer auch *singuläre* Charakter des Konkreten stehen für eine doppelte Unbestimmbarkeit, die hier als Kennzeichen der Moderne verstanden wird.² Solange das Allgemeine, die Geltung des Wahren und Richtigen, die Ordnung der Welt und der Stellung des Menschen in dieser transzendent abgestützt erschienen, konnte sich das Allgemeine auf die ‚Idee‘ berufen und hatte das Konkrete einen Ort in dieser Welt, der Singularität allenfalls als Abweichung erkennen und verurteilen ließ. Mit dem Verlust einer transzendenten Absicherung wird das Allgemeine als Geltungskriterium zum Problem. Es hängt nun von Strategien der Verallgemeinerung selbst ab, die sich als solche an unterschiedlichen (wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen usw.) Kriterien orientieren können. Und gerade vor dem Hintergrund einer solchen Kontingenz allgemeiner Kriterien gewinnt das Singuläre seine Wertigkeit als Einspruchsgrund gegen jede Verallgemeinerung. Deutlich werden nun die systematischen Probleme einer symbolischen Repräsentation. Damit ist nicht nur der Sachverhalt einer unaufhebbaren Differenz zwischen der

Repräsentation und dem von ihr Repräsentierten gemeint. Zugleich steht das Repräsentationsproblem für die Notwendigkeit und Unmöglichkeit der Universalisierung des Partikularen. Wie kann man von begrifflichen Ordnungen, Regeln oder grundlegenden Geltungsbeständen ausgehen, wenn diese ihre Anwendungen, ihre Konkretionen oder Verwirklichungen nicht ‚regieren‘ können? Wie lässt sich von deren allgemeiner Geltung ausgehen, wenn in ihrem Rahmen performativ auf eine sich verschiebende Weise erst etwas hervorgebracht wird, das doch diesen Hervorbringungen als Grund vorausliegen soll? Und bilden solche Hervorbringungen nicht zugleich als konkrete immer auch Artikulationen von Singularität – selbst dann, wenn sie sich auf niemals unproblematische Weise als (exemplarischer) Ausdruck eines Allgemeinen verstehen lassen?

Die bisherige Betrachtung läuft darauf hinaus, die problematische Verbindung der doppelten Unbestimmbarkeit von Allgemeinem und Singulärem als ein offenes Konfliktverhältnis zu verstehen. Die wechselseitige Stabilisierung des Allgemeinen durch das Konkrete wie dessen Infragestellung durch das Singuläre verweisen auf eine rhetorische Auseinandersetzung, die weder durch logische Schlüsse noch durch empirische Verweise stillgestellt werden kann. Eine andere Herangehensweise bekräftigt das, was hier als doppelte Unbestimmtheit des Allgemeinen und Singulären bezeichnet wurde, aber sie kommt zu eher pragmatischen Schlussfolgerungen.³ Diese Sichtweise nimmt ihren Ausgangspunkt von der Problematisierung der Annahme vorausgesetzter oder grundlegender Allgemeinheiten. Diese stellen sich eher als in Praktiken erworbene Unterstellungen, als ästhetische Imaginationen dar, die als solche wiederum eine praktische Bedeutsamkeit erhalten. Das Allgemeine ist hier kein Vorausgesetztes oder Grundlegendes: Man erwirbt die Perspektive auf

ein Allgemeines (eine Regel, eine Bedeutung, eine Narration) nur über konkrete, zunächst singuläre Vollzüge. Diese fügen sich dann (über eine soziale Kommunikation, in der nicht zuletzt das eigene Verhältnis zum Sozialen hervorgebracht wird) zu einem kohärent erscheinenden Allgemeinen – zu einer Regelmäßigkeit, die ganz unterschiedliche Fälle unter sich begreift, zu einem Sprachspiel oder einer Lebensform. Sprachspiele und Lebensformen gehorchen nicht der Logik des Begriffs; sie stellen keine eindeutigen Kriterien für Gelingen und Misslingen oder für Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit bereit. Sie bringen gleichsam den Raum für die Problematik des Exemplarischen hervor. Ob sich in konkreten Praktiken das Allgemeine oder welches Allgemeine sich im Konkreten zeigen lässt, inwiefern die Geltung der Referenz auf ein Allgemeines sich universalisieren lässt oder nicht – die Problematik der Repräsentation bleibt. Auch hier bedarf es des Imaginären, der Einbildungskraft, um die Lücke zwischen Konkretem und Allgemeinem zu überbrücken. Auch hier bleibt das Exemplarische eine rhetorisch zu erzeugende Verbindung, die logisch nicht begründbar und praktisch fragil bleibt. Zugleich aber scheint sich doch so etwas abzuzeichnen wie ein Ordnungsrahmen, eine Gewissheit, dass man sich bei solchen Fragen dennoch auf einem gemeinsamen Boden bewegt. Es scheint eine Verständigungsgrundlage zu geben, auf der man über Exemplarität verhandeln und diese doch mit Aussicht auf eine intersubjektive Anerkennung behaupten kann. Die Fruchtbarkeit der Vorstellung einer solchen gemeinsamen Grundlage – und die Zurückweisung jener oben angedeuteten Konflikte – hängt hier allerdings daran, dass das Prozedieren der wechselseitigen Unbestimmtheit von Allgemeinem und Konkretem jene Singularität ausschließt, deren Einspruch die Idee des Allgemeinen zum Problem macht.

Trotz des angedeuteten Unterschieds akzentuieren beide Herangehensweise die systematischen Probleme in der Bestimmung des Allgemeinen wie des Konkreten, die Durchkreuzung dieser Bestimmung durch eine (ästhetische) Idee auf der einen und durch die Singularität auf der anderen Seite. Von hier her betrachtet gewinnt der Rückgriff auf Exempla einen doppelten Charakter. Man kann darauf verweisen, dass jene rhetorischen Relationierungen von Allgemeinem und Besonders einen zentralen Weg darstellen, um Allgemeines und Konkretes überhaupt aufeinander beziehen zu können, wenn ihr Verhältnis weder logisch noch empirisch ausgewiesen werden kann. Eine solche Rhetorik affirmiert das Exemplarische. Zugleich aber wird man auf den imaginären Charakter solcher Relationierungen verweisen müssen, der die ‚ideale‘ Geltung des Allgemeinen überdehnt und dem Singulären nicht gerecht wird. Unter diesem Blickwinkel scheitert jede Rhetorik des Exemplarischen. Man kann aus diesem Doppelcharakter der Rhetorik des Exemplarischen vielleicht folgende These entwickeln: Wenn man die negative Seite dieser Rhetorik, den Verweis auf das implizite Scheitern jeder exemplarischen Herangehensweise, ausklammert, landet man bei einer Rhetorik des Exemplarischen, die ihre Bestimmungen als logische oder empirische missversteht. Eine solche Rhetorik wird die Probleme der Bestimmbarkeit von Allgemeinem und Singulärem abblenden müssen. Sie wird das Exemplarische zur Befestigung des entproblematisierten Verhältnisses von Allgemeinem und Besonders angeben. Zwar wird die Exemplarität immer ein Problem bleiben, aber dieses Problem zu handhaben, ist das, was man – in der Spur Wittgensteins – lernen muss. Insofern könnte man auch sagen, dass eine solche Herangehensweise ihren notwendigen Sinn in einer sozialen Integration des Nachwuchses hat. Zugleich aber kann

man auf die damit nivellierten Probleme verweisen: die Probleme, die entstehen, wenn man das Allgemeine mit der ‚Idee‘ kurzschließt, es also in seinem Geltungsanspruch gleichsam transzendent setzt; und jene Probleme, die sich mit der Frage der Singularität von Situationen und Kontexten – und darüber mit der Individualität verbinden.

Die folgenden Überlegungen gehen nun in zwei Schritten vor. Zunächst wird das Modell des Exemplarischen in der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis aufgerufen, um – wenn man so will – selbst einen exemplarischen Fall einer sozialen Integrationsperspektive des Nachwuchses anzudeuten. Anschließend soll dann in einem zweiten Schritt an jene traditionelle Situierung des Pädagogischen erinnert werden, die gerade von der Problematik der Bestimmung des Allgemeinen wie auch der Singularität ihren Ausgangspunkt nahm. Gegenüber der bildungstheoretisch-didaktischen Perspektive lassen sich von hier her nur Möglichkeitsräume vorstellen, in denen das Gelingen der exemplarischen Didaktik von ihren Grenzen her betrachtet wird. Die Erinnerung an die Problematik des Pädagogischen wird damit zu einer Intervention, die auf den imaginären Schließungscharakter von Pädagogik und Didaktik hinweist.⁴

2. Das Exemplarische als bildungstheoretisch-didaktische Strategie: Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki geht es schon in seiner Theorie der ‚kategorialen Bildung‘ von 1957 um eine Vermittlung von formaler und materialer Bildungstheorie.⁵ Die Kategorien, die aus der Anknüpfung an eine elementare Weltsicht gewonnen werden sollen, bilden daher keine nur formalen Ordnungsraster. Als abstrakte Begriffe sollen sie zugleich die Grunderfahrungen

angeben, in denen sich die soziale Welt erschließt. Kategorien sind Begriffe, die nicht unabhängig von den Orientierungen sein sollen, in denen die Welt einen gemeinsamen Sinn ergibt. Das Anknüpfen an die elementaren Erfahrungen soll dem theoretischen Zugriff eine quasi induktive Erschließung von systematischen Kategorien ermöglichen, die dann selbst wiederum eine andere, aber inhaltlich an die elementaren Sichtweisen anschließende Orientierung erlauben. Das Exemplarische kommt in dieser geisteswissenschaftlich anmutenden Konstruktion⁶ gleichsam als Übersetzungshilfe in den Blick. Vor dem Hintergrund der entwickelten Kategorien bildet es jenes Typische, den typischen Einzelfall, von dem her sich die übergreifende Struktur, der übergreifende Erschließungsbereich der Kategorien erfahren lässt. Das Typische vertieft im Rückgriff auf das Kategoriale dessen allgemeinen Charakter: In ihm zeigt sich am Einzelfall die analytische und orientierende Kraft eines allgemeinen Begriffs. Das Exemplarische setzt das Kategoriale voraus und wird vor seinem Hintergrund produktiv, indem es die Übersetzbarkeit der konkreten Welt in die kategoriale Ordnung zeigt und damit das Kategoriale affirmiert. Eine solche Affirmation ist dabei nicht als abstrakt-formale zu verstehen; sie ordnet zugleich jene fundamentalen Erfahrungen, indem sie diesen einen allgemeinen Sinn gibt und sie so gleichzeitig in ihrer individuellen Bedeutsamkeit bestätigt. Die kategoriale Bildung schafft so über das Exemplarische zugleich etwas Allgemeines, das sich für das Individuum als etwas konkret Bedeutsames erschließen soll. Und diese konkrete Bedeutsamkeit erscheint immer auch als etwas Allgemeines in dem Sinne, dass dieses mit der Ordnung der Welt zu tun hat.

Auch für die im Anschluss an die Rezeption der Kritischen Theorie konzipierte kritisch-konstruktive Didaktik und das in

ihrem Rahmen entwickelte Konzept der Schlüsselprobleme spielt das Exemplarische eine ähnliche Rolle.⁷ Allerdings lässt sich nun beobachten, dass jene ‚fundamentalen Erfahrungen‘, von denen der subjektive Pol der kategorialen Bildung ausging, nun selbst schon normativ verstanden werden und das heißt: in ihrer Zielperspektive als allgemein formuliert werden. So geht es mit der Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur Solidarität einerseits um formale Ziele; aber diese Ziele sind nun nicht mehr einfach solche, die an grundlegende Erfahrungen und Wahrnehmungsperspektiven der Individuen anschließen, sondern die sich einer idealisierten Konstruktion von Subjektivität verdanken. Auf der anderen Seite werden gesellschaftliche und aktuelle, epochaltypische Schlüsselprobleme aufgerufen, die inhaltlich vorgeben, was heute als Wissens- und Orientungsgegenstand von allgemeiner Bedeutung ist. Es sind dies Probleme wie Frieden, Umwelt, Interkulturalität, problematische Technikfolgen, Demokratisierung und soziale Ungleichheit.

Wie das Kategoriale so funktionieren auch die Schlüsselprobleme als Fixierung eines Allgemeinen vor dem Exemplarischen. Zugleich aber markiert die Verlagerung auf Schlüsselprobleme einen Unterschied. Das nun adressierte Allgemeine wird damit auf eine zweifache Weise zum Problem. Zunächst kann man Frieden, Demokratie, Umwelt usw. als allgemeine Konzepte in dem Sinne verstehen, dass sie zwar als ‚Begriff‘ klar und eindeutig sind, dass es aber an ihrer Verwirklichung mangelt. Man kann aber die Allgemeinheit dieser Konzepte auch darin sehen, dass nicht ganz klar ist, was mit ihnen gemeint ist. Man kann sich fragen, ob es sich nicht eher um ‚Ideen‘ handelt, die – wenn man versucht, sie auf das ‚Wirkliche‘ anzuwenden – immer umstritten bleiben mögen, die einen Raum der

Auseinandersetzung um ihre Bedeutung eröffnen. Wenn man von dieser zweifachen Möglichkeit ausgeht, das Allgemeine der Schlüsselprobleme zu verstehen, dann verändert dies auch den Status des Konkreten – und damit auch dessen, was hier ‚exemplarisch‘ heißen kann. In der ersten Akzentuierung (klare Bestimmung vs. mangelnde Verwirklichung) mag der Rückgriff auf typische Beispiele, auf das Exemplarische, dazu dienen, in diesen die grundlegende und unabweisbare Bedeutsamkeit der allgemeinen Probleme zu sehen. In der zweiten Akzentuierung (Ideen vs. begriffliche Bestimmung) kann der Rückgriff auf exemplarische Fälle allenfalls dazu dienen, die Probleme jener reflektierenden Einbildungskraft deutlich zu machen, die für Kant darin lagen, Vernunftideen mit ‚Wirklichkeiten‘ zumindest in eine Beziehung zu bringen, die vielleicht geteilt werden könnte. Spätestens diese zweite Lesart macht deutlich, dass Schlüsselprobleme zunächst einmal als allgemeine Probleme *bestimmt* werden müssen und dass eine solche Bestimmung zwischen Begriff und Idee oszilliert. Und es ist in dieser Neufassung eines didaktischen Bildungskonzepts die Vorstellung eines durch Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität qualifizierten Subjekts (nicht die eines ‚lebensweltlich verankerten Individuums‘), das nicht nur die Lücke zwischen Begriff und Idee, sondern auch deren widersprüchliches Verhältnis zur Wirklichkeit bzw. Verwirklichung gewährleisten soll. Und dies soll dadurch geschehen, dass es diesen hochproblematischen Zusammenhang an konkreten Beispielen als eine an es gerichtete, als eigene Herausforderung begreift – als ein allgemeines Problem, an dessen Bewältigung mit anderen solidarisch zu arbeiten ist.

Anders als die Kategorien sind die Schlüsselprobleme nicht nur Ordnungsmuster für die Generierung exemplarischer Erfahrungen in dem Sinne, dass sie

an eigene ‚fundamentale‘ Erfahrungen und Wahrnehmungen anknüpfen; als Probleme sind sie stärker im Hinblick auf eine praktische Herausforderung bezogen, deren exemplarischer Charakter noch die eigenen Vor-Erfahrungen transformiert und in einen vorgegebenen Orientierungsrahmen stellt. Man muss sich ihnen stellen, muss um sie (auch in ihren typischen Konnotationen) wissen, aber es kommt darauf an, sich zu ihnen wiederum an exemplarischen Fronten selbstbestimmt, mitbestimmt und solidarisch zu verhalten, an ihrer Lösung zu arbeiten. In dieser Konzeption wird das deutlicher, was sich in der kategorialen Bildung eher andeutete. Das Lernen am Typischen erhält den Anspruch einer in ihren Zielen definierten Transformation des Individuums zu einem Subjekt. Aus seiner Perspektive sind individuelle Perspektiven, die nicht frei vom Singulären sind, solche, die in ein bestimmtes und als allgemein definiertes Selbst- und Weltverhältnis zu überführen sind. In dieser didaktischen Konstruktion ist es das Allgemeine, das dem Exemplarischen einen Rahmen vorgibt, innerhalb dessen das rhetorische Spiel der Repräsentation ebenso ermöglicht wie in seiner Produktivität gesteuert wird. Das Typische als Typisches zu bestimmen, bisherige Perspektiven zu überschreiten, verlangt die Ausbildung einer bestimmenden Urteilskraft. Dabei mag die Beziehung von Konkretem und Allgemeinem einerseits zwar zunächst reflektierend in der Schwebelage gehalten werden. Doch in der angestrebten Fähigkeit zur Positionierung ist andererseits aber immer schon klar, worauf es ankommt. Wenn auch die Unbestimmbarkeit des Allgemeinen in der Differenz von Begriff und Idee sich andeutet und wenn das Problem der Singularität mit der Unterscheidung von Individuum und Subjekt angesprochen ist, so verweist das Ergebnis eines exemplarischen Lernprozesses doch auf eine Bestimmbarkeit des Allgemeinen wie auch des Einzelnen

hin. Es ist die Vorstellung eines gelingenden Lernprozesses, in dem die Wirklichkeit der Schlüsselprobleme konkret nachvollzogen werden kann und in dem eben dies zu einem korrespondierenden subjektiven Selbstverständnis und Engagement führt – es ist diese Vorstellung, in der gleichsam nachträglich Unbestimmbarkeiten verschwinden und in der sich die Möglichkeit zeigen soll, dass das Imaginäre wirklich werden kann.

3. Das Exemplarische und die Probleme pädagogischer Wirklichkeitskonstruktion

Die nur imaginäre Schließung dieser und ähnlicher pädagogischer Programmatiken und damit die systematische Grenze bzw. das Scheitern ihrer identifizierbaren Verwirklichung in den Blick zu nehmen, verlangt nicht, den praktischen Sinn solcher Problematiken in Frage zu stellen. Wohl aber erscheint es notwendig, an deren rhetorischen Status zu erinnern. Das Erfolgsversprechen solcher Programmatiken hängt – wie zu zeigen versucht – nicht zuletzt daran, dass die Probleme einer allgemeinen Begriffsbestimmung und die Frage der Singularität abgeblendet werden. Nur dann scheint das Exemplarische einen unproblematischen Vermittlungspunkt von Allgemeinem und typischer Konkretion zu ermöglichen. Nur wenn der Grund, jener Rahmen, der der Begriffsbildung selbst vorausliegt (das, was oben als Idee angedeutet wurde), selbst als eindeutig und verbindlich gesetzt wird, und nur wenn das Konkrete als seiner sich gegen jede Subsumtion sperrenden Singularität entzogen gedacht wird, dann kann die Figur des Exemplarischen ihre welterschließende und das Selbst orientierende Bedeutung behaupten.

Es ist nun allerdings genau das Auftreten dieser beiden Fragen, einer, die nach

noch möglichen Gründen oder Kriterien des Allgemeinen sucht, wie jener nach einer der Sozialität entzogenen Individualität, die man als Kennzeichen der Moderne und damit auch als Problemhorizont der modernen pädagogischen Reflexion ansehen kann. Diese Fragen nehmen jene moderne Kontingenzproblematik auf, deren Kennzeichen darin besteht, dass nicht nur Handlungen, sondern auch die Kriterien, Gesichtspunkte und Rahmungen, in denen sie (wie auch soziale Verhältnisse) Sinn machen, als nicht notwendig, aber auch nicht unmöglich erscheinen.⁸ Und sie etablieren (in der Spur der Naturrechtslehren) das Individuum als jene Instanz, vor der sich jedes Allgemeine rechtfertigen muss. Es ist hier nicht der Ort, auf die komplexen Entwicklungslinien und Profilierungsversuche dieser Problematik einzugehen: Hingewiesen soll aber darauf, dass eine soziale Integration des Nachwuchses, die sich beiden Problemen stellen muss, in Schwierigkeiten geraten muss. Die Problematik des Allgemeinen oder der Verallgemeinerung macht das ‚Was‘ problematisch, auf das hin sich pädagogische Bemühungen konzentrieren sollen: Dieses ist nun nicht mehr einfach vorgegeben, sondern muss konstruiert werden. Die Singularität und Andersheit der Adressaten macht das ‚Wie‘, die Rechtfertigung der pädagogischen Vorgehensweise zum Problem. Pädagogische Theorien und Praktiken müssen nun – und darin liegt der Grund für ihre soziale Ausdifferenzierung – eigenständig Antworten auf diese Fragen geben. Sie müssen zeigen, wie man den pädagogischen Raum überhaupt verstehen kann, wie man pädagogischen Sinn generieren kann. Und sie können sich dabei weder auf vermeintliche Selbstverständlichkeiten stützen noch können sie davon ausgehen, dass das Verhältnis zur nachfolgenden Generation auf einer geteilten und gemeinsamen Basis funktioniert.

Was die ‚Erfindung‘ dieser modernen Problemstellung des Pädagogischen angeht, so besteht diese nicht zuletzt in der bereits erwähnten Kontingenzproblematik. Wenn auch gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Tragweite dieser Kontingenz von Kriterien, die Kontextabhängigkeit von Gesichtspunkten und Begründungen sowie die sich damit andeutende Grundlosigkeit von Begründungen noch nicht absehbar war, so bildete eine wahrgenommene zeitliche, sachliche und soziale Kontingenz doch einen Horizont, dessen mögliche Abgründigkeit zunächst mit Fortschrittsperspektiven beantwortet wurde. Ein offener, nicht durch die Vergangenheit oder auch Gegenwart definierter Erwartungshorizont⁹, eine Zunahme und kritische Befragung des Wissens und eine absehbare Gesellschaft, in der jedes Individuum sich an jedem sozialen Ort wiederfinden konnte – diese Perspektiven eröffneten Verbesserungsmöglichkeiten, aber sie bildeten gleichzeitig Herausforderungen. Und diese zeigen sich nicht nur für jene, die sich in einer sich verändernden Welt bewegen, sondern gerade auch in der Frage, wie man den Nachwuchs auf solche Unsicherheiten so vorbereitet, dass er selbst zum Moment des Fortschritts wird. Hinzu kommt nun aber noch, dass eben dieses 18. Jahrhundert auch das Kind als eigenständiges und zugleich fremdes Wesen entdeckt. Das Kind gilt nun nicht mehr als defizitärer Erwachsener, sondern in dem Sinne als fremd, dass ihm eine eigene und andere Art des Selbst- und Weltverhältnisses zugeschrieben wird, die aus der Erwachsenenperspektive so nicht (mehr) nachvollziehbar ist. Dieses fremde Kind ist nicht nur vor-sozial, sondern als jenes Andere der sozialen Welt zu betrachten, das dieser ihre eigene Kontingenz vorführt. In ihm reflektiert die Gesellschaft ihre Kontingenz.¹⁰ Und in seiner Andersheit wird dieses Kind zugleich als den sozialen Selbstverständnissen gleichwertig

figuriert. Ihm deren Regeln einfach zu verordnen, wird von dieser Perspektive aus als Gewaltakt einsehbar. Dieses Kind steht dabei häufig nicht nur für eine Andersheit, über die man allenfalls Vermutungen anstellen kann; es wird in Verbindung mit jener Fortschrittslogik gebracht, in der die Zukunft besser sein wird. In diesem Sinne wird das fremde Kind gleichzeitig zum Hoffnungsträger, seine ‚richtige‘ Erziehung zum Garanten einer besseren Zukunft.¹¹

Vor dem Hintergrund der modernen Kontingenz- und Begründungsproblematik und einer Kindheitsfigur, die dessen Fremdheit, Gleichheit und eine die eigenen (sozialisierten) Möglichkeiten überschreitende Potenz in den Mittelpunkt rückt, stellt sich die Frage danach, wie überhaupt eine pädagogische Perspektive möglich sein soll. Wenn problematisch wird, welche zu vermittelnden Inhalte und welche soziale Ordnung in Zukunft noch Gültigkeit haben mögen, dann liegt vielleicht der Weg hin zu einer ‚formalen‘ Bildung nahe, die sich auf die individuellen Umgangsformen mit sich verändernden Inhalten und Verhältnissen konzentriert. Aber diese Strategie setzt nicht nur eine gewisse Relativierung der Inhalte voraus, die sozial und politisch immer umstritten bleiben dürfte, weil sie den einen zu sehr und den anderen zu wenig gegenwartsbezogene (materiale) Inhalte vermittelt. Vor allem aber steht sie vor dem Hintergrund des modernen Kindheitsbildes auch unter dem Verdacht, dass ihre Subjektivierungspraktiken dem individuellen Kind nicht gerecht werden. Das Kindgemäße ist immer schon ein systematisches Problem, das zudem noch einmal individuell gebrochen erscheint. Als systematisches erweist sich dieses Problem dann, wenn man in Rechnung stellt, dass die ‚Welten‘ von Kindern und Erwachsenen verschieden sind und dass jeder Versuch, diese Heterogenität in Frage zu stellen, als illegitim erscheint.

Eine Konstruktion pädagogischer Möglichkeiten steht so immer schon vor dem Problem, sich etwas anderes als eine normalisierende soziale Integration vorstellen zu müssen. Dies würde weder der immanenten Überschreitungslogik sozialer und sachlicher Geltungsbestände gerecht noch den Ansprüchen eines Kindes, die als solche nicht oder nur unzureichend in soziodynamischen Ordnungsmustern angegeben werden können. Aber auf der anderen Seite führt unter modernen Bedingungen auch kein Weg in eine metaphysische, in eine transzendente Welt des Pädagogischen, die einfach als das Andere, das Wahre oder Grundlegende einer allgemein akzeptablen Ordnung verstanden werden könnte. An anderer Stelle habe ich dafür plädiert, den Rückgriff auf Ideen (wie Individualität, Identität, Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung) nicht als naiven Rückgriff auf eine solche Metaphysik zu verstehen, sondern als eine strategische Setzung, die den Blick hin auf pädagogische Möglichkeitsräume zu öffnen gestattet.¹² Solche Ideen sind theoriestrategische Setzungen, mit deren Hilfe Bezugspunkte des Pädagogischen sakralisiert werden, einen quasi-metaphysischen Stellenwert erhalten. Sie stehen dabei nicht nur für das, was in einer normalisierenden Sozialintegration, in ‚wirklich‘ ablaufenden Sozialisationsprozessen nicht erreicht werden kann: Sie stehen für etwas Unmögliches, für etwas, das in einem unaufhebbaren Spannungsverhältnis zu seinen Verwirklichungsbedingungen steht.¹³ Zugleich aber kann man aus diesen Ideen eine doppelte Stoßrichtung dieser Theoriestrategie erschließen. Auf der einen Seite knüpfen sie an Bezugspunkte an, in deren Licht sich moderne Gesellschaften verstehen. Die erwähnten Ideen stehen für Programmatiken, über die sich das Begreifen symbolischer und sozialer Ordnungen vollzieht. Dabei kann man immer über die Differenz von Idee und (begriffener) Wirklichkeit streiten:

Ob bestimmte Handlungen als Ausdruck von Selbstbestimmung oder Autonomie zu verstehen sind, ob sich in ihnen ‚wirklich‘ ein Individuum ausdrückt oder ob es sich nicht doch um bloße Anpassung handelt, ob und inwieweit unter sozialen Bedingungen überhaupt eine individuelle Identität möglich ist – solche Auseinandersetzungen finden ihre Bezugspunkte in eben jenen Ideen. Auf der anderen Seite geben die erwähnten Ideen eben auch Orientierungspunkte an, in deren Licht man die individuelle Entwicklung betrachten kann. Dabei stehen hier die gleichen Konfliktlinien im Raum. Zur Differenz von Idee und begriffener Wirklichkeit kommt nun aber hinzu, dass diese Konfliktlinien zugleich dieses Spannungsverhältnis als eines von Sozialität und Individualität betrachten. Die Idee wird unter diesem Aspekt weniger mit ihrer unzulänglichen Verwirklichung konfrontiert; unter dem Gesichtspunkt der Individualität wird sie gleichsam gegen jede Verwirklichungsmöglichkeit in Stellung gebracht. Dem sozialen Streit um die mangelnde Verwirklichung der Idee tritt hier gleichsam die pädagogisch-anwaltschaftliche Verteidigung der Idee gegen ihre Verwirklichung zur Seite.

Die Referenz auf Ideen, die immer die Differenz zu einer identifizierbaren und legitimierbaren Wirklichkeit bezeichnet, impliziert das Versprechen eines Allgemeinen, dem kein Begriff entsprechen kann. Gerade die Unbestimmbarkeit dessen, was man unter Identität, Individualität, Selbstverwirklichung o.ä. verstehen kann, eröffnet die Berufung auf unterschiedliche (und konfligierende) Kriterien, unter denen man beanspruchen kann, diese Bezugspunkte zu bestimmen und mögliche Bedingungen ihrer Realisierung anzugeben. Der Rückgriff auf Ideen eröffnet so nicht die Perspektive auf eine metaphysische, eine ‚reine‘ pädagogische Wirklichkeit, sondern mit ihm ergeben sich Räume, innerhalb derer Möglichkeiten, Rechtfertigungen,

Begründungen und Zurückweisungen verhandelt werden können – ohne dass auf begrifflicher oder empirischer Ebene Kriterien zur einvernehmlichen Beendigung solcher Auseinandersetzungen geliefert werden könnten. Diese Kriterien bleiben umstritten, weil sie durch ihren Bezug auf die Ideen als allgemeine pädagogische Zielvorstellung selbst wiederum eine Differenz in die Betrachtung der ‚Wirklichkeit‘ eintragen. Konkrete (beobachtbare oder zu bestimmende) Handlungen, Situationen und Beziehungen sind nicht einfach ‚pädagogisch‘: Sie können ganz anders beschrieben werden und selbst ‚typische‘ Handlungen wie Ermahnungen oder Loben erhalten erst dann einen pädagogischen Sinn, wenn man sie als Exempel für das konkrete Vorliegen des Bemühens um das allgemeine Ziel versteht bzw. qualifiziert. Eine solche typisierende Qualifizierung, die die Handlung, die Situation oder die Beziehung als Exemplum für eine ‚pädagogische‘ Wirklichkeit, für die wirklichkeitskonstituierende Kraft der pädagogischen Ideen versteht, ist weder logisch herleitbar noch empirisch zu verifizieren.¹⁴ Damit Handlungen, Situationen oder Beziehungen eine exemplarische Bedeutung für die Wirklichkeit des Pädagogischen erhalten können, bedarf es rhetorischer Konstruktionen, in denen der exemplarische Bezug von Allgemeinem und Konkretem imaginiert, aber nicht begründet werden kann. Pädagogische Wirklichkeiten bleiben Möglichkeitsräume, die ihre Realisierung allenfalls versprechen können.

4. Wilhelm von Humboldt: Eine doppelte Affirmation der unaufhebbaren Problematik des Exemplarischen

Wenn im vorliegenden Zusammenhang auf Wilhelm von Humboldt zurückgegriffen wird, so geschieht dies aus zwei Gründen.

An den zentralen Punkten seiner Bildungstheorie soll – gleichsam auf einer ersten Ebene – gezeigt werden, dass die Grenzen des Exemplarischen in Bildungsprozessen in der Unbestimmbarkeit des Allgemeinen und des Individuellen liegen. Auf einer zweiten Ebene soll die Bildungstheorie Humboldts selbst als ein Exempel für die Konstruktion von Möglichkeitsräumen angegeben werden. Humboldts Bildungstheorie soll also sowohl als theoretische Konstruktion wie auch als Gegenstandstheorie exemplarisch für die im letzten Abschnitt angesprochenen Grenzen des Exemplarischen herangezogen werden.

Als Ausgangspunkt mag die Formel dienen, in die Humboldt in seinem Fragment über die Bildung deren Voraussetzungen festhält: Bildung verlange den freien Zu- und Umgang der heranwachsenden Individuen mit einer Mannigfaltigkeit von Gegenständen und Situationen.¹⁵ Man hat mit Recht darauf hingewiesen, dass diese Formel immer schon die soziale Vermitteltheit des individuellen Bildungsprozesses beinhaltet. In einer aktuellen Terminologie könnte man davon sprechen, dass es sich bei Bildungsprozessen immer auch um Subjektivierungsprozesse handelt: um Prozesse, in denen aus Individuen Subjekte werden, die sich zu sich und der Welt in ein nachvollziehbares Verhältnis setzen können. Unter diesem Gesichtspunkt stellen Bildungsprozesse Ablauformen einer sozialen Integration dar, die auf ein zwar vermitteltes, zugleich aber selbstbestimmtes Verhältnis zu sich und der Welt vorbereiten. Eine andere Perspektive ergibt sich, wenn man die Argumentationen aus der ‚Ideenschrift‘ berücksichtigt, die sich gegen den Einfluss von Politik, Ökonomie, Religion und anderen gesellschaftlichen Ordnungsmächten richten – ein Einfluss, der bestimmen will, was wie gelernt werden soll.¹⁶ In einer solchen Perspektive kann man dann die ‚Mannigfaltigkeit der Welt‘ mit deren Unbestimmtheit durch

herrschende Institutionen und Vorgaben in Verbindung bringen. Die Mannigfaltigkeit der Welt steht dann dafür, dass unterschiedlichste Gesichtspunkte bedeutsam sein können. Und dies gilt auch dann, wenn es schon bestimmte Weltperspektiven (etwa politischer, ökonomischer o.ä. Art) gibt: Selbst aus einer subjektiverungstheoretischen Perspektive öffnet der Verweis auf die Mannigfaltigkeit von Welt, auf die Mannigfaltigkeit möglicher Perspektiven auf die Welt, die Möglichkeit einer individuellen Zu- und Aneignung, die nicht durch diese Bestimmtheiten festgelegt ist. Die Mannigfaltigkeit der Welt eröffnet – anders formuliert – einen Raum der Unbestimmtheit, in dem jede allgemeine Geltung, jede Allgemeinheit zur Disposition steht. Und dieser Raum korrespondiert eben mit dem, was Humboldt als die Freiheit der Aneignung versteht. Frei sind dann jene Bildungsprozesse, in denen die Individuen ihre jeweiligen Bezugspunkte, ihre Bedeutungszuweisungen und ihre Lernwege selbst bestimmen können: wenn also nicht vorab feststeht, was mit welcher Legitimation und Bedeutung zu lernen und worin eine standardisierte, exemplarische Form der Aneignung zu sehen ist.

Hinzu kommt, dass diese Freiheit von Humboldt nicht als in einer selbstbestimmten Wahl begründete gesehen wird. Humboldt setzt also kein individuelles Subjekt voraus, das dann den Legitimationsgrund seiner Weise der Weltaneignung abgeben würde. Vielmehr ist dieser individuelle Grund, der den Umgang mit der Welt bestimmt, selbst unbestimmbar. Es sind individuelle ‚Kräfte‘, vor-subjektive und vor-soziale Antriebe, die als Voraussetzung des individuellen Bildungsprozesses immer schon angenommen werden müssen und die in diesem geformt werden, die aber in keinem Fall unterdrückt werden dürfen. Das von der ‚unveränderlichen Vernunft‘ vorgeschriebene Ziel des Individuums „ist die höchste und proportionierlichste

Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“.¹⁷ Für Humboldt ist die „Originalität“ des Individuums „das, worauf die ganze Größe des Menschen zuletzt beruht“.¹⁸ Die „Originalität“ und „Eigentümlichkeit“ oder damit auch die Unverwechselbarkeit und Unvergleichbarkeit des Individuums bildet eine Zielvorgabe für den Bildungsprozess, die als solche in einem sozialen Vokabular nicht angebar ist. Voraussetzungen und Ergebnisse des individuellen Bildungsprozesses lassen sich nicht bestimmen, ohne das zu relativieren, worauf es ankommt: das Individuelle.

Die allgemeine Charakterisierung des Bildungsprozesses durch Humboldt verweist damit einerseits auf die Möglichkeit, die Bestimmtheiten der Welt in Unbestimmtheiten zu verwandeln.¹⁹ Auf der anderen Seite wird aber auch der individuelle Pol so angegeben, dass er als Voraussetzung unbestimmt (Kräfte) bleibt und als Ziel allenfalls in einer ästhetischen Figur (proportionierliche Ganzheit) imaginiert werden kann. In einem solchen Prozess muss der Verweis auf das Exemplarische immer schon scheitern. Allgemeinheiten oder zu lernende Geltungsbestände kommen nur als perspektivisch gebrochene in den Blick. Und dies bestimmt auch jede Vorstellung, dass sie an konkreten und typischen Beispielen angeeignet werden können. Auch wenn man versuchen sollte, die Freiheit der je individuellen Aneignungswege dessen, was sich in ihnen als von Bedeutung zeigt, zu typisieren, sie als exemplarische Fälle einer allgemeinen Bildung zu stilisieren, bildet die zentrale Idee der Individualität eine Grenze solcher Bemühungen. Diese Idee und ihre zentrale Bedeutung für das, was sich mit Humboldt als Bildung qualifizieren lässt, entzieht sich jeder begrifflichen Bestimmung.

Die zweite Ebene, auf der die Idee dieser Individualität als das einsehbar werden soll, was sich jeder begrifflichen Bestimmung und jedem sozialen Vergleich

entzieht, auf der also auch die Grenzen der Verwendung des Konzepts der Exemplarität systematisch expliziert werden, lässt sich in Humboldts Anthropologie vermuten.²⁰ Diese gibt der Idee der Individualität einen Ort, indem sie diese von vorneherein in einem anderen Register als dem des Sozialen, der sozialen Integration verortet. Humboldts Anthropologie zielt nicht darauf, bestimmte Wesensmerkmale oder Charakteristika des Menschseins oder gar: des ‚reinen‘ Menschseins vorzuschlagen. Vielmehr dient der Bezug auf den Menschen umgekehrt dazu, diesen in seinem allgemeinen Wesen als unbestimmbar zu behaupten. Die Rede von ‚dem‘ Menschen ergibt keinen Sinn, da dieser Mensch selbst immer nur in individuellen Ausprägungen existiert. Sein Wesen besteht in der unendlichen Mannigfaltigkeit dieser individuellen Ausprägungen; sich ihm zu nähern, verlangt dann die Eröffnung der Möglichkeit, dass sich weitere individuelle Ausprägungen bilden können.

Mit einer solchen Konstruktion gewinnt Humboldt auf der einen Seite eine Begründungskonstruktion für die Idee des Individuums. Der Mensch als Bezugspunkt stiftet einen Rahmen, in dem die Idee des Individuums nicht nur sinnvoll erscheint; sie lässt sich auch etwa gegenüber einem sozial integrierten und in diesem Rahmen autonomen Subjekt abgrenzen. Das Individuum erscheint nun als das, was in keiner Form der Subjektivierung aufgeht und dennoch einen kaum abweisbaren Wert hat. Die Differenz von Mensch und Subjekt ist damit als eine konfiguriert, in der Idee und Wirklichkeit auseinanderfallen: Subjektivierungsprozesse können von hier aus nicht als Verwirklichung der Individualität begriffen werden – selbst dann nicht, wenn die Rede von Individualität selbst einen sozialen Sinn haben mag. Auf der anderen Seite könnte man nun mit Blick auf das anthropologische Modell denken,

dass man doch das Individuum jeweils als ein Exempel für das ansehen kann, was den Menschen ausmacht. ‚Den‘ Menschen gäbe es dann immer nur in verschiedenen Exemplaren. Das Individuum gewänne seinen Status als sakralisierte Idee dadurch, dass es als ein Exemplar ‚des‘ Menschen oder ‚des‘ Menschlichen verstanden werden kann. Aber auch ein solches Verständnis erscheint zugleich angemessen und unangemessen. Angemessen scheint es zu sein, weil nur so der konstitutiv erscheinende Zusammenhang von Individualität und Menschsein gefasst werden kann. Das Individuum wäre in dieser Sicht eine konkrete Ausformung des Menschlichen wie das Menschliche zugleich die allgemeine Bestimmung dessen, was sich in Individuen konkretisiert. Unangemessen aber ist eine solche Vorstellung, weil sie übersieht, dass nur in ihr, in ihrer Rhetorik, die Beziehung von Allgemeinem und Besonderem behauptet wird. Es ist dann die Rede vom Exemplarischen selbst, die als solche erst den Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem stiftet, dessen Ausdruck sie doch sein soll. Der Mensch ist nicht einfach das Allgemeine des Individuums; und das Individuum ist nicht einfach der besondere Fall des Menschseins. Beide Seiten sind im anthropologischen Modell Humboldts unbestimmbar: Weder ist das Allgemeine des Menschen anzugeben noch das Singuläre am Individuum. Die Rhetorik des Exemplarischen, die beide in eine konstitutive Beziehung im Sinne des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem bringt, verspricht immer schon mehr als sie halten kann.

5. Die Produktivität des Scheiterns

Spätestens mit seiner pädagogischen Kontextualisierung wird deutlich, dass das Problem des Exemplarischen immer auch

eines der Adressierung ist. Es geht nicht nur darum, typische Beispiele für die Geltung eines Allgemeinen, eines Begriffs, einer Regel oder Beziehung zu finden oder – was noch schwieriger sein dürfte – von konkreten Situationen oder Gegebenheiten auf ein Allgemeines zu schließen, als dessen typischer Ausdruck sie dann erscheinen. Schon die Schwierigkeit einer solchen Dialektik des Begriffs²¹ besteht darin, dass das Konkrete immer vielschichtig und komplex ist: Das jeweilige Allgemeine bildet dann nur einen Gesichtspunkt, unter dem dieses Konkrete betrachtet werden kann. Das heißt aber, dass seine Geltung in der Betrachtung, Erschließung oder Erklärung dieser konkreten Situation nur eine partikulare ist. Es kann andere Gesichtspunkte geben, unter denen das Konkrete Sinn macht. Dies aber heißt wiederum nichts anderes, als dass die Rhetorik des Exemplarischen nicht zuletzt dazu dient, die Geltung und Bedeutsamkeit jener Allgemeinheit, die sie vertritt, gegen andere mögliche Sichtweisen auszuzeichnen. Damit kommt zugleich jener Aspekt einer (pädagogischen) Adressierung ins Spiel. Die Rhetorik des Exemplarischen dient nicht nur dem Aufweis der konkreten, der Wirklichkeit erschließenden Kraft des Allgemeinen, sondern sie wendet sich mit diesem Versuch immer auch an einen Dritten, der von der Geltung und Bedeutsamkeit des Allgemeinen überzeugt werden soll. Die Geltung des Allgemeinen soll sozial abgestützt werden. Eine solche soziale Zustimmung hat dabei nicht nur die Funktion, die Bedeutung und Geltung des jeweiligen Allgemeinen abzustützen und so dessen Bedeutsamkeit für eine konkrete Wirklichkeit zu bestätigen: Diese Affirmation kann die logischen und empirischen Probleme des behaupteten Exemplarischen unerheblich erscheinen lassen. Zugleich stellt eine solche Bestätigung auch eine gemeinsame Grundlage der Verständigung über die Wirklichkeit

dar. Sie stiftet eine Geltung, die andere Sichtweisen zu nivellieren oder als nicht rational abzuweisen erlaubt.

Es ist hier nicht der Ort, die wichtige Frage zu diskutieren, inwieweit eine solche Rhetorik des Exemplarischen notwendig ist, um in den Prozessen der sozialen Integration als gemeinsam erstellte Weltansichten, Erklärungsmuster, Rationalitätsvorstellungen und sich über diese verstehende Subjektpositionen hervorzubringen. Vielleicht ist es ja gerade die Rhetorik des Exemplarischen, die in unter den modernen Bedingungen der Vielfalt und Heterogenität von Kriterien und Gesichtspunkten sowie den damit korrespondierenden Subjektvorstellungen (Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung usw.) das Gelingen einer Sozialintegration möglich erscheinen lässt. Vielleicht bildet die Rhetorik des Exemplarischen jenen Weg, auf dem die Bedeutung des Allgemeinen (der Rationalität, der Gesetzmäßigkeit, der Regel usw.) gegenüber dem Partikularen befestigt wird. Statt dieser Frage nachzugehen, richtete sich hier das Augenmerk darauf, dass eine solche Rhetorik Lösungsversuche des unter modernen Bedingungen problematisch gewordenen Selbst- und Weltverhältnisses verspricht. Ein solches Versprechen kann nicht nur immer scheitern, wenn etwa andere Kriterien, andere ‚allgemeine‘ Gesichtspunkte aufgerufen werden und das entsprechende Konkrete in ihrem Sinne verstanden wird. Deutlich wird mit diesem möglichen Scheitern auch der in der Logik des Exemplarischen liegende Machtanspruch: Es geht immer auch um die Durchsetzung einer privilegierten Figur des Allgemeinen.

Der Rückgriff auf die modernen Fragen der Konzipierung des Pädagogischen diente im vorliegenden Zusammenhang dazu, die Grenzen der affirmativen Kraft einer solchen Rhetorik des Exemplarischen aufzuzeigen und die systematische, d.h. nicht

auszuschließende Möglichkeit ihres Scheiterns darzustellen. Dabei wurde nicht nur (am Beispiel Klafkis) deutlich zu machen versucht, dass die Rhetorik des Exemplarischen immer schon die Geltung eines Allgemeinen voraussetzen scheint, das (als Kategorien oder Schlüsselprobleme) unterschiedlich konzipiert und begründet werden kann. Ein solches Allgemeines bildet dann den Hintergrund für die Figurierung dessen, was als ‚typischer Fall‘ angesehen werden kann und das auf diese Weise zur Erschließung von Selbst- und Weltverhältnissen führen soll. Unter Verweis auf die imaginären Horizonte moderner Selbstverständigung, die einerseits den Adressaten als Subjekt figurieren und zugleich davon ausgehen, dass dies nur vorstellbar ist, wenn er andererseits als unbestimmbar verstanden wird, wurde das Pädagogische zwischen zwei Differenzen verortet: derjenigen, die die Idee des Allgemeinen von seiner begrifflich-realen Verwirklichung unterscheidet, und derjenigen, die qua Idee (Individualität, Identität, Autonomie usw.) auf die Unbegründbarkeit jeder sozialisierten Subjektfigur verweist. Der Bezug auf solche sakralisierten Ideen, d.h. auf Ideen, die als verbindlich gesetzte wahrgenommen und behauptet werden, konfrontiert jede Realitätsbehauptung, jede begriffliche Allgemeinheit und jede konkrete Bestimmung mit den Grenzen ihrer Begründbarkeit. Solche Ideen konfrontieren das Konkrete mit dem Singulären; sie verweisen darauf, dass das Allgemeine nur eine Behauptung darstellt, die, selbst wenn sie unter bestimmten Regeln zustande kommt, ihre Grenze an der Vielfalt anders möglicher Perspektiven und Kriterien findet. Das Exemplarische ist dann als jene Vermittlungsanstrengung zu verstehen, in der das zusammengedacht werden soll, was schon in sich different ist und für dessen Einheit selbst dann, wenn man diese ‚interne‘ Differenz abblendet, nur plädiert werden kann. Bezeichnet die

doppelte ‚interne‘ Differenz die Grenze der Symbolisierbarkeit, so steht das Plädoyer für eine Einheit von Allgemeinem und Besonderem selbst für eine Überzeugungsstrategie, die auch anders möglich wäre – und damit für einen (pädagogischen/politischen) Einsatz in einem umstrittenen Feld. Die Rhetorik einer bestimmenden Urteilskraft zielt darauf, das Allgemeine zum Kriterium der Identifikation des Partikularen zu machen; und jene im Verweis auf das Exemplarische immer mitlaufende Rhetorik der reflektierenden Urteilskraft will das Partikulare universalisieren. Beides aber bedarf einer produktiven Einbildungskraft, die dort einspringt, wo die Grenzen der begrifflichen Logik und der empirischen Identifikation versagen und die allenfalls um eine Zustimmung werben kann.²²

Anmerkungen

- 1 Vgl. Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft, Frankfurt/M. 1974. Es kann hier weder um eine Situierung der ‚Kritik der Urteilskraft‘ in der Architektur der Kritiken Kants gehen. Noch kann eine Positionierung zu einer der vielfältigen Lektüren beabsichtigt werden. Im vorliegenden Zusammenhang reicht der Rückgriff auf die Unterscheidung der bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft, die Bedeutung der Einbildungskraft und der Verweis auf jenen ‚Gemeinsinn‘ aus, der kraft einer Unterstellung von Gemeinsamkeit diese hervorzubringen versucht.
- 2 Gerhard Gamm hat auf die ‚Positivierung des Unbestimmten‘ hingewiesen, die in Philosophie und Wissenschaft seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zu beobachten sei. Der Unbestimmbarkeit des Selbst korrespondiere hier eine Multiplizierung der Kriterien, Rahmen und Paradigmata, die jede begriffliche Bestimmung auf etwas verweisen, das ihr uneinholbar vorausliegt. Vgl. Gerhard Gamm: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne, Frankfurt/M. 1994. Zu einer ganz ähnlichen Auffassung, die sich ebenfalls auf den

- Deutschen Idealismus stützt und diesen aber systemtheoretisch zu lesen versucht: vgl. Dirk Baecker: Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie, Frankfurt/M. 2013.
- 3 Vgl. Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1971. Auch die für den vorliegenden Zusammenhang bedeutsame Schrift Wittgensteins kann nur für die Stoßrichtung der hier verfolgten Argumentation aufgenommen werden. Vgl. zu den hier nur angedeuteten Stichpunkten Wittgensteins aus pädagogischer Sicht auch Barbara Platzer: Sprechen und Lernen. Untersuchungen zum Begriff des Lernens im Anschluss an Ludwig Wittgenstein, Würzburg 2006.
 - 4 Das Verhältnis von pädagogischer Problematisierung und handlungstheoretischen Schließungsfiguren habe ich an anderer Stelle untersucht: vgl. Alfred Schäfer: Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz, Paderborn 2012.
 - 5 Vgl. Wolfgang Klafki: Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim/Berlin 1957.
 - 6 Der geisteswissenschaftliche Charakter dieser Herangehensweise besteht im Ausgang von der ‚eingehüllten‘ Rationalität alltäglicher Perspektiven, die theoretisch geläutert, kritisiert und systematisiert werden. Gleichzeitig aber findet diese theoretische Bearbeitung ihr Geltungskriterium nicht zuletzt in der Übernahme dieser Sichtweise durch die auf diese Weise aufgeklärten alltäglichen Perspektiven (vgl. Wilhelm Flitner: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Gesammelte Schriften Band III: Theoretische Schriften, Paderborn 1981, S. 310-349).
 - 7 Die Schlüsselprobleme stehen ebenso wie die Kategorien für den Anspruch, bestimmte allgemeine (materiale) Probleme der Welt mit einer formalen Bildung zu verbinden, die die subjektiven Möglichkeitsprofile thematisiert, die zur Erfassung dieser Probleme erforderlich sind. Vgl. Wolfgang Klafki: Zweite Studie: Grundzüge eines Allgemeinbildungskonzepts. Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1991. Eine kritisch-konstruktive Didaktik geht dabei nicht einfach von der oben genannten geisteswissenschaftlichen Perspektive einer ‚eingehüllten‘ Rationalität alltäglicher Sichtweisen aus. Es ist nun eine gesellschaftskritische Perspektive, aus der heraus eine ‚adäquate‘ subjektive Umgangsform entwickelt wird, die durchaus einen Bruch mit alltäglichen Perspektiven verlangen kann.
 - 8 Vgl. Michael Makropoulos: Modernität und Kontingenz, München 1997.
 - 9 Vgl. Reinhart Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979
 - 10 Vgl. Alfred Schäfer: Kontingenz und Souveränität. Annäherungen an das Pädagogische. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94 (2018), S. 113-132.
 - 11 Zum Kindheitsbild des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts vgl. etwa: Dieter Richter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987; Meike Sophia Baader: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied 1996.
 - 12 Vgl. Alfred Schäfer: Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn 2009, Kap. 5.
 - 13 Zu den vielfältigen Aspekten, die sich mit einer solchen Unmöglichkeit verbinden, vgl. Michael Wimmer: Pädagogik als Wissenschaft vom Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn 2014.
 - 14 Vgl. hierzu: Alfred Schäfer: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche, Weinheim 1989; Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim/Basel 2017 (2. Auflage), S. 135-158.
 - 15 Vgl. Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: Ders.: Werke in fünf Bänden (herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel), Band I, Darmstadt 1969, S. 234-240. Auch die Referenz auf die Schriften Humboldts fällt hier äußerst knapp und cursorisch aus. Vgl. ausführlicher zu dieser Lesart: Alfred Schäfer: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion, Weinheim 1996, S. 16-105.
 - 16 Vgl. Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Werke I, S. 56-233.
 - 17 Ebenda S. 64.
 - 18 Ebenda S. 65.

- 19 Die Auflösung von Bestimmtheiten in Unbestimmtheiten ist für Menke eine zentrale Implikation ästhetischer Praktiken. Vgl. Christoph Menke: *Die Kraft der Kunst*, Berlin 2013.
- 20 Vgl. Wilhelm von Humboldt: *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: Ders.: *Werke I*, S. 337-375.
- 21 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Wissenschaft der Logik II*, Frankfurt/M. 1969, S. 273ff.
- 22 Es geht in diesem Zusammenhang nicht um einen Konsens, eine durch die ‚Kraft des

besseren Arguments‘ (Habermas) hergestellte Übereinstimmung, die Wahrheitskriterien genügen würde: Die Zu- oder Beistimmung bildet – wenn sie denn bekundet und nicht selbst nur imaginiert wird – eher so etwas wie eine eher kontextgebundene und nicht zuletzt auch auf Affiziertheit verweisende fragile Beipflichtung (vgl. auch Andreas Dörpinghaus: *Logik der Rhetorik. Grundriss einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik*, Würzburg 2002, S. 132).

Andreas Nießeler

Das Einzelne als Spiegel des Ganzen?

Exemplarität im Kontext des kulturellen Gedächtnisses

„Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.“¹ Bereits in Martin Wagenscheins Formulierung des Prinzips der Exemplarität, das den Kern seiner Pädagogik und Didaktik bildet, kommt eine bemerkenswerte Dialektik des Besonderen und des Allgemeinen zum Ausdruck, die schnell aus dem Blick geraten kann, wenn das Exemplarische nur als Begrenzung der Inhalte materialer Bildung durch die Entgrenzung der Kompetenzen formaler Bildung verstanden wird. Der bekannte „Mut zur Lücke“ impliziert aber dialektisch betrachtet den Mut zum Allgemeinen, welcher Wegmarken und Orientierungen in den unübersehbaren Feldern des Allgemeinen setzen soll, was voraussetzt, dass diese Orientierung möglich und sinnvoll ist. Exemplarität meint nicht nur Beispielhaftigkeit, sondern auch Repräsentation, wenn sich im Beispiel wie in einem Wassertropfen die ganze Welt widerspiegeln soll. Exemplarische Gegenstände müssen für die Lernsubjekte also erfahrbare Verdichtungen von elementaren Fragen beinhalten, die auf weitere Zusammenhänge hinweisen und zum eigenen Nachdenken anregen. Das heißt, es muss sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden *transparent* sein, auf was die Beispiele hindeuten und was für das jeweilige Lernen elementar ist.

„Zur Begründung: die Worte, die immer wieder auftauchen, wenn das Gespräch um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch. – Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teils, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar einer ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Ferne, doch Verwandte, durch Resonanz.“²

Dieser Widerhall des Allgemeinen ist vorrangig als Erfahrung des freien Willens ausgelegt worden, ansonsten fände, wie Günther Buck in seiner Kantauslegung deutlich gemacht hat, nur eine Nachahmung des Gezeigten statt, nicht die Nachfolge aus Vernunftgründen.³ Exemplarität zielt jedoch auch auf eine ästhetische Darstellung zur Welt, welche jene Resonanzräume ins Spiel bringen und nutzen kann. Das Exemplarische spiegelt nicht einfach das Ganze wider, sondern es spricht im Subjekt etwas an, was das Subjekt *mit* wahrnimmt, wenn es in den Spiegel schaut, was aber nicht es selbst ist, also das, was wahrgenommen *wird*.⁴ Bereits Wilhelm Büthe hat auf diesen eher vernachlässigten Aspekt in seiner

Begriffsklärung des Exemplarischen, die in dem die Diskussion prägenden Sammelband aus dem Jahre 1960 veröffentlicht ist, hingewiesen: Das Neutrum „*exemplum*“ ist das Herausgenommene. *Exemplum* ist also passivisch. „Dieser Passivcharakter besagt: Das *Exemplum* kann nicht aus sich selbst, *eo ipso*, in Erscheinung und Beziehung treten; dies muss jemand besorgen. Dieser Jemand kann eine Person sein, er kann aber unpersönlicher Art sein, etwa die Sitte oder das ‚Man‘ HEIDEGGERS.“⁵ Und Büthe ergänzt: „Ein Übersehen des Passivcharakters führt zu einer Übersteigerung und Überforderung des Exemplarischen (...).“⁶

Der Passivcharakter des Exemplarischen verweist auf Erfahrungen im Feld des Allgemeinen, welche der Aktualisierung der Möglichkeiten der Vernunft zugrunde liegen. Auch Wagenschein verweist in seinem Aufsatz über den Begriff des exemplarischen Lehrens an prominenter Stelle auf das Feld der Geschichte und auf die Geschichtsdidaktik Heimpels, die das Exemplarische nur als sinnvoll im Rahmen eines allgemeinen Überblicks erachten, obgleich auch Wagenschein bewusst war, dass die historische Forschung der Verallgemeinerung von Partikularphänomenen hinsichtlich der Kontingenz menschlicher Geschichte eher skeptisch gegenüber steht. Wagenschein zitiert außerdem Wilhelm Flitner, der betont habe, dass Geschichte erst einmal erzählt werden müsse, und Wilhelm Weischedel, der von der Anwesenheit des Ganzen im Einzelnen gesprochen habe. Ähnliches, so Wagenschein, gelte für die Naturwissenschaften („wenn es auch hier nicht nötig ist und nicht gut wäre, sie zu erzählen; sie wollen getan sein“).⁷

Dieser dialektische Zusammenhang von Allgemeinen und Besonderem, der übersehen werden kann, wenn das Lernen in den Vordergrund gestellt wird, wohingegen bei Wagenschein das Lehren

thematisiert wird, soll in den folgenden Überlegungen näher beleuchtet werden, insbesondere hinsichtlich der Bedeutung des im Exemplarischen implizierten Zeigens, das auf kulturelle Kontexte verweist und im kulturellen Gedächtnis verortet ist. Das Zeigen und der Hinweis auf Besonderes, nicht nur als pädagogische Geste, ist nämlich ohne das Vermögen zu einer geteilten Intentionalität im Feld des Allgemeinen nicht möglich. Etwas provokant könnte man mit Nietzsche formulieren, dass beim Exemplarischen die Regel interessanter als die Ausnahme ist⁸, zumindest wenn man es aus der didaktischen Perspektive betrachtet.

Eine solche *Erfahrung von Allgemeinem* spielt bereits bei Kants Überlegungen zur Ethik, welche die weitere Reflexion der Wirksamkeit von *Exempla* geprägt haben, die maßgebende Rolle. Ein gutes Beispiel – erst in der zweiten Auflage der *Metaphysik der Sitten* spricht Kant vom *Exempel* – veranschaulicht nicht nur Gesetze der Ethik. Es regt zu einem Vergleich mit der Idee der Menschheit an und vergegenwärtigt damit die Möglichkeiten vernünftiger Reflexion mit Blick auf das Ganze. „Das gute *Exempel* [...] soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtgemäßen dienen.“⁹ Das *Exemplum* in Kants Ethik dient also nicht zum Vergleich mit irgendeinem anderen Menschen, sondern zum Vergleich mit der Idee, wie er sein soll („also mit dem Gesetz“, wie es bei Kant heißt). Das soll dem Lehrer das Richtmaß seiner Erziehung sein. Erst dann kann am Beispiel eines Vorbildes der Kosmos des inneren Sternenhimmels, d.h. die Gesetze der Sittlichkeit, erkannt und in seiner Bildhaftigkeit erfahren werden. Breun weist zu Recht darauf hin, dass Kant das *Exempel* zu den experimentalen (technischen) Mitteln der Bildung der Tugend zählt.¹⁰ Jemand verwendet ein *Exemplum*, um anderen etwas zu zeigen und um andere damit zu überzeugen. Man

kann dieses rhetorische Mittel genauer als Hypotyposis bezeichnen: das ist ein Bild oder ein Tableau, das so anschaulich ist, dass man eher glaubt es zu sehen als zu hören. Etwas wird damit gewissermaßen am Vorbild selbst zur Schau gestellt. Diese Vorführung initiiert die Erfahrung von Autonomie, die gerade nicht Beliebigkeit und Willkür bedeutet, sondern primär die Orientierung an der moralischen Ordnung enthält, „wie sie den Quellen entspringt, aus der alle schöpfen können.“¹¹

Das „Vorbild“ spielt in der Geschichte der moralischen Erziehung eine bedeutende Rolle. Der Verweis auf gute Charaktere, Persönlichkeiten und geschichtliche Ereignisse stiftet Gemeinsamkeiten und schafft einen gemeinsamen Erfahrungsgrund. „Exempel als Beschreibungen historischen Geschehens und als erdichtete Handlungsmuster dienen als Veranschaulichung eines allgemeinen Sachverhalts und prädestinieren Muster vorbildlichen oder abschreckenden Verhaltens.“¹² Sie haben zwar weniger Beweiskraft in der Argumentation, können aber, so die antike Rhetorik, als Überzeugungsmittel für Ungebildete besondere Bedeutung haben. Auch der Redner selbst soll durch sein Vorbild wirken und überzeugen, indem er abwesende und erfundene Personen mimetisch vergegenwärtigt. Ebenso sollen die „klassischen“ Autoren Vorbilder und Vermittler sittlicher Werte und Vorstellungen sein. Vom 10.-16. Jahrhundert beherrscht der Vorbildgedanke der *imitatio Christi* die Lehre. Es entsteht eine Art Exempelliteratur, die für die religiöse Laienbewegung und für Bettelorden prägend wird. Das Predigtexempel wird zum wichtigsten Teilmoment der Predigtlehre. „Charakteristisch werden Apostel, Märtyrer, Heilige als vorbildliche Nachfolger geschildert, aber auch Beispiele moralisch-richtigen Tuns zur Nachahmung vorgestellt, deren Überzeugungskraft darauf beruht, dass sie bestimmten vorbildlichen

Personen zugeschrieben werden.“¹³ In der Aufklärungsphilosophie findet zwar keine Reflexion des Vorbildgedankens statt, das Exempel bleibt aber als didaktisches Mittel bedeutsam, insofern am Besonderen eine Einsicht gewonnen werden kann in das, was der Allgemeinbegriff zum Inhalt hat. Die begriffliche Erkenntnis wird veranschaulicht. Das bedeutet aber auch, dass die im Exempel veranschaulichte Wahrheit schon vorher bekannt sein muss, um im Erzählen vergegenwärtigt werden zu können. „Das Exempel hat keine erkenntnisleitende Funktion, sondern demonstriert das zu Erkennende.“¹⁴ Auf dieser didaktischen Basis entwickelt dann Kant seine Überlegungen zur Kraft des Exempels, das auf ein Prinzip verweist und an die Urteilskraft angebunden wird. Nur so bewirken Exempla Nachfolge und nicht nur Nachahmung durch die bloße Darstellung faktischen Verhaltens.

Das Exemplum ist also nicht ein singulärer Einzelfall, der jeweils aufs Neue in der jeweiligen Situation aufgefunden oder erfunden wird, sondern steht in einer Tradition, ohne die es gar nicht verständlich oder gar wirksam wäre. Ein guter Redner fantasiert seine Beispiele nicht frei, sondern er schöpft aus bekannten Bildern und Narrativen, die seine Argumente stützen, indem sie in einem anschaulichen Tableau verdichtet werden. Damit wird ebenso eine Tradition der *exempla classica* geschaffen, indem man immer wieder auf diese Figuren zurückgreifen kann. Das Exemplum ist deswegen vorbildlich, weil es etwas zum Vorschein bringt, was den aktuellen Wahrnehmungen und präsentativen Eindrücken vorausliegt. Dieser Grund ist nicht logisch oder ontologisch verortet – sonst würde das Exemplum nicht als Hypotyposis wirken. Vielmehr überzeugt das Beispiel durch seine Anschaulichkeit, also durch seine prägnante Gestalt, die kulturell bedingt und Ausdruck symbolischer Formungen ist. Im Begriff des Exemplarischen

liegt so betrachtet ein fundamentaler Unterschied zwischen dem Paradigmatischen und dem Vorbildlichen. Das eine verweist auf allgemeingültige Strukturen, das andere auf kulturelle Traditionen, die erst geschichtlich zum Allgemeinen werden. Exemplarität setzt damit einen gemeinsamen Deutungskontext voraus, der sich sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden bezieht. Die Auswahl von besonderen Beispielen kann nur auf etwas Allgemeines deuten, wenn dieses Allgemeine bei der Auswahl mitbedacht bzw. in der Formulierung von Weizsäckers „mitwahrgenommen“ wird.¹⁵ Ansonsten würde das Exemplum weder als repräsentativ ausgewählt noch als transparent für das Allgemeine erfassbar.

An dieser Stelle lohnt es sich, näher auf diese kollektiven Bezüge einzugehen, da dieser Kontext die Materialität von Exemplarität einbezieht. Diese macht zwar in Klafkis Theorie der kategorialen Bildung das notwendige Gegenmoment zur formalen Bildung aus, kann jedoch im Zuge der Kompetenzorientierung aus dem Fokus geraten, wenn man meint, die Inhalte spielen bei der Förderung der formalen Kräfte nur eine untergeordnete Rolle und seien daher mehr oder weniger beliebig für das Lernen des Lernens. Exemplarität würde jedoch an Anschaulichkeit und Verständlichkeit verlieren, wenn die Erfahrung des Allgemeinen nicht eingebunden ist. Diese Allgemeine ist so gesehen das, was erinnert wird. Die Erinnerung bildet das Medium des individuellen Erkennens. Nach dem erkenntnistheoretischen Grundsatz: *Ubi ergo generatio nulla, ... ibi nulla intelligitur*¹⁶, kann man auch formulieren: Man versteht das am besten, was man selbst hervorgebracht hat, wobei in dieser Perspektive das allgemeine „man“ bedeutsamer ist als das subjektive „Ich“. Verstehen ist geschichtlich und ein kulturell-medial bedingter Prozess, in dem „Vor-Wissen“ und „Vor-Urteile“ ebenso relevant sind wie

das Erinnern: „*Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln.*“¹⁷

Zur Hermeneutik der Materialität soll an dieser Stelle auf den Begriff der „Erinnerungsorte“ verwiesen werden, der im Anschluss an die sozialanthropologische Gedächtnistheorie von Maurice Halbwachs in der historischen Forschung etabliert worden ist. Der Begriff ist m.E. besser geeignet als der Bezug zum Klassischen des Überlieferungsgeschehens, weil er einerseits nicht an eine Normativitätsproblematik gebunden ist, die sich in den unterschiedlichen Differenzierungen von Beständigkeit und Wandel widerspiegelt. Zum anderen erfasst er dynamische Momente des Erinnerns als Gedächtnistätigkeit und als eine Art Handlungsform sowie die lebensweltlich eingebundene zeitliche Struktur von Geschichtlichkeit, die individuelle Subjekte wie soziale Kollektive einspannt. Im übertragenen Sinne einer *loci memoriae* beschreiben „Erinnerungsorte“ sowohl kollektive Elemente des kulturellen Kontextes als auch Momente eines individuellen wie subjektiven Vergangenheitsbezuges, umfassen also mythisch-paralogische wie logisch-rationale Aspekte. Grundlegend ist hierbei die Theorie des kulturellen Gedächtnisses, nach der davon auszugehen ist, dass der Großteil unserer individuellen Erinnerungen eingebunden ist in einen größeren Erinnerungs- und Wissensvorrat, der eine Folie bildet für das persönliche Ein- und Festschreiben von Erfahrungen, Erlebnissen und Weltinterpretationen. Solche Inhalte des kulturellen Gedächtnisses formieren das Allgemeine der Exemplarität, das in den Resonanzen von individuellen und kollektiven Wahrnehmungen erfahrbar wird.

Forschungsmethodisch erschlossen wurde das Feld von dem französischen

Historiker Pierre Nora, der dazu den Begriff „lieu de mémoire“ geprägt hat.¹⁸ Nora geht es nicht nur um Kristallisationspunkte gemeinsamer Erinnerungen, sondern auch um Formen kultureller Identitäten, die soziale Verbindungen und Gemeinsamkeiten widerspiegeln und herstellen. Noras Ansatz hat das Anliegen, „Erinnerungsgeschichte“ als „Geschichte zweiten Grades“ zu betrachten. Diese untersuche nicht mehr einzig die historischen Ereignisse, „sondern deren Konstruktion in der Zeit, das Verschwinden und Wiederaufleben ihrer Bedeutungen; nicht die Vergangenheit, wie sie eigentlich gewesen ist, sondern ihre ständige Wiederverwendung, ihren Gebrauch und Missbrauch sowie ihren Bedeutungsgehalt für die aufeinanderfolgenden Generationen; nicht die Tradition, sondern die Art und Weise, wie diese geschaffen und weitergegeben wird.“¹⁹

Erinnerungsorte sind Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung. Solche „Orte“ repräsentieren einen individuellen wie subjektiven Vergangenheitsbezug, der zumeist nicht ausschließlich durch vernünftige Zugriffsweisen, sondern auch durch Alltagsmythen charakterisiert ist, die sich in der geschichtlichen Tradition festsetzen und behaupten. Es sind also nicht primär geografische Orte gemeint, vielmehr können sich kollektive Erinnerungen ebenso in Bildern, Texten, Geschichten, Kunstwerke, Gebrauchsgegenständen, Riten und Ritualen, Denkmälern, Persönlichkeiten, geschichtlicher Ereignisse u.a. manifestieren.

In den Bänden über deutsche Erinnerungsorte²⁰ finden sich Themen wie der „Wald“, der als Sehnsuchtsort romantischer Naturerfahrungen gilt, und wohl nicht zufällig wurzelt die heutige Klima-Diskussion in einem Nachhaltigkeitsbegriff, der aus der Forstwirtschaft stammt. Das „Wunder von Bern“ ist eine Präfiguration der deutschen Fußball- und Sportkultur

und prägte kollektive Vorstellungen und Sehnsüchte der damals jungen Bundesrepublik. Auch die Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten wie Karl dem Großen, Jeanne d'Arc, Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Nietzsche, Rosa Luxemburg oder der Familie Mann stellen trotz der Unterschiedlichkeit der Bezüge und der Zugänge, trotz der individuellen Sichtweisen und Interpretationen gemeinschaftsstiftende Deutungsraster bereit, welche mit anderen geteilt werden und welche die Voraussetzung für die Entwicklung eigener Vorstellungen bilden. Erinnerungsorte können ebenso Praktiken wie das Handwerk sein. Handwerk besitzt einen „goldenen Boden“. „Golden“ steht dabei, wie die Brüder Grimm anmerken, für Besitz, Gewinn, Wohlleben und Glück. Aktualisiert wird der Erinnerungsort des Handwerks heute durch die Renaissance des Bauhauses. Erinnerungsorte sind auch Dinge und Gebrauchsgegenstände. In den Bänden zu den deutschen Erinnerungsorten wurde als Beispiel hierfür der Volkswagen genannt, an dem die Einstellung und das Lebensgefühl einer Generation festgemacht werden kann. Angesichts der aktuellen Debatte sieht man aber auch, wie sich Erinnerungsorte wandeln, wenn der „Dieselskandal“ jene Werte der deutschen Automobilindustrie nachhaltig in Frage gestellt hat und selbst zu einem neuen Erinnerungsort geworden ist.

Erinnerungsorte bewahren nicht nur kollektive Erinnerungen auf, sie stiften auch Gemeinsamkeiten, die tradiert und über die Zeit transformiert werden. Es wäre sicher eine Fehlinterpretation der Intention Noras, ihm nationale oder gar nationalistische Motive zu unterstellen. Vielmehr geht es Nora um eine liberal-konservative Kulturbetrachtung, welche Geschichte als maßgebliches Potenzial menschlichen Zusammenlebens berücksichtigt und Erinnerungsorte als Gedenkorte und Themen der generationenübergreifenden Reflexion

bewahren möchte. Daher werden in diesem Kontext historischer Forschung auch Krieg und Terror thematisiert, um umso deutlicher zu machen, dass diesen gemeinsame Anstrengungen der Vernunft und des Handelns entgegengesetzt werden müssen. In den Europäischen Erinnerungsorten werden so im ersten Teil „Brandmale“ kollektiver Erinnerungen beschrieben, in deren Schatten die Notwendigkeit der Idee einer gemeinsamen Vernunft aufscheint.²¹

Der kulturelle Kontext bildet in diesem Verständnis von Exemplarität das Fundament, auf dem unterschiedliche Realitätseindrücke, Wahrnehmungserlebnisse und sowohl Interpretationen dieser Wahrnehmungen als auch Erkenntnistätigkeit möglich sind. Ohne diesen Hintergrund blieben Gedanken leer und Anschauungen blind. Beispiele wirken also dann exemplarisch, wenn sie Bezüge zum kollektiven Gedächtnis herstellen und Bedeutungsschichten aktivieren, die in die Zeitstrukturen von Wissen eingeknüpft sind. Aus bildungstheoretischer Perspektive ergibt sich damit eine Umlenkung der Aufmerksamkeit, insofern nicht so sehr die reinen Kräfte des Menschen zur Ausbildung einer geordneten Vorstellungswelt führen, sondern jene erst anzueignenden und sich im Subjekt entwickelnden kulturellen Kontexte und symbolischen Verdichtungen die maßgebende Voraussetzung für weitergehende Bildungs- und Erkenntnisprozesse sind. Jede Kompetenzstruktur allein bleibt ohne Inhalte ebenso sinnentleert wie uneffektiv, wenn die Schulung des Vermögens nicht zugleich eine Schulung und Grundlegung der Bedingungen der symbolischen Prägnanz, also der Prägung durch die Auseinandersetzung und Aneignung von Kultur umfasst, welche sich in Wahrnehmung, Wissen und im gesamten Habitus niederschlägt. Exemplarität kann sich nicht nur auf die formale Seite von Bildung beziehen, ansonsten würde das Potenzial

gemeinsamer Erinnerungsorte verloren gehen.

In einer Gesellschaft der Singularitäten²² werden solche Allgemeinplätze jedoch immer seltener und sind auch nicht mehr unbefragt akzeptiert beziehungsweise werden bewusst zertrümmert. Es gehört mit zum Problem der Exemplarität, dass geschichtliche Phänomene vorausgesetzt werden, die *man* kennt, dass man aber im Pluralismus auf- und auseinandergeht. Wir können heute nicht mehr von *dem* Frommen ausgehen, von *den* guten Charakteren, von *den* Persönlichkeiten. Ebenso gibt es viele religiöse Vorbilder, die auf ganz unterschiedliche Weise Religiosität repräsentieren. Das „Goldene Handwerk“ ist in der modernen Arbeitsgesellschaft eine Utopie. Der „Wald“ wurde zum „Deutschen Wald“ verunglimpft – too much wood resümierte ein englischer Pädagogikoffizier, als er die Konzeption des deutschen Heimatkundeunterrichts nach dem zweiten Weltkrieg kritisch unter die Lupe nahm.²³ Und ein Bestand an exemplarischen Büchern scheitert nicht nur an der Unterschiedlichkeit der Geschmäcker, sondern auch an der Originalität und Unvergleichbarkeit des jeweiligen Kunstwerkes.²⁴

Das Allgemeine der Exemplarität meint im Grunde aber nicht einen Kanon verbindlicher Werte und normativen Wissens – das wäre mehr das Paradigmatische. Vielmehr geht es um konjunktive Erfahrungen, die geteilt werden und geteilt wurden, also um gemeinsame Erfahrungen. Solche kollektiven Aufmerksamkeiten sind eine wichtige Grundlage menschlicher Kommunikation, die sich nicht nur auf sich selbst und eigene Erfahrungen bezieht, sondern größere Zusammenhänge in den Blick nimmt. Kollektive Erinnerungen sind damit nicht nur eine Voraussetzung für das individuelle Erinnern. Sie formieren ebenso das Bewusstsein für Sozialität. In der Kulturphilosophie hat sich dafür der Begriff der

symbolischen Formen etabliert, die nicht nur Medien jeder Erkenntnistätigkeit sind, sondern Kultur stabilisieren.

Solche kulturellen Felder verbindender Erfahrungen sind etwa Geburt, Kindheit/ Jugend, Sexualität, Krankheit, Sterben, Sozialität, Ernährung, Kleidung, Wohnen, Technik, Arbeit, Freizeit und Gebrauchsgüter. Dazu kommen Symbolwelten wie Wissenschaft, Religion und Kunst. Tanner²⁵ differenziert in seiner Kultur-anthropologie diese Felder weiter nach menschlichen Selbstbeschreibungen und Menschenbildern, sozialen Praktiken, Routinen, Ritualen, kommunikativen Interpretationsmustern, symbolischen Formen und Machtbeziehungen, durch die Lebenswelten von Menschen strukturiert werden. Ebenso kann die Geschichtlichkeit der menschlichen Natur genannt werden, die sich in kulturellen Selbstreflexionen und in Formen der Subjektivierung äußert, in den kulturellen Praktiken der Naturbeherrschung wie der Technik und des Experimentierens, im Umgang mit Tieren und mit der Natur und in den Verflechtungen mit Dingen. Diese konjunktiven Erfahrungen konstituieren gemeinsame Erinnerungen in der Vielfalt der Möglichkeiten und spannen kultur-anthropologisch zu umschreibende Felder im geschichtlichen Wandel auf, die relativ konstant bleiben, weil sie auf grundlegende, existenzielle Erfahrungen bezogen sind.

In der Auseinandersetzung mit diesen Feldern können Aufmerksamkeiten für kulturelle Erscheinungen, ihre Gestaltungen und Gestaltungsmöglichkeiten entstehen, die reflektiert und kritisch hinterfragt werden können. Mit Blick auf den Anspruch von Bildung, aufmerksam zu werden für das Verhältnis von Ich, Andere und Welt und die auf Aktualisierung drängenden Möglichkeiten des Menschen zu verwirklichen²⁶, ist es maßgebend, dass die Strukturen von Erinnerungsorten auch wieder aufgebrochen und damit der Reflexion

zugänglich gemacht werden. Aufmerksamkeiten für kulturelle Phänomene können exemplarisch werden, wenn die Sachen die Möglichkeit haben, gewissermaßen Widerworte zu geben und damit befragbar werden. Mieke Bal bezeichnet das in ihrer Kulturtheorie als Fokalisation der Aufmerksamkeit, die andere Perspektiven aufnimmt und miteinander ins Spiel bringt. Die Theorie fluktuiert zwischen Wahrnehmung und Begriff und eröffnet so die Möglichkeit, die „Stoßkraft einer Interpretation zu bremsen, abzulenken und zu komplizieren.“²⁷ „So kann sich die Theorie wandeln und vom starren Oberdiskurs zu einem eigenständigen, lebendigen Objekt der Kultur werden. Bei diesem Verfahren können wir von den Objekten, die unseren Untersuchungsbe-reich bilden, etwas lernen.“²⁸

Beispielsweise könnten aus dem kulturellen Feld „Ernährung“ anhand von „Kolonialwaren“ wie Schokolade, Kaffee, Tomaten oder Kartoffeln sowohl Aspekte der Nahrungsmittelproduktion und des Warenhandels als auch historische Dimensionen europäischer Kolonialpolitik erschlossen werden.²⁹ „Kolonialwaren“ ist ein europäischer Begriff, der sich der Sache nach auch auf anderen Kontinenten finden lässt. Man kennt diese Produkte und verbindet seine Erinnerungen mit ihnen. Sie gehören zur Lebenswelt und prägen die Alltagskultur wie die Tasse Kaffee am Morgen oder wie das Tomatenmark auf der Pizza. „Eigenes und Fremdes verschmolzen zu etwas Hybridem, und nicht selten rückte das Mischprodukt in das Zentrum von Selbst- und Fremdwahrnehmung.“³⁰ Der Blick auf Kolonialwaren macht aber auch deutlich, dass zu den Aktivitäten von Gedächtnis Vergessen und Verdrängen gehört. Globalisierungsprozesse werden gerne aus persönlichen Erinnerungskulturen ausgeblendet, die Bedingungen der Produktion und des Handels sind nicht immer gegenwärtig. Zu den schmackhaften Kolonialwaren gehört die

Kolonialgeschichte mit Sklaverei, Kontraktarbeit, Plantagenwirtschaft, Monokulturen, abhängige Integration in den Weltmarkt oder ökologische Schäden wie der Zerstörung von Kultur- und Naturlandschaften. Die kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte ist ein Thema, das durch die aktuelle Diskussion einen neuen Stellenwert erhalten hat und alternative Perspektiven auf Sichtweisen und Identitäten eröffnen kann, die in der klassischen Überlieferungsgeschichte eher verdrängt worden sind. Gerade hier kann und muss Bildung ansetzen, um kritisch Zusammenhänge zu hinterfragen, Alternativen zu entwerfen und um das Allgemeine im Besonderen zu reflektieren bzw. um das Besondere mit Blick auf das Allgemeine zu durchdenken und weiterzudenken.

Nach diesem Verständnis von Exemplarität formieren sich in Bildung selbst Erinnerungsorte, die das Nachdenken, Durchdenken und Weiterdenken darüber anregen, „dass und wie Menschen sich mit sich, mit anderen und mit der Welt, sprachlich-gedanklich vermittelt, auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können.“³¹ Es gilt also zu berücksichtigen, dass Bildungsinstitutionen wie die Schule Orten sind, an denen man sich immer wieder mit denselben Themen auseinandersetzt, aber auch zu diesen Themen Stellung bezieht und Veränderungen bewusst macht. Solche Bildungsorte stiften generationenübergreifend das Allgemeine konjunktiver Erfahrungen, in das individuelle Sichtweisen und Bedeutungen eingefädelt werden können, so dass Kontinuitäten und Transformationen dessen behandelt werden, was über die Zeit stehend als kulturell bedeutsam erachtet wird. Das mag auf den ersten Blick antiquiert und rückständig wirken, sollte jedoch nicht nur konservativ gedacht werden. Denn es kann auch innovativ und modern ausgelegt werden, wenn

in der Provenienz von Kultur ein projektives Erbe lokalisiert wird, das alle angehen kann. Kultur wird schon lange nicht mehr im statischen Sinne kanonischer Kenntnisse verstanden, sondern „im dynamischen von Bildung und Entfaltung“³². Bénédicte Savoy erinnert in ihrer kritischen Abrechnung mit nationalstaatlichen geprägten Definitionen des Kulturerbes, das in europäischen Museen bewahrt und abgrenzend zu fremden Kulturen behauptet werden sollte, an eine eher bescheidene, aber deswegen umso bedeutungsvollere Intention des Museums, ein Ort der physischen Begegnung mit fremden Welten zu sein, ein Archiv der menschlichen Kreativität, „einer jener Orte, wo die Geschichte die Zukunft anbaut“³³.

Ähnliches könnte auch mit Blick auf Schulen gedacht werden, an denen man exemplarischen Sachen begegnet, die über der Zeit stehen und ansprechen. Martin Wagenschein hat bei seiner Erörterung des Prinzips der Exemplarität solche Stellen als Plattformen oder als Inseln charakterisiert, als Orte der Verdichtung, an denen man sich hie und da festsetzen kann, an denen man die Erlaubnis hat, sich einzugraben, Wurzeln zu schlagen, sich einzunisten. Der Mut zur Lücke meint den Mut zur Gründlichkeit und schafft Gelegenheit, bei begrenzten Ausschnitten intensiv zu verweilen.³⁴ Solche Inseln kann man aber nicht selbst bauen, sondern man sucht sie auf. Manchmal gelangt man auch eher zufällig auf eine Insel, obwohl man diese dort nicht vermutet hätte. Es gibt auch geheime Inseln, die nicht einfach angesteuert werden können. Die Allegorie soll an dieser Stelle nicht überstrapaziert werden. Was aber angedeutet werden soll, ist die Notwendigkeit der Muße und des Verweilens als Grundmotiv von Bildung, sowie die Notwendigkeit, einen Überblick zu bewahren oder einen Überblick zu schaffen, gewissermaßen Karte und Kompass gebrauchen zu können, um

sich zu orientieren und um anderen bei der Orientierung zu helfen. Diese Kultur des Lehrens als eine Kultur des Zeigens gehört zum Prinzip der Exemplarität und sollte nicht in Vergessenheit geraten. Exemplarität muss dabei offen für die Zukunft bleiben und auch die Themen der heranwachsenden Generation einbeziehen, die ihre eigenen Lebenswelten bilden und ihre eigenen Aufmerksamkeiten haben. Solche generationenübergreifenden Themen zu bestimmen und zu reflektieren, wird eine notwendige Aufgabe bildungswissenschaftlicher Forschung zur Exemplarität sein, soll dieses grundlegende Prinzip allgemeiner Didaktik lebendig und unzeitgemäß bleiben.

Anmerkungen

- 1 Martin Wagenschein (1968/1999): Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. In: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 2. Aufl., Weinheim, Basel, S. 32.
- 2 Ebd.
- 3 Vgl. Günther Buck (1967): Kants Lehre vom Exempel. In: Archiv für Begriffsgeschichte 11, S. 148-183.
- 4 Dieses Feld hat Jaques Lacan bei seiner Analyse des Spiegelstadiums in seiner Bedeutung für die Ich-Werdung als Feld der Kultur charakterisiert, das sich symbolischen strukturiert. Wenn das Kind in den Spiegel sieht, entdeckt es nicht sich selbst, sondern sein Bild (*imago*), das von Anderen bestimmt ist. Im Französischen wird dieser komplexe Sachverhalt durch die unterschiedlichen Wörter für „ich“ sehr gut wiedergegeben. Es ist nicht das *moi*, das hier entdeckt wird, sondern es ist das Zusammenspiel von *moi* und *je*. „Aber von besonderer Wichtigkeit ist gerade, daß diese Form vor jeder gesellschaftlichen Determinierung die Instanz des Ich (*moi*) auf einer fiktiven Linie situiert, die das Individuum allein nie mehr auslöschen kann, oder vielmehr: die nur asymptotisch das Werden des Subjekts erreichen wird, wie erfolgreich immer die dialektischen Synthesen verlaufen mögen, durch die es, als Ich (*je*),

seine Nichtübereinstimmung mit der eigenen Realität überwinden muß.“ (Jacques Lacan (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Schriften I, Olten, S. 64.)

- 5 Wilhelm Büthe (1960/1972): Das exemplarische Verfahren. In: Gerner, B. (Hg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Reihe: Wege der Forschung Band XXX. 5. Aufl., Darmstadt, S. 77.
- 6 Ebd.
- 7 Wagenschein, a.a.O., S. 32 und 37. Zitiert werden Wilhelm Flitner (1955): Der Kampf gegen die Stoffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. In: Die Sammlung, S. 556 ff.; Hermann Heimpel: Selbstkritik der Universität. In: Deutsche Universitäts-Zeitung IV, Nr. 20, S. 5 ff.; Wilhelm Weischedel: Sinn und Widersinn der Wissenschaft. Deutsche Universitäts-Zeitung X, Heft 18, S. 6 ff.
- 8 Friedrich Nietzsche (1886/1966): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. In: Werke in drei Bänden. Hrsg. von Karl Schlechta. Band 2. Darmstadt, S. 591. Vgl. dazu auch Matthias Pohligh (2012): Vom Besonderen zum Allgemeinen. Die Fallstudie als geschichtstheoretisches Problem. In: Historische Zeitschrift, Band 295, S. 297-319.
- 9 Immanuel Kant (1797/1968): Metaphysik der Sitten. In: Werkausgabe, Band VIII. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main, Tugendlehre § 52, A 168.
- 10 Vgl. Richard Breun (2002): Kants ethische Didaktik und Methodenlehre. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78, 1, S. 77-90.
- 11 Breun, a.a.O., S. 85.
- 12 Karl Helmer, Gaby Herchert (2004): Vorbild und Beispiel. In: Benner, D., Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 1109.
- 13 Helmer, Herchert, a.a.O., S. 1100.
- 14 Helmer, Herchert, a.a.O., S. 1111, mit Bezug auf Chr. Wolff: Philosophia Practica universalis (1739), § 250ff.
- 15 „Mitwahrnehmung“ bezieht sich auf den „Schatz vergangener Wahrnehmungen im Gedächtnis“, der dem frei entscheidenden Menschen zur Verfügung steht. Als „Mitwahrnehmung der höheren Stufe“ bezeichnet Weizsäcker den Sinn für das Schöne. „Wir Menschen nehmen mit jedem einzelnen Sinneseindruck, jedem einzelnen Urteil, jedem einzelnen Affekt zugleich das Höhere,

- Allgemeingültige wahr, das diesen Eindruck, dieses Urteil, diesen Affekt erst möglich macht.“ (Carl Friedrich von Weizsäcker (1975): Das Schöne. In: Universitas 31. Jg., Heft 1, S. 4)
- 16 Hobbes, De Corpore I,1 sect. 8, zit. nach Arno Baruzzi (1993): Die Zukunft der Freiheit. Darmstadt, S. 5.
 - 17 Hans-Georg Gadamer (1960/2010): Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Gesammelte Werke Band 1. Tübingen, S. 295.
 - 18 Pierre Nora (Hg.) (1984-1994): Les lieux de mémoire. 7 Bände. Paris.
 - 19 Pierre Nora (1996): Wie lässt sich heute eine Geschichte Frankreichs schreiben. In: Nora, P. (Hg.): Erinnerungsorte Frankreichs. Berlin, S. 16.
 - 20 Étienne François, Hagen Schulze (Hg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. München 2001.
 - 21 Étienne François, Thomas Serrier (Hg.) (2019): Europa. Die Gegenwart unserer Geschichte. 3 Bände. Darmstadt; Pim den Boer u.a. (Hg.) (2012): Europäische Erinnerungsorte, 3 Bände, München. Es gibt auch gesellschaftspolitisch relevante Erinnerungsorte wie beispielsweise „Wackersdorf“ im Kontext der Ökologiebewegung (Frank Uekötter (Hg.) (2014): Ökologische Erinnerungsorte, Göttingen u.a.) oder das Gedächtnis der Migration (Jan Motte, Rainer Ohliger (Hg.) (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen).
 - 22 Andreas Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.
 - 23 Vgl. Andreas Nießeler (2005): Die Gegenstandskonstitution im kulturellen Kontext. Kulturwissenschaftliche Analysen der „Sachen des Sachunterrichts“. In: [www.widerstreitsachunterricht.de/Ausgabe Nr. 5](http://www.widerstreitsachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.%205).
 - 24 Bereits der Forschung um Nora wurde vorgehalten, dass sie sich zu exklusiv auf ein bildungsbürgerliches Milieu beziehe und eurozentristisch ausgerichtet sei, wohingegen globale Zusammenhänge und Differenzen nicht deutlich werden.
 - 25 Jakob Tanner (2009): Historische Anthropologie. In: Bohlen, H./Thies, Chr. (Hg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart, S. 147-156.
 - 26 Wilhelm von Humboldt (1793/2002): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A./Giel, K. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden. Band I. Darmstadt. Vgl. Andreas Dörpinghaus, Ina Katharina Uphoff (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt, S. 60-62.
 - 27 Mieke Bal (2006): Kulturanalyse. Frankfurt am Main, S. 18.
 - 28 Ebd. Siehe dazu mit Blick auf das folgende Beispiel der Kolonialgeschichte auch Bals Kulturanalyse des amerikanischen Museums für Naturgeschichte in New York, welche die Manifestationen der Narrative von Wissen, Macht und der Kolonisierung des Anderen thematisiert und die übergangene kulturelle Diversität im pädagogisch gut gemeinten Zeigen und Erzählen durchschaubar macht (Sagen, Zeigen, Prahlen, in: Bal, a.a.O., S. 72-116); ebenso Andrew Zimmermann (2012): Kolonialismus und ethnographische Sammlungen in Deutschland. In: den Boer, Europäische Erinnerungsorte, a.a.O., Band 3: Europa und die Welt, S. 173-185 und Jürgen Zimmerer (Hg.) (2013): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main.
 - 29 Vgl. Reinhard Wendt (2012): Kolonialwaren. In: den Boer, Europäische Erinnerungsorte, a.a.O., Band 3: Europa und die Welt. München, S. 207-213.
 - 30 Wendt, a.a.O., S. 208.
 - 31 Andreas Dörpinghaus, Andreas Poentisch, Lothar Wigger (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt, S. 10.
 - 32 Bénédicte Savoyen (2018): Die Provenienz der Kultur. Berlin, S. 40.
 - 33 Savoy, a.a.O., S. 48.
 - 34 Wagenschein, a.a.O., S. 30.

Kira Ammann / Elmar Anhalt

Exemplarität und die Ordnung des Erzieherischen

1. Exemplarität als Thema

Exemplarität ist kein Wort, das uns heute in der Wissenschaft auf Schritt und Tritt begegnet. Es scheint eher ein *hapax legomenon* der Wissenschaftssprache zu werden. Ein Blick in einschlägige Handbücher und Lexika erweckt zumindest diesen Eindruck.¹ Es sieht prima facie so aus, als ob »es sich um einen vernachlässigbaren, nur noch historisch interessanten Begriff handelt.«² Beobachten können wir auch, dass, bis auf wenige Ausnahmen wie z.B. in der Literaturwissenschaft, Exemplarität kaum thematisiert wird, dass von den semantisch verwandten Ausdrücken aber zum Teil rege Gebrauch gemacht wird.³ Es sieht auf den zweiten Blick daher so aus, als hätten wir es mit einem Begriff zu tun, der in der Breite als bekannt vorausgesetzt wird. Und in der Pädagogik?

Dort ist zu hören, dass die Diskussion um das exemplarische Lehren und Lernen »ihren Höhepunkt 1945-1965« hatte.⁴ Seitdem die Differenz von Didaktik und Methode in den Fachdidaktiken verblasst ist und diese sich auf die Seite der Kompetenzforschung geschlagen haben, scheint auch die Schulpädagogik, die vormalige Domäne des pädagogischen Denkens über Exemplarität, das Interesse an diesem Thema verloren zu haben.⁵ Generell kann man festhalten, dass Exemplarität kein

Thema ist, dass in der Pädagogik gegenwärtig viel Beachtung erfährt.

Man mag sich fragen, warum es dazu gekommen ist. Ist »Exemplarität« womöglich weniger wichtig als »lebenslanges Lernen« oder »employability«? Dann wäre »Exemplarität« wohl zurecht aus dem Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Vielleicht aber ist das Verschwinden des Themas von der pädagogischen Agenda auch ein Hinweis, dass man in einer anderen Richtung nach einer Erklärung suchen sollte. Vielleicht nämlich ist das Verschwinden Ausdruck für ein Verlassen des Schwerpunktes, unter dem Sachverhalte wie Erziehung, Unterricht und Bildung bisher behandelt worden sind.

Dieser Schwerpunkt war bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Mensch unter dem Gesichtspunkt von Erziehung und Bildung, der insbesondere durch einen allgemeinpädagogisch und -didaktisch reflektierten Unterricht in seinem Aufwachsen unterstützt werden sollte. Auf ihn war der »Grundgedanke« der Exemplarität ausgerichtet.⁶ Der einzelne Mensch war es, der vor allem, aber nicht nur als Schüler »an wenigen Beispielen grundlegende Einsichten« in die allgemeine Verfasstheit der Welt und die regionalen Besonderheiten von Gesellschaften gewinnen sollte. Aus dem Grunde zählt Exemplarität bis heute noch zu den zentralen Prinzipien des pädagogischen Nachdenkens über Erziehung,

Unterricht und Bildung, die »gewährleistet« sein müssen.⁷ Lehrer sind »für die Bereitstellung von didaktisch-methodisch durchdachten Unterrichtsarrangements verantwortlich, die ein exemplarisches und strukturiertes Lernen an geeigneten Beispielen ermöglichen«.⁸

Diese Aufgabe sollte dabei nicht auf den psychologischen Hinweis reduziert werden, dass Menschen »Kategorien« erwerben, in denen sie »Objekte oder Ereignisse auf der Basis von Gemeinsamkeiten zu Klassen« zusammenfassen, die sie zur Orientierung in der Welt einsetzen.⁹ Die Exemplarität eines Unterrichtsinhalts muss vielmehr durch eine spezifische Form des Miteinanderumgehens, den erziehenden Unterricht, gemeinsam erarbeitet werden.¹⁰ Sie gibt sich nicht von sich aus zu erkennen, sie folgt keinem Automatismus, sondern sie muss durch »Abstrahieren und Rückbeziehen« in lehrender Unterstützung erkannt und verstanden werden.¹¹

Dreh- und Angelpunkt der Beschäftigung mit Exemplarität ist unter diesem Schwerpunkt die Einübung von Urteilskraft, die nach Immanuel Kant darin besteht, die Differenz Besonderes | Allgemeines situationsangemessen zu handhaben. Vorausgesetzt wurde dazu ein gesellschaftlicher Zusammenhang, relativ zu dem Urteile als möglich angesehen wurden und ihnen die Aufgabe aufgebürdet wurde, den Zusammenhalt der Gesellschaft nicht nur abzubilden, sondern auch zu befördern. Plakativ gesagt: Unter dieser Schwerpunktsetzung stand der Mensch als urteilsbegabtes und -fähiges Mitglied einer diskutierenden Öffentlichkeit im Fokus der Aufmerksamkeit.

All das galt und gilt bis heute generell für das Aufwachsen unter den Bedingungen von Erziehung, Unterricht und Bildung, soweit an diesem Schwerpunkt festgehalten wird. Wer anders als der einzelne Mensch sollte für diese Arbeit angesprochen werden und wer anders sollte die Ernte aus dieser Arbeit einfahren?

Im Zuge der verschiedentlich beschriebenen Versozialwissenschaftlichung des Faches, die zur Etablierung von Kompetenz- und Qualifikationsforschung geführt hat, ist ein neuer Schwerpunkt etabliert worden. Das »Bildungssystem«, gegliedert nach Subsystemen wie »Kindergarten«, »Schule«, »Berufsausbildung« usw. und geordnet unter Ausbildungs- und Karrierekriterien, bildet seither den Gegenstandsraum, auf den sich der Großteil der Forschung konzentriert. Sie beschreibt sich selbst unter dem Paradigma einer datenproduzierenden und Steuerungswissen generierenden Bildungsforschung als Beobachterin des »Bildungssystems«.¹² Von dem Schwerpunkt früherer Tage distanziert sie sich und überlässt ihn der Pädagogik, die offenkundig »näher« am Geschehen ist oder den Teilen der Erziehungswissenschaft, die noch nicht ganz auf das Wissenschaftsverständnis der Bildungsforschung umgeschwenkt sind.

Die »Nähe« der Pädagogik zum erzieherischen Geschehen wird von der Bildungsforschung in der Regel ablehnend beschrieben. Man will nicht im Schlamm des Erziehungsalltags wühlen. Die Bildungsforschung zieht dazu eine klare Grenze: Wer Sachverhalte wie Schule und Unterricht pädagogisch zum Thema macht, äußert Gedanken zu dem, was Erziehung, Bildung und deren institutionelle Organisation aus Sicht der Menschen ausmachen und für sie bedeuten. Um beschreiben zu können, was es für Menschen bedeutet, im Bildungssystem aufzuwachsen und den Erwartungen der anderen ausgesetzt zu sein, mit denen sie umzugehen lernen sollen, werden Annahmen über akzeptable Menschenbilder, Bildsamkeit, ethische Grenzziehungen, tolerable Spielräume, die pädagogischen Zugriffen verschlossen bleiben (sollten), und anderes mehr benötigt. Die Pädagogik liefert problemorientiertes Wissen in diesen Zusammenhängen. Dafür sind Festlegungen, z.B.

hinsichtlich des Menschenbildes, des Gesellschaftsverständnisses und der Formen des Umgangs, unvermeidlich. Aus dem Grunde steht die Pädagogik unter Ideologieverdacht. Sie engagiert sich, sagt die Kritik, anstatt das Geschehen aus nüchterner Distanz zu beobachten.¹³

Dieser Vorwurf ist schwerwiegend und sollte nicht auf die leichte Schulter genommen werden. Ebenso wichtig ist es aber auch, sich dem Vorwurf nicht einfach zu ergeben. Es sollte vielmehr versucht werden, argumentativ auszuloten, wie der Gegenstand eine gewisse ›Nähe‹ der Wissenschaft nötig macht und wie die reflexive Distanz zum Geschehen gestaltet werden sollte. Pauschalablehnungen und -zuweisungen von Verantwortung sind da kaum hilfreich. Wir werden deshalb an Günther Bucks Überlegungen zur Exemplarität ansetzen, um zu zeigen, dass man ›nah‹ am Gegenstand sein kann, ohne diese ›Nähe‹ ideologisch zu begründen. In seiner »Methodenlehre der moralischen Bildung« hat er einen Versuch vorgelegt, wie man eine Ordnung des Erzieherischen denken kann, ohne festgefügte Schemata vorzuschreiben. Bucks Überlegungen weisen in eine Richtung, die, konsequent beschritten, die Frage nach dem Status des Heranwachsenden in dieser Ordnung aufwirft. Wir greifen diese Frage am Schluss unseres Beitrages auf und stellen in aller Kürze eine Antwort vor, die eher eine Skizze als ein fertiges Gemälde ist und auf jeden Fall ausgearbeitet werden müsste.

Wir beginnen mit einer Begriffsklärung, die zu einem der wichtigsten Autoren führt, die sich zu diesem Thema geäußert haben: zu Immanuel Kant. An dessen Vorarbeiten knüpft auch Buck an.

2. Der Begriff der Exemplarität

Substantive mit dem Suffix ›-tät‹ oder ›-ität‹, die seit dem Mittelhochdeutschen

»hauptsächlich durch die Sprache der Kirche« und die höfische Literatur vermittelt worden sind, drücken eine *Eigenschaft* oder einen *Zustand* aus.¹⁴ Das Wort ›Exemplarität‹ bezeichnet demnach die Eigenschaft oder den Zustand des Exemplarisch-seins bzw., wie man genauer sagen müsste, es bezeichnet etwas, das der Sache nach exemplarisch ist *für* etwas anderes oder das ein Exemplar ist *von* etwas, das nicht es selbst schon von sich aus ist, oder das ein Exempel *für* etwas ist. Diese Genauigkeit ist nötig, weil es auch andere Substantive mit diesem Suffix gibt, die nicht in der gleichen Weise sowohl *für* etwas als auch *von* etwas relationiert werden. ›Subjektivität‹, ›Moralität‹ oder ›Fakultät‹ und ›Relationalität‹ sind Ausdrücke, bei denen der Doppelcharakter der Beziehung nicht sofort erkennbar ist und erst über Kontextualisierung ›hergestellt‹ wird. Bei ›Exemplarität‹ wird das Beziehungsgefüge unmittelbar durch das Wort angezeigt, d.h. wer ›exemplarisch‹, ›Exemplar‹ oder ›Exempel‹ sagt, ist gezwungen, Auskunft darüber zu geben, *für* was etwas exemplarisch oder Exempel sein soll bzw. *von* was etwas ein Exemplar sein soll. Man benötigt zwingend eine Akkusativ- bzw. eine Dativ- oder Genitivergänzung, wenn man diese Wörter verwendet. Ansonsten sind solche Sätze in der deutschen Sprache bruchstückhaft.

Im modernen Wissenschaftsverständnis werden Eigenschaften und Zustände nicht mehr als Wesensmerkmale beschrieben, die den Sachen von sich aus zugehörig (ihnen ›eingeschrieben‹) sind. Ebenfalls weggefallen ist die Beschreibung von Akzidentien, die einer Substanz anhaften, für diese aber nicht von ausschlaggebender Bedeutung (nicht ›essentiell‹) sind. Was noch bleibt, ist eine Beschreibung der Welt mithilfe von Unterscheidungen, deren wiederholende Verwendung als Kategorien, Klassifikationsschemata, Ordnungsmuster, Denkformen oder Differenzfiguren

selbst wiederum beschrieben werden können. Auf diese Weise sind umfangreiche Beschreibungen der Welt und Beschreibungen von Beschreibungen der Welt entstanden, die in der Wissenschaft als Formen der Theoriebildung zum Thema gemacht werden können. Im modernen Wissenschaftsverständnis stellt sich die Frage nach der Begründung und Absicherung von Aussagen daher mit besonderer Dringlichkeit.

Kennzeichnend für diese Art von Thematisierung ist, dass die Form der Relationierung an Bedeutung gewonnen hat. Beim Begriff der Exemplarität ist dies unvermeidlich, denn er rückt die Eigenschaft von etwas in den Blick, in Beziehung zu stehen. Etwas wird im Zustand des In-Beziehung-Seins zum Thema gemacht. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass diese Relationierung nicht von einem festgeschriebenen Schema aus bestimmt werden muss. Es ist nicht schon alles fein säuberlich vorsortiert, wenn man anfängt, in der Pädagogik die Relationen einzusetzen, die Exemplarität zum Ausdruck bringen. Das wäre nur dann anzunehmen, wenn man die Ordnung des Erzieherischen doch wieder durch eine Wesens- oder Substanzbeschreibung aufklären wollte.

Dass dies nicht erforderlich ist, zeigt bereits ein kurzer Blick auf den Begriff Exemplarität bzw. seine Unterscheidungen. Da Exemplarität heute kein vorrangiges Thema zu sein scheint, blicken wir in die Geschichte zurück bis zu der Zeit, in der Kant wirkte. Dort finden wir wichtige Begriffsklärungen, die auch heute noch nahezu unverändert im Spiel sind.

Im ›Grammatisch-kritischen Wörterbuch der hochdeutschen Mundart‹ von Johann Christoph Adelung finden sich die drei Einträge ›Das Exempel‹, ›Das Exemplar‹ und ›Exemplarisch‹. Der Eintrag ›Exemplarisch‹ lautet kurz und bündig: »im gemeinen Leben, ändern zum

Exemplar, zum Muster dienend. Ein exemplarischer Wandel, ein strenger, tugendhafter Wandel, wenigstens dem Äußern nach. Ein exemplarischer Mann, der in seinem äußern Betragen andern zum Muster dienen kann. Jemanden exemplarisch strafen, so dass andere ein Exempel daran nehmen können, strenge.« Das ›Exempel‹ stammt vom Lateinischen »Exemplum, das Beyspiel, in beyden Bedeutungen dieses Wortes«. Adelung erläutert: »1) So fern es eine ähnliche Sache ist, welche die Möglichkeit einer ändern zeigt, oder ihr zur Erläuterung dienet. Ein Exempel anführen. Etwas zum Exempel anführen. [...] 2) In engerer Bedeutung, eine Begebenheit, die man zur Vorschrift seines Verhaltens annimmt, oder annehmen soll; ein Beyspiel, Vorbild. Ich will deinem Exempel folgen. Laß dir das ein Exempel seyn. Ein Exempel an etwas nehmen, sich eine Begebenheit zur Warnung dienen lassen.« Das ›Exemplar‹ wird als »ein Muster, ein Vorbild seines Verhaltens, wie Exempel« eingeführt. Jemand ist ein »Exemplar der alten Redlichkeit«. Allerdings, sagt Adelung, komme das Wort in dieser Bedeutung »wenig mehr vor«. Es gehört in dieser Bedeutung in den semantischen Hof von exemplarisch. In einer anderen Bedeutung wird ›Exemplar‹ terminologisch verwendet. »2) Bey den Buchdruckern bedeutet Exemplar das Original einer Schrift, dasjenige, was bey dem Setzen eines Buches oder einer Schrift dem Setzer zum Muster dienet. 3) Bei den Buchhändlern hingegen ist Exemplar ein Stück der ganzen Auflage, ein Buch oder eine Schrift als ein Individuum betrachtet. Ein Exemplar von Gellers Moral. Sechs Exemplare der Deutschen Bibel.«¹⁵

In Georg Samuel Albert Mellins ›Encyklopädischem Wörterbuch der Kritischen Philosophie‹ finden sich auf zwei Seiten Hinweise auf Kants Ausführungen zum ›Exemplarischen‹. An folgende Hinweise wäre aus unserer Sicht zu erinnern:

»Exemplarisch heißt«, schreibt Mellin, »alles, was nicht nachgeahmt ist, und doch nachgeahmt werden muss«. Exemplarisch »heißt etwas, wenn es Muster seyn kann. Die Werke oder Producte des Genies z.B. sind exemplarisch, weil sie die Muster seyn müssten, nach welchen ähnliche Werke gearbeitet und beurtheilt werden müssen. [...] Das Exemplarische ist dem Nachgeahmten entgegengesetzt.« Das Produkt eines Genies erkennt man daran, dass es »nicht durch Nachahmung entsprungen« ist. Es kann ein Produkt nachgeahmt sein und gleichwohl Exemplarisches enthalten, d.h. etwas zur Darstellung bringen, was »zum Muster dienen kann«. Ebenso kann das Produkt eines Genies etwas enthalten, »worin es nicht exemplarisch ist«. In diesen Passagen hat das »Talent« des Genies »geschlummert«. ¹⁶

In Kants »Kritik der Urteilskraft« stößt man auf wichtige Ergänzungen, die von Mellin nicht erwähnt werden. Dass Exemplarische ist nicht identisch mit Originalität, weil »es auch originalen Unsinn geben kann«, den niemand sich zum Vorbild nehmen sollte, heißt es bei Kant. Zum Vorbild nehmen meint, dass etwas »zum Richtmaße oder Regel der Beurtheilung« gewählt wird. Wie man zu dieser Regel kommt und warum man sich ihr unterwirft, kann das Genie »selbst nicht beschreiben, oder wissenschaftlich anzeigen«. Es kann nur als der »Urheber« einer Sache bezeichnet werden, der »selbst nicht weiß, wie sich die Ideen dazu herbei finden, auch es nicht in seiner Gewalt hat, dergleichen nach Belieben oder planmäßig auszudenken und anderen in solchen Vorschriften mitzutheilen, die sie in Stand setzen, gleichmäßige Produkte hervorzubringen«. ¹⁷

Um etwas als geeignetes Muster für eigenes Verhalten identifizieren zu können, muss man schon selbst »Geschmack« haben. Wer Geschmack hat, ist darum aber noch nicht selbst ein Genie, das Exemplarisches hervorbringen kann. ¹⁸ Er

verfügt vielleicht über »Geschicklichkeit« in der Nachahmung des Musters. Diese ist zu unterscheiden von der Fähigkeit des Geschmacks, das Muster als geeignet für die Orientierung eigenen Verhaltens zu beurteilen. Das Maß, an dem ein Geschmacksurteil gemessen werden muss, kann niemals eine empirische Erfahrung sein (es kann nicht durch Nachmachen erworben werden), sondern es muss als Idee angelegt sein. Diese muss »jeder in sich selbst hervorbringen«, um sie an ein Verhalten anlegen zu können, das als Exemplar gedeutet wird. ¹⁹ Ein Exemplar ist nicht von sich aus Exemplar, sondern durch das Urteil, das jemand fällt, indem er die Idee des guten Geschmacks für sich entwickelt und als Kriterium der Beurteilung von Verhalten aller Art anwendet.

Halten wir fest: Am Begriff der Exemplarität wird unterschieden die Originalität eines Musters bzw. Vorbildes. Diese Relation bezeichnet der Ausdruck »Exempel«. Am Begriff wird weiterhin unterschieden das Beispielhafte eines Verhaltens. Dieses wird durch den Ausdruck »exemplarisch« markiert. Schließlich unterscheidet man am Begriff der Exemplarität noch den Exemplar-Status, den etwas relativ zu einem Zusammenhang hat, dem es zugeordnet ist. Um diese Differenzen erfassen und beurteilen zu können, ist Geschmack nötig, den jemand von sich aus aufbringen und an Gegebenheiten anlegen muss. Der Maßstab der Beurteilung ist nicht durch Nachahmung zu finden, weil er keine empirische Erfahrung ist, sondern Einsicht in eine Idee voraussetzt.

3. »Moralischer Monismus«

An diese Unterscheidungen knüpft Günther Buck an. Er vertieft und erweitert sie, indem er sich mit Kants »Lehre vom Exempel« auseinandersetzt und diese um pädagogische Fragestellungen ergänzt. ²⁰

Buck setzt an bei der Frage, wie Allgemeines und Besonderes in ihrer wechselseitigen Bedingtheit bestimmt werden können. Kant hatte bekanntlich einen Vorschlag gemacht, der die Allgemeinheit der Maxime, die den einzelnen bindet, der Singularität von je spezifischen Entscheidungssituationen gegenüberstellt. Orientierung finden sollte der Handelnde an einer Maxime, deren Allgemeinheit den Wandel der Ereignisse und Herausforderungen übergreift. Diese Auffassung mündet in die berühmte Formel des kategorischen Imperativs ein: »Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein könnte.«²¹

Die Gegenposition zu diesem Vorschlag hebt die Individualität des Handelnden und die je spezifischen singulären Situationsbedingungen hervor, unter denen Entscheidungen für Handlungen getroffen werden. Orientierung kann es nach diesem Verständnis nur in einer Anpassung an die Veränderbarkeit geben, wozu den jeweiligen singulären Ereignissen und Bedingungen Rechnung getragen werden muss. In zugespitzter Form hat Nicolai Hartmann diese Kritik gegen Kants kategorischen Imperativ gewendet: »Handle so, daß die Maxime deines Willens niemals zugleich (wenigstens niemals restlos zugleich) Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein könnte.«²²

Hartmann zog damit die Konsequenz aus der Kritik, die bei Friedrich Nietzsche vorbereitet, von diesem aber ins Extrem des individuellen Relativismus getrieben worden war. Hartmann wollte das Extrem vermeiden und gleichwohl der Individualität und Singularität des moralischen Urteils und Handelns Rechnung tragen. Er griff dazu Kants Formulierung des kategorischen Imperativs an einem Punkt an, den er als »moralischen ›Monismus‹« bezeichnete. Dessen Fehler ist, »dass das Gute einseitig beschränkt wird, dass von

einem begrenzten Wert behauptet wird, er sei das ganze Gute.«²³

Hartmann monierte, das Allgemeine, an dem das Besondere des moralischen Urteils Maß nehmen soll, würde in der Geschichte der Moralphilosophie immer auf die am weitesten abstrahierbare Ebene der Glückseligkeits-, Nützlichkeits-, Gerechtigkeits-, der Liebes-, der Kraft- oder der Herrenmoral gehoben, auf der alle Differenzen nivelliert sind und es streng genommen nichts mehr zu urteilen gibt, weil es nur noch darum geht, das jeweils aktuelle Ereignis einem vorgängig aufgestellten Schema einzuordnen. Die monistische Auffassung von Moralität hat die Aufgabe des moralischen Urteilens degradiert zur Sammlung von Bestätigungen des Guten, das schon feststeht. Von moralischem Urteilen kann man dann nicht mehr sinnvoll sprechen, wenn man nur noch abhakt, was im Lichte der vorgegebenen Auffassung als moralisch gut und böse zu gelten hat. Mit der Starrheit des Schemas ist das Lebenselixier des Urteilens überhaupt vernichtet: die Freiheit der Wahl, die ohne die Qual der Begründung nicht zu haben ist.

4. »Methodenlehre der moralischen Bildung«

Gegenüber dieser Kritik versucht Buck Kants Position stark zu machen, indem er die pädagogischen Stellen in dessen Werk als »eine Methodenlehre der moralischen Bildung« auslegt. »Das ausgezeichnete Mittel aber der moralischen Bildung, d.h. der Gründung eines Charakters ist das Beispiel.« Am Beispiel, so Buck, können wir lernen, was es heißt, moralisch zu sein, ohne unser Verhalten in ein vorgegebenes Schema pressen zu müssen. Um einem weit verbreiteten Missverständnis vorzubeugen, lehnt Buck gleich zu Anfang die »banale Illustration-Theorie« ab, die den Zweck eines Beispiels darauf reduziert,

etwas Allgemeines *anschaulich darzustellen*.²⁴ Das mag ein Motiv sein, das eine gewisse Rolle in pädagogischen Zusammenhängen spielt. Es ist aber keineswegs das einzige und schon gar nicht das entscheidende Motiv.

Buck denkt die Relation Allgemeines | Besonders, die am Beispiel exemplifiziert wird, grundlegender. Er geht davon aus, dass das Allgemeine die Wahl des Beispiels bestimmt und ordnet dem Beispiel die Funktion zu, das Allgemeine angemessen darzustellen. Angemessenheit muss aber von Anschaulichkeit unterschieden werden. Ein Beispiel erweist seine Eignung zur Darstellung eines Allgemeinen folglich, wenn es angemessen ist; ob es auch anschaulich ist, ist hingegen zweitrangig. Dies hat Konsequenzen: Wenn ein ungeeignetes Beispiel gewählt wird, dann weil es nicht zum Allgemeinen passt. Wenn ein ungeeignetes Beispiel gewählt wird, dann wird das Allgemeine verfehlt, das durch jenes dargestellt werden sollte, mag das Beispiel auch noch so anschaulich sein. Seine Anschaulichkeit ist kein Vorteil, wenn das Beispiel nicht zum Allgemeinen passt.²⁵

In der Erziehung, so Buck, wählt eine Person ein spezifisches Beispiel deshalb nicht aus dem Grund, dass ihm die Worte fehlen, um einen allgemeinen Sachverhalt einem anderen anschaulich, d.h. Punkt für Punkt nachvollziehbar, darzulegen. Sie greift nicht zu dem Mittel der bildhaften Vorstellung, weil sie meint, in der simultan gegebenen Einheit des Bildes das ausdrücken zu können, was ihr in der sequentiellen Ordnung des Sprechens nicht gelingen will. Buck hebt vielmehr hervor, dass das Sprechen selbst bereits ein Beispiel ist, das in der Kommunikation wahrgenommen werden kann. Es ist in dieser Funktion »das gute Beispiel an dem Lehrer selbst (von exemplarischer Führung zu sein)«, wie Kant sagt.²⁶ In diesem Fall ist es das Exempel, von dem in den eingangs

erwähnten Lexikonartikeln gesagt wurde, es stehe für eine Sache, »welche die Möglichkeit einer andern zeigt, oder ihr zur Erläuterung dienet«. Das Exempel bringt einen Sachverhalt zum Ausdruck, d.h. es zeigt an, wie es sich mit der Sache verhält, indem über sie gesprochen wird.

Wer über eine Sache spricht, sagt Buck, der zeigt mit seinem Verhalten, welche Möglichkeit des Sprechens-über ergriffen und wie das Sprechen-über in den »umgreifenden« Kontext menschlichen Miteinanderumgehens eingeordnet werden kann. Das Sprechen erläutert sich quasi selbst, indem es sich der Wahrnehmung präsentiert und der Auslegung zur Verfügung stellt. Es präsentiert, indem es in der Anwesenheit eines anderen vollzogen wird, die Regeln, die ein Sprechen dieser Art erfüllen muss, um spezifischen Erwartungen zu entsprechen, ohne dass diese Regeln selbst explizit, also in Satzform ausgesprochen werden müssen. Sie müssen aber gedeutet werden, um das Verhalten als Fall-von Regelanwendung identifizieren zu können. Für sich betrachtet ist Verhalten nicht mehr als körperliche Bewegung im Raum, die an einem Organismus wahrgenommen wird. So betrachten z.B. Physiker die Welt. Für sie gibt es keinen Grund, Exemplarisches zu entdecken, sie kommen zurecht, wenn sie in Beispielen sprechen, um Fälle von empirisch nachgewiesenen Gesetzen anschaulich zu beschreiben. In der Einstellung des Naturwissenschaftlers wird das Desinteresse an der Exemplarität von Handlungen zur methodischen Norm erklärt, die eingehalten werden sollte, um dem Ideal der Naturwissenschaften möglichst nahe zu kommen: der Beschreibung einer Welt, wie sie beschaffen sein müsste, wenn man alle subjektiven Beschreibungen aus ihr herausrechnet, d.h. eine Welt, wie sie wäre, wenn sie nicht beschrieben würde.

Buck weiß, dass dies nicht der Zweck einer pädagogischen Beschreibung sein

kann. Das pädagogische Sprechen-über bringt nämlich Sachverhalte zum Ausdruck, die in sich kommunikativ reflektiert sind. Es stößt deshalb auf das Problem, wie das Zusammenspiel gelingen kann, das sich in diesen kommunikativen Reflexionen entfaltet.

5. »Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung«

Buck übernimmt hier die von Kant vorgeschlagene strikte Unterscheidung der Worte *Beispiel* und *Exempel*: »Woran ein Exempel nehmen und zur Verständlichkeit eines Ausdrucks ein Beispiel anführen, sind ganz verschiedene Begriffe.« Während das Beispiel, wie Kant in der »Metaphysik der Sitten« sagt, »blos die theoretische Darstellung eines Begriffs ist«, d.h. nicht mehr als etwas Allgemeines in besonderer Darbietung präsentiert, ist das Exempel »ein besonderer Fall von einer *praktischen* Regel, sofern diese die Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung vorstellt.«²⁷ Von Kant ist diese Unterscheidung durchaus als eine terminologische Differenz, d.h. als eine theoretisch geführte Beobachtungs- und Sprachordnung, verstanden worden. Wenn wir uns an sie halten, ergibt sich folgende Konsequenz: Die handelnde Person kann sich nicht selbst zum Exempel für die »Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung« erklären, weil sie ihr Handeln lediglich in Beispielen verständlich machen kann. Auch wenn sie noch so sehr davon überzeugt sein sollte, »thunlich« oder »unthunlich« zu handeln, muss sie akzeptieren, dass erst in der Kommunikation *beurteilt* werden kann, ob ihr Verhalten als ein Fall von der Regel gelten kann, deren Befolgung ihre Handlung als »thunlich« und »unthunlich« überhaupt erst identifizierbar macht. Im Umgang miteinander wird das Verhalten einer Person erst und nur dadurch zum Exempel, dass es als Ausdruck

eines Regelverständnisses im Hinblick auf eine Handlung gedeutet wird.

Buck weist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass diese Deutung von Beispiel und Exempel bei Kant auf Anwesenheitsbedingungen bezogen ist. Beide Begriffe sind bei ihm nur sinnvoll unter der Bedingung, dass jemand die Erfahrung macht, mit einem anderen gemeinsam zu kommunizieren und der andere dabei leibhaftig anwesend ist.²⁸ Kant hat die Unterstützung der moralischen Bildung in erster Linie als Nahraum-Erfahrung thematisiert, obwohl er um die moralische Wirkung von schriftlichen Texten wusste. Eine pädagogische Situation war für ihn allerdings noch nicht unter den Bedingungen von face-to-interface-Konstellationen denkbar, die wir heute kennen, wenn wir mit jemandem auf digitalem Wege kommunizieren.

Unter den Anwesenheitsbedingungen einer Kommunikation wird die Regel, die jemand in seinem Verhalten zum Ausdruck bringt, in Bezug auf die »Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung« gedeutet, und zwar von einer anderen Person, die das Verhalten wahrnimmt. Sie ist frei darin, das Verhalten der von ihr wahrgenommenen Person gemäß ihren eigenen Erwartungskriterien als Exempel guten Handelns zu deuten. Es ist dafür nicht nötig, dass die wahrgenommene Person ihr eigenes Verhalten als Beispiel des guten Handelns explizit kommuniziert. Denkbar ist auch, dass die Person gar nicht bemerkt, dass sie unter moralischen Gesichtspunkten beobachtet wird. Im Grunde ist dies sogar der Idealfall, denn »Moralität kann nicht nur nicht belegt werden, sie soll auch gar nicht belegt werden«, sagt Buck.²⁹ Moralität kann durch Wahrnehmung des Verhaltens einer Person erkannt werden, indem eine andere Person dieses Verhalten unter dem Gesichtspunkt der »Thunlichkeit oder Unthunlichkeit« beurteilt und eine Regel in ihm entdeckt, deren Befolgung es als gutes oder schlechtes Handeln ausweist.

Buck ist hier eindeutig: Moralität kann – als Moralität – nicht doziert werden. Sie kann nur erkannt werden an einer Person, die von sich aus die »Thunlichkeit« einer Handlung zum Ausdruck bringt, wenn und indem eine andere Person in der Lage ist, einen Maßstab anzulegen, der es erlaubt, das Verhalten der Person unter dem Gesichtspunkt der Moralität zu beurteilen. Kurzum: Beide Personen – die handelnde, wie die sie beobachtende – müssen sich relativ zur Moralität bestimmen können. Sie müssen, wie Kant sagt, das Sittengesetz schon voraussetzen, um ein spezifisches Verhalten als Fall diesem Gesetz subsumieren zu können. Sie müssen aber auch die Gelegenheit haben, das Verhalten wechselseitig zu beurteilen. Das Miteinanderumgehen muss so gestaltet sein, dass jede Person sich als Original der Beurteilung von Handlungen erfahren kann.

Jede Person beurteilt das Verhalten der von ihr wahrgenommenen Person relativ zum Sittengesetz, von dem angenommen wird, dass es für alle anwesenden Personen gleichermaßen verbindlich ist und als vernünftig eingesehen werden kann. In diesem Sinne tritt jede Person als ein Original der Auslegung des Sittengesetzes im Miteinanderumgehen in Erscheinung. Man kann sich wechselseitig als ein Exempel dafür deuten, wie das Sittengesetz ausgelegt werden kann und sollte. Menschen identifizieren sich sozusagen wechselseitig als Beispiele für Moralität, die möglich ist, wenn sie das Miteinanderumgehen im Lichte des Sittengesetzes betrachten.

6. Sittengesetz

Buck gibt an dieser Stelle einen wichtigen Hinweis: Das Sittengesetz wird nicht in der Form vorausgesetzt, dass es z.B. in einer schriftlich kodifizierten Form nachlesbar vorliegt. Es gibt nicht das Buch ›Sittengesetz‹, das im Gericht liegt und anhand

von Artikeln und Paragraphen regelt, was wann zu tun ist. Deshalb kann das Handeln der Person nicht darin bestehen, die Artikel und Paragraphen vorzulesen und der beobachtenden Person abzuverlangen, das Vorgelesene zu lernen, um es an anderer Stelle so zu repetieren, dass es unter Rückgriff auf die Artikel und Paragraphen als zutreffend oder nichtzutreffend beurteilt werden kann.

Die Voraussetzung des Sittengesetzes ist vielmehr so zu verstehen: Die handelnde Person führt eine Handlung an etwas aus und sie zeigt in der Ausführung dieser Handlung, dass sie sich zu einem Sittengesetz verhält, das nirgends geschrieben steht und auf das man sich nicht im empirischen Verständnis berufen kann. Die sie beobachtende Person deutet die Handlung als einen angemessenen Ausdruck der Orientierung am Sittengesetz, wenn und weil sie zu diesem Verhalten »Zutrauen« fassen kann. Sie stimmt in dieses Verhalten ein, weil sie von seiner Angemessenheit überzeugt ist. »Dieses wohlbegründete Zutrauen zur Gesinnung des anderen, diese Antizipation seines guten Willens, die konstitutiv für das Exempel und seine rechte Auffassung ist, ist nun der Grund dafür, dass derjenige, der sich vom Exempel etwas sagen lässt, Zutrauen zu sich selbst und seinem Vermögen fasst, dem Sittengesetz zu gehorchen. Die ›Ermunterung‹ durch das Exempel gründet im Zutrauen zur Gesinnung des anderen, dessen Verhalten nun zum Exempel wird.«³⁰ Die Berufung auf die beurteilte »Thunlichkeit oder Unthunlichkeit« des Handelns unter seinesgleichen ist somit der Nachweis des Sittengesetzes.

Die Bildung eines moralischen Charakters gelingt in dieser Lesart dadurch, dass das Verhalten einer Person als »Urbild (exemplar)« für die »Thunlichkeit einer Handlung« erkannt wird, weil die sie beobachtende Person »Zutrauen« fassen kann. Für die beobachtende Person hat das in

ihrer Anwesenheit gezeigte Verhalten einladenden Charakter. Wer die Einladung annimmt, wer »Zutrauen« in dem geschilderten Sinne fasst, kann selbst zum Exemplar der Beurteilung moralischen Handelns werden.

Buck betont, dass das Exemplar nicht in Relation zu einem wahrnehmbaren, vorgegebenen Bestand, dem niedergeschriebenen Sittengesetz, erkannt wird. »Dasjenige, worauf das Exemplarische verweist, ist ›unbestimmt‹, es hat Dynamis-Charakter, d. h. es wird durch jede neue Konkretion weiterbestimmt.«³¹ Die Dynamik kommt durch den Einsatz der Urteilskraft ins Spiel, die in immer neuen Anläufen geübt wird. Geübt wird nicht die Regel, die jemand doziert, sondern ob das Verhalten ein Beispiel für Regelbefolgung ist. »Die das Beurteilungsvermögen (zu entscheiden, ob etwas der Fall einer Regel ist) übenden Beispiele sind ja keineswegs Beispiele für die Regel, sondern Beispiele für die Beurteilung vorliegender – strittiger – Fälle nach der Regel.« Denn: »Es gibt keine angebbare Regel für die Beurteilung nach Regeln.«³²

7. »Gesetz der Bipersonalität oder Zweisamkeit«

Die bisherige Überlegung hat zu folgendem Ergebnis geführt: Exemplarität kommt ins Spiel, ohne dass ein Zusammenhang erkennbar wäre, der die Unterscheidungen nach eindeutig angebbaren und allgemein verbindlichen Regeln ordnet. Die Personen machen das Phänomen der Exemplarität unter sich aus, ohne dass sie dazu auf eine vorgegebene Ordnung zurückgreifen könnten. Sie agieren, wie Markus Gabriel sagt, nicht in »einem einzigen Gesamtzusammenhang, der alles Heterogene uniformiert, eine Welt«, weil es keine einheitliche Reflexionsperspektive auf die Welt gibt.³³ Die Perspektiven können nur

im Plural identifiziert werden, so dass man den Begriff ›Welt‹ nur noch zur Kennzeichnung der Perspektivität von Betrachtungen verwenden kann.

Das gilt uneingeschränkt auch für die Erziehung, denn Erziehung ist eine der Formen des Miteinanderumgehens, die dem »Gesetz der Bipersonalität oder Zweisamkeit« unterliegen, wie es Viktor von Weizsäcker formuliert hat. »Darunter verstehe ich«, schreibt er, »die irreduzible Zweiseitigkeit der sittlichen Wirkung, derzufolge sie nur als Verhältnis zweier Personen überhaupt der Wirklichkeit angehören kann, nur als solches Verhältnis vollziehbar, aber auch nur als solches rational denkbar, vorstellbar ist.«³⁴ Die Irreduzibilität der Form kommt in der Erziehung dadurch zum Ausdruck, dass alles, was sie ausmacht, durch ein *Miteinanderumgehen* von Personen realisiert werden muss. Mit anderen Worten: Alles ist relativ zum Miteinanderumgehen bestimmt, wenn man Erziehung pädagogisch in den Blick nimmt.

Wendet man diese Annahme konsequent an, dann führt sie zur Einsicht in die Selbstreferentialität der Form des Miteinanderumgehens, denn auch die Personen können nur relativ zu der Form des Miteinanderumgehens bestimmt werden, die sie hervorbringen. Der Begriff ›Form des Miteinanderumgehens‹ bzw. der »Bipersonalität oder Zweisamkeit« ist der Komplementärbegriff zu ›Person‹. Mit anderen Worten: Vor dem Miteinanderumgehen oder außerhalb der »Bipersonalität« gibt es die Personen nicht, die erst im Miteinanderumgehen identifizierbar werden. Da im pädagogischen Denken die Genese der Person eine zentrale Rolle spielt, können wir auch sagen: Gleichzeitig mit der spezifischen Form des Miteinanderumgehens entsteht die Person, wie umgekehrt mit der Bildung der Person die Form des Miteinanderumgehens Gestalt gewinnt. Für die weiteren Ausführungen ist es wichtig festzuhalten, dass dies für beide Personen

gilt, die in der irreduziblen »Bipersonalität« bestimmt werden: für den Erzieher und den Edukanden.

Man erkennt die Irreduzibilität der Form, die wir Erziehung nennen, bereits daran, dass die Begriffe, mit denen wir die Personen bezeichnen, nur als Relationsbegriffe Sinn ergeben. Auf einen Erzieher ohne Zögling bzw. Edukand kann man sich keinen Reim machen. Das gilt umgekehrt genauso: Von einem Zögling bzw. Edukanden ohne eine Person, die als Erzieher in Erscheinung tritt, zu reden, ergibt keinen Sinn. Erziehung ist als Form deshalb nur dann »geschlossen«, wenn die wechselseitige Bezugnahme von Erzieher und Edukand gegeben ist. Wo die Geschlossenheit der Form aufgebrochen wird, wird das Verhältnis von Personen nicht als ein pädagogisches thematisiert. Man redet dann über Personen, ohne sie relativ zu einer Form des Miteinanderumgehens zu betrachten, die durch ihre Aktivitäten entsteht, stabilisiert und verändert wird.³⁵

Wo es zu einer Reduktion kommt, wird die Dynamik eingefroren, die für das Miteinanderumgehen von Personen kennzeichnend ist. Mit Hannah Arendt gesprochen, wird in einer solchen Beziehung nicht mehr gedacht, wenn Denken als die Aktivität verstanden wird, durch die die Fähigkeit zum Ausdruck kommt, »vom Gesichtspunkt eines anderen Menschen aus zu denken«.³⁶ Wenn der andere zum reinen Objekt reduziert wird, ist es weder nötig noch möglich, von seinem Gesichtspunkt aus zu denken. Mit ihm kann als Objekt gerechnet werden.

Für das Thema »Exemplarität« wäre es insofern von Interesse, der Frage nachzugehen, wie eine Ordnung des Erzieherischen, die durch die Aktivitäten der Personen als eine konkrete Form des Miteinanderumgehens entsteht, stabilisiert und verändert wird, möglich ist. Eine Antwort auf diese Frage müsste auch Auskunft darüber geben, wie eine solche

Ordnung gesichert werden kann, um der heranwachsenden Person das »Zutrauen« in Exempel für die »Thunlichkeit der Handlung« zu ermöglichen, damit sie die Erfahrung machen kann, selbst ein Original der Beurteilung der »Thunlichkeit und Unthunlichkeit« des Handelns unter seinesgleichen zu sein, ohne dass man sie auf ein vorgegebenes Sittengesetz abrichtet. Mit anderen Worten: Der heranwachsende Mensch soll die Erfahrung machen können, ein Exemplar der Menschheit zu sein, das als Exempel für gelingendes Leben taugen könnte – nicht im Sinne eines künstlerischen Genies, wohl aber als Partner des Miteinanderumgehens.

8. Von der Form des Miteinanderumgehens zum Rechtstatus in der Erziehung

Bucks Überlegungen setzen voraus, dass die naive Vorstellung von Pädagogik als Technik der Erziehung aufgegeben wird. Erziehung ist nicht einfach Einwirkung eines Menschen auf einen anderen, sondern ein intersubjektiver Handlungszusammenhang, der einen unauflösbaren Rest von Unbestimmtheit enthält, der mit Urteilskraft und Einfühlungsfähigkeit zu begegnen ist.³⁷ Damit das »Zutrauen« als Bedingung moralischer Bildung, von der Buck gesprochen hatte, möglich sein kann, sind Vorstellungen von gelingendem Leben und Zusammenleben gemeinsam auszuhandeln. Dieses »Zutrauen« ist unerlässlich, wenn sich ein Kind als das Original des Urteils über die »Thunlichkeit und Unthunlichkeit der Handlung« des Erziehers empfinden soll.

Der erziehende und der zu erziehende Mensch tragen mit ihren Aktivitäten wechselseitig dazu bei, dass Erziehung gelingt oder scheitert. Die Mensch- bzw. Personwerdung ist somit eng mit dem Stellenwert des sich entwickelnden Individuums

im konkreten Miteinanderumgehen verbunden und es stellt sich die Frage, ob es eines eigenen Rechtsstatus bedarf, damit der heranwachsende Mensch sein Verständnis von »Exemplar-Sein« zu entwickeln und in die Kommunikation einzubringen vermag. Diese Frage erscheint uns als berechtigt und wichtig, weil der Stellenwert im sozialen Miteinander nicht schon allein dadurch bestimmt wird, dass ein Individuum sich die Freiheit nimmt, Position zu beziehen, und auch nicht schon allein dadurch, dass ihm von anderen ein Platz im sozialen Geschehen zugewiesen wird. Der Status als Rechtssubjekt verknüpft beide Dimensionen, da er das Verhältnis von Rechten und Pflichten zur Aufgabe erklärt und die interagierenden Individuen zur Beurteilung von Grenzen der Selbst- und Fremdbestimmung auffordert.

Die Erfüllung dieser Aufgabe setzt die Herausbildung von Fähigkeiten voraus, die nicht in privater Isolation erworben werden können. In modernen Gesellschaften sind Fähigkeiten dieser Art Gegenstand von pädagogischem Handeln. Es muss daher bekannt sein, was es zu unterstützen gilt, damit die erzieherische Hilfe angemessen gestaltet werden kann. Mit Buck gesprochen, geht es neben vielem anderen auch darum, dem heranwachsenden Menschen die Gelegenheit einzuräumen, sich als eine Person erfahren zu können, denn als »Personen« bezeichnen wir die Lebewesen, mit denen wir als unseresgleichen kommunizieren und mit denen wir anders umgehen als mit Dingen, Maschinen oder Tieren. Nur Personen können wir als Partner ansprechen, die mit uns Beurteilungen von Handlungen unter einem Sittengesetz der Menschheit vornehmen. Nur im Umgang mit Personen können wir hoffen, in dieser Aufgabe weiterzukommen. Personen sind nämlich, mit Kant gesprochen, Lebewesen, die wir als vernunftbegabt ansehen und denen daher Würde zukommt. Ihnen bringen wir, wie er sagt, Achtung

entgegen, indem wir sie nicht nur als Mittel eigener Zwecksetzung, d.h. nur als Objekte unseres Denkens behandeln, sondern indem wir ihnen den Status zusprechen, selbst Zwecke zu setzen. Sie sind, was kein Stein, keine Maschine und kein Tier bisher zu sein beansprucht hat: Subjekte einer gemeinsamen Geschichte. Mit Kant, Jaspers, Arendt und Buck kommt aus diesem Grunde Humanität ins Miteinanderumgehen, wenn vom Gesichtspunkt eines anderen Menschen aus gedacht wird. Diese Geste bringt erst eine Haltung zum Ausdruck, die den Status eines mit Würde begabten Lebewesens anerkennt, »für welchen das Wort Achtung allein den geziemenden Ausdruck der Schätzung abgibt, die ein vernünftiges Wesen über sie anzustellen hat«.³⁸

Die Ausbildung einer Identität sowie die Entwicklung der nötigen Selbstachtung und Achtung gegenüber anderen Menschen stellt vor diesem Hintergrund eine zentrale Entwicklungsaufgabe eines Menschen dar, die offenbar nur gelingen kann, wenn das Kind eine entsprechende Achtung erfährt und lernt, diesen Status für sich zu beanspruchen.³⁹ Wenn sich das Interesse auf das Einmalige, das Unwiederholbare, das Original richten soll – alles Eigenschaften, die Menschen und damit Kindern, insofern sie unter dem Kriterium der Exemplarität betrachtet werden, zugeschrieben werden –, wie ist dann der Status eines Kindes zu denken, so dass es nicht einfach nur in eine vorgegebene Erziehung hineingestellt und damit Erwachsenen gegenübergestellt und von ihnen auf den Status eines Objektes reduziert wird?

Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen zum Rechtsstatus von Kindern in der Erziehung existieren bislang kaum, ebenso wenig scheint es eine pädagogische Theorie zu geben, in der geklärt ist, dass Kinder Rechtssubjekte sind. Dabei gibt die Existenz eines

Menschenrechtsabkommens ausschließlich für Kinder und Jugendliche – die 1989 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte des Kindes – Anlass, über dieses nicht nur pädagogische, sondern interdisziplinäre Kernproblem nachzudenken. Nicht zuletzt offenbart die Auseinandersetzung mit dem Rechtsstatus von Kindern auch die Ansichten einer Gesellschaft über Kinder und was es bedeutet, Kind oder Nicht-Kind zu sein.

Die Besonderheit und Herausforderung ist deutlich erkennbar: Zunächst nehmen andere Menschen, d.h. Eltern, Betreuungspersonen und der Staat, die Rechte von Kindern und Jugendlichen⁴⁰ wahr und interpretieren sie inhaltlich, ehe diese Kompetenzen nach und nach auf die sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen übergehen können. Geprägt sind diese Auseinandersetzungen über die Bedingungen der Möglichkeit von Rechtsstatus von einem der Thematik immanenten Spannungsfeld, indem einerseits die Schutzbedürftigkeit von Kindern betont und eingefordert wird, andererseits Kinderrechte als Ausdruck und Mittel von und zur Emanzipation postuliert werden.⁴¹

Um den Rechtstatus des Kindes von einer pädagogischen Warte aus zu betrachten, bietet sich die »Bilksamkeit des Zöglings« als »Grundbegriff der Pädagogik«⁴² in der Tradition Johann Friedrich Herbarts an, der sich um eine Theorie bemühte, die das Miteinandergehen von Erzieher und Zögling bzw. Edukand thematisiert. Bilksamkeit bezeichnet die anthropologische Tatsache, dass der Mensch als bedürftiges, imperfektes und in Entwicklung begriffenes Wesen auf die Welt kommt. Deshalb wird er in der Pädagogik angesehen als ein Lebewesen, das auf Erziehung angewiesen, erziehungsbedürftig und fähig ist, diese Unterstützung anzunehmen. Er ist, so die Generalprämisse, auf Erziehung ansprechbar und lernfähig. Ab dem Moment seiner Geburt

steht der Mensch in einer Geschichte der Erziehung, in der er sich in der Auseinandersetzung mit seinem Erzieher beziehungsweise seiner Erzieherin, auf jeder Altersstufe spezifische »Fähigkeiten des Weiterkommens« aneignet, die das Ergebnis vergangenen und die Ausgangslage zukünftigen Miteinanderumgehens von Erzieher und Edukand sind.⁴³ Mit anderen Worten: Der erziehende und der zu erziehende Mensch stehen in Beziehung zueinander und haben vergangene sowie zukünftige Erziehungserfahrungen. Bilksamkeit setzt damit die Möglichkeit voraus, die Entwicklung eines Menschen durch erzieherische Tätigkeiten zu fördern und ist eine »jedem Menschen zuzuerkennende, »zunächst« durch keinerlei individuelle und biographische oder soziale und historische Gegebenheiten eingegrenzte Voraussetzung«.⁴⁴ Das Vorhandensein von Bilksamkeit – und damit einhergehend die Möglichkeit pädagogischen Einflusses – kann nicht sinnvoll bestritten werden und ist vorauszusetzen, damit Erziehung und Beschreibungen von Erziehung sinnvoll sein können.

Der »Grundbegriff der Pädagogik« bezeichnet also einerseits den Umstand, dass Kinder und Jugendliche als bildsame Lebewesen angesehen werden sollen, und stellt andererseits eine Beschreibungskategorie zur Verfügung, welche hilft, die komplexe Welt von Erziehung und Bildung zu ordnen. Unabhängig davon, aus welcher Perspektive Erziehung ansetzt, nach Herbart muss sie sich letztendlich an der Bilksamkeit des Menschen ausrichten, um ihm zu helfen, »das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn«.⁴⁵ Auch in der Moderne wird die Aufgabe von Erziehung darin gesehen, Menschen als urteilsfähig anzusprechen, sie im Üben ihrer Urteilskraft zu unterstützen und ihnen zu helfen, ein eigenes Urteil über sich und die Welt in ihren Erscheinungsformen zu fällen. Dies gilt auch für das Aufwachsen

im rechtlichen Sinne: Heranwachsende können ihre Rechte nur dann einfordern, wenn sie gelehrt und gelernt werden. Ein Kind kann im pädagogischen Verständnis nur durch die Zuteilung von Rechten zur Rechtsperson werden, eine reine Statuszuschreibung reicht nicht aus. Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, von denen auch tatsächlich Gebrauch gemacht werden kann, sind deshalb in der Erziehung unabdingbar und die Bereitstellung dieser Möglichkeiten in der Verantwortung und Pflicht eines jeden Erwachsenen, der pädagogisch reflektiert das Aufwachsen eines Kindes unterstützen will.

9. »Exemplar-Sein«

Im Hinblick auf die von uns im Zusammenhang mit Bucks Überlegungen aufgeworfene Frage nach dem Status des Heranwachsenden, wäre das Miteinanderumgehen in der Erziehung damit so zu gestalten, dass der sich entwickelnde Mensch sein Verständnis von »Exemplar-Sein« auch in den Dimensionen des Rechts entwickeln und in die Kommunikation einzubringen vermag. Ohne die Anerkennung der Bildungsbarkeit des heranwachsenden Menschen gibt Erziehung als individuell zu verantwortende und zu gestaltende Begleitung des Lebenslaufs von Kindern und Jugendlichen generell wenig Sinn, ohne die Beachtung der rechtlichen Dimension des Miteinanderumgehens in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit würde sie zudem lückenhaft sein.

Im Sinne eines zukünftigen Erwachsenen sitzt der heranwachsende Mensch in der Erziehung – metaphorisch gesprochen – mit am Tisch und hat das Recht, sich an seiner Erziehung aktiv beteiligen zu können. Weil das Kind erziehungsbedürftig und -fähig ist und bereits eine gemeinsame Erziehungsgeschichte begonnen wurde, hat es dieses (moralische)

Recht. Die Gleichzeitigkeit des Kindes als »educandus« und als »Person aus eigenem Recht« schließen sich dabei weder aus, noch stehen sie im Widerspruch zueinander. Im Sinne der von Buck beschriebenen »Methodenlehre der moralischen Bildung« sind Moral und Recht vielmehr aufeinander zu beziehen, um ein Urteil über die »Thunlichkeit und Unthunlichkeit« des Handelns fällen zu können. Denn das Sittengesetz hängt nicht im luftleeren Raum, sondern ist eine Orientierungsgröße, die in ihrer Einbettung in konkrete Formen des Miteinanderumgehens realistisch beurteilt werden sollte.

Hinzu kommt, dass sich »das Kind« in einem modernen Erziehungsverständnis nicht mehr als schutzbedürftiges, passives und auf Hilfe von Erwachsenen angewiesenes Wesen darstellen lässt – diese Sicht ist zu einseitig. Gerade weil das Kind in seinem Lernen nicht vertretbar und damit in diesem Sinne unhintergebar ist, kann die erwachsene Person für eine gelingende Erziehung nicht ausschließlich eine paternalistische Vertretungsfunktion übernehmen. Wäre dies möglich, wüsste sie bereits, was das einzelne Kind in der jeweiligen Situation für seine Entwicklung und sein Aufwachsen braucht und brauchen wird und würde sie keine Fehler machen können. Der Erzieher wäre allwissend und das Kind bzw. der Jugendliche nicht mehr als das Objekt seiner Bearbeitung.⁴⁶ Will man aber die Reduktion auf den bloßen Objektstatus vermeiden, muss dem heranwachsenden Menschen in der Erziehung der Status zugesprochen werden, selbst als Original von Urteilen über die »Thunlichkeit und Unthunlichkeit von Handlungen« in Erscheinung zu treten. Der Erzieher ist damit herausgefordert, eine Form des Miteinanderumgehens mitzugestalten, in der sich der heranwachsende Mensch als Subjekt seiner moralischen Bildung einbringen kann – und zwar in jeder Phase seines Aufwachsens. Die Ordnung

des Erzieherischen ist insofern in ihrer Dynamik und Kommunikabilität auszuweisen. Jedes starre Schema scheitert an dieser Aufgabe. Andererseits scheint es aber auch nicht ausreichend zu sein, wenn man die Dynamiken und Kommunikationsformen lediglich aus der distanzierten Position eines externen Beobachters erforscht. Von dieser Warte aus ist es wenig aussagekräftig, wenn die ›Nähe‹ der Pädagogik zum erzieherischen Geschehen abgelehnt wird. Das ist zu einfach.

Die Allwissenheit des Erziehers ist nicht gegeben, die erwähnten Spannungen lassen sich nicht dauerhaft auflösen und als gesellschaftliche Daueranforderung ist Erziehung in jeder Generation von Unsicherheit, Komplexität und Unbestimmtheit geprägt. Dem Erzieher bleibt deshalb keine andere Möglichkeit, als den Erziehungssituationen in einer Haltung, die Kindern Achtung entgegenbringt und das einzelne Kind die eigene Würde erfahren lässt, mit Vertrauen, Zuversicht und Urteilsvermögen zu begegnen. Denn erhalten Kinder und Jugendliche keine Möglichkeit, sich als Akteure ihrer Entwicklung mit ihrer originären Perspektive auf die Welt einbringen und verhalten zu dürfen und zu können, droht diese zu verkümmern.⁴⁷ Am Beispiel der rechtlichen Dimension des Miteinanderumgehens haben wir dies als Problem zu markieren versucht. Ein solches Problem bietet vielleicht das Potential, die ›Nähe‹ der Pädagogik und die Distanziertheit der Bildungsforschung aufeinander zu beziehen.

Anmerkungen

1 Auf der Suche nach Auskunft fällt auf, dass in vielen Handbüchern, Enzyklopädien und Lexika ein Lemma *Exemplarität* fehlt oder das Stichwort nicht im Register aufgeführt wird. Das gilt für folgende Werke aus den vergangenen 50 Jahren: Handbuch pädagogischer

Grundbegriffe. Hrsg. v. J. Speck u. G. Wehle. Studienausgabe. München: Kösel 1970; Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. v. H. Krings, H.M. Baumgartner u. Chr. Wild. Studienausgabe. München: Kösel 1973; Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hrsg. v. H.J. Sandkühler. Hamburg: Felix Meiner 1990; Lexikon der philosophischen Begriffe. Hrsg. v. A. Ulfing. Wiesbaden: Fourier 1997; Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hrsg. v. D. Lenzen. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002; Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Hrsg. v. J. Mittelstraß. Sonderausgabe. 4 Bde. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2004; Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Hrsg. v. H. Vetter. Hamburg: Felix Meiner 2004. – Dort wo ein Stichwort im semantischen Raum von Exemplarität vorhanden ist, erfährt man selten etwas Nennenswertes: Das Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hrsg. v. A. Regenbogen u. U. Meyer. Hamburg: Felix Meiner 1998, S. 209 bietet lediglich eine Übersetzung von ›Exemplar‹ und ›exemplarisch‹. Im Pädagogik-Lexikon. Hrsg. v. G. Reinhold, G. Pollak u. H. Heim. München, Wien: R. Oldenbourg 1999, S. 191-194 äußert sich Wolfgang Klafki auf dreieinhalb Seiten im Eintrag ›Exemplarisches Lehren und Lernen, Exemplarisches Prinzip‹. Wer eine ausführlichere Auskunft sucht, wird fündig im Historischen Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. v. J. Ritter. Bd. 2: D-F. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2019, Sp. 820-823, wo Günther Buck über ›Beispiel, Exempel, exemplarisch‹ schreibt.

2 Berck, Karl-Heinz: Biologieunterricht – exemplarisch für Exemplarisches. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 2 (1996) 17-24, S. 23. Berck stellt hier eine Vermutung in den Raum und keine Feststellung.

3 Vor allem ›exemplarisch‹ ist ein oft verwendetes Wort in wissenschaftlichen Publikationen. Im Handbuch Wissenschaftssoziologie. Hrsg. v. S. Maasen et al. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014 z.B. wird das Wort ›exemplarisch‹ mehr als 15mal verwendet, aber nicht einmal selbst zum Thema gemacht. Dies mag in einem Handbuch für Wissenschaftssoziologie noch angehen, aber schwer nachvollziehbar dürfte es sein, wenn in einem im Auftrag einer Didaktikgesellschaft herausgegebenen Sammelband 63mal die Ausdrücke

- ›Exemplarität‹ und ›exemplarisch‹ verwendet werden, ohne dass an einer Stelle auf deren Bedeutung eingegangen wird (Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Hrsg. v. Chr. Maurer. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Kiel 2018. Regensburg: Universität Regensburg 2019).
- 4 Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. W. Böhm u. S. Seichter. 17. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, S. 155.
 - 5 Es ist dann vielleicht auch wenig überraschend, wenn bei den Lehrern ebenfalls »Exemplarität kaum ein Thema ist«, wie die Forschung berichtet (Niermann, Anne: Professionswissen von Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. »...man muss schon von der Sache wissen.« Paderborn: Julius Klinkhardt 2017, S. 193). Einen weiteren Grund vermutet Karl-Heinz Berck in der Organisation der Hochschulausbildung, wie er sie am Beispiel der Biologielehrausbildung kennt: »Alle Lehrer sollten so ausgebildet werden, daß sie genügend biophilosophisches und wissenschaftstheoretisches Wissen besitzen, um fundamentale Themen überhaupt zu erkennen und dann auch zu unterrichten. Bei der immer geringer werdenden Unterrichtszeit an Hochschulen wohl eher ein vergeblicher Wunsch« (Berck 1996, S. 23).
 - 6 Diesen »Grundgedanken« fasst Wolfgang Klafki folgendermaßen zusammen: »Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt, wird nicht durch reproduktive Übernahme von Einzelkenntnissen und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten, repräsentativen Beispielen (Exempeln) aktiv *allgemeine* Erkenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, m.a.W.: das jeweils Wesentliche, Strukturelle, Typische, Grundlegende, Prinzipielle eines Problemereiches erarbeitet. Mit Hilfe solcher allgemeinen (›kategorialen‹) Einsichten und Fähigkeiten werden dann jeweils Gruppen strukturgleicher oder ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme zugänglich bzw. lösbar« (Klafki, Wolfgang: Exemplarischer Ansatz. In: Neue Sammlung 26 (1986) 593-595, S. 593).
 - 7 Künzli David, Christine/Franziska Bertschy/Antonietta Di Giulio: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 213-231, S. 219.
 - 8 Bartsch, Silke: Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (2012) 52-64, S. 57.
 - 9 Waldmann, Michael R.: Kategorisierung und Wissenserwerb. In: Allgemeine Psychologie. Hrsg. v. J. Müssele. 2., neu bearb. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2008, S. 377-427, S. 377.
 - 10 Thomas Rucker hat kürzlich dargelegt, dass ein Unterricht nicht dazu in der Lage ist, »Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen«, wenn er nicht »mit einer Aufforderung zum Entwurf eigener Werturteile verbunden« wird. Dies kann, so Rucker, nur im Konzept eines erziehenden Unterrichts gedacht werden (Rucker, Thomas: Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. In: Pädagogische Rundschau 74 (2020) 397-414, S. 409f.).
 - 11 Lohrmann, Katrin et al.: Die Bedeutung der (Un-)Ähnlichkeit von Beispielen für den Aufbau von konzeptuellem Wissen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7 (2014) 60-73, S. 61.
 - 12 »Gemeinsam ist den verschiedenen nationalen Steuerungsstrategien [...] die Einführung von Bildungsstandards und standardbasierter Tests« (Thiel, Felicitas/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant: Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Hrsg. v. R. Fatke u. J. Oelkers. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 60. Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014, S. 123-138, S. 124). Diese Neuausrichtung hat zu einem grundlegenden Wandel, einem *Kulturwandel*, in den Bildungseinrichtungen geführt. Man denkt in »Modellvorhaben«, die auf »das Hauptziel der breiten Umsetzung zur Veränderung, d.h. Verbesserung, der Bildungslandschaft bezogen werden müssen« (Koch, Hans Konrad: Gute Beispiele verändern die Landschaft noch nicht! Referat zur Eröffnung der Fachtagung ›Aus guten Beispielen lernen‹ des Forum Bildung. In: Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forums Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Bonn: BLK 2002, S. 6-9, S. 7).

- 13 Der locus classicus ist Wilhelm Flitners ›Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart‹, 1957 erstmals publiziert. In diesem Text wird die engagierte Reflexion zum Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhoben (heute in: Theoretische Schriften. Bd. 3: Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Besorgt u. mit einem Nachw. vers. v. U. Herrmann. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1989, S. 310-349). Pädagogik als Wissenschaft im Verständnis Flitners ist ihrem ›Ausgangspunkt nach [...] pragmatisch, insofern sie mit einem ›Engagement‹ des Denkenden beginnt‹ (Flitner, Wilhelm: Pädagogik (1961). In: Theoretische Schriften. Bd. 3: Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Besorgt u. mit einem Nachw. vers. v. U. Herrmann. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1989, S. 413-421, S. 420). Die Funktion pragmatischer Wissenschaften ist nach Flitner nicht ›materialistisch‹ zu verstehen, weil ihnen ein ›Engagement für das Gute‹ eingeschrieben sei: ›Ziel der medizinischen Forschung z. B. ist nicht, daß Ärzte und Apotheker Geld verdienen, und das Ziel der juristischen Forschung ist nicht, die Herrschaft der herrschenden Klasse oder Partei zu sichern; das hieße die Sache auf den Kopf stellen. Der Sinn dieser Disziplinen ist, platonisch gesprochen, ›das Gute‹; ihre Kenntnisse stehen im Dienst, ihre Einsichten sind ›idealistisch‹, indem sie in einer ›Idee‹, einem ethischen Grundgedanken zentriert sind.‹ Das Engagement sei auch dem pädagogischen Denken und Handeln immanent, weil es sich in Erziehung, Unterricht und Bildung um Sachverhalte handle, die ohne ethische Überlegungen nicht sinnvoll beurteilt werden könnten (Flitner, Wilhelm: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht (1976). In: Theoretische Schriften. Bd. 3: Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Besorgt u. mit einem Nachw. Vers. V. U. Herrmann. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1989, S. 487-498, S. 493). Mit dieser Orientierung an einem ›ethischen Gedankengang‹ kann die Bildungsforschung bis heute nichts anfangen. Ihr gesamtes Instrumentarium ist auf einen Gegenstandsraum ausgerichtet, für den dieser ›Gedankengang‹ von ihr nicht kultiviert wird. Umgekehrt hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik keinen ›Gedankengang‹ zu kultivieren vermocht, in dessen Gegenstandsraum das ›System Schule‹ eine bedeutende Rolle spielen würde.
- 14 Öhmann, Emil: Das Suffix-tät im Deutschen. In: Neuphilologische Mitteilungen 24 (1923) 157-164, S. 160.
- 15 Adelung, Johann Christoph: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen. 2., vermehrte u. verb. Aufl. Leipzig: Johann Gottlob Immanuel Breitkopf und Compagnie 1793, S. 1986f.
- 16 Mellin, Georg Samuel Albert: Encyclopädisches Wörterbuch der Kritischen Philosophie oder Versuch einer fasslichen und vollständigen Erklärung der in Kants kritischen und dogmatischen Schriften enthaltenen Begriffe und Sätze mit Nachrichten Erläuterungen und Vergleichen aus der Geschichte der Philosophie begleitet, und alphabetisch geordnet. 2. Bd. 1. Abt. Jena, Leipzig: Friedrich Frommann 1799, S. 465-466, S. 465f.
- 17 Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (1790). In: Kant's Werke. Hrsg. v. d. Königl. Preuß. Akademie d. Wissenschaften. Bd. V. Berlin: Georg Reimer 1913, S. 165-485, S. 308.
- 18 Mellin 1799, S. 466.
- 19 Kant 1790/1913, S. 232.
- 20 Buck, Günther: Kants Lehre vom Exempel. In: Archiv für Begriffsgeschichte. Bd. XI. Bonn: H. Bouvier u. Co. 1967, S. 148-183.
- 21 Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft (1788). In: Kant's Werke. Hrsg. v. d. Königl. Preuß. Akademie d. Wissenschaften. Bd. V. Berlin: Georg Reimer 1913, S. 1-164, S. 30. Der kategorische Imperativ wird von Kant in weiteren Fassungen behandelt, die in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). In: Kant's Werke. Hrsg. v. d. Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. IV. Berlin: Georg Reimer 1911, S. 385-464, S. 421-438 zu finden sind.
- 22 Hartmann, Nicolai: Kants Metaphysik der Sitten und die Ethik unserer Tage (1924). In: Kleinere Schriften III: Vom Neukantianismus zur Ontologie. Berlin: Walter de Gruyter & Co. 1958, S. 339-345, S. 349.
- 23 Ebd., S. 346.
- 24 Buck 1967, S. 149.
- 25 Das wirft grundlegende Fragen auf: Gibt es, so könnte man fragen, eine ›richtige‹

- Relation zwischen einem spezifischen Allgemeinen und seinem Besonderen, die nur in *bestimmten* Beispielen dargestellt werden kann? Mit anderen Worten: Sind Beispiele nicht beliebig wählbar, sondern immer nur in Abhängigkeit von einer *spezifischen* Relation Allgemeines | Besonderes? Oder ist es vielmehr so, dass die Relation Allgemeines | Besonderes »nur« eine Differenz ist, die *beliebig* zum Einsatz kommen kann? Ist, mit anderen Worten, *alles* in der Relation Allgemeines | Besonderes darstellbar?
- 26 Kant, Immanuel: *Metaphysik der Sitten* (1797). In: *Kant's Werke*. Hrsg. v. d. Königl. Preußischen Akademie d. Wissenschaften. Bd. VI. Berlin: Georg Reimer 1914, S. 203-493, S. 479.
- 27 Kant 1797/1914, S. 479. Anm.
- 28 Buck 1967, S. 151.
- 29 Ebd.
- 30 Ebd., S. 178.
- 31 Ebd., S. 182.
- 32 Ebd., S. 183.
- 33 Gabriel, Markus: *Die Welt der Welten*. In: *Bonner Enzyklopädie der Globalität*. Hrsg. v. L. Kühnhardt u. T. Mayer. Wiesbaden: Springer 2017, S. 53-64, S. 62.
- 34 Weizsäcker, Viktor von: *Menschenführung*. Nach ihren biologischen und metaphysischen Grundlagen betrachtet. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1955, S. 8.
- 35 Zu einer solchen Reduktion kommt es bspw. in der (neuro-)psychologischen Forschung, die das Lernen, Erinnern, Wahrnehmen usw. von Personen in einem Labor untersucht. Die Daten, die uns von diesen Forschungen dargeboten werden, bleiben insofern einseitig, als sie von sich aus nicht darzulegen vermögen, wie das, was eine Person, die an Elektroden angeschlossen wurde oder vor einem Bildschirm sitzt, tun oder unterlassen würde, wenn sie im Umgang mit ihresgleichen betrachtet würde. Die Aussage, dass im Labor erforschte Lernen eine Relevanz aufweise für das Miteinandergehen, bleibt solange eine unbewiesene Behauptung, wie es der Forschung nicht gelingt, die Form des Miteinandergehens zu beschreiben, in die genau dieses Lernen integriert ist, und zwar so, dass es diese Form hervorbringt. Auf die Gefahr, die besteht, wenn durch methodische Reduktion gewonnene Befunde gleichwohl generalisiert werden, hat schon Karl Jaspers hingewiesen: »Behandelt man ein Einzelnes aus einem Ganzen, so schweben unausgesprochen eine oder mehrere Vorstellungen dieses Ganzen im Hintergrunde, oder die Behandlung bleibt verworren, widerspruchsvoll, undeutlich.« (Jaspers, Karl: *Psychologie der Weltanschauungen* (1919). 4., unveränd. Aufl. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1954, S. 18f.)
- 36 Arendt, Hannah: Adolf Eichmann. Von der Banalität des Bösen. In: *Merkur* 17 (1963) 759-776, S. 773. (Neu in: *Die Botschaft des Merkur*. Eine Anthologie aus fünfzig Jahren der Zeitschrift. Hrsg. v. K.H. Bohrer u. K. Scheel. Stuttgart: Klett-Cotta 1997, S. 152-169.) Arendt hat diese Überlegung von Jaspers, der eigentliche Ursprung ist aber bei Kant zu finden. In der Reflexion 903 seines Nachlasses beschreibt er, was der »egoist der Wissenschaft« benötigt, damit »dem gelehrten humanitaet« zukommt: »dass er seinen Gegenstand noch aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen ansieht« (Kant, Immanuel: *Reflexionen zur Anthropologie*. In: *Kant's Werke*. Hrsg. v. d. Königl. Preußischen Akademie d. Wissenschaften. Bd. XV. Handschriftlicher Nachlass. Berlin: Walter de Gruyter 1923, S. 55-654, S. 394).
- 37 Anhalt, Elmar: *Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit*. In *Handbuch Erziehung*. Hrsg. v. U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier u. A. Rausch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2012, S. 124-131, S. 127.
- 38 Kant, Immanuel 1785/1911, S. 436.
- 39 Ammann, Kira: *Bildsamkeit und Kinderrechte*. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist: Velbrück Verlag 2020, S. 262.
- 40 Das hier vorherrschende Verständnis von Kinderrechten geht über die grund- und menschenrechtliche Dimension der Lebensphase Kindheit und die in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes festgehaltenen Artikel hinaus. Unter Berücksichtigung der kindlichen Schutzbedürftigkeit und fehlenden Erfahrung im Verhältnis zu Erwachsenen sowie dem gleichzeitigen Streben nach Autonomie, Mitsprache und Mitbestimmung, wird darunter »die ethische und moralische Verpflichtung von Erwachsenen verstanden, Kindern und Jugendlichen gegenüber die Achtung aufzubringen, sich als Akteure [...] ihrer Entwicklung mit ihrer originären Perspektive auf die Welt einbringen und verhalten zu dürfen und zu können, weil andernfalls die Gefahr

- besteht, dass diese originäre Perspektive zu verkümmern droht« (Ammann 2020, S. 44f.).
- 41 Balzer, Nicole; Drerup, Johannes: Dualismen, Dichotomien und Dogmatik. Kritische Anmerkungen zur Debatte über die Begründung der Kinderrechte. In: Berliner Debatte Initial, 28 (2017), 59-71, S. 60.
- 42 Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835). In: Sämtliche Werke in 19 Bänden hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza. Band 10, S. 69-196. Aalen: Scientia 1989, S. 69.
- 43 Anhalt, Elmar: Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76, 151-176, S. 167.
- 44 Ipfling, Heinz-Jürgen: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Begriffe zweisprachig deutsch-englisch. München: Ehrenwirth 1974, S. 48.
- 45 Herbart, Johann Friedrich: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: Sämtliche Werke in 19 Bänden hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza. Band 3, S. 73-82. Aalen: Scientia 1989, S. 77.
- 46 Ammann 2020, S. 267.
- 47 Ebd.

Maren Schüll

Inszenierungen des Exemplarischen

Rhetorische Signaturen – ästhetische Facetten

I. Rhetorische Verortung des Beispiels

In Präsentationen, journalistischen Texten und Reden gelten Beispiele als Qualitätsmerkmal. In pädagogisch-didaktischen Settings unterstützt eine geeignete Beispielauswahl die gelingende Wissensvermittlung. Auch im Zuge komplexer Verfahrens- und Verhaltensweisen verspricht die Orientierung am Besonderen und Konkreten Einsicht. Noch die defizitärste Form an Beispielhaftem hat belebende Kräfte. Beispiele sind, kurzum, *Garanten der Anschaulichkeit*. Gerade darauf richtet sich jedoch abermals der Vorwurf der Trivialität und Digression, gehorchen Beispiele doch bloß illustrativen oder ausschmückenden Zwecken. Die darin wirksame Exemplarität habe somit eine eher sekundäre Bedeutung. Die abwertende Behandlung von Beispielen als bloße Beispiele, welche keine konstitutive, sondern nur eine auxiliäre Rolle spielen, mitunter als ‚rhetorisches Beiwerk‘ ausgezeichnet werden, betrifft insbesondere ihre didaktische Funktion. Demnach sind Beispiele lediglich Illustration, eine zusätzliche oder nachträgliche Veranschaulichung allgemeiner Sätze und schon verstandener

Begriffe, ein Anwendungsfall bereits klar umrissener Regeln. Dabei erklärt schon Comenius das Beispiel überhaupt erst zur Bedingung für die Verständlichkeit eines Allgemeineren.¹

Ein Grund, warum sich das neuzeitliche, auch didaktische Denken unzureichend mit dem Beispiel als eine Verständnis allererst ermöglichende Form der Verständigung beschäftigt, mag im Abklingen der rhetorischen Tradition liegen. Die Rhetorik beschäftigt sich seit Aristoteles mit dem Exemplarischen als analogische Verständigungsweise. Nicht von ungefähr hat das Exemplarische im Rhetorischen seinen reflexiven Ausgang, dort, wo das Kontingente und Partikuläre, das Veränderliche und Bedingte den ausgezeichneten Gegenstandsbereich stellt. Rhetorische Beispiele in ihrer Funktion der Anschaulichkeit und Mittelbarkeit gewinnen mit Aristoteles in dieser Hinsicht eine heuristische Funktion. Was weithin den reduktionistischen aktuellen alltäglichen und auch wissenschaftlichen Gebrauch von Beispielen beeinflusst, geht mit den Verlusten dieser Auslegungen des Beispiels in rhetorischer Tradition einher. Einen letzten späten Niederschlag findet jene Tradition noch in der Debatte um didaktische Genera im 18. Jahrhundert, etwa in Lessings Abhandlungen über die Fabel.

Zuvorderst wird das Beispiel aber zumeist nur unter dem logischen Gesichtspunkt des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem ausgelegt und infolgedessen zurückgedrängt, dass mit dem Beispiel auch Verstehen anfängt, es Anfangsgrund des Überzeugtseins sein kann². Was die Frage nach der Rolle von Beispielen anbelangt, läuft die Beantwortung letztlich auf eine stilisierte Gegenüberstellung von Platon und Kant auf der einen Seite und Aristoteles oder Wittgenstein auf der anderen Seite hinaus. Während die einen das Beispiel im Besonderen und die Rhetorik im Allgemeinen als schmückende Illustration oder gar Verblendung verstanden wissen wollen, heben die anderen ihren argumentativen Status der Glaubhaftmachung und ihre Bedeutung für Verstehen wie Verständigung hervor. Die Plausibilisierung eines bis dahin fragwürdigen Sachverhalts durch Beispiele ist von deren anschaulichen oder auch digressiven Charakter dabei nicht scharf zu trennen.

Es scheint angezeigt, das rhetorische Fundament des Exemplarischen erneut zu erinnern, um den durchaus ästhetischen Gehalt der Rhetorizität von Beispielen wiederzugewinnen, im vorliegenden Falle der Untersuchung unter der Gestalt ihrer Inszenierung. In dieser Anbindung sollen rhetorische Signaturen erfasst werden, die dem Exemplarischen immer schon den Charakter einer ästhetischen Inszenierung geben. Die Untersuchung der rhetorischen Kennzeichnung des Exemplarischen in Beispiel, Paradigma und Exempel setzt somit genau dort an, wo sich auch deren Diskreditierung als nur anregendes Beiwerk oder nachfolgende Unterfütterung mit Anschauung womöglich entzündet. Ihren Ausgang nimmt sie in der prekären Wahrheitsfähigkeit des Exemplarischen, in welcher zugleich dessen ästhetische Dimensionierung begründet liegt.

Die Inszenierung gilt als Bedingung dafür, einer Sache ansichtig werden zu

können, die sich der Gewissheit des Wissens verweigert und nie völlig gegenwärtig zu werden vermag: Sie schafft jene Simulacra, die die Flüchtigkeit des Möglichen zu Gestalten erwecken und die Vorstellbarkeit des Unverfügbaren zu modellieren vermag.³ Ein Ins-Bild-, Ins-Werk- oder In-Szene-Setzen und im weiteren Sinne Zur-Erscheinung-Bringen ist keine bloße Wiedergabe eines objektiv schon Gegebenen. Inszenatorisch wird etwas nicht nur ab-, sondern eher vorgebildet. Dahingehend vermag die Inszenierung Sachverhalte, die gewissermaßen unsichtbar und unanschaulich sind, so zu vergegenwärtigen, dass sie wie *Wahrnehmungen* erscheinen. Der Inszenierungsgedanke birgt in der Weise stets eine Aufmerksamkeit für das Verhältnis von unverfügbarer und dargestellter, mithin menschlich verantworteter Wirklichkeit. Diese ist dem rhetorischen Feld als einem des wie immer begründbaren Möglichseins geschuldet.

Das Reich der Beispiele ist das Reich des ungesicherten und kontingenten Erfahrungswissens, in welches die deduktive Logik und ihre Beweise nicht hinreicht. „In der Kunst und im Leben, überall, wo man nach Kant mit reflektierenden Urteilen arbeiten und [...] eine Endlichkeit voraussetzen muß, deren Begriff wir nicht besitzen, geht das Beispiel voran.“⁴ Rhetorische Beispiele behandeln keine prinzipiellen Tatsachen, sondern lebensweltliche Angelegenheiten, die sich im steten Werden befinden, das heißt, bei denen die situativen Umstände und Lage der Menschen mit-sprechen. Dass es über jede Sache entgegenstehende Ansichten gibt, das heißt, ihr Gegenteil sehr wohl möglich ist, gehört am Ende zum Konstitutivum der Rhetorik. Es herrscht das Bewusstsein, dass nicht nur Beispiele, sondern auch Gegenbeispiele geltend gemacht werden können. Das Exemplarische in der Rhetorik ist, wenn man so möchte, Ausdruck des Nicht-Exakten und Nicht-Notwendigen.

Dem rhetorischen Bemühen um sichtbare Einsichten übergeordnet ist die Annahme, dass alles menschliche Wissen unvollkommen und begrenzt ist. Das, was in dieser Hinsicht so aussieht wie das Wahre, ist darum zwar keineswegs beliebig, bedarf aber der sachgerechten Inszenierung. Sie stellt kontingente Sachverhalte, für deren Konturierung es keine transzendentalen Bedingungen gibt, in die Öffentlichkeit gemeinschaftlicher Bezeugung heraus, damit sie überhaupt sichtbar an Plausibilität gewinnen können. Die dem Exemplarischen innewohnende spezifische Weise der inszenierten Sichtbarmachung zu ergründen, ist daher erklärte Aufgabe der vorliegenden Abhandlung. Diese Sichtbarmachung des Exemplarischen zeigt sich vor allem in drei Dimensionen oder Hinsichten ihrer Rhetorizität:

(a) Im aristotelischen Paradigma sind die grundlegenden Strukturmerkmale exemplarischer Sichtbarmachung nachgezeichnet. Sowohl in Form eines Hinweises oder einer Anspielung wie auch in einer längeren narrativen Form der Erzählung, was in ähnlicher Weise geschehen ist oder geschehen könnte, fungiert das rhetorische Beispiel als sichtbarmachender Beleg. Zusammen mit dem Enthymem gehört es zu den stützenden Gründen für die rednerische Ansicht und Überzeugung, durch die diese erst zu einer sachlichen Position avanciert und der Redner gleichsam unabhängig von seiner Lage zu werden versucht. Die Position und Rolle, die Aristoteles dem Beispiel in seiner anschaulichen Funktion zuschreibt, ist eine mehrfache:⁵ Zum einen stehen Paradigmata stellenweise im Schatten von deduktiv verfahrenen Enthymemata. Um einen strittigen kontingenten Sachverhalt dem versammelnden Vernehmen plausibel darzubieten, soll das Beispiel, so Aristoteles, vor allem dann herangezogen werden, wenn sich keine günstigen Enthymeme finden lassen. Es bildet eine von vier Grundlagen für das Enthymem. Auch zusätzlich im

Anschluss an ein Enthymem findet es quasi als Epilog Einsatz. Zum anderen aber spielt das Paradigma gleichberechtigt neben dem Enthymem eine eigenständige Rolle als argumentatives Plausibilisierungsverfahren. In dieser Hinsicht muss sich eine allgemeine Bedeutung erst situativ an konkreten Beispielen und exemplarischen Erzählungen, die durch ihre Ähnlichkeit mit dem zur Rede stehenden Sachverhalt gestaltet werden, realisieren. Wo Wissen fehlt oder das auf das Allgemeine gestützte Wissen nicht mehr passen will, werden Beispiele sodann nötig. Häufig läuft diese Mehrbesetzung des Beispielhaften auf die Gegenüberstellung von nachstehenden, als illustrativ betitelten und von voranstehenden, als induktiv angesprochenen Beispielen hinaus.

Der paradigmatische Gang der Epagoge, das Rückgrat des Beispiels im konstitutiven Sinne, stellt eine Möglichkeit vor, das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderen nicht als binäre Opposition zu denken, sondern als Inszenierungsverhältnis und -geschehen zu verstehen. Als konstitutiver Veranschaulichungsbezug in Form einer Doppelung aus der Differenz heraus ist das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderen ambivalent. Es oszilliert zwischen Repräsentation und Präsenz, Referenz und Performanz, Fiktion und Realität. Insofern integriert der paradigmatische Gang das Besondere weder nachstehend in das Allgemeine noch bestätigt er in präskriptiver Funktion eine vorgegebene Regelmäßigkeit induktiv über das Anführen diverser Beispiele. Vielmehr steht das rhetorische Beispiel sowohl für den erzählten konkreten Fall wie auch für das daraus situativ erst zu erschließende Allgemeinere und wird so mehrdeutig. Dass die Beispielargumentation weniger Überzeugungskraft als das Enthymem besitze, mag folglich darin wurzeln, dass sie durch faktuale oder fiktionale Beispiele eine Schluss- beziehungsweise Erfahrungsregel erst allmählich und eher en passant

entfalten muss. In dieser Hinsicht ist das Beispiel Konstitutivum und Konstituiertes. Zuvorderst beansprucht es darum von den Hörern einen eigenständig zu erarbeitenden interpretativen Transfer und verweist auf mehrere Auslegungsmöglichkeiten. Darauf beruht zugleich die spezifische Weise der beispielhaften Sichtbarmachung von Sinn und Bedeutung, die sich nicht darin erschöpft eine Regel zu illustrieren. Der dem Exemplarischen innewohnende Modus der Inszenierung stellt sich am Beispiel als anschaulicher Überschuss heraus, der das Beispiel nicht aufgehen lässt in dem, wofür es steht.

(b) Wo es keine objektiv notwendigen Begründungen geben kann, das Einleuchtende nicht schlichtweg bewiesen, sondern nur als Vorzügliches sichtbar gemacht werden kann, sind Ästhetik und Rhetorik miteinander systematisch untrennbar verbunden. Der Inszenierungsgedanke stellt mitunter heraus, weshalb und in welcher Weise die Rhetorik zu den Vorläufern der Ästhetik gehört, ja zum großen Teil in ihr aufgegangen ist. Die Evidenz des beispielhaften Exemplarischen als das Augenscheinliche meldet diesen Einsatzpunkt der Ästhetik als Moment der Überschreitung der Rhetorik in die Ästhetik an. Die Ästhetik zeichnet sich wesentlich dadurch aus, dass sie den Wahrheits- und Geltungsanspruch eines jeden Allgemeinen unterläuft. Telos und Wirksamkeit der Ästhetik sind vielmehr im Partikularen der sinnlichen Erfahrung zu suchen, das eben nicht zugunsten einer an ihm zur Darstellung kommenden allgemeinen Gesetzhaftigkeit zu überwinden ist. Das sinnlich Konkrete ist entgegen einer solchen Pars-pro-toto-Logik, der zufolge das sinnlich Konkrete am Ende immer bloß Fall eines Allgemeinen ist, selbst wahrheitsfähig, wie Gadamer zeigt: „Was ist wichtig und bedeutsam an diesem Vereinzelteten, daß es den Gegenanspruch erheben kann, auch Wahrheit zu sein, und daß nicht nur das

›Allgemeine‹, wie die mathematisch-formulierten Naturgesetze, wahr ist? Auf diese Frage eine Antwort zu finden ist die Aufgabe der philosophischen Ästhetik.“⁶ Das Beispielgeben und –verstehen ist daher unausweichliche Praxis der performativen Verfertigung von ästhetischem Wissen. Eine besondere Relevanz für die ästhetische Theorie haben Beispiele zum einen als Störvariablen, die in einen begrifflich-systematisierenden Wissensdiskurs nicht passen wollen, sowie als unverzichtbare Agenten der Erzeugung und Sicherung von Evidenz, wie mit Baumgarten in einem zweiten Schritt gezeigt werden soll.

Baumgarten interpretiert die Rhetorik als Kunst der Rede und des Wahrscheinlichen, welche auf der Erfahrung ähnlicher Fälle, mögen sie auch nur denkbar sein, beruht, und die Konstituens von Wirklichkeit ist.⁷ In seiner ästhetischen Theorie sinnlicher Erkenntnis findet die rhetorische Tradition in dieser Form und mit ihr die Analogiebildung erklärtermaßen Eingang, mitunter aber auch zugleich ihre Tilgung in ästhetischer Formwahrnehmung. Aus der Epistemologie des rhetorischen Paradigmas, folgert Baumgarten, dass Erkenntnis wie Darstellung sich nicht wie ein Allgemeines zu Besonderem verhält, sondern beide auf der Stufe des Konkreten und Besonderen rangieren. Im Grunde bildet die rhetorische Epistemologie des Exemplarischen sozusagen den Hintergrund für Baumgartens literarische Epistemologie.

Anhand der Fabel und Parabel als polyvalente Kurzerzählungen soll insbesondere deutlich werden, dass ein beispielhafter Fall nicht wie eine Illustration oder Präskription homolog zum Allgemeinen gesetzt werden oder eine bestehende Regel bestätigen kann. Die Inszenierung des Exemplarischen in Beispiel und Fabel verweist auf deren plurale Sinnsteigerung und Merkmaldichte und antizipiert das Allgemeine nur noch implizit anstatt es als normative Vorgabe auszuspielen. Auf

diese Weise zeigt sich ihre allgemeine Bedeutung als kreative Herausforderung und wird der Modellierung durch die Rezipienten überlassen. Denn der ästhetische Schein, der Zeichen dafür ist, dass sich Unverfügbares nur inszenieren lässt und diesem so zugleich die Qualität entzieht, Abbild zu sein, gewinnt seine Deckung nur durch die Erzeugung einer Vorstellung, die wiederum ein performativer Akt der Rezipienten ist.

(c) Um die Spielarten des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem zu erfassen, die sich bei der Frage nach dem Exemplarischen auf tun, ist Lipps hermeneutische Abhandlung ‚Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz‘ aufschlussreich. Er nimmt hierzu Kants Unterscheidungen auf und wendet sie. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Inszenierung des Exemplarischen im Beispiel bezeichnender Weise als Form des Zeigens an Substanz: Lipps verdeutlicht, dass Beispiele in eine bestimmte Blickrichtung weisen, etwas anbahnen respektive andeuten und so überhaupt erst sichtbar machen, was in der Redesituation nicht bestandhaft vorgeführt oder modellhaft demonstriert werden kann. Im Beispiel kommt der phänomenale Überschuss eines erfahrbaren Konkreten zum Ausdruck. Das Exemplarische ist im Modus der Inszenierung daher nicht nur ein austauschbarer Fall einer Regel, bei dem in der Subsumtion unter ein Allgemeines alles Besondere letztlich in der Abstraktion eliminiert wird. Es ist wiederum, so zeigt Lipps, auch kein Exempel, welches im Bedarfsfall statuiert wird, um zu belehren, und dahingehend ein Allgemeines gewissermaßen vertritt. An einem Beispiel soll der Mensch vielmehr in eine Einstellung versetzt werden, in der er versteht, wofür das Beispiel ein Beispiel ist, und zwar in der Weise, dass er sich bei dem betreffenden lässt, was er bislang übersehen hat, ihm so noch nicht bewusst war. In dieser

Struktur der Reflexivität, welche die Struktur von Erfahrung überhaupt auszeichnet, werden Beispiele in einem hermeneutischen Sinne nicht nur als Bewährungsprobe einer bestehenden Ordnung relevant, sondern vermögen Neues im Alten zu *erfinden*, Dinge nun anders sehen zu lassen. Gleichmaßen wird deutlich, von welcher Art das Allgemeine ist, das nur inszeniert werden kann. Es ist nicht nur Ziel, sondern auch Gliederung der Inszenierung und als solche stets schon im Sinne eines offenen topischen Horizontwissens, das Verständnis leitend, implizit vorausgesetzt. Lipps ergänzt so die Ausführungen zur rhetorisch-ästhetischen Inszenierung des Exemplarischen um eine Beispielhermeneutik, in deren Zentrum der Veranschaulichungsbezug von Beispiel und Konzeption steht. Diese setzt er neben die übliche Definitionsbeziehung zwischen Begriff und begrifflichen System, unter dessen Direktive dieser seine fixierte Bedeutung erhält.

Soweit die vergewissernde Erinnerung der rhetorischen Signaturen sowie strukturierende Dimensionierung des Exemplarischen, die nunmehr unter dem Gedanken der Inszenierung didaktisch-rhetorisch ihre Entfaltung und auch aktualisierte Bedeutung erhalten.

II. Der Eigen-Sinn des Exemplarischen. Zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem

Die argumentativen Überzeugungsweisen, vermittels derer das, was so aussieht wie das Wahre, er- und gefunden werden könne, teilt Aristoteles in Enthymemata und Paradigmata in Form der rhetorischen Deduktion und rhetorischen Induktion auf. Unterdessen sind die aristotelischen Ausführungen zum induktiven Vorgehen und Paradigma allerdings nicht unumstritten. Im unmittelbaren Anschluss der Rhetorik an die Dialektik erklärt Aristoteles die

Ähnlichkeit von Beispiel und Induktion als hinführende Erfahrungsbeweise. „Einmal ist auf Grundlage von Vielem und Ähnlichem zu beweisen, dass sich etwas so verhält, hier eine Induktion, dort ein Beispiel“⁸. Die Induktion ist für Aristoteles der Übergang von der vergleichenden Betrachtung mehrerer Einzelfälle zu demjenigen Allgemeinen, unter dem alle betrachteten Einzelfälle subsumiert werden können.⁹ Im Rahmen der rhetorischen Auseinandersetzung mit dem Paradigma jedoch wendet er sich gegen eine solches Subordinationsverhältnis, gegen eine Pars-pro-toto-Logik überhaupt. Das Beispiel und das, wofür es Beispiel sein soll, fallen unter eine Gattung beziehungsweise stehen unter derselben Bedingung. Ein Beispiel verhält sich „weder wie ein Teil zum Ganzen noch wie ein Ganzes zum Teil oder das Ganze zum Ganzen, sondern wie ein Teil zu einem Teil, Ähnliches zu Ähnlichem“, sofern das eine aber durchsichtiger, das heißt „bekannter ist als das andere“¹⁰. Das Paradigma tritt als zumindest kleines Narrativ auf, dessen erzählerische Aufgabe darin besteht, eine Analogie, eine Ähnlichkeit, Unähnlichkeit oder Gegensätzlichkeit von Verhältnisse herzustellen. Genau genommen handelt es sich beim Paradigma um ein Ensemble an Beispielen, ein reihendes, aufzählendes Beispiel, welches für das noch Gesuchte argumentationsstrategisches Gewicht erlangt. Das Eigentümliche des Exemplarischen besteht also nicht in der Subsumption eines besonderen Falls unter eine gegebene allgemeine Regel, auch nicht im Verweis auf ein Allgemeines für ein Einzelnes oder von einem Allgemeinen auf ein anders Allgemeines, sondern in der Inszenierung eines Partikularen, das erklärend wie transformierend Bezug nimmt auf ein anderes Partikulares. Bildet das Paradigma also einen erweiterten Begriff der Induktion? Oder handelt es sich dabei um eine Kombination aus einem induktiven und deduktiven Schluss? Die rhetorische

Induktion als Deutung des Einzelfalls durch seinesgleichen wird mancherorts in der Forschung als Inkonsequenz gewertet oder in Anlehnung an das enthymematische Verfahren des verkürzten Syllogismus erklärt, demnach vom Einzelnen zum Ganzen und zurück zum Einzelnen geschlossen werde.¹¹ Aristoteles macht aber mit dieser Bestimmung des Paradigmas vor allem auf den Eigensinn und Eigenwert des Exemplarischen aufmerksam, der sich eben nicht fügt, nicht im Allgemeinen aufgeht. Darin, dass die gemeinsame Beziehung der Teile auf ein Ganzes oder eine Regel hin also in der Schwebeliege bleiben kann und das Exemplarische folgendermaßen eine Relation darstellt, für die sich keine Gemeinsamkeit ausdrücklich formulieren lässt, gleicht das Paradigma vielmehr einer Konstellation oder Konfiguration¹². Es ist sozusagen ein differentielles Element, ein Spiel der Differenz, welches sich weder der Identität eines Begriffs unterordnen noch durch Repräsentation vermitteln lässt.

Das Beispiel enthält einen quasi-argumentativen, ästhetisch-narrativen Bedeutungsüberschuss, gerade der ihm zugleich seine Plausibilität als lebendige Anschauung sichert. Schließlich zeigt sich der exemplarische Charakter eines Beispiels darin, dass das Beispiel für etwas anderes einsteht, das es selbst nicht ist, auf das es aber hinzuweisen versteht. Etwas wird zum Beispiel, wenn in oder an ihm mehr ans Licht kommt als dieses selbst. Dieses sichtige Allgemeine wäre ohne das Beispiel nicht als Allgemeines *einsichtig*. Nur aufgrund seiner spezifischen Besonderheit und prägnanten Konkretheit, sich tatsächlich ereignen zu haben oder zumindest für die Möglichkeit des Ereignens einzustehen, bringt das Beispiel allgemeines Erfahrungswissen, das anderenfalls undurchsichtig bliebe, ästhetisch zu Gesicht. Das Beispiel ist darum kein „wesenloses Beiherspielen“, kein

illustratives Beiwerk, wie etymologische Herleitungen als das Daneben-Gezeigte (pará-deigma), Hinzu-Erzählte (bí-spel) oder auch Abbild und das Heraus-Genommene (ex-emplum) auf den ersten Blick auch vermuten ließen: „Eine wirkliche sinnliche Gewissheit“, so erklärt Hegel daher den Ausdruck des Beiher Spielens, ist nicht ihre vorgebliche „reine Unmittelbarkeit, sondern ein *Beispiel* derselben“¹³, also im Grunde vielfach vermittelt. Das Beispiel, das ein Allgemeines nicht nachträglich veranschaulicht, sondern überhaupt einen Zugang zu diesem eröffnet, wird also zum irreduziblen Supplement. Die darin wirksame Inszenierung des Exemplarischen ist darum mehr und anderes als eine noch so mustergültige Illustration dessen, was sich auch allgemein darlegen ließe.

Kurzum: Die Inszenierung des Exemplarischen ist eine paradoxe Bewegung. So lässt sein Vermögen, sich für Allgemeingültigeres zu öffnen und über sich Hinausgehendes zu bedeuten, ein angeführtes Beispiel zunächst als bloßes Vehikel des Allgemeinen, für das es steht, erscheinen. In gleicher Weise, wie das Beispiel deiktisch und veranschaulichend fungiert, ist es „kein *Einzelfall*, keine Singularität, keine Ausnahme von der Regel, sondern die Veranschaulichung der Regel, des Allgemeinen, dessen, was gewöhnlich (oder immer) geschieht“. Auf der anderen Seite – und dies wird an der aristotelische Ausföhrung zum rhetorischen Paradigma deutlich – ist das Beispiel „potentiell immer das Gegenbeispiel zu dem, was es exemplarisch zu machen versucht: Es muß ein Eigenes bewahren“¹⁴. Dort, wo ein Beispiel als irreduzibler Platzhalter für einen Sachverhalt einsteht, der ohne ihn nicht vorstellbar ist, wird der Eigensinn des Beispiels kenntlich, der die vermeintlich übergeordnete Regel gleichermaßen unterläuft. Es zeigt stets mehr und anderes als das Gemeinsame und Allgemeine. Es dementiert die diesem inhärente Normativität und

den Anspruch auf Allgemeingültigkeit, weil es das Allgemeine, das sich in und an ihm zeigen soll, wiederum als an den einzelnen Fall unlösbar Gebundenes und damit selbst als nur Partikulares erscheinen lässt.

Für Agamben sind Beispiel und Ausnahme korrelierende Begriffe. Beide sind Grenzverwaltungen, bei denen die Grenze durch eine spezifische Form der Überschreitung verschoben und zugleich sichergestellt wird. Im Gegensatz und symmetrisch zur Ausnahme, deren Beziehung zur Regel eine „einschließende Ausschließung“ ist, funktioniert das Beispiel als „ausschließende Einschließung“¹⁵. Die Ausnahme suspendiert die Regeln, auf welche sie sich bezieht nicht nur, sondern stellt sie gleichermaßen erst auf, insofern sie das Feld möglicher Bezüge absteckt. Das Beispiel ist von der Regel oder Norm, auf die es verweist und sich bezieht, zugleich ausgenommen. Es fällt aus der Klasse gleichsam heraus, nicht weil es nicht dazugehörte, sondern weil es seine Zugehörigkeit zur Regelmäßigkeit inszeniert, „zum Gegenstand eines Zeigens“ macht. Gerade darin offenbart sich das Beispiel im etymologischen Wortsinne als „ein ›neben sich Zeigen.“¹⁶. Durch diesen Ausschluss aus der Regelmäßigkeit, so Agamben, wird ein Beispiel, das charakteristischerweise als Teil von Etwas postuliert wird, exemplarisch und in seiner Exemplarizität sichtbar. Wo etwas zum Beispiel wird, bildet sich damit zugleich ein Dazwischen, eine Leerstelle, die sich als Raum heterogener und widersprüchlicher Bedeutungszuschreibungen auszeichnet. Das Paradigma konstituiert, anders gesagt, in der gegenläufigen Bewegung von Nachbildung und Widerstand gegen diese Nachbildung eine offene Stelle im Ordnungsgefüge, eine Umschlagstelle, an der Ordentliches und Unordentliches ineinander übergehen, ohne sich zu vereinen.

Der paradigmatische Gang setzt das Allgemeine einerseits als Vorblick und Prinzip voraus, stellt es aber andererseits als offenen Umkreis von Beispielen allererst her – eine Figur, die im *sensus communis*, welcher Gemeinsames sowohl voraussetzt wie auch herstellt, namhaft wird. Das Augenmerk richtet sich auf das, was in dem auf Ähnlichkeit beruhenden Verfahren zusammengezogen ist. Dieses Allgemeinere, das nicht über den Einzelnen, sondern in beziehungsweise zwischen ihnen erst en passant und allmählich realisiert wird, gibt als Zusammenhang dem Beispiel einen Sinn. Insoweit generiert das Beispiel, wo die Regel fehlt und nicht vorab präskriptiv erschlossen werden kann, als Vorgriff auf den Ausgang einer noch offenen Situation eine allgemeine Bedeutung, auf die es gleichermaßen referiert. Beispiele liefern die Regel, der sie folgen, und den Horizont ihrer Geltung mit. Die Regeln „erscheinen geradezu als von den Beispielen hervorgebrachtes Simulacrum“¹⁷. Die Inszenierung des Exemplarischen ist demzufolge weniger eine Kompensation, sondern steht als Doppelung aus der Differenz heraus für die Möglichkeit ein, das hervortreten zu lassen, was sich sozusagen als ordnende, unbenennbare Mitte entzieht. Das Gleichsetzen des Nichtidentischen, das Waldenfels zum Grundbestand kontingenter Ordnungsprozesse überhaupt erklärt, sorgt letzten Endes dafür, dass jedes Beispiel nicht in Gänze passt, es sozusagen hinkt.¹⁸

Da offen bleibt, ob das Allgemeinere oder Gemeinsame, auf welches das partikulare Beispiel gerichtet ist, überhaupt unabhängig von dem besteht, was allererst im Akt des Auf- und Verweisens mittels des Beispiels konstituiert wird, bleibt die im Beispiel angelegte Allgemeingültigkeit fragwürdig. Der paradigmatische Gang hat insofern stets den Status des Hypothetischen und zielt auf eine ästhetische Wahrheit, die nur auf der ge- und

erfundenen Beziehung eines gesetzten Grundes zu seinem Begründeten beruht. Daher lässt sich ergänzen: Das Exemplarische ist Beispiel, sofern dasjenige, worauf es verweist, eine unbestimmte Norm ist, deren offener Sinn sich erst im Einzelnen erfüllt. Schaub spricht in ästhetischer Spielart von der Exemplarität als einer „Quasi-Allgemeinheit“ als „epistemische Ersatz-Auszeichnung, als größtmögliche Annäherung, als *alternative* Spielart und als Sekundärform von Allgemeinheit, als eine dem Einzigartigen und Unwiederholbaren gemäße und ihr mögliche, temporäre Überzeitlichkeit“¹⁹. Die rhetorische Inszenierung des Exemplarischen, die nichts konstatieren und sich nicht damit begnügen will, präexistente Regeln zu veranschaulichen, sondern *etwas zeigen* will, was vordem nicht oder so noch nicht gesehen wurde, ist darum immer auch ein skeptisches Verhältnis. Beispiele geben das gemeinte Allgemeine nicht schlichtweg wieder. Sie drücken es nicht einfach aus, sondern deuten an, weisen in eine Blickrichtung, die durch das im Vergleich wirksame Gefälle in der Sichtbarkeit in der Sichtbarkeit angezeigt ist. Sie zeugen daher vielmehr von der Suche nach allgemeinen Regeln und evozieren eine selbstständige Übertragungsleitung, also genau das, was ästhetische Erfahrungen produzieren, eine Reflexion ohne Beziehung auf einen Begriff, der ihr eine bestimmte Ordnungsstruktur vorgibt. Der Hörer wird selbst aufgefordert, die angedeuteten Beziehungen und Zusammenhänge vom im Beispiel Thematisierten zu dem, worauf das Beispiel zu verweisen sucht, zu entdecken. „Man zitiert Beispiele, damit der andere sich selbst überzeugen kann.“²⁰ Die Relation kann eben nur gezeigt, nicht mitgeteilt werden. Die Beispielskette ist heterogen genug, um die fehlende begriffliche Fixierung einleuchtend zu machen, aber auch prägnant genug, um das Feld weiterer Überlegungen zu umreißen.

Ein herangezogenes Beispiel muss sich nicht nur an dem zur Rede stehenden Fall ausweisen lassen. Dass es zudem auch durchsichtiger respektive bekannter sein muss als dieser, kennzeichnet es als Überzeugungsmittel und Format der Beglaubigung einer faktisch (noch) nicht sichtbaren Sache. Als solches muss es ohne weiteres einleuchtend sein und darf selbst keinen Erweis nötig haben, um zu neuer, bis dahin ungeteilter Evidenz zu führen. Das Beispiel als Form vermittelnder Sichtbarmachung garantiert in der Folge keinen lückenlosen Beweis – sobald ein Fall vorliegt, der sich nicht entsprechend der allgemeinen Annahme verhält, die bei einem Beispielschluss stillschweigend gemacht wird, ist das Beispiel widerlegt –, aber einen rhetorischen Aufweis, eine Als-Ob-Einsicht²¹. In seiner größeren Sichtbarkeit, Deutlichkeit und Plausibilität leiht ein gelingendes Beispiel einer undurchsichtigen Sache seine eigene Prägnanz. Es steigert seine epistemische Performanz, indem es an einer undurchsichtigen Sache etwas sichtbar macht, das anderenfalls unbemerkt bliebe. Erst das Gefälle in der Sichtbarkeit macht den bekannteren, besser erkennbaren Fall zum Beispiel für den weniger durchsichtigen, schwer zugänglichen Fall, ermöglicht also eine Übertragung bestimmter Aspekte und Züge des Sachverhalts auf einen anderen.²²

Die der Inszenierung des Exemplarischen eigentümliche Form der unaufheb- baren Doppelung zeigt sich in Anlehnung an die differentielle Einheit, etwas wie etwas zu begreifen, daher in der Differenz zwischen dem, was sichtbar wird, und der Art und Weise, wie es bedeutet wird. In der Inszenierung des Exemplarischen kommt das im Anschluss an Merleau-Ponty so benannte „Rätsel der Sichtbarkeit“ zum Tragen, dem zufolge „das Sichtbarwerden und Sichtbarmachen selbst mit den Mitteln des Sichtbaren geschieht“²³, mithin das Unsichtbare als Unterschied und Abwesenheit die Kehrseite des Sichtbaren ist.

Jede Inszenierung lebt also aus dem, was sie nicht ist. In diesem Sinne überführt sie nicht einfach Unsichtbares in Sichtbares, sondern macht es als Unsichtbares sichtbar und stellt die Grenzen der Sichtbarkeit selbst heraus. Das Allgemeine des Exemplarische bleibt so das stets Unsichtbare, das im Sichtbaren zur Sprache kommt und gezeigt wird als das, was dem Sichtbaren des Beispiels innewohnt.

III. Die exemplarische Fiktionalität und die ästhetische Evidenz

Weil Beispiele Anschaulichkeit und Mittelbarkeit stiften, trotz beziehungsweise gerade aufgrund ihrer ambivalente Stellung zwischen Allgemeinem und Besonderem, gewinnen sie im Hinblick auf die ästhetische Bemühung, die paradoxe Figur eines konkreten Allgemeinen zu beschreiben, eine zentrale Stellung. Seit Baumgarten ist die Frage nach Beispielen und das in ihnen wirksame Exemplarische auf das Engste mit der (Be)Gründung der Ästhetik, die mittelbar zu machen sucht, was nicht durch den Begriff geteilt werden kann, verbunden. Das Beispiel ist in mehrerlei Hinsicht und auf verschiedenen Ebenen thematisch. Zum einen behandelt Baumgarten Beispiele als rhetorische Figuren und poetische Verfahren. Vor allem aber verleiht er dem Beispiel vor anderen Mitteln des schönen Denkens zugleich einen modellgebenden Status für die Verfahrensweise, die Struktur und spezifische Qualität sinnlicher Erkenntnis. Beispiele sind nach Baumgarten „Vorstellung[en] von etwas stärker Bestimmtem, die zur Erklärung einer Vorstellung von weniger Bestimmtem beigebracht“ werden, sie sind, so heißt es weiter, „extensiv klarere [...] Vorstellungen als diejenigen, denen die zur Erklärung beigegeben werden“²⁴.

Am Exemplarischen der Beispiele entfaltet er die Struktur der sinnlichen

Erkenntnis als funktionale Einheit von Komplexität, Anschaulichkeit und Lebendigkeit, welche in der rhetorischen Inszenierung der Evidentia zum Ausdruck kommt und letztlich auch die Überzeugungskraft des Beispiels begründet. „Lebhaft nennen wir das, bei dem man gehalten ist, mehrere Bestandteile entweder gleichzeitig oder aufeinanderfolgend in der Wahrnehmung aufzufassen“²⁵. Das rhetorische Verfahren der Evidentia, in dem Aristoteles' *energeia*-Konzept und Quintilians Vorstellung der *enargeia* zusammenlaufen, formt als Effekt der Rückführung auf Geltungsgründe nicht nur das Einleuchtende, sondern vor allem auch das, was sichtbar in die Augen springt. Das Vor-Augen-Führen als Funktionsweise ästhetischer Welterschließung kennzeichnet die Inszenierung des Exemplarischen als lebendige, performante Darstellungsweise, die das jeweils Dargestellte in Wirksamkeit begriffen, als aktuelles Geschehen zeigt.²⁶ Die Inszenierungen des Exemplarischen erzeugen daher stets eine Gegenwart, die als solche auffällig wird und zugleich deren eigene Medialität verschleiert. Das meint: sie lösen einen Zustand aus, in dem die Dinge der Welt und des Lebens den Menschen auf verschiedene Weise angehen, zum neu und anders Sehen veranlassen.

Baumgartens weitere Ausführungen zum Beispiel machen jene dem Exemplarischen inhärente Weise der Sichtbarmachung, den ihm innewohnenden anschaulich-konkretisierenden Überschuss deutlich. Die stärkere Bestimmung eines Beispiels, die Baumgarten als ihre extensive Klarheit ausarbeitet, meint nicht die subsumierende respektive abstrahierende Bestimmung unter ein Allgemeines. Das zunehmende Maß an Sichtbarmachung liegt dem Prozess der Konkretion als einer Mehrbestimmung durch die phänomenale Fülle des Vielen, die sich nicht vollständig begrifflich fassen lässt, sowie dessen eigentümlich nicht

distinktiv-begrifflich angebbaren, *konfusionierten* Zusammenhang zugrunde. In dieser ihrer mannigfaltigen Anhäufung von Merkmalen und deren Verdichtung durch vielfältige Verknüpfungen sind konfuse, verworrene und dahingehend lebhaftere Vorstellungen, wie es Beispiele sind, prägnant und vielsagend. Ob dieser, ihrer ästhetischen Eigenschaften können Beispiele jedoch auch leicht zu riskanten Elementen geraten: „Ihre in einem mannigfaltigen, prächtigen Reichtum von Merkmalen bestehende Anschaulichkeit kann hier in eine Blendung umschlagen; ihre vielsagende Prägnanz die Aufmerksamkeit ablenken, zumal in ihrem Überschuss an Bedeutung die distinkte Eindeutigkeit der Begriffe unterlaufen oder überborden, und letztlich zu falschen Schlüssen führen.“²⁷ Denn stets geben exemplarische prägnante Vorstellungen als Argumente im weiten Sinne also Vieles auf einmal zu erkennen, eröffnen ein Feld an Deutungsmöglichkeiten. Das Hin und Her zwischen verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten, das Positionen in Form wechselnder Aspekt- und Beziehunghaftigkeit erscheinen lässt, wird zum Modus eines Er-Findens von Konjekturen von Welt. Ein solches sozusagen ästhetischen Sehen ist „offen für das simultane und momentane Spiel der Erscheinungen“, für die „phänomenale Besonderheit“²⁸.

Der darin wirksame Modus der Übertragung ist die Analogiebildung. Diese findet Baumgarten in der rhetorischen Epistemologie, wenn Aristoteles mit der Kennzeichnung der paradigmatischen Ähnlichkeitsbeziehung ontologisch gesicherten Boden verlässt und das Beispiel dem Gemeinsinn überantwortet: Ähnlich ist das, was *als* ähnlich gilt respektive *für* ähnlich gehalten wird. Die Analogie, die er diesbezüglich als Vernunft der Ästhetik auszeichnet, balanciert nicht nur die Beziehung zwischen dem Beispiel als Zeichen und demjenigen aus, was es bezeichnet.

Im Beispiel fungiert sie als sogenannte lichtvolle Methode, die die Merkmale eines dargestellten Gegenstandes zu einer Komposition, einer zusammengesetzten, mindestens zweistelligen Struktur verknüpft, ob narrativ entfaltet oder kryptisch verdichtet.²⁹

Dabei geht es nicht darum, eine wahrnehmbare Ähnlichkeit nur zu registrieren, sondern durch eine Operation erst herzustellen, die stets die Setzung und Wahl eines Rhetors ist, der sich um die Überzeugungskraft seines Beispiels selbst bemühen muss. Das Paradigma ist darum nie schon vorhanden oder im behandelten Sachverhalt enthalten, sondern muss als enttechnisches Überzeugungsmittel erst durch ein Danebenstellen und Zusammenfügen, durch ein Ausstellen und Vorzeigen erzeugt werden. Die Inszenierungen des Exemplarischen, die in Gestalt einer räumlichen und temporalen Anordnung von Elementen stets auch anders ausfallen können, sind ein artifizielles Geschehen und betreffen, wenn man so möchte, den reflexiven und reflektierten Modus von Darstellung.

In diesem ihrem assoziativ analogischen Vorgehen überschneiden sich letztlich die exemplarische Beweisführung, die Metapher sowie die Allegorie und mit ihnen *inventio* und *elocutio*. So erwähnt etwa Quintilian das Beispiel als Form metaphorisch-allegorischen Sprechens.³⁰ Metaphorische Akte stellen dabei paradigmatische Beziehung her. Die Selektion sprachlicher Zeichen aus einem Reservoir an Möglichkeiten erweist sich als paradigmatische Operation der Similaritätsassoziation, mittels derer „eine Möglichkeit für eine andere, welche der ersten in einer Hinsicht gleichwertig und in einer anderen Hinsicht ungleichwertig ist, eingesetzt werden kann“³¹. Auch Haverkamp stellt in seinen Untersuchungen immer wieder die funktionale Äquivalenz von Metaphorik und (grammatischer) Paradigmatik heraus.³²

Unabhängig davon, welche Ordnungsmuster für das Exemplarische geltend gemacht werden sollten, mit der Kraft des Metaphorischen teilt das Beispiel sein Wirkungsvermögen, für etwas anderes eintreten zu können eintreten, das es nicht ist, auf das es aber hinzuweisen vermag. Dieser Modus der Übertragung, welcher auf der Fähigkeit beruht, Ähnliches zu sehen, kommt in den von Aristoteles angesprochenen Beispielarten auf unterschiedliche Weise zum Tragen.

Eine Ausdifferenzierung der Beispiele zeigt Modi solcher Übertragung und Ähnlichkeitsbeziehungen auf. So unterscheidet Aristoteles drei Arten von Beispielen: Das historische Beispiel und die beiden fiktiven Beispielargumentationen beziehungsweise Formen gleichnishafter Rede, Parabel und Fabel. Das Berichten von geschehenen Dingen, bekannten historischen Begebenheiten oder durch die Geschichte schon verbreiteten Traditionen, kann die Überzeugungskraft des Faktischen nutzen. Eine pragmatische Situation mit noch offenem Ausgang kann also über einen Analogieschluss mit ähnlichen früheren Erfahrungen verglichen werden, um darüber eine begründete Entscheidung über das Tunliche und Untunliche anzubahnen. Im Vergleich zu fiktiven Beispielen sind historische Beispiele, die auf den jeweiligen zur Rede stehenden Sachverhalt passen, zwar schwerer zu finden, aber meist insofern überzeugender, als unmittelbar einleuchtet, dass das, was geschehen ist, wieder passieren kann. Doch was zeichnen Fabel und Parabel als rhetorische Beweis- und Verdeutlichungsmittel aus allgemein anerkannter Erfahrung aus? Aristoteles hat die Parabel als eigentümliche Art des sokratischen Argumentierens und die Fabel, nicht im Sinne einer allgemeinen Moral Lessings, sondern als besonderer Beweis wie von Äsop oder Stesichoros bekannt, im Sinn.³³ Diese sind kurze, fiktionale, in sich stimmige und narrativ geschlossene

Erzählungen, die unter der Oberfläche einer eingestandenen fiktiven Inszenierung die Wirklichkeit mittelbar transparent machen. Während die Parabel im bekannten Rahmen einer Welt, deren Typik die Hörer aus Erfahrung kennen, ein nur mögliches Geschehen entwickelt, gibt die Fabel ge-
läufige menschliche Erfahrungen in fiktiver Form – im Bereich der Mythologie und des Tierreichs – wieder. Im Vergleich zur Parabel, die gewöhnlich hypothetisch formuliert ist, gibt sich die Fabel offenkundig als fiktive Inszenierung zu erkennen. Gerade die Fabel als unverkennbare Fiktion übernimmt in den Bereichen der öffentlichen Rede aber eine zentrale Rolle bei der rhetorischen Wirklichkeits- und Kontingenzbewältigung. Die Gründe dafür liegen laut Aristoteles darin, dass sie nicht nur, weil vom Redner erfunden, leichter an die jeweilige Situation anpassbar ist, sondern auch, weil sie für die Mehrheit leichter verstanden werden kann, ge-
läufige Allerweltserfahrungen aufruft und keinerlei Kenntnisse in der Geschichte voraussetzt.³⁴ Die Fabel ist eine Analogie, für die die Zweigliedrigkeit von Gemeintem und gleichnishaft Erzähltem sowie dessen Zuordnung konstitutiv ist. So werden die Merkmale des strittigen Sachverhalts und die vergleichbaren Merkmale der Fabel in der ihr eigentümlichen Warnung zum Abschluss nebeneinandergestellt und fordern – noch mehr als beim historischen Beispiel – eine interpretative Leistung der Hörer ein. In Anlehnung an Aristoteles definiert sie Jülicher daher als „Redefigur, in welcher die Wirkung eines Satzes (Gedanken) gesichert werden soll durch Nebenstellung einer auf anderem Gebiet ablaufenden, ihrer Wirkung gewissen erdichteten Geschichte, deren Gedanken-
gerippe dem jenes Satzes ähnlich ist“³⁵. Für die Interpretation, die das Erfundene auf das, was wirklich zu geschehen pflegt, zurückführt, liefert die Fabel gewissermaßen den Gesichtspunkt, der als Vorgriff

auf die offene Situation „die Lösung des Falls verspricht, ohne selbst ein Argument für die Wahrheit dessen zu liefern, was sich unter dem angebotenen Gesichtspunkt offenbart“³⁶. Insofern beruht ihre Überzeugungskraft auf der Performanz des ästhetischen Prinzips einleuchtender Passung. Es ist die Kohärenz, die Stimmigkeit zwischen den Strukturelementen der Fabelerzählung, zwischen Darstellung und Dargestelltem, die verbürgt, dass ein unsichtbarer Sachverhalt als möglicher einsichtig wird. Aufgrund der aufgestellten Ähnlichkeit der Verhältnisse, der Bezüge, die verkörpern, was durch sie ausgedrückt werden sollen, lenkt die Fabel den Blick auf wiedererkennbare Geschehensabläufe und regelhafte Erfahrungsinhalte. Diese ihre eigene Plausibilität erhält sie gerade wegen ihrer historischen Unwahrscheinlichkeit. „Erst die Befreiung der Geschehensabfolge aus historischen Wahrscheinlichkeiten, die immer auch Zufälligkeiten sind, macht sie als regelhaft erkennbar“³⁷.

Die Unterscheidung zwischen faktualen und erfundenen, fiktionalen Erzählungen, die in vielen Theorien beinahe kanonische Gültigkeit beansprucht oder das Exemplum, nur noch als tatsächliches Geschehen verstanden, gar zum Gegenbegriff zur fiktiven Fabel erweckt, darf nicht zu einer programmatischen Trennung von Wirklichkeit und Fiktion Anlass geben. Für Aristoteles oder auch Quintilian mag der Unterschied zwischen Wirklichkeit und Fiktion im Rahmen der Rhetorik, der es um Evidenz geht, kaum von Interesse sein: In einem rhetorischen Sinne sind tatsächliche, gegenwärtige oder vergangene, genauso hypothetische oder mögliche Ereignisse alle wirksam und konkret vorstellbar, sie geschehen oder mögen geschehen:³⁸ Wo Augenschein gerade real fehlt, wird Augenscheinlichkeit fingiert. Alle Formen des Beispiels leben daher von der Inszenierung, der ästhetischen Evidenz

der Anschaulichkeit. Wenn man so möchte, unterscheiden sich historische und fiktive Beispiele als narrativer Konfigurationsvorgang nur nach dem Fiktionalitätsgrad. Schließlich markieren die Selektion und die Kombination der Elemente einer Beispielerzählung die Inszenierung des Exemplarischen als einen Modus des Arrangierens und Strukturierens, in dem Reales und Fiktives stets zusammenspielen. Durch diese Akte des Fingierens wird das jeweils Versammelte in ein perspektivisches Verhältnis eingestellt und zur Figuration möglicher Sachverhalte in Beziehung gesetzt. Eine narrative Konstellation, welche auf diese Weise die Vorstellbarkeit dessen eröffnet, worauf sie hinzielt, aber zugleich anzeigt, mit dem je Vorzustellenden nicht identisch zu sein, gewinnt Faktizität durch das, was durch sie entsteht. Die paradigmatischen Bezugnahmen aus Differenz und Relation, das Beziehungsgeflecht zwischen bereits Einsehbarem und dem noch Unerkannten oder Unsichtbaren mögen darum stets Fiktion sein, weil sie nicht „in der Welt vorgefunden“, sondern in eine Welt eingebaut³⁹ werden. Diese konstituieren aber eine Wirklichkeitssicht, eben das, was als Welt gesehen werden soll. Die Fiktion wird somit zur Voraussetzung der performativen Erzeugung von Wirklichkeit, welche, um sich zu stabilisierend zu bewähren, in den sozialen Kontext passen und dort wirken muss. Fiktion und Wirklichkeit stehen daher letztlich nicht in einem Oppositions-, sondern in einem Mitteilungsverhältnis. Desgleichen relativ ist aus Sicht einer Argumentation der Gegensatz zwischen dem Konstruierten und Gegebenen, vorausgesetzt es gibt Wirklichkeit nur diesseits von Deutungen und Beschreibungsweisen von Welt und damit auch keine Überprüfungsmöglichkeit mit einer Welt an sich. Das Anführen von Beispielen weist sich vor diesem Hintergrund stets als Form fiktionaler Weltenerzeugung aus. Die Fabel stellt ihren fiktiven

Charakter nur offenkundiger zur Schau. Die in Beziehung zur gleichnishaften Erzählung bestimmte und hervorgegangene Welt wird als Möglichkeit ihres Sichtbarwerdens präsentiert. In einer erprobenden Bewegung, die Verhältnisse der Wirklichkeit widerspiegelt, wird der Fabel die Möglichkeit zuteil, unter bestimmten Voraussetzungen wirklich sein zu können. Die Unwahrscheinlichkeit der Fabel selbst und die Fabel als Darstellung eines möglichen Sachverhalts kommen in der Plausibilität aus lebendiger Anschauung und der daraus resultierenden Glaubwürdigkeit, dass es so hätte sein können, also zur Deckung.

Dass die Bildung von Vergleichen und das Erfinden von Fabeln das Vermögen voraussetzen, Ähnlichkeiten (im weit Auseinanderliegenden) hervorzubringen und zu bewerten,⁴⁰ macht die schöpferische, das Begrifflich-Rationale transzendierende Einbildungskraft (*phantasia*) zum Signum der Inszenierung des Exemplarischen. Die Einbildungskraft erlaubt zusammen mit der Urteilskraft, entfernte Begründungszusammenhänge und ungeahnte Bezüge der Dinge zu *sehen* und daraus ihre Bedeutung zu erschließen. Als die ursprüngliche Fähigkeit des Sehenlassens und der Sichtbarmachung des Verborgenen, erlaubt die Phantasie mit ihren Übertragungen, genauer gesagt, Ähnliches zu sehen und stimmige Bezüge „in der Form eines ‚augenblicklichen‘ Sehens, bzw. eines Bildes“⁴¹ zu erfassen. Vico nennt sie daher das „Auge des ingenium“⁴², des hervorbringenden Geschmacks und hermeneutisch-ästhetischen Vermögens, die Welt zu entziffern, ohne einem Ableitungsprozess im strengen Sinn zu gehorchen. Die in der Beispielargumentation geschaffenen Interpretationsschemata verleihen Welt somit eine neue Ordnung, bilden diese nicht nur ab, sondern machen einsichtig, was noch nicht wirklich geworden, aber möglich ist. In der Weise zeigt die rhetorische *inventio* zur Strukturierung einer

Problemstellung vor allem ihr dynamisches Aussehen, das den Konnex zwischen dem Schöpferischen und der Regel offenbart. Wenn die Besetzung des Ungewissen plural geschieht, dann, weil das notwendige Verbinden und In-Beziehung-setzen kein verbindliches Kriterium für die Ausgestaltung des in Beziehung Gesetzten hervorbringt.

IV. Der fungierende Horizont des Exemplarischen

In besonderem Maße knüpft Lipps das Beispielhaft-Exemplarische an die sinnliche Wahrnehmung, nicht als naiven Vollzug, sondern als reflexives Geschehen verstanden, bei dem man das eigene implizite Erfahrungswissen und sich selbst zu fassen bekommt. Das Geben und Verstehen von Beispielen als Veranschaulichungszusammenhang entwickelt Lipps aus der Transzendenz der Redesituation, die sich dadurch auszeichnet, dass in ihr zum Vorschein kommt, wie die Dinge herangezogen und in den Blick gerückt werden. Die Bedeutung, die man einer Sache gibt, liegt in einer bestimmten Hinsicht und Richtung. Nur das Beispiel vermag diese Bestimmung beziehungsweise Hinsicht plausibel zu inszenieren, insofern es den anderen in eine bestimmte Einstellung versetzt und zur Aufnahme einer Sicht veranlasst, unter der zu entdecken und zu verstehen aufgegeben ist, was am Beispiel vorgeführt wird. Anschauliche Plausibilität erhält ein Beispiel in der Folge, wenn es diesbezüglich aufschlussreich ist. Mit dieser Beispielhermeneutik einher geht gewissermaßen eine Bedeutungstheorie der Worte, welche keine autonome Bedeutung besitzen, sondern stets an den Sprachvollzug und die Redesituation gebunden bleiben. So zeigt Lipps in seinen Werken, dass das Wort, das Beispiel wird und wie ein Fingerzeig fungiert, nicht

bloß eine Bezeichnung von etwas (Unausdrücklichem) ist. Die Bedeutung eines Wortes lässt sich nicht beschreiben. Vielmehr müsse die darin enthaltene Ansicht verdeutlicht werden, in der wiederum ein Verhältnis zu den Dingen hinterlegt ist.⁴³ Sprachliche Bedeutung entsteht also überhaupt erst aufs Neue in der Performanz, „voll-zieht sich allererst in der Aufnahme eines konkreten Zusammenhangs“⁴⁴. Diese Zusammenhänge herzustellen und die Situation lebendig zu machen, in der eine bestimmte Hinsicht plausibel ist, ist Aufgabe der Beispiele. Beispiele zeigen die unterschiedlich gewendete Bedeutung von Worten in deren Vollzug an.

Ob als sprachlich oder praktisch gekennzeichnet, mit dem Begriff der Konzeption gibt Lipps eine Antwort auf die Frage, von welcher Art das Allgemeine ist, das sich allenfalls durch Beispiele sichtbar machen lässt. Nicht definiert, aber *gezeigt* werden kann, wie etwas begriffen, unter welcher Hinsicht und Direktive etwas aufgefasst ist. Denn in Abgrenzung zu theoretischen Begriffen und wissenschaftlichen Gesetzen, unter die subsumiert wird, sind Konzeptionen kein beschreibbarer Wissenstand. Sie sind weitgehend unbestimmt und durch Beispiele auslegungsbedürftig, weil sie Praxis sichten, es sie nur im Vollzug gibt als (Vor-)Griffe des alltäglichen Lebens, mit denen der Mensch in der Wirklichkeit Halt und Orientierung gewinnt.⁴⁵ Konzeptionen haben insofern den Charakter von Antizipationen, von Vorgriffen, in denen eine Ansicht von Welt immer schon hinterlegt ist und von denen ausgehend die Wirklichkeit hermeneutisch erschlossen wird. Konzeptionen als operative Begriffe gleichen, Spieregeln ähnlich, topischem Horizontwissen, das als Argumentationsrahmen lebensweltlicher Gemeinsamkeiten immer schon vorausgesetzt ist. In den Konzeptionen, die einen Sprach-Welt-Horizont und damit Sicht und Sichtbarkeit eröffnen, ist somit eine Ansicht

von Wirklichkeit hinterlegt, die sich in der Art des Begreifens, im gerichteten faktischen Umgang mit Erfahrenem artikuliert. Darum bedürfen konzeptionelle Begriffe, die situationsgebunden und in das alltägliche Zur-Welt-Sein eingebunden sind, der Inszenierung des Exemplarischen. Nur Beispiele können in die Aufnahme solcher immer auch mehrdeutiger Konzeptionen versetzen, „dadurch, daß sie – durch die einsinnige Ausrichtung ihrer Konkretion – unter der Hand die Hinsicht aufnehmen lassen, die hier leitend wird für das Zusammensehen, allgemein für die Aktivierung der Bezüglichkeiten, die konstitutiv sind für ...“⁴⁶. Durch Beispiele wird der andere in den konkreten Begründungskontext versetzt, in dem er versteht, unter welchen Vorhaben und Motiven den Dingen begegnet wurde. Das Allgemeine respektive Prinzipielle von Konzeptionen kann folglich nur dadurch verstanden und eingesehen werden, dass man sich anhand von Beispielen über die Gründe der Einstellung, in deren Bewegtheit man durch das Beispiel versetzt ist, ausdrücklich bewusst wird. Beispiele können das Allgemeine darum nicht einfach geben, sondern nur anbahnen. Sie weisen eine Richtung, in deren Verfolgung sich der Umriss von Konzeptionen abzeichnet, indem sie auf das in ihnen wirksame Vorwissen anspielen, das jeder nur selbst explizieren kann.

Lipps ergänzt die bisherigen Ausführungen zur Sichtbarmachung von Beispielen, indem er damit zugleich eine Bewusstmachung dessen, was unter der Hand implizit leitend ist, verbindet. Die Inszenierung des Exemplarischen ist daher immer auch eine Vergegenwärtigung der in den Konzeptionen schon geschenehen Auslegung von Welt. Beispiele bringen einen auf das zurück, was als allgemeine Hinsicht in der Kenntnis des Besonderen schon implizit leitend ist.⁴⁷ Der Inszenierung geht in dieser Hinsicht immer schon etwas voraus, das einer rahmenden Szenerie

oder jeweiligen Ordnung entspringt und welches nie völlig in sie eingeht, aber durch sie sichtbar gemacht wird. Der spezifische Modus der Sichtbarmachung eines beispielhaften Exemplarischen ist folglich daran gebunden, dass man sich selbst bei einem vorläufigen Verständnis und Erfahrungswissen betrifft, auf das man zwar im Grunde implizit aus ist, aber auf das man nicht eingestellt war und man bislang übersehen hat. Was man nun beispielhaft gegenwärtig hat, zur Abhebung bringt, aber auch zur Disposition stellt, war man sich nicht gewahr. „Beispiel wird es, sofern es, nur als Beispiel genommen, einen sich betreffen läßt bei dem, was als unter der Hand verstanden natürlich und gewöhnlich durch flüchtige Praxis überholt und verdeckt wird. Nur durch deren Unterbindung, im Gefolge einer *ἐποχή* entsteht Veranschaulichung durch ein Beispiel. Ein echtes Beispiel *gibt* mir nicht einfach das, was ich daran sehe. Es erweckt es in mir, und wie in einem Spiegel finde ich es an dem Beispiel.“⁴⁸ Die Inszenierung des Exemplarischen führt denjenigen, dem das Beispiel gegeben wird, zu den Hinsichten der eigenen Erfahrung. Gleichmaßen kritisch zeigt sich das Geben und Verstehen von Beispielen *als* Beispiele darin, dass es aus der Befangenheit in den schlichten Vollzugs des impliziten Erfahrungswissens tritt und sowohl die Nicht-Universalisierbarkeit von Vorwissen und die Nicht-Verallgemeinerbarkeit von Einzelfällen anzeigt und somit auch den Horizont der vorbeurteilenden Sicht aufbricht.

V. Resümee

Die Inszenierung des Exemplarischen durch das Geben von Beispiel und Erzählen von Geschichten, die etwas zu bedeuten vermögen, das über sie selbst hinausgeht und nicht schlichtweg in ihnen enthalten ist, stellen kein nachträgliches

Verfahren dar, das eine übergeordnete Wahrheit oder Allgemeingültigkeit nur ausschmückt, geschweige denn eine bereits bestehende Sache gleichsam kopiert. Sie ist eine Sichtbarmachung dessen, was ohne sie nicht oder so nicht existent wäre. Am aristotelischen Paradigma in Form einer analogischen Verständigungsweise erweist sich das exemplarisch Erfahrbare nicht als Fall, der nur im Dienste eines an ihm zur Darstellung kommenden Allgemeinen überwunden oder aufgelöst wird. In diesem Sinne zeugen die rhetorischen Signaturen des Exemplarischen vielmehr vom Eigensinn eines Beispiels, das den Allgemeinheitsanspruch gleichermaßen dementiert. Das Allgemeine am Paradigma lässt sich nicht ausdrücklich formulieren oder normativ ausspielen, sondern wird vielmehr nur im Akt des Auf- und Verweisens als ordnender, unsichtbarer Sinnzusammenhang simuliert und realisiert. Sinn und Bedeutung deuten die rhetorischen Inszenierungen des Exemplarischen daher vor allem an und evozieren eine je eigene Transferleistung. Die rhetorische Verortung des Exemplarischen weist dahingehend stets schon seinen ästhetischen Charakter aus. In ausgezeichneter Weise entfaltet Baumgarten am Exemplarischen rhetorischer Beispiele die Struktur der sinnlichen Erkenntnis als funktionale Einheit von Komplexität, Anschaulichkeit und Lebendigkeit, die ihre ästhetische Evidenz ausmacht. Die Inszenierung des Exemplarischen erweist sich als performante Darstellungsweise, die einen anschaulich-konkretisierenden Überschuss erzeugt, der sich begrifflich nicht vollständig fassen lässt. Der darin wirksame Modus der Analogiebildung zeigt dabei die Fiktionalität jedes Beispielhaft-Exemplarischen als narrativen Konfigurationsvorgang an, welcher die Einbildungskraft als zentrale Fähigkeit auf den Plan ruft, Beispiele und das, was sie sichtbar zu machen suchen, zu bilden und zu verstehen. Am Ende führt diese

Sichtbarmachung des Exemplarischen, die eine allgemeine Bedeutung nur erwecken kann, zu den Hinsichten der eigenen Erfahrung, die immer schon als fungierendes Horizontwissen leitend sind, aber erst dadurch ausdrücklich und anders reflexiv eingeholt werden können.

Die Inszenierungen des Exemplarischen machen die Strukturen des eigenen Erfahrens, mitunter Sinn und Bedeutung sichtbar und zugänglich, ohne ihnen ein Immer-so-sein-Müssen zu unterlegen. Gerade weil die Inszenierung des Exemplarischen das der Gewissheit des Wissens Entzogene nicht endgültig besetzt, das heißt, kompensiert oder komplettiert, sondern es in der Gestaltenfülle scheinhafter Vergegenwärtigungen einzufangen sucht, kann sie letztlich das vorstellbar machen, „was die Empirie des Lebens auszumachen scheint: immer wieder anders zu erscheinen, ohne sich darin zu erschöpfen“⁴⁹. Exemplarisches Neu- und Anderssehen nutzt die in Beispiel und Fabel geschaffte Lücke für das Nicht-Schon-Gewusste und Nicht-Gesagte.

Auch in didaktischen Settings sind Beispiele als solche Inszenierungen zu verstehen, die etwas zu verstehen aufgeben, was nicht schon vor Augen liegt. Die exemplarische Sichtbarmachung durch Beispiele ist mehr als eine nur zusätzliche Verdeutlichung oder Illustration allgemeiner Sätze, sondern Bedingung der Verständlichkeit von Sinn und Bedeutung. Anders als Klafki und Wagenschein, die das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem als Beziehung von Fall und Gesetz aufrufen,⁵⁰ zeigen die ästhetischen Inszenierungen des Exemplarischen in rhetorischer Tradition Möglichkeiten in der Didaktik auf, welche die Beispielgebenden und -verstehenden selbst zu Befragten macht. Als solche erschließen sie das Allgemeine im Medium seiner besonderen Abwandlungen. Die sichtbarmachende Funktion von Beispielen erschöpft sich also nicht in der

Präsentation eines Falls, an dem man das Gemeinte ablesen könnte. Beispiele sind nicht nur als Mittel zum Zweck zu betrachten, das als bekannt vorausgesetzte Allgemeine durch die Konkretion des Besonderen exemplarisch zu beweisen oder zu widerlegen, sondern bringen überhaupt erst auf eine Spur.

Anmerkungen

- 1 Vgl. insbes. Comenius, Johann Amos: Opera Didactica Omnia. Editio anni 1657 lucis ope expressa. Prag 1957, Bd. 2, S. 103 und S. 95.
- 2 Vgl. Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Hrsg. v. Ernst Vollrath. Darmstadt 1989, S. 97 und 99.
- 3 Vgl. Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1993, S. 508.
- 4 Derrida, Jacques: Die Wahrheit in der Malerei. Hrsg. v. Peter Engelmann. Wien 1992, S. 71.
- 5 Vgl. Aristoteles. Rhetorik. Hrsg. v. Gernot Krapinger. Stuttgart 1999, 1394a 9ff., 1402 b12ff. und 1356b 1ff.
- 6 Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke, Bd. 8: Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage. Tübingen 1993, S. 107.
- 7 Baumgarten, Alexander G.: Ästhetik. Hrsg. v. Dagmar Mirbach. Hamburg 2007, § 484.
- 8 Aristoteles. Rhetorik. Hrsg. v. Gernot Krapinger. Stuttgart 1999, 1356b 13ff. Sie zeigen das Allgemeine dadurch auf, dass das Einzelne klar ist (vgl. ebd.: Organon, Bd. 4: Zweite Analytik. Hrsg. v. Hans Günter Zekl. Hamburg 1998, 71a 8f.).
- 9 Vgl. ebd.: Organon, Bd.1: Topik. Hrsg. v. Hans Günter Zekl. Hamburg 1997, 105a 13ff.
- 10 Ebd. Rhetorik 1357b26ff. Quintilian, der das aristotelische Verständnis von Paradeigma mit einer starken Akzentuierung des Gleichnishaften der Parabel im Begriff Exemplum übernimmt, spricht vom Exemplarischen als einer Nebeneinanderstellung von Ähnlichem, Unähnlichem oder Entgegengesetzten (vgl. Quintilianus, Marcus F.: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Hrsg. v. Helmut Rahn. Darmstadt 1995, V, 11, 1 und 5f.).
- 11 Siehe dazu u.a. Zoepffel, Renate: Historia und Geschichte bei Aristoteles. Heidelberg 1975, S. 17ff. und 22; Throm, Hermann: Die Thesis. Ein Beitrag zu ihrer Entstehung und Geschichte. Paderborn 1932, S. 28ff.
- 12 Stockhammer, Robert: Geschichte in Geschichten. Zur Problematik des Exemplarischen im Schreiben über einen Genouid. In: Ruchatz, Jens [u. a.] (Hrsg.): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin 2007, S. 390-403, hier S. 393.
- 13 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. Hrsg. v. Karl-Maria Guth. Berlin 201, S. 392 und S. 60.
- 14 Kroß, Matthias. Philosophieren in Beispielen. Wittgensteins Umdenken des Allgemeinen. In: Ders./ Schneider, Hans Julius (Hrsg.): Mit Sprechern spielen. Die Ordnungen und das Offene nach Wittgenstein, Berlin 1999, S. 169-187, hier S. 169f.
- 15 Agamben, Giorgio: Signatura rerum. Zur Methode. Frankfurt a. M., S. 29.
- 16 Ebd.
- 17 Willer, Stefan: Was ist ein Beispiel? Versuch über das Exemplarische. In: Originalkopie. Praktiken des Sekundären. Hrsg. v. von Gisela Fehrmann [u. a.]. Köln 2004, S. 51-65, hier S. 55.
- 18 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Hyperphänomene. Berlin 2012, S. 195.
- 19 Schaub, Mirjam: Das Singuläre und das Exemplarische. Zu Logik und Praxis der Beispiele in Philosophie und Ästhetik. Zürich 2010, S. 21.
- 20 Lipps, Hans: Werke IV: Die Verbindlichkeit der Sprache. Hrsg. v. Evamaria von Busse. Frankfurt a. M. 1977, S. 40.
- 21 Vgl. Kemman, Ansgar: Evidentia, Evidenz. In: Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 3. Darmstadt 1996, Sp. 33-47, hier Sp. 39.
- 22 Vgl. Schaub, Mirjam: Das Singuläre und das Exemplarische. Zu Logik und Praxis der Beispiele in Philosophie und Ästhetik. Zürich 2010, S. 216.
- 23 Waldenfels Bernhard: Spiegel, Spur und Blick. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Homo pictor. München/ Leipzig 2001, S. 14–31, hier S. 16; vgl. Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München 1986, S. 289.
- 24 Baumgarten, Alexander: Philosophische Betrachtungen über einige Bedingungen des Gedichtes. Hamburg 1983, § 21.
- 25 Ebd., §112.
- 26 Vgl. Aristoteles. Rhetorik. Hrsg. v. Genot Krapinger. Stuttgart 1999, 1411b 25f., 1412 a4.

- 27 Gösken, Jessica: Beispiel geben. Zur Problematik einer unumgänglichen Praxis im Diskurs der Ästhetik (1750-1850). In: Kramer, Olaf [u. a.] (Hrsg.): Rhetorik und Ästhetik der Evidenz. De Gruyter: Berlin/ Boston 2020, S. 129-154, hier S. 140.
- 28 Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a. M. 2003, S. 146f.
- 29 Vgl. Baumgarten, Alexander: Philosophische Betrachtungen über einige Bedingungen des Gedichtes. Hamburg 1983, § 70, 72 und 39; Berndt, Fraucke: Die Kunst der Analogie. A. G. Baumgartens literarische Epistemologie. In: Allerkamp, Andrea/ Mirbach, Dagmar: Schönes Denken. A.G. Baumgarten im Spannungsfeld zwischen Ästhetik, Logik und Ethik. Hamburg 2016, S. 183-200, hier S. 194.
- 30 Vgl. Quintilianus, Marcus F.: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Hrsg. v. Helmut Rahn. Darmstadt 1995, V, 11, 5; VIII, 6, 49 und 52.
- 31 Jakobson, Roman. Der Doppelcharakter der Sprache und die Polarität zwischen Metaphorik und Metonymik. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt 1996, S. 163.174., hier S. 166.
- 32 Siehe dazu insbes. Haverkamp, Anselm: *Paradigma Metapher*, *Metapher Paradigma*. In: Ders. (Hrsg.): Die paradoxe Metapher. Frankfurt a. M. 1998, S. 268-286.
- 33 Vgl. Aristoteles. Rhetorik. Hrsg. v. Gernot Krapinger. Stuttgart 1999, 1393b.
- 34 Vgl. ebd., 1394a 2ff.
- 35 Jülicher, Adolf: Die Gleichnisreden Jesu. Freiburg i. Br. 1888, S. 103.
- 36 Coenen, Hans Georg. Die Gattung Fabel: Infrastrukturen einer Kommunikationsform. Göttingen: 2000, S.15.
- 37 Grubmüller, Klaus: Fabel, Exempel, Allegoresse. Über Sinnbildungsverfahren und Verwendungszusammenhänge. In: Haug, Walter/ Wachinger, Burghart (Hrsg.): Exempel und Exempelsammlungen. Tübingen 1991, S. 58-76, hier S. 62.
- 38 Vgl. Moos, Peter von: Geschichte als Topik. Das historische Exemplum von der Antike bis zur Neuzeit und die *historiae* im „*Policraticus*“ Johanns von Salisbury. Hildesheim [u.a.] 1996, S. 53f.; Quintilianus, Marcus F.: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Hrsg. v. Helmut Rahn. Darmstadt 1995, XII 4, 1f. Quintilian zählt die äsopische Fabel und andere Fabelarten zum Exemplum, das einen historischen oder als historisch geltenden Vergleich betrifft (vgl. ebd., V 11,19).
- 39 Goodman, Nelson: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a. M. 1993, S. 27.
- 40 Aristoteles. Rhetorik. Hrsg. v. Gernot Krapinger. Stuttgart 1999, 1394a 5ff.
- 41 Grassi, Ernesto: Vom Vorrang des Gemeinsinns und der Logik der Phantasie. Zur philosophischen Aktualität G.B. Vicos. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (1976) 4, S. 491–509., hier S. S. 505; vgl. auch Aristoteles: De anima. Über die Seele. Hrsg. v. Horst Seidl. Hamburg 1995, 428 a1ff.
- 42 Vico, Giambattista: *Liber metaphysicus* (De antiquissima itaorum sapientia liber primus) 1710. Risposte 1711/1712. München 1979, S. 129 und S. 139.
- 43 Vgl. Lipps, Hans: Werke IV: Die Verbindlichkeit der Sprache. Hrsg. v. Evamaria von Busse. Frankfurt/ M. 1977, S. 36 und 115.
- 44 Ebd., S. 67.
- 45 Vgl. Ebd.: Werke II: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt/ M. 1976, S. 56.
- 46 Ebd., S. 56f.
- 47 Vgl. Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Hrsg. v. Ernst Vollrath. Darmstadt 1989, S. 38f.
- 48 Hans Lipps. Werke II: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt a. M. 1976, S. 20f.
- 49 Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt a. M. 1993, S. 508 und S. 507.
- 50 Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/ Berlin 1956, S. 384; Wagenschein, Martin: Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim/ Basel 1991, S. 45.

Andreas Dörpinghaus

Vom beispielhaft Exemplarischen

Skeptische Einsätze einer dekonstruktiven Didaktik

Das Exemplarische ist bei aller Bemühung um klare begriffliche Systematik stets vielgestaltig. So verspricht es je nach Kontext in seinen vielen Ausformungen und Verwendungen nicht nur die grundsätzliche Synthese von Allgemeinem und Einzelphänomen, wie in der Typologie bildhaft, sondern ebenso erfolgreiche Lernszenarien in Form exemplarischer Prinzipien didaktischer Provenienz¹, die auf das Allgemeine unter der Gestalt des Exemplarischen verweisen. Das Exemplarische ist aber auch durch seinen repräsentativen Bezug auf ein Allgemeines die Grundlage des Verstehens und eines klugen Handelns. Hans-Georg Gadamer hat diesen Gedanken, im Rückgriff auf Aristoteles, als Applikation, als Anwendung eines Einzelnen auf einen allgemeinen Verstehenshorizont beschrieben, der erst im Prozess des Verstehens entsteht. Das Allgemeine ist also keineswegs vorgängig. Als Vorbild verspricht das Exemplarische ein moralischer Wegweiser im Dickicht der Verführungen zu sein.² Es stiftet aber auch Ordnung in im Grunde kontingenten Weltverhältnissen, wenn es bloße Einzelphänomene typologisiert oder kategorisiert.³ In der Kunst gelten Werke als exemplarisch, wenn sie zum Ausdruck bringen, was über das Kunstwerk hinausweist. Kurzum: Das Exemplarische zeigt sich in all diesen Fällen vielgestaltig und übernimmt je nach Verwendung sehr unterschiedliche Funktionen.

Dem Exemplarischen scheint eine Ambivalenz eigen zu sein. Einerseits ist es konkret und sinnlich-anschaulich, zugleich hat es die Funktion, semiotisch auf etwas Anderes zu verweisen oder es symbolisch zu repräsentieren.⁴ Dieses Andere, das Allgemeine, Ideelle und Normative, wird *präskriptiv* durch das Exemplarische herausgestellt und zugleich negiert, denn es kann nur unter der Gestalt des Exemplarischen erscheinen. Das, was universal sein soll, ist nur partikular möglich. Aber auch das Exemplarische scheitert: Es ist schlichtweg damit überfordert, das Allgemeine zur Sprache zu bringen. „Die Fähigkeit des Beispiels wiederum, das Allgemeine, das in ihm zur Sprache kommen soll, als etwas *bloß* Partikulares, an den Einzelfall unlösbar Gebundenes erscheinen zu lassen, scheint jenen Allgemeinheitsanspruch zu dementieren. Das Beispiel ist potentiell immer das Gegenbeispiel zu dem, was es exemplarisch zu machen versucht: Es muss ein Eigenes bewahren, das Allgemeine, zu dessen Erläuterung es herangezogen wird, dementieren und einen Eigensinn entfalten [...]. Könnte man das Allgemeine als Allgemeines ausweisen, bedürfte es des Beispiels nicht.“⁵

Die nachfolgenden Überlegungen spüren dieser Ambivalenz des Exemplarischen in der Selbstauflösung nach, die

in seinem normativen Verweis auf eine übergeordnete, ideelle Ordnung besteht. Im Feld der Pädagogik und Didaktik modelliert diese normative Struktur die Form eines *präskriptiv Exemplarischen*, das sich verflüchtigt und die Phänomene, die es zur Darstellung bringt, hinter sich lässt (I.). Doch muss das Exemplarische nicht zwingend präskriptiv gedeutet werden und in eine phänomenale Selbstauflösung münden. Vor diesem Hintergrund bleibt in der Kritik eines vertikal strukturierten *ideell-normativen und präskriptiven Exemplarischen* nach Möglichkeiten einer antimetaphysischen Auffassung zu fragen. Im Anschluss an Ludwig Wittgenstein soll daher für eine horizontale Ausrichtung eines *beispielhaften und deskriptiven Exemplarischen* geworben werden, das den phänomenalen Bereich des Sinnlichen nicht verlässt und eine übergeordnete normative Instanz, außerhalb des beispielhaft Exemplarischen, unterläuft. Es geht dann im exemplarischen Lehren und Lernen um das Verständnis der *Phänomene* im Kontext einer skeptischen dekonstruktiven Didaktik (II.). Im Rückgriff auf die wissenschaftsgeschichtliche Dimension des Exemplarischen zeigt sich eine Topik von Modellen des Exemplarischen, zugleich wird ein Verlust des Exemplarischen als Verlust des Phänomens und seiner Deutung sichtbar. In dieser Anbindung erhält das Exemplarische seine wichtige Funktion der Dekonstruktion des Ideell-Normativen bei gleichzeitiger Interpretation des Phänomenalen (III).

I. Die Paradoxie des präskriptiven Exemplarischen

Das präskriptive Exemplarische ist in seinen Wendungen je nach Kontext von anderer Schattierung. Es erscheint gelegentlich z.B. als Fall, Muster, Exempel,

Exemplum, Typus oder Beispiel. Bei allem, was das Exemplarische sein mag, ist es stets ein *Gemachtes*, kein Vorgefundenes, ein *Ästhetisches*, kein Natürliches. Es existiert also nichts in der Welt, was von sich aus ein unmittelbar Exemplarisches wäre, es ist ein Artifizielles und auf bestimmte Art und Weise ein Soziales, ein gemeinsam Geteiltes. Zudem bedarf es ferner der Zuschreibung, ein Exemplarisches zu sein, darin in einer exponierten Funktion. Bereits die antike Theorie der Rhetorik betont das *artifizielle* Moment des Exemplarischen als ein Mittel der Überzeugung. Auch macht sie die Einbindung des Exemplarischen in den Horizont eines *sensus communis* deutlich, also ein Gemeinsames sein zu müssen, anderenfalls es nicht überzeugend wäre. Es macht sichtbar, führt vor Augen, was auf seine Weise evident ist – eine „unwägbare Evidenz“ besitzt.⁶

Auch im *pädagogischen* Feld hat das präskriptive Exemplarische seinen Ort. Sei es als Beispiel zur Veranschaulichung eines Sachverhaltes, als didaktisches Moratorium oder in seiner Funktion des Vorbilds. Seit der Antike spielt insbesondere das *Vorbild* für pädagogische Zusammenhänge eine große Rolle. Ausgangspunkt der großen Bedeutung des Vorbildes für die Pädagogik dürfte in weiten Teilen die antike Rhetorik mit ihren Vorstellungen von Ethos und einem *vir bonus* sein. Die großen Redner und Dichter dienten als Vorbild; Cicero und Quintilian entwerfen die Idee eines perfekten Redners, der ein Vorbild für jedwede Bildung und Erziehung sein sollte. Das Ethos jeden Redners hat sich an diesen Vorbildern zu bemessen. Einschlägiger für die Pädagogik wird aber in der Folge das Vorbild in christlicher Tradition. Das christliche Vorbild als das ideell-normative Exemplarische ist getragen von der *imitatio Christi*. Durch die Menschwerdung Gottes, exemplarisch in Christus, wird das Göttliche sichtbar.

Das wirkmächtigste Vorbild inkarniert in der Menschwerdung Gottes. Das Vorbild Christi ist normativ, und durch die Ebenbildlichkeit, die *imago dei*, ist der Mensch zum Vorbild hin strukturell geschaffen. Die Lebensaufgabe besteht darin, so zu werden, wie man werden soll. Das Vorbild wird zur exemplarischen Perfektion, an dem der Mensch sich zu orientieren und zu bemessen hat. Dieses präskriptive Moment des Exemplarischen ist zum Kern jeden Vorbildes für Erziehung und Bildung geworden. Das Vorbild steht für ein präskriptiv Ideell-Normatives oder Allgemeines, hinter das der oder das Einzelne zurücktritt. Das Vorbild besteht aus einer normativen Auswahl von Aspekten, die es modellieren und die sich aus den Phänomenen herauslösen. Ein *falsches* Vorbild wird in der Regel nicht in Betracht gezogen. Es ist *per se* gut und richtig, normativ präskriptiv.

Nicht nur mit Blick auf das Vorbild, sondern vor allem auch bezogen auf den Unterricht ist das präskriptive Exemplarische von großer Bedeutung. Es soll zu einem Schlüssel bildender Erfahrung dienen, ein didaktischer Garant für den Einbezug der Erfahrungsdimension. Zugleich fokussiert das Exemplarische den Unterricht auf vermeintlich Wesentliches. Es ist darin, gleich wie es bewertet wird, ein ökonomisches Unterrichtsprinzip, ein effektives Mittel zur Zeitersparnis. Im Unterricht muss nur *exemplarisch* gezeigt werden. Auch die Diskussionen um die Fülle des Lehrplans finden im *präskriptiven* Exemplarischen früh eine mögliche Antwort. Wie sollte die immer weiter zunehmende Stofffülle je lehrbar werden, die vielen Bildungsinhalte, die vielen Aufgaben der Schule zu bewältigen sein? Der Bildungskanon folgte in diesem Sinne seit jeher dem normativ präskriptiven exemplarischen Vorbild. Bestimmte Autoren, Werke und Sachverhalte wurden kanonisch, weil sie vorbildlich waren.

Der pädagogische Eigenwert des Exemplarischen in Lehr-Lernprozessen wird allerdings nicht in einer Ökonomie des Unterrichts gesehen, sondern in seiner aufschließenden Funktion für mögliche Bildungsprozesse. Er besteht in der Anschaulichkeit des Exemplarischen und in seinem didaktischen Einsatz, die Wahrnehmung der Schüler zu „stören“, Neugierde und Interesse zu erwecken sowie den Fragehorizont des Unterrichts zu öffnen. Doch kann das Exemplarische diese Funktion nur als ein *Beispiel* der Anschauung übernehmen, weil es selbst beispielhaft ist. Die Störungen sind Folgen dieses sinnlich Erfahrbaren, nicht des Exemplarischen. Ein Beispiel macht einerseits einen bestimmten Sachverhalt sinnlich wahrnehmbar, aber zugleich ist es in seiner Anschaulichkeit weit reicher als der Sachverhalt, für den es exemplarisch sein soll. Offenbar ist das Exemplarische eine Reduktion des Beispiels auf das unterrichtlich Wesentliche. Es hat darin seine didaktische Funktion. Dem Beispiel hingegen wohnt der Überschuss des Anschaulichen inne, der es nicht in der didaktischen Funktion aufgehen lässt und den Erfahrungshorizont für Bildungs- und Lernprozesse öffnet. Wie ist also vor diesem Hintergrund ein Exemplarisches im Unterricht möglich?

Das Exemplarische steht unterrichtlich präskriptiv für etwas *Anderes*, nicht für sich selbst als ein Beispiel. Dieses Andere übersteigt das Anschauliche, es muss die *Singularität* des Exemplarischen im Hinblick auf das Allgemeine des Phänomens aufheben. Im präskriptiven Exemplarischen geht es paradoxerweise nicht um das Einzelne, sondern um das quasi prästabilisierte Ganze als Form der Ordnung. Das präskriptive Exemplarische muss also holistisch vollkommen sein, es repräsentiert das Allgemeine in seiner Vollkommenheit, es steht für das Ganze. Es repräsentiert so unterrichtlich eine „heile“

Welt, in der alles zusammengehört, eine Vollkommenheit und Ordnung, die keine Brüche kennt. Über dieses Präskriptive ist das Exemplarische verstrickt in seine metaphysische Grundlage, die es möglich macht. Das Allgemeine wird repräsentiert unter der Gestalt des Singulären, das im Lehr-Lernprozess ein Allgemeines werden soll. Das Allgemeine und daher auch das Exemplarische sind jedoch kein Gegenstand der Erfahrung, eben auch nicht exemplarisch. Das Exemplarische existiert nicht als Erfahrung, sondern nur das Beispiel, das zu irritieren vermag. Es kommt nur dann ins Spiel, wenn das Beispiel exemplarisch *gedeutet* wird. Das Beispiel tritt in den Hintergrund, damit das Allgemeine nun an seine Stelle tritt.

In diesem Zusammenhang schließt sich eine weitere Frage an: Von welcher Position heraus ist etwas exemplarisch? Und wer befindet darüber? Welchem kulturell-symbolischen Ordnungssystem folgt das Bestreben, nach dem Exemplarischen überhaupt zu fragen? Welche Funktion hat es dann in diesem Rahmen? – Wenn wir zunächst das Exemplarische im Lernprozess betrachten, so dürften Lernende vermutlich *kein* Exemplarisches kennen. Sie müssten dazu das Allgemeine, das Ganze vorab kennen (ähnlich der Platonischen Lehre von der *anamnesis*). Sie nehmen aber stattdessen nur etwas wahr, das bestenfalls interessiert, dem sie Zeit widmen, das unterrichtlich genauer betrachtet, also „unter die Lupe“ genommen wird. Es wird vermutlich didaktisch eine Erwartung gestört, so dass die Wahrnehmung eine Distanz fordert, die im „Staunen“ einen Ausdruck findet.⁷ Wenn die Lernenden in der Folge des Lernprozesses ein „Allgemeines“ erkennen, weil sie bereits nicht mehr beim Einzelphänomen, sondern widmen sich ausschließlich dem Verständnis von Ordnungszusammenhängen oder kausalen Beziehungen. Das Exemplarische wird *ex post* nur noch zu einem

vorgängigen Beispiel, das darin dienlich war und exemplarisch verwendet wurde. Nur aus einer didaktischen Metaperspektive ist das Exemplarische ein solches, das heißt, nur für die Lehrer ist das unterrichtliche Beispiel exemplarisch. Für die Lernenden gibt es nur die Anschauung der Beispiele. Das Exemplarische ist nicht auf der Ebene des konkreten erfahrungsbezogenen Lernvollzugs der Wahrnehmung zu finden, sondern nur auf der des abstrakten Ordnungsgeschehens. Das Exemplarische ist ideell nur aus einer Meta-Perspektive zu erkennen, aus der Sicht des nicht am Prozess beteiligten Zuschauers oder innerhalb der Machtstruktur gesetzter normativer Systeme, wie z.B. dem Vorbild oder unterrichtlich auch der Vorgabe des Lehrplans.

Aus sich heraus ist das Exemplarische als Exemplarisches nicht sichtbar. Es besteht in der Verwendung von Beispielen und hat darin seine exponierte Funktion. Diese Verwendung muss sich allerdings nicht ideell-normativ ausrichten, gleichwohl auch diese Funktion ein wichtiger Bestandteil der interpretativen Auffassung von Phänomenen sein kann (vgl. III). Das Exemplarische *beispielhaft oder deskriptiv* zu wenden (II.) dekonstruiert nicht nur das normativ Präskriptive, sondern bietet eine Möglichkeit interpretativer Vielfalt von Phänomenen, die für sich genommen fragmentarisch und nur aus einer impliziten sozialen Praxis heraus verständlich sein können. Das Beispiel wird das eigentliche unterrichtliche Phänomen und zu Bildungs- und Lernprozessen, die die Wahrnehmung bilden, die das Exemplarische im Phänomen erkennen.

II. Die deskriptive Struktur des Exemplarischen

Die konsequente Vermeidung des präskriptiven Exemplarischen ist der Wesenszug einer dekonstruktiven Didaktik des

deskriptiv Exemplarischen. Mit Ludwig Wittgenstein lassen sich Signaturen einer solchen Konzeption des Exemplarischen erschließen. Wittgenstein konstruierte in sokratisch-skeptischer Manier Beispiele, um an ihnen aufzuzeigen, dass jeder Versuch, ihnen übergeordnete Regelwerke, Allgemeinbegriffe, Ideelles oder Normatives zu entnehmen an der Prozessualität der Regeln scheitert. „Make the rules as we go along“⁸ lautet sein Diktum. Regeln haben nur Bedeutung in der Verwendung, und zwar in lebensförmigen Kontexten und Situationen. Ihnen folgen wir *blind*⁹, weil sie eine Praxis sind. Beispiele sind Praxen der Anwendungen von impliziten Regeln.¹⁰ Es ist für ihn ein *methodisches* Werkzeug für die Form performativen Denkens, das die Kluft zwischen Regeln und ihrer Anwendung ohne Rückgriff auf eine feststehende Ordnung überbrücken muss.¹¹ Denken und Handeln des Menschen sind konstitutiv sozialen Ursprungs, sie sind eingebettet in die soziale Praxis sprachlich fundierter Lebensformen. Erst in Handlungsweisen zeigen Menschen, was sie als bedeutsam erachten, und ihr Verständnis der Bedeutungen ist nicht von den jeweiligen Handlungsvollzügen zu trennen. Wittgensteins hermeneutische Devise: Schau, um zu verstehen.¹² Das heißt aber auch, dass der Wahrnehmung eine besondere Stellung zukommt, wenn es darum geht, dass Menschen versuchen, sich ihre Welt verstehend anzueignen. Das Verständnis verbleibt also auf die Situation der Wahrnehmung bezogen.

Die Darstellung seiner Denkbewegungen in Beispielen sind ein systematischer Zug in Wittgensteins späteren Schriften, insbesondere in seinen *Philosophischen Untersuchungen*. Die Beispiele sind zu meist Beschreibungen von Situationen, Dialogen oder auch Denkexperimenten, die die Möglichkeiten präskriptiver Regeln, die außerhalb jener beispielhafter, deskriptiver Vollzüge existierten, bestreiten. Sie

versuchen zu zeigen, dass präskriptives Exemplarisches gleich einem Muster nicht begründet werden kann, dass es eine vorfindliche Ordnung, für die etwas exemplarisch wäre, nicht geben kann, keine Ordnung, innerhalb derer ein Beispiel exemplarisch in dem Sinne ist, dass es auf feststehende Strukturen oder Gesetze verweisen könnte. Wittgenstein dekonstruiert also das präskriptive Beispiel und eröffnet damit den Raum performativer Ordnungen, das heißt, Ordnungen, die deskriptiv sind, die gelebte Ordnungen sind.¹³

Für Wittgenstein *beschreibt* das Beispiel lediglich und verweist nicht.¹⁴ Wittgenstein, so könnte man festhalten, zeigt konsequent auf, dass es Exemplarisches nicht gibt, weil ein Allgemeines, Übergeordnetes, das ihm Sinn verliehe, weil Regeln außerhalb ihres kontextualen Vollzugs nicht begründet werden können. Daher sind die Grenzen von Regeln und Begriffen die Beispiele.¹⁵ Es gibt also nur Phänomene und Beispiele. Anderenfalls müsste ich etwas als exemplarisch *für* etwas betrachten, das heißt aber, ich müsste es von vorne herein anders sehen und nicht als das, als was es mir erscheint. Doch damit wäre das Exemplarische stets eine Hinsicht, eine Verwendung des Beispiels (s.o.). Es gibt nur Beispiele, kontextuell und nur beschreibend. Das präskriptive Exemplarische, gegen das sich Wittgenstein positioniert, betrifft die Verwendung des Beispiels, nicht mehr das Beispiel, es ist selbst nicht mehr *beispielhaft*. Für Wittgenstein kann es das präskriptive Exemplarische nicht geben, weil es auf eine feststehende Ordnung von Regeln angewiesen ist, außerhalb des praktischen Vollzugs, quasi als Regeln dieses Vollzugs, als Regeln außerhalb des Beispiels. Das präskriptive Exemplarische ist lediglich ein Mittel der Darstellung von Ordnung, es ist nicht das Dargestellte.¹⁶

Im Rahmen der *Philosophischen Untersuchungen* Wittgensteins besteht

die analytische Aufgabe darin, das präskriptive Exemplarische zu dekonstruieren. Nahezu jedes von ihm verwendete Beispiel steht für die Unmöglichkeit des präskriptiven Exemplarischen. Damit wendet sich aber auch seine Auffassung von Beispiel: Das Beispiel ist ihm kein Beispiel mehr für etwas, sondern es selbst zeigt, macht sichtbar, hat einen Eigenwert. Er richtet sich gegen die Diskreditierung des Beispiels,¹⁷ das als ein Exemplarisches zumeist dem Paradigma der Mathematik folgt.¹⁸ Jede Form des Allgemeinen kann nur kontextabhängig und beispielhaft sein, also auf andere Beispiele verweisen.¹⁹ Wittgensteins Denken ist ein Denken in Beispielen, die seine Form der *Sichtbarmachung* der Grenzen von Regelverwendungen sind. Die Phänomene, die in den Beispielen zu Sprache kommen, destruieren die Möglichkeit einer Exemplarizität, eines Verweises über den Einzelfall, über das Phänomen hinaus. Wenn wir uns die Art der Beispiele ansehen, fällt auf, dass sie didaktisch auf die Desillusionierung des Allgemeinen angelegt sind,²⁰ sie forcieren Formen der Negativität, sind Ausdruck skeptischen Denkens, formulieren Aporien, sind fiktiv, oft aporetisch dialogisch. Sie beschreiben Aspekte, die – ähnlich einem Vexierbild – die Auffassungen der Wahrnehmungen verändern. Seine Beispiele sind Bilder, die in der Beschreibung entstehen, singular, nicht präskriptiv exemplarisch. Ihr Charakter ist zumeist das Fragmentarische, sie sind unvollendet, Beschreibungen, die unvermittelt abbrechen, und derart inszeniert, dass sie im Fragmentarischen über sich hinausweisen. Die Beispiele sind immer nur Fragmente, weil es immer noch ein weiteres Beispiel geben wird. Sie regen didaktisch an, weil sie sich der Eindeutigkeit versperren und die Wahrnehmung sowie den Verstehenshorizont öffnen. Ludwig Wittgenstein zeigt eindrücklich, dass das Beispiel das

Allgemeine nicht benötigt, sondern vielmehr dekonstruiert. Seine Beispiele irritieren den Blick, sind verstörend und werden zu Orten des gemeinsamen Nachdenkens. Im Beispiel wird das Denken zum Prozess, ohne der Singularität der Phänomene ein Muster abzuringen. *Es wird alles gelassen, wie es ist.*²¹

Im Anschluss an Wittgenstein regen Beispiele Zusammenhänge an oder machen auf sie aufmerksam,²² ohne sie auf ein Übergeordnetes zurückzuführen; sie laden zum Verweilen ein, sind im Rahmen einer dekonstruktiven Didaktik kritisch, weil sie unsere selbstverständlichen Auffassungen von Regeln ins Wanken bringen. Darin sind sie als deskriptive Beispiele unverzichtbar für Bildungs- und Lernprozesse. Sie sind konstitutiver Bestandteil einer unwägbaren Evidenz, einer Einsicht in die Dinge, die mit der Feinheit der Hinsicht und Wahrnehmung einhergeht.²³ So betrachtet ist das deskriptive Beispiel stets ein *konkretes* Allgemeines,²⁴ also ein singuläres, phänomenales. Es beschreibt die Anwendung einer Regel, aber eben konkret, situativ und kontextgebunden. Es entzieht sich skeptisch einer übergeordneten Deutung oder einem Essentialismus. Dahinter steht die Auffassung Wittgensteins, dass das Beispiel die Anwendung einer Regel zeigt, die es nur in dem Vollzug des Beispiels gibt. Das Beispiel macht also nicht nur auf Fragen von Sinn und Bedeutung aufmerksam, es macht auch eine Hinsicht, eine „Projektionsmethode“ sichtbar.

Beispiele sind Kern einer dekonstruktiven Didaktik. In ihrer exemplarischen Verwendung werden sie von didaktischer Bedeutung. Zum einen werden in der dekonstruktiven Didaktik Beispiele exemplarisch, indem sie das präskriptive Exemplarische dekonstruieren. Sie sind also in der Negation des Exemplarischen *deskriptiv* exemplarisch. Sie stehen für den skeptischen Einsatz

gegenüber unbefragten, stillschweigenden Ordnungen oder der Tendenz, das Beispiel auf ein übergeordnetes Allgemeines oder Ideelles zu beziehen, es möglichst zügig zu verlassen, um zum Eigentlichen zu kommen. Das heißt, dass die dekonstruktive Didaktik Formen der Verzögerung einschließt, die das Phänomenale zur Geltung bringen, eine Art *epoché*, die das vorschnelle Urteil als auch die Einordnung in übliche Muster suspendiert. Die exemplarisch verwendeten Beispiele sind also keineswegs affirmativ, sie suspendieren und negieren vielmehr die dem Allgemeinen innewohnende unbefragte Normativität, die das sichtbare Phänomen des Beispiels verschweigt. Zum anderen mutet uns das Exemplarische die Sensibilität unserer Wahrnehmung zu, es beansprucht die nur *partikulare, fragmentarische* Anwendung von Regeln, die Situativität jeder Regelanwendung. Das deskriptiv Exemplarische macht beispielhaft die Grenzen der Hinsicht, die Vielfalt von Aspekten sichtbar, sucht, was ansonsten unsichtbar bliebe, beschreibt Wirklichkeit in der Pluralität ihrer Sprachspiele und bringt Eigenes zur Sprache, ist also mitnichten der Steigbügel des Ideellen und Allgemeinen. Das deskriptiv Exemplarische kann durchaus charakteristische Züge des Gebrauchs von Begriffen herausstellen, aber immer nur in den Grenzen von Beispielen.²⁵ Wittgensteins Beispiele erzeugen dekonstruktiv Widerstreit, sie skizzieren Abweichungen und geben dem Fremden einen Ort im Vertrauten. Das Exemplarische ist daher auch gestaltend, es verschiebt Aspekte und *bildet* Wahrnehmungen.²⁶ Es ist als Ausnahme kennzeichnend für eine dekonstruktive Didaktik, weil es Spuren des Fremden, des Ungewissen und Unwägbaren hinterlässt, die zugleich den Spalt zur Welt offenhält.

Beispielhaft exemplarische Bildungs- sowie Lernprozesse suchen das Exemplarische als *Ausnahme*, sie tendieren auf

eine Ambiguitätsoffenheit als Ansprechbarkeit für Welt, sie ermöglichen einen Sinn für Kontingenz, Situativität und Vielfalt. Sie sind ästhetisch bildend, weil sie auf ein Anderssehenkönnen²⁷ tendieren, auf einen Blick der nachfragenden Feinheiten. Es wird nun deutlich, dass das deskriptiv Exemplarische didaktisch und methodisch in der *Deskription* ruht, die beschreibt und die Phänomene im Rahmen einer sozialen Grammatik sichtbar macht. Es ist die Ausnahme von der Regel, ihre Verschiebung oder Dekonstruktion und somit eine Veränderung der Sichtweise auf unsere Sprachspiele, Lebensformen und Gewissheiten.

Das beispielhaft Exemplarische geht darin auf, anders zu sehen, eine andere Sicht zu erproben, die eigenen scheinbaren Gewissheiten zu unterlaufen. Solche Prozesse sind didaktische Verzögerungen und Distanzierungen im Feld der Wahrnehmung. Das ist mitunter eine radikale skeptische Umdeutung des Exemplarischen, das nunmehr exemplarisch für die Ausnahme, das Ansprechen der Wahrnehmung ist. Mit Wittgenstein wäre dann das Exemplarische, die skeptische Verwendung von Beispielen als Weise etwas sichtbar zu machen, was vordem ungesehen bliebe. Und die Benennung *dieser* Beispiele als exemplarisch betont ihren öffnenden Wert für Bildungs- und Lernprozesse. Das beispielhaft Exemplarische lässt Fragen offen, entlässt in Unsicherheiten, beschreibt neue Sichtweisen, führt auch Gewisses *ad absurdum*. Es ist ein Ort der *maßstablosen* Urteilskraft²⁸. Der Bezug zu einem Hinausweisenden findet sich also nicht hierarchisch in einem übergeordneten, sondern in einem konkreten Allgemeinen. Das maßstabslose Urteilen wird zum Prozess einer *bildenden* Distanzierung.²⁹

Halten wir also zunächst fest: *Exemplarisch* sind Beispiele, die als Ausnahmen des Regelbetriebs Distanzierungen

provozieren, Urteile suspendieren und Ordnungen in Bewegungen bringen, die Sichtweisen verändern, um am Ende das präskriptive Exemplarische sowie das Allgemeine zu dekonstruieren.

Wittgenstein nutzt aber nicht nur die Beispiele, um das präskriptive Exemplarische aufzulösen. Folgerichtig erhält das Beispiel selbst eine phänomenale Bodenhaftung, die essentielle Fragen des Exemplarischen dekonstruiert, um zugleich den Weg vergleichender Beschreibungen zu eröffnen. Diese Funktion des Beispiels ergibt sich folgerichtig aus der Absage an das präskriptive Exemplarische. Es gibt zwar keine hierarchische Ordnung, die ideell Exemplarisches und Essentielles verbürgte, aber Familienähnlichkeiten, so seine Beschreibungsmetapher.³⁰ Natürlich sieht Wittgenstein die Frage im Raum stehen, ob den Phänomenen etwas gemeinsam sei. Somit ist etwas exemplarisch auch in dem Sinne, dass es eine *Ähnlichkeit* von bestimmten Aspekten der Beispiele sichtbar macht. Diese Ähnlichkeiten sind aber keiner abstrakten Idee eines Musters zuzuführen, sie erschließen sich nur vergleichend in der Wahrnehmung, man muss sie sehen, einen Blick für sie entwickeln. Darin kann jedes Beispiel exemplarisch verwendet werden, wenn es einen bestimmten Aspekt herausstellt oder sichtbar macht, den es mit anderen Beispielen teilt. Aber wohlwissend, dass es stets unter Dingen Gemeinsames gibt, Ähnlichkeiten, die verführen, nach einem Wesen und einer Grundlage zu fragen, eben nach einem Allgemeinen zu suchen, für das das Beispiel das Exemplarische ist. Wittgenstein wendet somit das präskriptive Exemplarische nicht nur deskriptiv, durch diejenigen Beispiele, die die Unmöglichkeit eines nicht konkret Allgemeinen und Essentiellen bestreiten, sondern er beschreibt zugleich die Möglichkeit, Beispiele aufeinander zu beziehen, Aspekte der Ähnlichkeit, aber auch Differenz

herauszustellen. So müssen Lernende beschreibend vergleichen, sie lernen differenziert wahrzunehmen, sehen Gemeinsames, aber auch Unterschiede und können diese beschreibend zum Ausdruck bringen. In jedem Falle führt das beispielhafte exemplarische Lehren und Lernen zu einer ästhetischen Bildung und einer Reflexivität der Wahrnehmung, in denen das Verstehen von Phänomenen an die Sinnlichkeit und Erfahrbarkeit gebunden bleibt. Exemplarisch heißt dann, so wäre festzuhalten, eine Ähnlichkeit zwischen Beispielen und Phänomenen zu erkennen, kurzum: Familienähnlichkeiten zu sehen.³¹ So wäre ein Beispiel nicht mehr ideell exemplarisch für das Allgemeine, sondern exemplarisch für Aspekte, die es mit anderen Beispielen teilt und darin Ähnlichkeiten aufweist. Wittgenstein sieht in dem ästhetisch-produktiven Vergleichen nicht das Ziel, das Wesen der Dinge zu ergründen, sondern er macht Ähnlichkeiten, Nähen und Abstände, kurz Zwischenräume sichtbar, in denen sich die *Offenheit* zur und die *Ansprechbarkeit* für Welt didaktisch einnistet. Diese Familienähnlichkeiten schaffen Beziehungen der Phänomene untereinander, ohne dass ein Beispielhaftes den Anspruch des Exemplarischen an sich stellte; sie führen nicht zu *einem präskriptiven* Exemplarischen. Damit liefert er eine Beschreibungskategorie für einige gemeinsame Merkmale oder Aspekte von Phänomenen, ohne ein Essentielles suchen zu müssen. Das beispielhaft Exemplarische bleibt nur den Ähnlichkeiten verbunden, die es eingeht, immer auch zwangsläufig als die Ausnahme von der Regel.

Kurzum: Wittgenstein bietet mit seinem Verständnis des deskriptiv Exemplarischen eine andere Möglichkeit der Konstellation von Einzelphänomenen, Sachverhalten und Situationen. Das Fragmentarische aller Beispiele, das nie ein Ganzes repräsentiert, ist der Verzicht auf *scharfe* Grenzen jenseits des Beispiels (das Beispiel

ist die Grenze), auf Abgeschlossenheit oder gar Vollkommenheit regelgeleiteter Ordnungen. Das Fragmentarische des Exemplarischen hebt konzeptionell das Allgemeine aus und erhält in seiner Offenheit und Negativität einen Verweis über sich hinaus. Das deskriptiv Exemplarische ist nur fragmentarisch möglich, als ein Bruchstück, kontingent, singulär, eingedenk seiner Begrenzung ohne Geschlossenheit. Die Beispiele Wittgensteins werden in diesem *Abbruch* produktiv. Sie werden nicht zu Ende geführt. Sie bleiben Teil des Prozesses. So werden Beispiele unterrichtlich horizontal exemplarisch, als ein *Ausgangspunkt* von produktiven Vergleichen, Ähnlichkeiten und Differenzen. Es ist ein Lehren und Lernen an den Dingen, an den Phänomenen, sachbezogen, skeptisch nachfragend und ästhetisch bildend. Bildungsprozesse werden (1.) exemplarisch dekonstruktiv aufgeschlossen, indem die Ausnahme die Wahrnehmung „anspricht“, (2.) ästhetisch-deskriptiv durch Familienähnlichkeiten ergründet und schließlich (3.) sozial-kulturell gerahmt bzw. relationiert, also als eine soziale Praxis ausgewiesen.

III. Abschied vom Exemplarischen

Das Exemplarische ist heute nicht mehr ohne weiteres zu haben, es sei denn deskriptiv als Fragment. Was wir mit den Möglichkeiten des präskriptiven Exemplarischen verloren haben, steht auf einem anderen Blatt und soll zumindest ange-dacht werden. Es sind Möglichkeiten der Metaphysik, der Ontologie, die jedem Seienden im Sein einen kosmologischen Ort gab, überhaupt der Gedanke einer kosmologischen Ordnung, für die das präskriptive Exemplarische steht. Aber auch das Allgemeine als normativer Maßstab geht verlustig, als holistisches Ganzes, in dem jedes Einzelne Sinn erhält. Vor allem

hing am Exemplarischen das Vermögen der Interpretation, der Deutung der Einzelphänomene vor dem Hintergrund eines übergeordneten Deutungshorizonts einer geordneten symbolischen Welt. Ich möchte nun mit einer wissenschaftshistorischen Überblendung schließen, die nicht nur an die Verluste erinnert, sondern herausstellt, was an die Stelle des verlorenen normativ Exemplarischen trat.

Das Exemplarische, was immer wir auch darunter verstehen mögen, hatte historisch eine Konjunktur in der Neuzeit, und zwar mit dem zunehmenden Interesse an *naturwissenschaftlichen* Deutungsmustern. Es ging darum, die Objekte der Welt zu klassifizieren, zu ordnen, quasi „Steckbriefe“ für sie zu finden. Man könnte sagen, dass das Exemplarische in den Naturwissenschaften seinen Ausgang für den Bereich der Objekte genommen hat. Das Problem des Exemplarischen bricht in dem Verhältnis des Menschen zur Natur auf, wenn es um die Frage ihrer Erfassung, Erforschung und schließlich Ordnung geht. Es war also in dieser Hinsicht als Präskriptives, Ideelles und Normatives auf die Bemächtigung der Objekte aus, auf ihre eindeutige Bestimmung. In diesen Zusammenhang kann sich eine Didaktik des Exemplarischen verfangen, insofern sie nicht dekonstruktiv-deskriptiv ist. Die didaktische Produktivität der deskriptiven Beispiele besteht in der Anregung ästhetischer Bildungsprozesse, in der Ansprechbarkeit der Wahrnehmung, die keine Metaphysik der Ordnung, stattdessen aber die Aufforderung zu einem reflexiven Wahrnehmen impliziert um die Selbstverständlichkeit sozialer normativer Praxen zu hinterfragen. Beispielhaft exemplarisch werden Beispiele, wenn sie Ausgangspunkt werden, und zwar in der Absage an eine identifizierende Stilllegung und der Produktivität ihrer Nichtabgeschlossenheit.

Lorraine Daston und *Peter Galison*³² haben sehr eindrucksvoll gezeigt, wie sich

an den naturwissenschaftlichen Atlanten seit dem vorwiegend 17. Jahrhundert die Vorstellung der Objektivität herausbildet. Zugleich aber steht ihre Geschichte der Objektivität in enger Verbindung zur Auffassungsweise des präskriptiven Exemplarischen und leistet so eine wissenschaftshistorische Perspektive. Die Aufgabe des Atlas ist deutlich. Er „zielt darauf ab, die Natur zu einem sicheren Gegenstand der Wissenschaft zu machen“³³. Die Bebilderung der Welt aus Sicht der Wissenschaft nimmt dann vor allem im Umbruch zum 19. Jahrhundert ihren Lauf und mit ihr der Anspruch, aber auch die Notwendigkeit eines präskriptiven Exemplarischen. Welche Darstellungen repräsentieren das *Wesen* eines Phänomens, was sind exemplarische Standards der wissenschaftlichen Objekte, die verallgemeinerungsfähig sind?³⁴ Objekte werden als exemplarisch modelliert und ausgewiesen. Sie erziehen den vorwiegend zunächst wissenschaftlichen Blick, etwas so und nicht anders zu betrachten. Bilder sind also seit dem 18./19. Jahrhundert ein wichtiger Ort der Austragung der Frage nach dem Exemplarischen. Eine entscheidende Frage für das Exemplarische war aber nicht nur, welche Objekte sind exemplarisch für eine Disziplin oder ein systematisches Ordnungsgefüge. Sondern viel wichtiger ist das Problem, in welcher *Weise* ein Exemplarisches überhaupt sei.

In der Folge haben sich vier Formen quasi als eine Topik des präskriptiv Exemplarischen wissenschaftshistorisch etablieren können.³⁵

1. Da ist zum einen in einer frühen Form das exemplarisch *Typische*. Das Typische ist ein allgemeines Bild, das die Möglichkeit der Einzelphänomene enthält, quasi ein Muster. Es ergibt sich aus dem Schatz der Beobachtungen und der vergleichenden Erfahrung.

Es scheidet auf der Grundlage der typischen Bestimmung das Kontingente und Veränderliche und bringt so das Typische zur Erscheinung. Es entspricht also kein Einzelphänomen der Konstruktion des musterhaften Typischen, es ist, wie Friedrich Schiller gegenüber Johann Wolfgang von Goethe einmal konstatierte, eben eine Idee, *nur* eine Idee, ein *ideell-normatives* Exemplarisches.

2. Eine andere Ausprägung des Exemplarischen ist das *ideale Bild*, das wiederum selbst versucht, seinen Gegenstand einer auch ästhetischen Vollkommenheit zuzuführen, z.B. das Darzustellende symmetrisch zu zeichnen, obwohl Asymmetrien vorliegen oder z.B. auch Skelette neu zusammensetzen, um sie vollkommen zu machen.³⁶ Es geht also um ein *ideales Vorbild*, und zwar nicht wie die Dinge tatsächlich sind, sondern wie sie nach Einschätzung des Wissenschaftlers in Vollkommenheit sein sollten.³⁷
3. Das *charakteristisch* Exemplarische entstammt hingegen der Sphäre des Natürlichen. Hier wird das Exemplarische nicht idealisiert, der Gegenstand in seiner Genauigkeit aber überzeichnet. Das Einzelobjekt sollte zwar dargestellt werden, wie es auch als solches gesehen werden konnte. Doch wurden die Einzelobjekte ästhetisch überhöht, das Charakteristische deutlicher herausgestellt, insofern es dann für eine bestimmte Gruppe von Einzelobjekten Gültigkeit beanspruchen konnte. Es wurden Objekte in Pose gestellt, inszeniert und mit Sorgfalt vor allem Pathologien ausgewählt.
4. Eine letzte und späte Variante des Exemplarischen ist schließlich die Durchschnittsermittlung.³⁸ Dargestellt werden die häufigsten Ausprägungen eines Objekts, z.B. einer Krankheit. Ermittelt wird statistisch und durch

Messungen. Die Grenzen von Abweichungen wiederum werden durch das Exemplarische als Normbereich selbst gesetzt.³⁹

In allen diesen Fällen – mit Einschränkung der Durchschnittsermittlung – war das Urteil des Betrachters entscheidend. Das präskriptive Exemplarische verbürgte so etwas wie eine Objektivität *unter Einschluss* des subjektiven Urteils- und Interpretationsvermögens. Das Exemplarische ist artifizuell, repräsentiert ein Allgemeines, das es genauso wenig gab wie das exemplarisch Dargestellte. Die unbeteiligte Perspektive sollte das Exemplarische objektiv auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise gewährleisten. Das Exemplarische war im Grunde eine Interpretation und eine Auseinandersetzung mit der Ordnung der Welt. Doch genau dieses Spezifikum des präskriptiven Exemplarischen wird in der Folge verdächtig, einer Objektivität in einer durch Subjektivität gereinigten Maßgabe nicht zu genügen. Die subjektive Askese des Wissenschaftlers war ehrenwert, aber nicht verlässlich. Jeder subjektive Anteil am Objektiven sollte weichen. Fotografische Techniken hielten Einzug in die Bilderwelten des Exemplarischen. Die Maschine sollte die menschliche Unzulänglichkeit kompensieren. Die Atlanten geben nunmehr unter Nutzung der Fotografie objektiv mechanisch wieder, was in der Natur *der Fall* war. Gezeigt wird das Objekt, ohne jede Interpretation, quasi nackt, so zumindest die Illusion.⁴⁰

Für den Zusammenhang unseres Verständnisses des Exemplarischen ist nicht nur sein Verlust durch mechanische Verfahren bedeutsam, sondern die Frage nach seiner Kompensation. Was wird historisch offensichtlich mit der Möglichkeit des präskriptiven Exemplarischen verloren? Das Einzelphänomen, seine genaue Beschreibung, seine Erfassung und Ausdruck sind ohne Belang. Die Aufgabe, wie

dem Einzelphänomen der Wahrnehmung begegnet werden kann, wird obsolet. Wittgenstein betont das genaue Hinschauen, die Ausbildung einer Feinsinnigkeit. Er setzt der wägbaren, *mechanischen* Evidenz, die *unwägbare Evidenz*⁴¹ entgegen, die gerade die *Wahrnehmungsleistung* einschließt. Für Goethe scheint das Exemplarische die Suche nach dem Urphänomen zu sein, das dem Phänomen innewohnt. Es verrät damit das erfassende Anliegen der Zeit der Naturwissenschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Das Phänomen sollte gar nicht so sehr exemplarisch modelliert, sondern vor allem allererst sichtbar gemacht werden. Das Exemplarische – in welcher Lesart auch immer – *ist* die Deutung.

Es muss nicht betont werden, dass automatische Verfahren der Bebilderung der Welt nicht nur Objektivität suggerieren, wie zum Beispiel bei den bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften gegenwärtig deutlich, sondern zugleich die Elimination des *Urteils* vorantreiben, ohne das kein Exemplarisches auskommt. Das Exemplarische als *Möglichkeit des Einzelobjekts* verschwindet in der Vielzahl der Bilddarstellungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. An die Stelle des qualitativen Einzelobjekts wird die *Quantität der Fälle* gesetzt. Anders: Das ehemals „Allgemeine“, das das Exemplarische auflöst bzw. reduziert auf wenige ordnungsrelevante Aspekte, wird nun gänzlich ersetzt durch die *Serie*. Und die Serie kennt kein Exemplarisches, kein *Beispiel für ein Beispiel*, keine skeptischen und dekonstruktiven Einsätze, nur Abweichungen von *Normen*, keine Phänomene, nur Muster, Algorithmen und indifferente Quantitäten. Die *Frage* nach dem Exemplarischen, also den mit ihm verbundenen Problembestand, ist stets wichtiger als die Antwort, die es selbst war und auf die es nicht reduziert werden kann. Gleichwohl das Exemplarische als Antwort einer kritischen Erörterung bedarf (I.), ist es als

Frage nach der Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen sowie der Bildung ästhetischer Urteile unverzichtbar.

Mit der Verabschiedung des Exemplarischen betritt das Normale und die Normalität die Bühne der Wissenschaften. Dargestellt wird in den Atlanten nunmehr das Normale und die Abweichungen vom Normalen. Serien werden erstellt, die die Wirklichkeit abbilden sollen. Es sind unzählige Fälle und Serien notwendig, um das Normale abzustecken. Kein Einzelobjekt konnte dies alleine, das Phänomenale löst sich zugleich mit dem Allgemeinen auf. Das Normale und das nicht mehr Normale klassifizierten die Objekte als *Fälle*, zu denen nun auch der Mensch gehören sollte. Mehr noch: Nicht mehr der *urteilende* Wissenschaftler exponiert sein Urteilsvermögen, um das Exemplarische zu zeigen. Nun werden in der Fülle der Serien die *Betrachtenden* die urteilenden Subjekte, weil sie nun das vorhandene Einzelobjekt als normal oder nicht normal in den gesetzten Grenzen zu qualifizieren haben, sie mussten *sich* im Lichte der „Serien“ einordnen. Das Exemplarische wird das Normale. Das geschulte Auge hat also die Differenz, z.B. zwischen Pathologie und Normalität, zwischen Verhaltensauffälligkeit und normalem Verhalten, zwischen altersgerechter Leistung und Leistungsschwäche zu treffen. Es ist der Beginn der Selbststeuerung durch das Normale. Nicht mehr das *Vorbild* gilt orientierend. Auch neue Bildformationen kommen ins Spiel: Statistiken, Tabellen, Grafiken. Sie bildeten ab, auf ihre Weise. Das Exemplarische verflüchtigt sich seriell, es weicht der Häufung. *Für das Normale kann es kein Exemplarisches geben.* Es ist nur noch die Festlegung eines Rahmens, in dem sich Fälle bewegen können, aber kein einzelner Fall repräsentiert für sich das Normale.

IV. Schluss

Das Exemplarische erscheint in einer ambivalenten Gestalt. In einer Beziehung zum Allgemeinen und Ganzen verweist es auf eine Deutungsebene der Einzelobjekte, die sie ihres Eigenrechts berauben. Wer etwas als präskriptiv exemplarisch bestimmt, ist zugleich derjenige, der das Allgemeine und Ganze überschaut, als könnte man die Regeln der Erkenntnis und der Wahrnehmung außerhalb ihrer selbst angeben. Wittgenstein macht die Negation des präskriptiv Exemplarischen zum Programm und bietet mit seiner Vorstellung von Ähnlichkeiten eine mögliche Alternative. Fragt man aus dieser Perspektive nach dem Exemplarischen, erscheint es stets nur beispielhaft, fragmentarisch und unvollendet, prozessual. Es bleibt beschreibend. Das Beispiel selbst ist die Deutung. Doch ist das Exemplarische, wie auch immer gedeutet, anachronistisch. Es kostet Zeit, bedarf der Nachdenklichkeit, der Interpretation, der Beschreibung, der Erfassung, der reflexiven Wahrnehmung und des Urteils. Ein Beispiel verweist stets nur auf andere Beispiele; das Exemplarische ist somit ein Beispiel für ein Beispiel, das heißt, es wird exemplarisch verwendet. Diese Verwendung ist immer eine soziale Praxis innerhalb einer kulturellen Lebensform. Daher ist die unterrichtliche Rückführung jedes Exemplarischen auf die Kontingenz seiner eigenen Möglichkeiten unabdingbar. Mit dem deskriptiv Exemplarischen in seiner skeptischen Umdeutung besteht die Möglichkeit eines dekonstruktiven Unterrichts, der anders als der größte Teil empirischer Unterrichtsforschung *nicht* den normalen Unterricht sucht.

Anmerkungen

- 1 Vgl. z.B. einschlägig Wagenschein; Klafki in: Gerner, B. (1968): Das Exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt.
- 2 Vgl. Helmer, K./ Herchert, G. (2004): Vorbild und Beispiel. In: Benner, D./ Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 1108-1114.
- 3 Vgl. Daston, L./Galison, P. (2012): Objektivität. Frankfurt am Main.
- 4 Vgl. hierzu z.B. Gadamer, H.-G. (1979): Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart.
- 5 Kroß, M. (1999): Philosophieren in Beispielen. Wittgensteins Umdenken des Allgemeinen. In: Schneider, H.J./ Kroß, M. (Hrsg.): Mit Sprache spielen. Die Ordnungen und das Offene nach Wittgenstein. Berlin, S. 170; vgl. auch Flatscher, M. (2002): Das Denken in Fallbeispielen im Spätwerk von Ludwig Wittgenstein. In: Plurale. Zeitschrift für Denkversionen, 1, S. 102.
- 6 Vgl. Wittgenstein, L. (1984): Philosophische Untersuchungen. Werke, Bd.1, Herausgegeben von Rhees, R./ Waismann, F./ McGuinness, B./ Anscombe, G.E.M./ Schulte, J. Frankfurt am Main, S. 576.
- 7 Vgl. Nießeler, A. (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Reihe: Kinder. Sachen. Welten. Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 12. Baltmannsweiler; vgl. Dörpinghaus, A. (2020): Mich bilden. In: Pädagogische Korrespondenz, 61/2020, S. 73-87; Dörpinghaus, A. (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 5, S. 563-574.
- 8 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §83.
- 9 Vgl. ebd., §219.
- 10 Vgl. Wittgenstein, L. (1984): Über Gewissheit. Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Werkausgabe Bd. 8. Herausgegeben von Rhees, R./ Waismann, F./ McGuinness, B./ Anscombe, G.E.M./ Schulte, J. Frankfurt am Main, S. 139.
- 11 Vgl. Wittgenstein, L. (1984): Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. Werkausgabe Bd. 6. Herausgegeben von Rhees, R./ Waismann, F./ McGuinness, B./ Anscombe, G.E.M./ Schulte, J. Frankfurt am Main, S. 88f.
- 12 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §66.
- 13 Vgl. ebd., §217.
- 14 Vgl. Wittgenstein, L. (1984): Das Blaue Buch. Eine philosophische Betrachtung (Das Braune Buch). Werkausgabe Bd. 5. Herausgegeben von Rhees, R./ Waismann, F./ McGuinness, B./ Anscombe, G.E.M./ Schulte, J. Frankfurt am Main, S. 179.
- 15 Vgl. Wittgenstein, L. (1984): Philosophische Grammatik. Werkausgabe Bd. 4. Herausgegeben von Rhees, R./ Waismann, F./ McGuinness, B./ Anscombe, G.E.M./ Schulte, J. Frankfurt am Main, S. 112.
- 16 Vgl. auch Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §50.
- 17 Vgl. Wittgenstein, Das Blaue Buch, a.a.O., S. 39f.
- 18 Vgl. ebd., 37ff.; vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O. §71.
- 19 Vgl. Wittgenstein, Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, a.a.O., S. 301.
- 20 Vgl. auch Munz, R. (2007): Zum methodischen und inhaltlichen Status von Ludwig Wittgensteins Beispielgebrauch. In: Ruchatz, J./ Willer, S./ Pethes, N. (Hrsg.): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin, S. 332.
- 21 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §124.
- 22 Vgl. Munz, a.a.O., S. 330.
- 23 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., S. 576.
- 24 Vgl. auch Wittgenstein, Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, a.a.O., S. 301.
- 25 Vgl. Wittgenstein, Das Blaue Buch, a.a.O., S. 179.
- 26 Vgl. Dörpinghaus 2020; auch Wittgenstein, Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, a.a.O., S. 376.
- 27 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., S. 518-577.
- 28 Vgl. Arendt, H. (2017): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Herausgegeben von Ludz, U. München, S. 20f.
- 29 Vgl. Dörpinghaus, Mich bilden, a.a.O.
- 30 Vgl. hierzu sein Beispiel des Spiels (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §23).

- 31 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §66f.
- 32 Vgl. Daston/Galison, a.a.O., S. 20.
- 33 ebd., S. 36.
- 34 Vgl. ebd., S. 37.
- 35 Vgl. ebd., S 40ff.
- 36 Vgl. ebd., S. 43.
- 37 Vgl. kritisch dazu ebd., S. 46.
- 38 Vgl. ebd., S. 53.
- 39 Vgl. ebd.
- 40 Vgl. ebd., S. 59.
- 41 Vgl. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., S. 576.

BUCHBESPRECHUNG

Röbe, Edeltraud / Aicher-Jakob, Marion / Seifert, Anja: Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Paderborn (Schöningh) 2019, 377 S., € 24,99.

Wie der Untertitel des Buches ankündigt, geht es um den Lehrerberuf, der sich ein Berufsleben lang zwischen Praxis und Theorie bewähren muss und es auch kann. Hierzu will der zu besprechende utb-Band, der in der Reihe Schlüsselkompetenzen/ Schulpädagogik erschienen ist, eine Hilfestellung leisten. Dass er diesen Anspruch auch einlöst, soll sich nun zeigen.

Jede Lehrperson kennt ihren Beruf von Kind an. „Bereits das erste Schulpraktikum führt die Studierenden gleichsam von der Hinterbühne her an einem ihnen vertrauten Ort“ (S. 11). Dann folgen Studium, Referendariat und schließlich die tägliche Arbeit im Schulalltag, die sich von der Lehrtätigkeit in der Vorschule über ein vielgliedriges Schulsystem bis hin zur Hochschule erstrecken kann. Von daher ist es nicht nur ein Lehrbuch für ein erfolgreiches Studium, sondern auch für gestandene Lehrpersonen, die wie auch Lehramtsstudierende nach wie vor an der Vergewisserung und Nachjustierung der eigenen Rolle und des eigenen Selbstbildes interessiert sind. Zudem ist es die Absicht der Autorinnen, nicht nur Beistand zu leisten für die Auseinandersetzung der eigenen Vorstellungen und Schwierigkeiten, sondern auch für ein Verständnis von pädagogischer Professionalität, um damit – wie es der Titel ankündigt – Lehrer werden, sein und bleiben zu können, um also langfristig erfolgreich und zufrieden zu unterrichten.

Damit steht auch fest, was mit dem Buch nicht bezweckt werden soll. Es will nicht von einem theoretischen Turm herab belehrend den pädagogischen Zeigefinger erheben, auch „nicht mit Rezepten aufwarten, nicht ‚Fast-food‘-Lösungen anbieten“, sondern es „will den Lehrerberuf in eine berufsbiografische Perspektive rücken. Es will anregen, auf den eigenen beruflichen Werdegang zu blicken und die beruflichen Aufgaben, Funktionen und Herausforderungen für sich zu klären. Es will die permanent erlebte Spannung zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen und dem persönlichem Berufsverständnis, den institutionellen Vorgaben und individuellen Handlungsmöglichkeiten aufnehmen und als berufsbestimmend thematisieren“. Allerdings sind damit nicht nur Studierende, Referendare, Jung- und Altlehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Hochschullehrkräfte angesprochen, sondern auch „Seiteneinsteiger“, die „den ‚Sprung ins kalte Wasser‘ mit einem Crash-Kurs zu bewältigen haben“ (S. 11).

Von daher ergeben sich die Konzeption und der Aufbau des Buches. Es umfasst sieben Kapitel, welche jeweils zum Schluss ein umfangreiches und sachlich qualifiziertes Literaturverzeichnis anbieten: 1. Arbeitsplatz Schule – ein institutionell geprägter Ort in der Gesellschaft (S. 15–53). 2. Arbeitsplatz Klassenzimmer – Unterricht (S. 55–117). 3. Gewinnen des Berufsprofils – eine permanente Herausforderung (S. 119–158). 4. Leistungen beachten, bewerten, beurteilen (S. 159–236). 5. Vermeintliche Nebensächlichkeiten im Handlungsspektrum der Lehrperson (S. 237–279). 6. Entwickeln der Lehrerpersönlichkeit – trotz gegebener Spannungsverhältnisse (S. 281–314) und schließlich 7. Schlüsselsituationen pädagogischen Handelns (S. 315–368). Anschließend erfolgen ein Abbildungs- und ein Verzeichnis der online-Zusatzmaterialien (S. 369–376). Den Abschluss bildet ein Autorinnenspiegel.

Im ersten Kapitel werden die institutionellen Bedingungen erörtert, die den Rahmen für professionalisiertes Lehrerhandeln bilden. Hier soll eine berufsbezogene Selbstvergewisserung angeregt werden, um sich als ein institutionell geprägtes Mitglied einer Schulfamilie (Schüler, Eltern, Kollegen, Schulleitung, Hausmeister etc.) besser verstehen zu können. Die dabei „belastenden Faktoren kommen ebenso zur Sprache wie Lösungsmöglichkeiten, mit hoher Belastung umzugehen“ (S. 12), denn das Buch will „nicht Klagelieder auf den Lehrerberuf anstimmen“ (S. 11). Damit diese Selbstvergewisserung angeregt und gelingen kann, werden nicht nur im ersten Kapitel, sondern auch im weiteren Verlauf an geeigneten Stellen immer wieder in übersichtlicher Form angemessene Arbeitsaufgaben gestellt, konkrete Praxisbezüge hergestellt und informative Exkurse angeboten.

Insbesondere werden gesellschaftliche Daueraufgaben beleuchtet, die Institutionen übernehmen, also Zielverfolgung, Aufrechterhaltung, Eingliederung und Anpassung. Das Bildungssystem übernimmt eine Doppelfunktion, damit sich Gesellschaft und Individuum reproduzieren und innovieren können. Insofern ist Lehrerhandeln stets ein öffentliches Handeln, wobei die Institution Lehrende und Lernende gleichermaßen prägt. Zudem kommt der Orientierungsrahmen für das Lehrerhandeln zur Sprache, wobei das Bildungssystem als Konstruktion von Bund, Land und Kommunen dargestellt und der Bildungsföderalismus erläutert werden. Auch steht zur Debatte, ob und warum der Lehrberuf zunehmend in weiblicher Hand zu liegen scheint. Um Lehrperson sein und bleiben zu können, müssen Belastungen nicht nur ausgehalten werden können, sondern man muss auch Lösungsansätze parat haben, um ein Berufsleben lang im Lehrberuf trotz Unterbrechungen und Veränderungen erfolgreich und zufrieden unterrichten zu können.

Kapitel 2 hat den interaktions-intensivsten Arbeitsplatz des Lehrers zum Thema, also das Klassenzimmer. Zwar spielen Lehrpersonen auf noch weiteren Bühnen ihre Rollen, etwa im Lehrerzimmer oder auf Ausflügen, Schullandheimaufenthalten, Studienfahrten oder auf Elternabenden, auch das häusliche Arbeitszimmer ist eine wichtige Arbeitsstätte, aber der Kernbereich der Lehrtätigkeit ist der organisierbare Unterricht, wengleich heutzutage die Lehrkraft immer öfters auch die Rolle des sozialen Pflegers spielen muss. Nach wie vor gilt dennoch, Lehrersein heißt in erster Linie, Unterricht zu realisieren. Neben den Erwartungen und Anforderungen an die Lehrperson werden Unterrichtsprinzipien anschaulich vorgestellt. Zudem bekommt der Leser einen Zugang zu den Wesensmerkmalen des Unterrichts, also zu den Themen, Lehr- und Lerngegenständen und Aufgaben, und es wird begründet, dass Unterrichten im Kern ein ‚Zeigeakt‘ ist. Auch ist von Problemen und Risikomenten die Rede. Anforderungsstruktur, Unterrichtssprache, Übung und Differenzierung sind dabei unentbehrliche Aspekte, die berücksichtigt werden müssen, um unterrichtliches Handeln vor permanenter Überforderung zu schützen und die Sehnsucht nach Berufszufriedenheit zu stillen. Anschließend erhält der Leser noch einen Überblick über den Kontext zeitgeschichtlicher Entwicklungen und Umbrüche im Bereich Schule und Unterricht. Zudem gehen die Autorinnen noch auf die gegenwärtige Reformdynamik ein, die sich darin äußert, Unterricht zu verbessern, zu verändern und neu zu denken. Zum Schluss kommt die Bedeutung der Lehrperson für das Gelingen von Unterricht zur Sprache. „Es ist stets die Lehrperson, die mit ihrem Können, ihrer Fantasie, ihrem Engagement und ihrer Reflexionsarbeit den beabsichtigten Strukturreformen und Reformideen Leben und Gestalt gibt“ (S. 56).

Eine permanente Herausforderung besteht in der Gewinnung des Berufsprofils. Dies steht in Kapitel 3 zur Debatte. Die Bedingungen einer sich stetig verändernden Gesellschaft durch Singularisierung, Pluralisierung und Digitalisierung verweist auf die Komplexität des pädagogischen Handelns. „In den letzten Jahren sind der ‚Umgang mit Heterogenität‘, die ‚Kompetenzorientierung‘ und ‚Digitalisierung‘ sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Schule zu Topthemen avanciert“ (S. 120). Bildungsstandards und Schlüsselqualifikationen wurden zu Schlagwörtern. Insofern werden Neuerungen durch den Bologna-Prozess und die Standards in der Lehrerbildung diskutiert. Das heutige Berufsprofil der Lehrperson beschränkt sich nicht nur auf Unterricht, sondern umfasst auch die Bereiche Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und Schulentwicklung. Dabei spielen sowohl die zeitliche als auch die räumliche Dimension des Lehrerhandelns eine wesentliche Rolle. Stundentafeln und Stundenpläne geben den Takt vor, um Bildungsgrundformen und Rhythmisierung zu gestalten. Aber auch Raumnutzung und Raumgestaltung tragen zum Erfolg des Lehrerhandelns bei. Was hier alles möglich ist zeigt sich ganz aktuell in der Corona-Krise.

Wenn der Leser nun erwartet, dass wesentliche Grundbegriffe der Erziehung auf den neuesten Stand gebracht werden, wie z.B. Person, Mündigkeit, Willensfreiheit etc., so wird er mit der Lektüre des Buches zwar nicht auf seine Kosten kommen, aber diese Problematik würde auch den Rahmen des Bandes sprengen. Jedenfalls wird man durch die Themen der sieben Kapitel und vor allem durch das Kapitel 4 – es bildet das Bravourstück des Buches – voll und ganz entschädigt. Hier geht es um Leistungen zu beachten, zu bewerten und zu beurteilen. „Dieses Kapitel nimmt die verschärfte schulische Leistungssituation und die ihr eigene Konfliktstruktur auf“. Vieles dreht sich um die Frage, „warum

uns die Schulleistungsthematik und damit verbundenen Ungerechtigkeiten im Innersten berühren“ (S. 159).

In der Dynamik unterschiedlicher Wirkkräfte kommen vor allem unterschiedliche Leistungserwartungen zum Tragen. Um dies richtig einordnen zu können, ist hierzu ein geschichtlicher Rückblick zur Schulleistung aufschlussreich, der zur Reform des Schulleistungsbegriffes überleitet. Freinet kommt dabei ebenso zu Wort wie der beginnende Rückbau der Selektionspraxis und die Relativierung der Zensuren. Dabei kommt man jedoch nicht an dem Zusammenhang von Leistung und Gesellschaft vorbei, was neben der Schilderung der Garanten der Leistungssteigerung vor allem auch die Kritik am gesellschaftlichen Leistungsbegriff als notwendig erscheinen lässt. Dies macht wiederum die Erörterung des Zusammenhangs von „Schulleistung und Lebenstauglichkeit“ (S. 182) sowie gesellschaftlichen Umbrüchen unverzichtbar, aber auch von „Schulleistung und Zukunftsfähigkeit“ sowie von „Schulleistung und Bildungsverständnis“ (S. 184).

Mit sehr viel Anschauungsmaterial (Abbildungen, Tabellen, Formulare etc.) wird dann die die Rückmeldekultur als Resonanzraum für Leistung dargestellt, um Leistung beachten, beobachten und dokumentieren sowie erheben zu können. Kompetenzbasierte Leistungsgespräche und Zeugnisformen runden die Thematik ab. Das Ergebnis der Überlegungen mündet in die Aufforderung an die Lehrperson, Leistung gezielt zu fördern, wobei schon in der Kindertagsstätte zu beginnen ist, insbesondere um die Sprachbildung zur Entfaltung zu bringen und Spracherziehung zu unterstützen. Dabei gilt es stets zu bedenken: „Alle Lern- und Zugriffsweisen auf die Schriftsprache sollen ... im Erwerb einer neugierig entdeckende Haltung, in der Freude an Sprache / Geschriebenem und in einer ausdifferenzierten (schrift-)sprachlichen Bildung gründen“ (S. 228).

Die vermeintlichen Nebensächlichkeiten im Handlungsspektrum der Lehrperson werden von den Autorinnen nicht außer Acht gelassen, sondern in Kapitel 5 thematisiert. Dazu zählen vor allem die Hausaufgaben, wodurch sich sogleich ungleiche Startbedingungen als ein großes Problem erweisen, weil sie eben als erneute Quelle sozialer Ungleichheiten auftreten, zumal Hausaufgaben nicht selten als Kompensationsmöglichkeit schulischen Zeitmangels betrachtet werden.

Einen pädagogischen Dauerbrenner stellen die sich verändernden Medien dar, wobei es so zu sein scheint, dass die Akzeptanz von Medien immer ihrer Zeit hinterherhinkt. Dies führt dann zur ständigen Bringschuld der Schule in Bezug auf Medienkompetenz. In der 2. Hälfte des letzten Jahrhundert haben Schüler vor allem drei Lehrertypen kennengelernt, und zwar den Kreidepädagogen, den Zettelpädagogen und Don Folio. Im 21. Jahrhundert ist der Trend zur vollständigen Digitalisierung nicht mehr aufzuhalten, was sich insbesondere in Krisenzeiten des Corona-Virus bewährt hat, aber auch wieder eklatante Ungleichheiten zu Tage treten ließ, denn weder alle Schüler noch alle Schulen sind dementsprechend ausgerüstet.

Lehrerpersönlichkeit ist neben Schule und Unterricht eine weitere Grundlage des Lehrerberufs. Die Autorinnen versuchen, die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit trotz gegebener Spannungsverhältnisse fruchtbar auszulegen, was in Kapitel 6 geschieht. Hier wird betont, dass Reflexivität auch im Sinne einer Selbstvergewisserung eine zentrale Rolle für das professionelle Handeln spielt. „Reflexivität stellt ... eine wichtige Kategorie“ dar, um die „eigene Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln und auch mit kritischen Ereignissen konstruktiv umgehen zu können“. Die Professionalisierung ist zeitlich nicht begrenzt, sie erfolgt „ein Berufsleben lang“ (S. 281). Der Lehrberuf spielt sich nicht alleine in einer

Amtsstube ab, sondern vollzieht sich in einem vielfältigen Beziehungsgefüge, das eine Menge an Konfliktpotenzial enthält. Zwischen Schulleitung und Lehrerschaft, aber auch innerhalb der Lehrerschaft können Spannungen aus unterschiedlichen Gründen entstehen, und das gilt natürlich auch für den Umgang mit Schülern und Eltern. In diesem Kapitel werden Wege zur Professionalität anhand zweier Typen von Professionstheorien vorgestellt, (a) Lehrerwissensmodelle und kompetenzorientierte Ansätze sowie (b) struktur-, system- und reflexionstheoretische sowie berufsbiographische Ansätze. Im Lehrerberuf kann auf Kooperation nicht verzichtet werden. Sie stellt eine große Herausforderung an alle am Schulleben Beteiligten dar, birgt aber wie gesagt ein hohes Konfliktpotenzial in sich. Man ist dabei ständig mit Symmetrien und Asymmetrien sowie mit Macht und Ohnmacht konfrontiert. „Da sich das unterrichtliche und außerunterrichtliche Arbeiten sowohl auf Kinder/Jugendliche als auch auf Erwachsene bezieht und ‚störungsanfällig‘ ist, bedarf die professionelle Beziehungsgestaltung einer kontinuierlichen Reflexivität von Seiten der Lehrer/innen“ (S. 281). Diese reflexive Selbstvergewisserung bezieht sich auch auf die eigenen normativen Vorstellungen und Überzeugungen, die das Handeln der Lehrperson bewusst, aber mitunter auch unbewusst beeinflussen und als Haltung bzw. Haltungen zum Ausdruck kommen. Diese zeigen sich „in vielen Gelegenheiten (z.B. in der konkreten Gestaltung von Gesprächen, von Beziehungen zu Kolleg/innen, Schüler/innen und Eltern, im Umgang mit Heterogenitätsdimensionen – wie Migration und Behinderung). Deshalb ist es wichtig, sich mit den Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer/innen zu beschäftigen“ (S. 289). Dies erfolgt anhand der Erörterung der Forschung zu berufsbezogenen Einstellungen im Kontext von Heterogenität und Inklusion, wobei auch

die Bilder von Kindheit und Jugendlichkeit als Konstruktionen in den Köpfen von Erwachsenen sowie das Berufsethos im Lehrerberuf zur Diskussion stehen. Obendrein wird auch die Vorbildfunktion des Lehrers thematisiert.

Im letzten Kapitel werden Schlüssel-situationen pädagogischen Handelns behandelt. Im Zentrum steht deshalb die praktische Pädagogik. Mit Schlüsselsituationen „sind Wirklichkeitsausschnitte gemeint, die im Handeln von Lehrer/innen etwas aufscheinen lassen, das den Betrachter berühren, nachdenklich stimmen und ihm ‚unter die Haut gehen‘ kann“ (S. 315). Damit soll auf die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit der Unterrichtswirklichkeit aufmerksam gemacht werden, aber nicht durch eine Fixierung von eindeutigen „Handlungsvorschriften, sondern um ein reflexives Be- und Hinterfragen von konkretem Handeln unter pädagogischem Anspruch“ (S. 316). Das ist die Stelle, an der die pädagogische Verantwortung ins Spiel kommt, wodurch das genuin ‚Pädagogische‘ im Lehrerhandeln zum Vorschein und als personales und interpersonales Geschehen mit einer besonderen Dynamik zum Ausdruck kommt. Dieses Beziehungsgeflecht ist aber immer auf ein Drittes bezogen, nämlich auf die Welt. Schlüsselsituationen dienen als methodischer Zugriff und ermöglichen stets unterschiedliche Deutungsperspektiven, welche die Gegenwärtigkeit des pädagogischen Handelns und das Vertrauen als dessen Basis aufzeigen. Empathie und das Gewähren von Lernchancen und Lernhilfen können dabei nicht entbehrt werden. Abschließend wird anhand von vier Beispielen konkreter Schlüsselsituationen einmal mehr der Praxisbezug ausführlich hergestellt und verständlich vermittelt.

Resümee: Insgesamt spricht das Thema des Buches ein weites Feld an, nicht alles Relevante konnte zu Wort kommen, insbesondere in Bezug auf die

pädagogische Verantwortungsproblematik sowie auf jene des Verhältnisses von Bildung und Leistung hätte man sich gewünscht, dass auch die kritischen Überlegungen von Wolfgang Fischer sowie von Rudolf Lassahn beherzigt worden wären. Dennoch wurden zentrale Stellen gründlich beackert, allerdings ohne letztgültige Antworten anbieten zu wollen, geschweige denn zu können. Die Bemühungen der Autorinnen können aber anschaulich dokumentieren, wie und warum das Wechselspiel zwischen anspruchsvoller Theorie und alltäglicher Praxis für Lehrpersonen zwar nicht immer problemlos funktionieren, aber doch zufriedenstellend gelingen kann. Dass ein etwas dicker Band mit fast 400 Seiten entstanden ist, schadet dem eingangs geschilderten Anliegen der Autorinnen sowie dem Vorsatz, „nicht langweilen“ zu wollen (S. 11), keineswegs, denn sie haben immer wieder das Interesse zum Weiterlesen wecken und leicht verständlich zeigen können, wie wesentliche Überlegungen in Bezug auf komplexe Themen unter pädagogische Obhut zu bringen ist. Und dass es sich tatsächlich lohnt, den bestechenden Argumentationen, der vorbildlichen Klarheit und Einfachheit der Ausdrucksweise und den vielen informativen Exkursen zu folgen, davon kann sich jeder selber überzeugen, wenn er das Buch zur Hand nimmt. Dass man aus der Lektüre dieses Lehrbuches viel lernen kann, ist nicht von der Hand zu weisen, vor allem deshalb, weil die Autorinnen selber Lehrerinnen im Hoch- und zum Teil auch im Schulbereich sind bzw. gewesen sind, weshalb sie Theorie und Praxis quasi selber geistig verkörpern. Leicht verständlich und sehr anschaulich dargestellt ist der Inhalt des Buches auch deswegen, weil er mit 55 Abbildungen, 6 Tabellen und ausdrucksreichen Bildern sowie brauchbaren Materialien ausgestattet ist. Von daher ist der Band jeder Lehrperson, ob noch im Studium oder schon im Schulalltag tätig,

sehr zu empfehlen, insbesondere dann, wenn man sich nicht nur für die Erörterung tiefgreifender Probleme der Bildung und des Handelns in der Schule interessiert, sondern sich auch an der Leidenschaft

der Konfliktbewältigung und der Notwendigkeit einer ständigen Fortbildung begeistern kann.

Dietmar Langer

SELBSTANZEIGE

Wischmann, Anke: Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Erschienen in der Reihe der Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Bd. 51, Weinheim/Basel (Beltz-Juventa), 236 S., zugl. Habilitation an der Leuphana Universität Lüneburg.

Der Einsatzpunkt der Überlegungen, die der vorliegenden Arbeit vorausgingen, war eine Irritation, die sich in meiner Auseinandersetzung mit den Diskursen um informelles Lernen und informelle Bildung ergab: Man schien sich in Fachkreisen ebenso wie im bildungspolitischen Diskurs in Deutschland einig darüber zu sein, dass die informelle Seite des Lernens und der Bildung zu wenig Beachtung findet. Die meisten Lern- und Bildungsprozesse vollzögen sich informell und somit sei es aufgrund sich stellender gesellschaftlicher Anforderungen an ein sich lebenslang selbstbildendes bzw. selbstlernendes Subjekt notwendig, diese systematisch anzuerkennen. Eine solche Anerkennung würde es ermöglichen, vielfältigere Zugänge zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt zu eröffnen und damit letztlich zu mehr Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Irritiert haben in diesem Zusammenhang zunächst vor allem zwei Aspekte: Erstens die selbstverständliche Annahme, Bildungs- und Lernprozesse einfach (örtlich und/oder institutionell) differenzieren und verorten zu können, und dies meist ohne dabei zwischen Lernen und Bildung zu unter-

scheiden. Zweitens irritierte, dass davon ausgegangen zu werden scheint, dass die Anerkennung von nicht formalisierten Lern- und Bildungsprozessen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen würde, wenn man es nur richtig angehen würde, weil eben nicht nur die Ergebnisse formeller Bildung und formellen Lernens (zumeist in Form von Qualifikationsnachweisen und Zeugnissen) in den Blick geraten würden. Doch was genau unter Bildung und/oder Lernen verstanden wird, wenn von informeller Bildung bzw. Lernen die Rede ist, das bleibt in den meisten Fällen ungeklärt. Und damit bleibt implizit, was am Ende anerkannt werden soll. Was ist eigentlich mit Lernen gemeint? Vollzieht es sich in immer gleicher Weise oder unterscheidet sich informelles Lernen von formellem? Und in welchem Verhältnis steht es zur Bildung?

Lernen und Bildung sind *buzzwords*, die nahezu uneingeschränkt positiv besetzt sind. Bildung, so wird oft konstatiert, ermöglicht Teilhabe, führt zu mehr (Bildungs-) Gerechtigkeit, kann Armut verringern und stellt eine wichtige Ressource einer Gesellschaft dar. Über Lernen wird gesagt, dass es zu einer lebenslangen Tätigkeit geworden ist, zu einer Notwendigkeit in schnelllebigem Zeiten, in denen es permanent Neues sich anzueignen gilt, um mitzuhalten, aber auch um sich selbst verwirklichen zu können. Es gibt also, so lässt sich schließen, ein Recht zu lernen und sich zu bilden. Und wenn man lernt und sich bildet, dann ist soziale Teilhabe nahezu garantiert. Eine systematische Auseinandersetzung mit den Begriffen des Lernens und der Bildung im Hinblick auf ihre Dimensionierung bleibt weitgehend aus, ebenso wie eine systematische Kritik der hegemonialen Diskurse, auf die mehr oder weniger implizit rekurriert wird. Weder die Begriffe noch die eingenommene Perspektive noch die Differenzierungsmatrix selbst werden kritisch hinterfragt,

nur die Notwendigkeit eines ‚gemeinsamen Konsens‘ wird konstatiert. Doch wie würde ein solcher Konsens aussehen? Wer formuliert ihn? Wer bestimmt die angesprochene Grenze, die dann wiederum markiert, was zu lernen ist oder auch wer eingeschlossen wird, sich bildet bzw. lernt, und wer ausgeschlossen wird und sich nicht bildet und zumindest nicht ausreichend oder nicht das Richtige lernt?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, bedarf es einer systematischen Analyse und Kritik der aktuellen Diskurse und sich darin manifestierender und reproduzierender, aber auch sich transformierender Machtverhältnisse. Deshalb wurde zunächst eine kritische Perspektive erarbeitet und diese mit einem entsprechenden methodischen Vorgehen verknüpft. Dabei ist das Forschungsanliegen einerseits, die grundlegenden Begriffe und Diskurse der Erziehungswissenschaft reflektieren zu können und andererseits geht es darum, die (lernenden bzw. sich bildenden) Subjekte selbst zu Wort kommen zu lassen. Ebenso wie die eigene Forscherperspektive, die sich aus der (wissenschaftlichen) Sozialisation und der eigenen sozialen (weiblichen, weißen, bürgerlichen) Positionalisierung ergibt. Damit steht diese Arbeit in der Tradition einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Über die kritische Auseinandersetzung mit der Disziplin, ihren Lern- und Bildungsbegriffen, ihren Dimensionierungen derselben hinaus, ist es das zentrale Anliegen der Studie, empirische Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten zu entwickeln. Dies bringt spezifische Probleme mit sich, denn Lern- und Bildungsprozesse empirisch zu erforschen, stellt eine vielfach diskutierte Herausforderung dar. Zwar erscheint es erwiesen zu sein, dass die *Ergebnisse* von Lern- und Bildungsprozessen sich empirisch einholen – also messen, kategorisieren oder rekonstruieren – lassen, aber ihr *Vollzug* entzieht sich dem feststellenden

Zugriff empirischer Forschungsmethoden. Selbst dann, wenn man mit einem Lern- oder Bildungsbegriff arbeitet, den man aus guten Gründen als angemessen voraussetzt, handelt es sich um ein methodisch und methodologisch anspruchsvolles Unterfangen. Kann es gelingen, hier eine kritische Haltung (Foucault) einzunehmen, den Dissens (Butler) zuzulassen, ohne die Möglichkeit empirischer Lern- und Bildungsforschung grundsätzlich in Frage zu stellen?

Zum Aufbau des Buches:

Bevor sich die Arbeit den Dimensionen bzw. Dimensionierungen der Lern- und Bildungsbegriffe widmet, erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Frage, was Kritik ist und welche Bedeutung ihr in der Erziehungswissenschaft zukam und -kommt. Dabei wird herausgearbeitet, dass es auf den Begriff und auf die theoretischen Bezüge ankommt sowie den Ort der Kritik, der immer selbst in der Kritik stehen muss. Dabei wird vor allem auf einschlägige Arbeiten Adornos, Foucaults und Butlers eingegangen sowie deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft in Deutschland und darüber hinaus. Im Anschluss daran wird die Position, von der aus geschrieben wird, dargestellt, also das Verständnis von Kritik abgesteckt, das Ausgangspunkt der folgenden Analysen sein wird. Um den Ort der Kritik transparent werden zu lassen, wird ein methodisches Vorgehen vorgestellt, dass sich als kritische Diskursanalyse versteht.

Damit ist der Ausgangspunkt der Arbeit dargestellt, von dem aus auf die erziehungswissenschaftlichen Diskurse um informelles Lernen und informelle Bildung geschaut wird. Es wird zunächst deutlich, dass die Rede vom Informellen (des Lernens und der Bildung) Konjunktur hat, und zwar in diversen Feldern der

Erziehungswissenschaft, von der Erwachsenenbildung über die Medienpädagogik bis hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aber es wird ebenso deutlich, dass sich die Diskurse unterscheiden; einerseits aufgrund unterschiedlicher Begriffsverwendungen und andererseits, weil sie unterschiedliche Anliegen haben und Interessen vertreten. Kritische Auseinandersetzungen mit dem Informellen finden sich im deutschsprachigen Kontext kaum. Anders stellt es sich in englischsprachigen Diskursen dar, die sich bereits seit einem viel längeren Zeitraum mit der Thematik befassen. Hier wird dann auch explizit darauf hingewiesen, dass es einer kritischen Reflexion des Informellen bedarf und dass keinesfalls eindeutig ist, was darunter zu verstehen ist und ob es nur positiv einzuschätzen ist. Diese Notwendigkeit wird in den Analysen selbst dann auch sehr deutlich. Ein weiterer Aspekt ist, dass vielfach weder zwischen Lernen und Bildung unterschieden wird (und wenn, dann in sehr unterschiedlicher Art und Weise) und dass oft implizit bleibt, was unter Lernen und Bildung jeweils zu verstehen ist.

Diese Leerstellen werden aufgegriffen und es wird rekonstruiert wie aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse die Begriffe Lernen und Bildung verwenden. Während der Bildungsbegriff als genuin pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher gilt, mit dem sich Erziehungswissenschaftler ausführlich beschäftigten, galt der Lernbegriff lange als Domäne der Psychologie und Neurowissenschaften. Dies hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Neben dem Versuch zu rekonstruieren, was unter Lernen und Bildung zu verstehen ist, stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis beider Begriffe zueinander. Hier lassen sich unterschiedliche Diskursstrategien ausmachen, die sowohl forschungsstrategische als auch politische Gründe haben. Am Ende der Analyse steht nicht ein Bildungsbegriff einem Lernbegriff

gegenüber, die in einem klar zu definierenden Verhältnis zueinander stehen. Vielmehr sollte deutlich geworden sein, dass es sich um ein dynamisches Feld von hoher Komplexität handelt, über das ich versucht habe, einen Überblick zu verschaffen. Aus meiner Perspektive selbstverständlich und sicherlich nicht allumfassend.

Ausgehend davon wird eine zunächst simpel anmutende Matrix des Lernens und der Bildung aufgegriffen, expliziert und kritisiert. Diese unterscheidet zwischen vier Dimensionen des Lernens und der Bildung:

- a) formalisierten Lern- und Bildungsprozessen, die explizit intendiert und deren Ergebnisse explizierbar sind und
- b) informellen Lern- und Bildungsprozessen, die explizit intendiert sind und über deren Ergebnisse man sich bewusst ist, die aber außerhalb dafür vorgesehener Institutionen stattfinden;
- c) außerdem gibt es implizite informelle Lern- und Bildungsprozesse, die nicht intendiert sind und deren Ergebnisse nicht bewusst werden;
- d) implizite Lern- und Bildungsprozesse in formalen Kontexten.

Alle vier Dimensionen werden im Anschluss an die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den Lern- und Bildungsbegriffen zunächst einmal „durchgespielt“, um ihre Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Es geht dabei nicht darum, eine neue, bessere Matrix zu entwerfen, die keine Fragen mehr offen lässt, sondern darum, sie zu öffnen und damit ihre inhärente und zumeist implizite Komplexität zu entfalten. Es wird davon ausgegangen, dass die Matrix einen Ausgangspunkt bilden kann, von dem aus dann expliziert werden muss, was unter Lernen und/oder Bildung verstanden wird. Es zeigt sich außerdem, dass vor allem die impliziten Dimensionen von größter Bedeutung sind. Nicht nur, weil

sie sich schwer empirisch erschließen und feststellen lassen, sondern weil sie immer mit strukturellen Machtverhältnissen verwoben sind. Deshalb gilt es bei der Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen immer, deren Relationalität und Kontextualität zu berücksichtigen.

Bleibe es bei der theoretisch-kritischen Reflexion, wären diese Ergebnisse unproblematisch. Im Hinblick auf die empirische Anschlussfähigkeit zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen werden sie zu einer Herausforderung. Zunächst werden die – zu größten Teilen bekannten – grundsätzlichen Probleme der empirischen Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen dargestellt, wenn es nicht nur darum gehen soll, bestimmte, zuvor festgelegte Lernergebnisse zu erfassen. Danach wird erörtert, was eine kritisch-empirische Lern- und Bildungsforschung berücksichtigen und welchen Ansprüchen sie genügen müsste und wie dies gelingen könnte. Anhand einer von mir konzipierten und durchgeführten Studie zum Lernen in der Adoleszenz (LidA)¹ und zweier ausführlicher Fallrekonstruktionen aus ihrem Sample werden die Möglichkeiten und Fallstricke aufgezeigt, die sich sowohl in der Konzeption einer solchen Studie ergeben als auch im Forschungsprozess selbst.

Abschließend werden die vielschichtigen Erkenntnisse der Arbeit zusammengetragen und verdichtet. Zunächst werden noch einmal pointiert die Ergebnisse der Diskursanalysen zu den Begriffen und Dimensionierungen zusammengefasst und zugespitzt. Daran anschließend werden die zentralen Aspekte der Diskurskritik im Hinblick auf die Unterkomplexität der

Matrix des Lernens und der Bildung formuliert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der kritischen Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen das Verhältnis von Struktur und Agency als grundlegendes Moment zu berücksichtigen. Und hieraus ergeben sich wiederum theoretische und methodische Konsequenzen. So muss bspw. kritisch reflektiert werden, wie das Subjekt der Bildung und des Lernens gedacht wird, denn nur wenn es in seiner Relationalität gesehen wird, wird deutlich, wie wirkmächtig die strukturellen Bedingungen und die jeweilige Sozialisationsgeschichte in Bezug auf Lernen und Bildung werden. Daraus resultieren sowohl Grenzen als auch Handlungsspielräume für die Pädagogik. Es wird deutlich, warum allein die Differenzierung zwischen formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen mit dem formulierten Anspruch letztere vermehrt anzuerkennen, nicht nur nicht dazu beitragen kann Bildungsdisparitäten abzubauen, sondern dass sie selbst Ausschlüsse produziert. Andererseits ermöglicht die Differenzierung es jedoch, der Komplexität und Relationalität von Lern- und Bildungsprozessen gewahr zu werden. Damit lässt sich fragen, was Pädagogik leisten kann, ohne ihr zu unterstellen, dass sie angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklung notwendig versagen muss und somit eine Fokussierung auf das Informelle notwendig ist.

Anke Wischmann
Europa-Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Auf dem Campus 1a, Gebäude HEL
24943 Flensburg
anke.wischmann@uni-flensburg.de

¹Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung.

AUTORENSPIEGEL

Dr. Kira Ammann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.

Ihre Arbeits- und Publikationsschwerpunkte liegen u.a. im Bereich Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung und der Frage nach dem Kind als Subjekt im Verhältnis von Erziehung und Recht.

Kontaktadressen:

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
kira.ammann@edu.unibe.ch

Prof. Dr. phil. habil. Elmar Anhalt, Jg. 1964, Seit 2013 Ordinarius für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern, 1987-1993 Diplom- und Magisterstudium TU Berlin und Universität zu Köln in den Fächern Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Altphilologie, Mittlere u. Neuere Geschichte, Theoretische Linguistik und Germanistik. 1997 Promotion, 2005 Habilitation an der Universität zu Köln. Vertretungsprofessuren in Systematischer Pädagogik an den Universitäten Eichstätt, Potsdam, Dresden und Schulpädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

Schwerpunkte und Publikationen in Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Komplexitätstheorie, Wertetheorie, Theoriebildung der Pädagogik, Bildsamkeitsforschung.

Kontaktadressen:

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
Elmar.anhalt@edu.unibe.ch

Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus, Jg. 1967, Studium der Fächer Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Geschichte an den Universitäten Duisburg, Essen und Düsseldorf, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Pädagogik der Universitäten Duisburg und Köln, Graduiertenstipendiat, 1997 Promotion im Fach Pädagogik, im Anschluss Postdoc der DFG, 2002 Habilitation mit einer Arbeit über die Logik der Rhetorik, Hochschuldozent (C2) der Universität Duisburg-Essen, seit 2007 Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie sowie Bildungs- und Kulturgeschichte. Zentrale Publikationen u.a.: Einführung in die Theorie der Bildung (mit A. Poenitsch/L. Wigger), 5. Aufl. Darmstadt 2013; Grundbegriffe der Pädagogik (mit I. K. Uphoff), 4. Aufl. Darmstadt 2015; Abschaffung der Zeit (mit I.K. Uphoff), Darmstadt 2017; Sehen als Erfahrung (mit K.H. Lembeck), München 2020; Die Logik der Rhetorik, Würzburg 2002.

Kontaktadressen:

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft
Oswald-Külpe-Weg 86
97074 Würzburg
andreas.doerpinghaus@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Ludwig Duncker, Jg. 1951, von 1996 bis 2017 Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus- Liebig-Universität Gießen, seither im Ruhestand. Lehramtsstudium,

Schuldienst und Verlagstätigkeit in Baden-Württemberg, Diplom und Promotion in Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Habilitation und Erwerb der *venia legendi* für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg. Von 1992 bis 1996 Gründungsprofessor und Leiter des Instituts für Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig. Weitere Rufe erfolgten an die PH Ludwigsburg, an die Universität Koblenz-Landau und die PH Weingarten. Im Wintersemester 2013/14 als Gastprofessor an der PH Nordwestschweiz tätig. Dort von 2009 bis 2019 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats. Seit 2017 lehrt er an der Freien Universität Bozen. Über 250 Publikationen in den Feldern der Schul- und Bildungstheorie, der Allgemeinen Didaktik einschließlich der Didaktik der Schulstufen, in den Gebieten der ästhetischen Bildung, des Philosophierens mit Kindern sowie in der Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters.

Kontaktadressen:

Schiffenberger Weg 8

35435 Werttenberg;

Ludwig.Duncker@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Jg. 1967; 1988-1994 Studium Lehramt an Grundschulen und Promotionsstudium in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg, 1992-1994 wissenschaftlicher Angestellter am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik; 1994 Promotion in Pädagogik; 1994-1999 Referendariat und Schuldienst; 1999-2002 Abordnung im Rahmen des Förderprogramms für wissenschaftlichen Nachwuchs an die Universität Augsburg; 2002 Habilitation in Pädagogik; seit 2002 Professor für Grundschuldidaktik am Institut für Pädagogik der Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Kultur, Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Philosophieren mit Kindern.

Ausgewählte Veröffentlichungen: *Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik*. Baltmannsweiler 2020; zusammen mit Susanna May-Krämer und Kerstin Michalik (Hrsg.): *Mit Kindern über Medien und über Menschen und (andere) Tiere ins Philosophieren kommen*. Beiträge zum Philosophieren. Berlin 2018; Zusammen mit Jörn Müller und Andreas Rau (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Neue Humanwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld 2016.

Kontaktadressen:

Universität Würzburg

Institut für Pädagogik

Professur für Grundschuldidaktik

Wittelsbacherplatz 1

97074 Würzburg

andreas.niesseler@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Jg. 1951; Studium an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Aachen und Köln von 1970-1975; Diplom und Promotion (1977) an der PH Köln. Von 1979-1993 Bildungsreferent in der außerschulischen Jugendbildung bei einem nordrhein-westfälischen Jugendverband; 1988 Habilitation an der Leuphana Universität Lüneburg mit Verleihung der *venia legendi* für den Bereich Erziehungsphilosophie; von 1993-2017 Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, seither im Ruhestand.

Arbeitsschwerpunkte waren und sind Fragen der Konstitution von Erziehungs- und Bildungstheorien unter den Bedingungen der Moderne; eine bildungsethnologische Forschung, die in Tansania, Benin, Mali und Ladakh andere Formen einer 'gebrochenen' sozialen Integration untersuchte und sich (in Mali und Ladakh) Fragen der

bildenden Erfahrung von Fernreisenden widmete; eine Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Ansätzen und der Versuch, deren Potential für ein Nachdenken über die Phänomene der Erziehung und Bildung nicht zuletzt auch mit Blick auf demokratietheoretische Überlegungen auszuloten.

Ausgewählte Veröffentlichungen: Das Versprechen der Bildung (2011); Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse (2011); Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine problematische Differenz (2012); Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping (2015); Einführung in die Erziehungsphilosophie (2. Auflage 2017); Das geteilte kulturelle Erbe. Identitätspolitische Diskurse und pädagogische Einsätze in Ladakh (2019); Bildung und Negativität. Annäherungen an die Philosophie Christoph Menkes (2020).

Kontaktadressen:

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III -
Erziehungswissenschaften
Institut für Pädagogik
Franckeplatz 1
06099 Halle
alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Maren Schüll, Jg. 1981; 2001-2008
Diplom- und Magisterstudium der Pädagogik, Kunstpädagogik, Psychologie,

Soziologie, Europäischen Ethnologie und Kunstgeschichte an der Universität Würzburg, 2008-2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Lehrbeauftragte an der Professur für Kunstpädagogik, 2008-2014 Promotionsstudium in der Klasse Bildung und Kultur der Graduate School of the Humanities; 2016 Promotion an der Fakultät für Humanwissenschaften; seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Akademische Rätin am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik, Kulturtheorie und kulturelle Bildung, Pädagogische Rhetorik und Ethik
Veröffentlichungen: Inszenierte Bildung. Untersuchungen zur bildenden Dimension des rhetorischen Ethos. [Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik, Bd. 6.] Würzburg 2017; zusammen mit Florian Krückel und Ina Katharina Uphoff (Hrsg.): Basistexte Pädagogik. Darmstadt 2018.

Kontaktadressen:

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft
Oswald-Külpe-Weg 86
97074 Würzburg
maren.schuell@uni-wuerzburg.de

RUNDSCHAU

Das Kind wird pausenlos getestet und angeglichen

Schwarze Pädagogik Die Spielarten neoliberaler Erziehung

Sabine Seichter im Gespräch
mit Ute Welty, Deutschlandfunk
Kultur am 17.01.2020

Schwarze Pädagogik ist immer noch Teil der Lebensrealität, sagt die Pädagogin Sabine Seichter. Sie trage heute neoliberale Züge. In Verbindung mit Gentechnik könne in Zukunft ein Designerkind geschaffen werden, schreibt Seichter in ihrem Buch „Das normale Kind“.

In ihrem neuen Buch „Das normale Kind“ wirft die Salzburger Pädagogik-Professorin Sabine Seichter einen neuen Blick auf die Geschichte der schwarzen Pädagogik. Darin zeigt sie auf, wie das Kind im Verlauf seiner Entwicklung zur standardisierten Ware wurde und bis heute zu wenig als autonomes, mündiges Wesen gefördert werde.

Es sei ihre Absicht gewesen, einmal in die dunklen und tabuisierten Ecken pädagogischen Handelns zu blicken, in die man eigentlich nicht hinsehe, sagt Seichter. „Was ich zur Sprache bringen möchte, sind alle Spielarten des missbrauchten Kindes an dessen Körper, Seele und vor allem an dessen Würde.“ Es lohne sich genauer hinzuschauen, denn die „schwarze Pädagogik“ sei nicht verschwunden. „Denn in der Tat zeigt sich die schwarze Dimension des Pädagogischen heute eher versteckter als noch vor Jahrzehnten, was aber nicht heißt, dass sie nicht genauso da ist,“ so die Buchautorin.

Das Maß aller Dinge sei heute die Norm. „Wir wollen nicht das vielfältige, das abweichende, das anormale Kind, sondern wir wollen durch Erziehung und Bildung das ‚normale‘ Kind erzeugen“, kritisiert Seichter. „Das findet sich heute stärker als noch vor Jahrzehnten, wenn sie an all die Entwicklungskontrollen spätestens ab dem Moment der Geburt denken.“

Das Kind werde abgeglichen mit der altersgemäßen Durchschnittsnorm, aber dieses Vorgehen finde sich auch in der ganzen Schulkindheit, in Leistungsvergleichen und Leistungskontrollen. Das Kind werde pausenlos gemessen, getestet und vor allem angeglichen. Dadurch lasse sich das „normale Kind“ oder das „abweichende Kind“ feststellen und pädagogisch entsprechend behandeln. „Die schwarze Pädagogik wird dann in diesem Zuge auch zur normalen Pädagogik“, sagt Seichter.

Ausgeburt der Ökonomie

Seit einigen Jahren trage dieser Ansatz neoliberale Züge, denn es gehe darum, das Konkurrenzverhalten eines Kindes zu sichern. Das sei die normale Praxis im Schulalltag, trage „schwarze Züge“ und sei gleichzeitig „normal“. Beim Blick in die Geschichte zeige sich, dass die Pädagogik immer eine „Ausgeburt der Ökonomie“ gewesen sei, sagt Seichter.

Vermutlich gebe es keine pädagogischen Institutionen, wenn man nicht erwarten würde, dass ein Kind für den zukünftigen Arbeitsmarkt erzogen und ausgebildet werden müsse. „Die Schule wurde eingerichtet im 18. Jahrhundert, um das Kind für den späteren Arbeitsmarkt vorzubereiten.“ Heutzutage erlebe man im

„Humankapital“ vermutlich „die kapitalistischste Ausgeburt“ dieser Entwicklung.

Blick in die Zukunft

Medizinische Fortschritte und Gentechnik könnten diesen Trend in Zukunft noch beschleunigen, sagt Seichter. Sie verweist auf die Möglichkeit eines „Designerkinde“, das bereits gentechnisch erzeugt werden könne und „normal“ zur Welt komme. „Der genetisch perfekte Embryo wird erzeugt und der hat keine Abweichungen, ansonsten würde er schon vorher aussortiert.“ Das könnte pädagogische Eingriffe vielleicht eines Tages überflüssig machen.

Die entscheidende Frage sei, was in Zukunft bildungspolitisch gewünscht werde. „Eine nicht-schwarze Pädagogik müsste wieder viel stärker das Individuum in den Blick nehmen, sie müsste vor allem die Vielfalt akzeptieren – nur von der Vielfalt gibt es keine Norm.“

Es sei deshalb vor allem eine ethische Entscheidung: „Wollen wir eher standardisierte Produkte hervorbringen, die in den kapitalistischen Warenmarkt passen oder wollen wir eher kreative, autonome, mündige Kinder, die sich in ihrer Persönlichkeit und in ihrer Unterschiedlichkeit zeigen und nicht in ihrer Gleichheit.“

Sabine Seichter: Das »normale« Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik, Weinheim (Beltz) 2020, 189 Seiten, ISBN:978-3-407-25838-0

SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?

Die Jugend fühlt sich zu wenig gehört und nicht ernst genommen

Die SINUS-Jugendstudie 2020 „*Wie ticken Jugendliche?*“ untersucht alle vier Jahre die Lebenswelten 14- bis 17-jähriger

Teenager in Deutschland. Die Fragestellungen der neuen Studie waren: Welche Themen sind der Jugendgeneration wichtig? Wie blicken die jungen Menschen in die Zukunft? Und nicht zuletzt: Wie kommen die Jugendlichen in der Ausgangssituation der Corona-Krise zurecht?

Die junge Generation ist ernster geworden – ernsthafter einerseits, besorgter andererseits. Das betrifft den Umgang mit den Herausforderungen der Corona-Pandemie und mehr noch die für sie offensichtliche Bedrohung durch die globale Klimakrise. Bei beiden Themen und im Allgemeinen fühlt sich die junge Generation nicht ernst genommen und repräsentiert. Der Zukunftsoptimismus der Jugendlichen ist gedämpft, insbesondere in den bildungsfernen Lebenswelten.

Zu wenig politische Repräsentation

Viele Teenager fühlen sich von der Politik weder gehört noch ernst genommen. Sie beklagen die fehlende Teilhabe der jungen Generation an politischen Entscheidungsprozessen und die mangelnde Repräsentation im politischen Raum. Aus Jugendsicht wird Politik in erster Linie von „alten weißen Männern“ dominiert und geprägt. Pauschales Politikerbashing ist dennoch selten. Politische Akteure und Institutionen werden differenziert beurteilt. Viele Jugendliche zeigen Verständnis und Empathie für Politiker und Politikerinnen, die einen „harten, stressigen Job“ machen.

Die Lösung der Klimakrise als zentrale Frage der Generationengerechtigkeit

Ein Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit, wenig Wissen und geringe Zeitbudgets sind Barrieren für globales Engagement Jugendlicher. Die große Beteiligung der Teenager an den Fridays-for-Future-Demonstrationen macht jedoch

Hoffnung, dass junge Menschen sich stärker für globales Engagement öffnen.

Längst haben Jugendliche die Lösung der Klimakrise als zentrale Frage der Generationengerechtigkeit für sich identifiziert und bringen in den Demonstrationen ihre Ohnmacht und Empörung („Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut!“) zum Ausdruck. Der jugendliche Zeitgeist ist grün und bewahrend (das heißt konservativ im ursprünglichen Sinne). Die Klimakrise wird aus jugendlicher Perspektive von den Verantwortlichen (Politik, Wirtschaft, ältere Generation) nicht ernst genommen; mögliche Problemlösungen werden verschleppt oder sogar hintertrieben.

Die Grundanmutung von Politik ist düster

Ästhetik und Politik sind für Jugendliche getrennte Welten. Wenn es etwas Schönes an Politik gibt, so die Ansicht der meisten Befragten, ist es nicht das Äußere bzw. die Form, sondern der Inhalt: Es gilt als schön, den Menschen zu helfen und sich für andere einzusetzen. Schön ist, wenn sich Menschen zusammenschließen und etwas für die Gemeinschaft tun. Schön sind Solidarität, Fairness und Gerechtigkeit, Demokratie und Meinungsfreiheit.

Jugend in der Corona-Krise: genervt von den Einschränkungen, aber mitfühlend und verantwortungsbewusst

Solidarität mit anderen spielt auch in der Corona-Krise eine zentrale Rolle. Denn die befragten Jugendlichen haben zwar wenig Angst davor, sich selbst mit dem Virus zu infizieren, befürchten aber, andere Menschen anzustecken (Ältere, Großeltern etc.). Die meisten sehen es als ihre soziale und gesundheitliche Verantwortung, die Krise ernst zu nehmen und sich um ihre Mitmenschen zu sorgen. Die Einschränkungen der persönlichen Freiheit und das

reduzierte Freizeitangebot nerven zwar viele Jugendliche, sie erkennen jedoch die Notwendigkeit, sich damit zu arrangieren. Die subjektive Betroffenheit der Jugendlichen von der Corona-Krise hält sich in Grenzen. Die meisten schätzen die Auswirkungen der Pandemie auf ihr persönliches Leben bisher als nicht sonderlich schwerwiegend ein. Dies gilt insbesondere für die sozial benachteiligten Lebenswelten.

Der Politik stellen die Jugendlichen in der Krise ein gutes Zeugnis aus. Sie vertrauen den Akteuren und sehen die veranlassten Maßnahmen als nachvollziehbar und verhältnismäßig an. Kritisiert wird allerdings die nach Meinung der Jugendlichen verfrühte Wiedereröffnung der Schulen und dass die Chance verpasst wurde, in dieser Debatte das Vertrauen der Jugend zu gewinnen, in dem man sie hätte zu Wort kommen lassen.

Die „bürgerliche Normalbiografie“ ist das Leitmotiv vieler Teenager

Viele Befragte beklagen eine „Jeder-für-sich“-Mentalität und den fehlenden Zusammenhalt in der Gesellschaft. Sie haben Angst vor zunehmender Polarisierung, Hass und Aggression – die insbesondere bildungsferne Jugendliche in ihren Lebenswelten oft erleben. In der Mehrzahl der jugendlichen Lebenswelten sind heute gute, abgesicherte Lebensverhältnisse wichtiger als Status, Erfolg und Aufstieg.

Ein dominanter Zukunftswunsch vieler Jugendlicher ist es, in der Mitte der Gesellschaft anzukommen, materielle Wünsche und Ziele werden relativiert.

Chancen für den Sport

Die Unübersichtlichkeit der Verhältnisse in der Welt verstärkt den gesellschaftlichen Megatrend „Regrounding“ – die Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Halt und Orientierung.

Hier liegt eine Chance für den Sport, denn für die Jugendlichen zählen neben Spaß und sich ausprobieren Anschluss und Gemeinschaft zu den wichtigen Sportmotiven. Die Teenager betonen insbesondere die integrative Kraft des Fußballs.

Jugendliche finden die Schule „ganz okay“, sehen aber kaum Chancen zur Mitgestaltung

Die Schule ist für die Befragten kein Ort, den sie am liebsten meiden möchten; ein Wohlfühlort ist die Schule aber auch nicht. Im Allgemeinen wird deutlich, dass sich Jugendliche in der Schule vor allem dann wohlfühlen, wenn sie sozial gut eingebunden sind, gute Beziehungen zu den Lehrkräften haben und sich am Unterricht aktiv beteiligen können. Unwohl fühlen sich Schülerinnen und Schüler in erster Linie dann, wenn sie Fehler machen oder der Leistungsdruck steigt. In Sachen Mitbestimmung stellen die Jugendlichen ihren Schulen ein schlechtes Zeugnis aus. Möglichkeiten für Mitbestimmung in der Schule werden kaum gesehen. Schule wird als statisches und kaum gestaltbares System erlebt.

Junge Menschen suchen nach einem positiven Arbeitsumfeld

Die Berufswünsche der befragten Jugendlichen sind eher bodenständig und realistisch. Freude an der Arbeit, Selbstverwirklichung, ein abwechslungsreicher Arbeitsalltag sowie ein positives Arbeitsumfeld haben bei jungen Menschen hohe Priorität. Sie streben nach einer guten Work-Life-Balance mit ausreichend Zeit für ihren Freundeskreis und ihre Familie.

Die hedonistische Mentalität ist auf dem Rückzug

Die ehemals so jugendtypische hedonistische Mentalität nimmt weiter ab: Feiern

gehen, Fun und Action verlieren an Bedeutung. Die Ära generationsprägender Jugend(sub)kulturen scheint endgültig vorbei – wenngleich es immer noch Nischenszenen gibt. Die Werte Leistung und Selbstverantwortung stehen bei den Jugendlichen hoch im Kurs, auch wenn gleichzeitig die Skepsis gegenüber dem neoliberalen Wettbewerbsparadigma zugenommen hat. Die Folge ist, dass Zeit für sich selbst haben oder „chillen“, wie es Jugendliche bezeichnen, immer wichtiger werden.

Studiendesign

Die vorliegende Studie ist eine qualitativ-empirische Bestandsaufnahme der soziokulturellen Verfassung der jungen Generation. Unterschiedlichste Aspekte der jugendlichen Alltags- und Lebenswirklichkeit (Schule, Berufswahl, Gesundheit, Sport, Politik etc.) werden in der Publikation nicht nur beschrieben, sondern mittels einer Vielzahl persönlicher Zeugnisse der Jugendlichen illustriert. Wie in den Vorgängerstudien greift das SINUS-Institut hierbei auf ein breites methodisches Spektrum zurück: Neben Auswertung und Interpretation der explorativen Interviews sind im Forschungsbericht zahlreiche Bilddokumente wie Skizzen, Fotos und Collagen und ebenfalls eine Vielzahl von O-Tönen der befragten Jugendlichen zu finden – authentische Einblicke quer durch alle jungen Lebenswelten.

Auftraggeber und Partner:

„Wie ticken Jugendliche?“ ist eine im Auftrag von der Bundeszentrale für politische Bildung, der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, der BARMER, dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend, dem Deutschen Fußball-Bund, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Deutschen Sportjugend

und der DFL Stiftung durchgeführte Studie des SINUS-Instituts, Heidelberg/Berlin.

Weitere Informationen:

Die Studie ist als gedrucktes Buch in der Schriftenreihe (Band-Nr. 10531, Bereitstellungspauschale 4,50 €) der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb erschienen. Sie steht auch als ePub kostenfrei zum Download bereit: <https://www.bpb.de/311857>

Maßgeschneiderte Bildung

Wie die Digitalisierung modernes Lernen unterstützt

Guter Unterricht, darüber sind sich Pädagogen, Politiker und Eltern einig, bedeutet, jeden einzelnen Heranwachsenden passgenau zu fördern und zu begleiten. Individuelles Lernen rückt daher mehr und mehr in den Fokus aller schulischen Bestrebungen. „Besonders die Möglichkeiten der digitalen Wissensvermittlung eröffnen neue Chancen, Schulstunde, Stoff und Klassengemeinschaft so zu organisieren, dass neben der Sicherstellung eines sinnvollen Lernzuwachses auch Potenziale und Eigenverantwortung gestärkt werden“, erklärt Sebastian Freisleder, Referent für Medienentwicklung und Digitale Lehrwerke vom FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. „Assistierende Online-Tools analysieren hier die Lernniveaus der Heranwachsenden und stellen ihnen anhand dieser Erkenntnisse passende Materialien zum Bearbeiten zur Verfügung. Koordiniert von Lehrkräften, eröffnen sich für Schüler ganz neue Lernlandschaften.“

Zukunft voraus

Bereits seit geraumer Zeit befindet sich die Institution Schule im Umbruch. Moderne

Informationstechnologien, eine zunehmende Vernetzung und technischer Fortschritt verleihen dem Unterricht moderne Komponenten. „Im analogen Klassenzimmer erlauben computergestützte Technologien neue pädagogische Handlungsspielräume“, weiß Sebastian Freisleder. „In diesem Sinne bieten digitalgestützte Lernformen eine andere Herangehensweise zum Analysieren, Bearbeiten und Präsentieren von Inhalten als bisher.“ So lernen Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern anhand von Software etwa, wie die Kernspaltung funktioniert. Im geisteswissenschaftlichen Unterricht wiederum ist es denkbar, Lektüre von Goethe, Kafka und Co. online aufzubereiten – sei es in Form der visuellen Textanalyse oder der Erstellung eines eigenen Kurzfilms.

Anwenderorientiert

Erfolgreiches Lernen fußt auf dem Austausch von Pädagogen und ihrer Schulklasse. Die Einbindung digitaler Medien verschiebt dabei das bisher bekannte Sender-Empfänger-Verhältnis, denn im Gegensatz zum klassischen Frontalunterricht füllen Lernende künftig eine aktivere Rolle bei der Erarbeitung von Inhalten aus. „Im Vergleich zum analogen Lernen sind E-Learning-Methoden kaum Grenzen vorgegeben“, erläutert Sebastian Freisleder. „Vielmehr setzen Online-Tools neben Arbeitsheft und Schulbuch neue Impulse für den Wissenserwerb und lassen differenzierte Lernformen zu.“ Interaktive Bildungsmaterialien wie die des FWU zeigen, wie pädagogisch wertvolle Lösungen aussehen. In Kombination mit analogen Einheiten fördern die von Experten entwickelten Lernvideos den Kompetenzgewinn der Heranwachsenden. Audiovisuell aufbereitet, helfen die für den Unterricht entwickelten Medien, fachspezifische Zusammenhänge so darzustellen, dass sie einfach zu konsumieren sind. Auf

unkomplizierte Art und Weise stellen digitale Gadgets den Wissenserwerb des Einzelnen in den Fokus und erweitern Schulen um eine zukunftsfähige Unterrichtskultur.

Weitere Informationen unter: <https://fwu.de/>

EPICUR-Research

Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) ist Konsortialführer des Projekts „EPICUR-Research“, das ab sofort Forschungsaktivitäten und die Interaktion mit der Gesellschaft in die „Europäische Universität“ EPICUR (European Partnership for Innovative Campus Unifying Regions) integriert und damit die Aufgaben des Verbunds vervollständigt. Die EU-Kommission fördert das Projekt des internationalen Konsortiums in den nächsten drei Jahren mit zwei Millionen Euro. Forschungspartner des KIT sind die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, die Universitäten Poznań, Amsterdam, Thessaloniki, Haute-Alsace und die Universität für Bodenkultur Wien sowie die Universität Straßburg.

„EPICUR verkörpert die Zukunftsvision einer interdisziplinären, diversen und nachhaltigen europäischen Universitätsallianz, die sich komplexen Herausforderungen stellt und langfristig die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene stärken möchte“, sagt Professor Thomas Hirth, Vizepräsident des KIT für Innovation und Internationales. „Ich freue mich, dass wir mit EPICUR-Research das Wissensviereck Lehre – Innovation – Forschung – Interaktion mit der Gesellschaft vervollständigen können.“

Mit „EPICUR-Research“ sollen neuartige Forschungsverbünde initiiert und umgesetzt werden. Die Europäische Kommission erhofft sich hierdurch auch Impulse für die zukünftige Ausschreibung im ab 2021 geltenden Forschungsrahmenprogramm „Horizon Europe“, dessen Finanzierung derzeit von den Staats- und

Regierungschefs der Europäischen Union, dem Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission unter der Leitung der Deutschen Ratspräsidentschaft verhandelt wird.

Bereits im Herbst 2019 starteten die acht EPICUR-Partner aus sechs Ländern in einem ERASMUS+-Projekt mit dem Aufbau einer neuen Art von Europäischer Universität: Lehren und Lernen in einem Verbund bestehender Universitäten, virtuelle Mobilität der Studierenden und Lehrenden, innovative didaktische Ansätze und die Vernetzung der Regionen waren die Ausgangspunkte des Verbundes, mit dem ein interuniversitärer Hochschulcampus geschaffen werden soll.

Hinzu kam der Aufbau des Studiengangs „Liberal Arts and Sciences“ als interdisziplinäre inhaltliche Ergänzung des bestehenden Fächerkanons.

Erweiterung zum Wissensviereck

„Mit dem jetzt genehmigten Forschungsbudget haben wir erstmals die Möglichkeit, die Aufgaben einer klassischen Universität – Forschung, Lehre und Innovation – nun auch in der Europäischen Universität EPICUR abzubilden und zu bearbeiten“, sagt Michael Zacherle, Projektleiter am KIT. Dr. Günter Schmidt-Gess, an der Universität Freiburg für das Projekt verantwortlich, ergänzt: „Unsere interdisziplinäre Arbeit in EPICUR gewinnt hierdurch an Intensität und inhaltlicher Tiefe und natürlich auch an Dynamik“. Sie sind davon überzeugt, dass gerade auch das Einbeziehen der Zivilgesellschaft neue Impulse für die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen setzen wird. „Wir initiieren und fördern den beiderseitigen Austausch mit unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertretern der Gesellschaft. Ziel ist es nicht nur, diese über die Ergebnisse unserer Forschung zu informieren, sondern schon im Vorfeld die Bedarfe, aber auch die Befürchtungen

der Menschen in den Regionen abzufragen“, erläutern Zacherle und Schmidt-Gess. Damit werde das bereits etablierte Wissensdreieck zu einem Wissensvier-eck erweitert. Dieser partizipative Ansatz Sorge dafür, dass die Forscherinnen und Forscher die Bedürfnisse von Zivilgesellschaft, Unternehmen, Behörden, Verbänden oder NGOs bereits vorab aufnehmen und in ihr Forschungsdesign einbeziehen.

Zum Spektrum der neuen Aktivitäten zählen die Entwicklung einer neuen Agenda für Forschung und Innovation für die Europäische Universität, die Gründung einer EPICommunity, in der Forschende in frühen Karrierephasen unter anderem die Möglichkeit erhalten, sich interuni-versitär (digital) zu vernetzen, Mobilitäts-programme in Anspruch zu nehmen und Forschungsprojekte über eine Daten-bank zu präsentieren. Zudem werden EPICluster eingeführt: als neues Format der Zusammenarbeit nicht nur zwischen Forschenden, sondern auch mit ande-ren gesellschaftlichen Sektoren. Weitere Aktivitäten sind der Austausch von For-schungsinfrastrukturen sowie die inhalt-liche und strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Europäischen Universitäten. Zusammen mit Blended-Learning-Konzepten, also der Verschmelzung von Präsenz-mit Onlineformaten, und der Förderung des Studienganges „Liberal Arts and Sciences“, der sich an künftige Löserinnen

und Löser gesellschaftlich relevanter Fra-gen richtet, entsteht ein Leitbild, das die Aufgaben einer klassischen Universität weiterentwickelt und in einen gesamtge-sellschaftlichen Rahmen stellt.

Universitätsallianz für komplexe Herausforderungen

Ziel der Partner in EPICUR ist es, die Zu-sammenarbeit weiter zu stärken und sich gemeinsam komplexen Herausforderun-gen zu stellen. So sollen unter anderem innovative Lehrformate entwickelt werden, die vom Ansatz der Liberal Arts and Scien-ces Education, der digitalen Transforma-tion der Lehre sowie der Erleichterung der Mobilität von Studierenden und Leh-renden inspiriert sind. „Die Grundidee von EPICUR ist, dass Studierende nicht wie bisher für ein oder zwei Semester vollstän-dig an die Partneruniversitäten wechseln müssen, sondern durch virtuelle Metho-den und Blended Learning auch kleinere Anteile wie einzelne Kurse oder Seminare an den anderen Universitäten absolvieren können“, so Zacherle. Die dafür erforder-lichen formellen und gesetzlichen Vor-aussetzungen müssten noch geschaffen werden. Das sei nicht in drei Jahren, son-dern nur langfristig zu erreichen

Weitere Informationen zur Europäi-schen Universität EPICUR: <https://epicur.education>

NEUERSCHEINUNGEN

Corrodi-Katzenstein, Johannes/
Mauz, Andreas/ Tietz,
Christiane (Hrsg.): *Doing
Interpretation. Perspektiven
praxeologischer Hermeneutik,*
Paderborn (Schöningh) 2020.

Wer interpretiert, tut etwas. Dieser schlichte Umstand trat mit dem practice turn verstärkt in den Fokus hermeneutischer bzw. interpretationstheoretischer Debatten. Wo steht die Diskussion heute? Wohin soll sie sich bewegen? Als primärer Gegenstand der Hermeneutik erschien lange relativ klar eine Top-down-Reflexion auf die Natur von Erkenntnis, Verstehen und Interpretation. Das hat sich mit dem practice turn geändert. Durch diese zuerst seitens der Wissenschaftsgeschichte und der Sozialwissenschaften kultivierte Umorientierung kommt verstärkt der Bereich des konkreten Interpretationshandelns in den Blick. Die Aufmerksamkeit gilt, bottom-up, den Routinen der Bedeutungsproduktion.

Faßler, Manfred: *Partizipation
ohne Demokratie. Über die
Folgen der Netz- und Geopolitik
von Facebook, Google, Amazon
& Co.,* München (Fink) 2020.

Sind Mensch-Medien-Vernetzungen demokratiefähig? Wie können Demokratieoptionen greifen, wenn das Individuum in der technischen Vokabel der User aufgelöst wird? Wenn sich Demokratie im ständigen Zugang zu allen Informationen manifestiert, wie funktioniert sie in einem System, das Informationen ‚vorsortiert‘? Die vorliegende Studie ist datentechnische

Entwicklungsgeschichte und zukunftsorientiertes Gedankenexperiment zugleich.

Ausgehend von der Annahme, dass eine zunehmende gesellschaftliche Digitalisierung - insbesondere durch Social-Media-Kanäle wie Facebook, Instagram und Twitter - weitreichende Sozialveränderungen bis hin zum Gesellschaftsersatz auslöst, stellt Manfred Faßler kritische Fragen an die derzeitige Konstitution von Sozialem und Politischem und stellt dabei den Demokratiebegriff in den Fokus seiner Überlegungen.

Gloy, Karen: *Wahrheit und
Lüge,* Würzburg (Königshausen
& Neumann) 2020.

Seitdem der gegenwärtige amerikanische Präsident Donald Trump über Twitter seine Fake News in die Welt hinausschleudert und eine ganze Generation von Institutionen ins Leben gerufen hat, die sich mit dem Faktencheck befassen, ist das Problem von Wahrheit und Lüge wieder auf die Tagesordnung gesetzt. Lassen sich Unwahrheiten überhaupt dekuivrieren, obgleich man weiß, wie abhängig Statistiken von den Rahmenbedingungen sind, unter denen sie angestellt werden? Dennoch scheint Wahrheit die unaufgebbare Voraussetzung für Lüge zu sein, denn wie anders sollte man Lügen als absichtliche Verhüllung und Verstellung von Tatsachen aufweisen. Gleichwohl scheint der Wahrheitsausweis, die Übereinstimmung einer Aussage mit dem Sachverhalt, nicht einlösbar zu sein, da die Sache immer schon unter sprachlichen Bedingungen und deren metaphorischer Verschiebung steht und nicht direkt erfassbar ist, so dass man mit Nietzsche sagen kann, wenn man Sprache verstehen und gebrauchen will, muss man mit Vorbedacht lügen - lügen im außermoralischen Sinne.

Grimm, Holger: Was ist wenn...
Kleine Gedankenspiele zu
großen Themen, Würzburg
(Königshausen & Neumann) 2020.

Mit dem vorliegenden Buch vollzieht der Autor mit dem Leser eine besondere Art der „periagoge“, die in unseren eindimensional-flachen Zeiten äußerst wohltuend wirkt. Es sind kleine, alltagsphilosophische Betrachtungen, die uns an beinahe vergessene Orte führen. Mit unverstelltem Blick und klarer Sprache hinterfragt Holger Grimm Erscheinungen unserer Zeit, die für niemanden folgenlos sind. Es geht dabei um gesellschaftliche Verwerfungen, Manipulation oder die Kraft der Vernunft. Mit intuitiver Leichtigkeit beschreibt der Autor die Räume hinter unseren Fassaden, wo der Kern unseres Handelns liegt. Es geht um die kleinen und großen Fragen im Leben, und nicht zuletzt auch darum, wie wir gemeinsam miteinander leben wollen. Die kurzen verdichteten Texte sind ein Plädoyer für individuelle Verantwortung, Mitmenschlichkeit und Toleranz in schwierigen Zeiten.

Jungert, Michael / Frewer,
Andreas/ Mayr, Erasmus
(Hrsg.): Wissenschaftsreflexion.
Interdisziplinäre Perspektiven
zwischen Philosophie und Praxis,
Paderborn (Mentis) 2020.

Wissenschaftsreflexion: Eine neue und interdisziplinäre Perspektive auf die Geschichte, Theorie, Ethik und auf die praktischen Auswirkungen wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis. Die Wissenschaften sehen sich gegenwärtig mit starken Debatten über ihre Geltungs- und Wahrheitsansprüche, ihre Vertrauenswürdigkeit sowie über ihre Rolle in der

Gesellschaft konfrontiert. Diese Diskussionen umfassen solch unterschiedliche Themen wie etwa Klimawandel, Gentechnik, Impfungen und ‚Alternativmedizin‘ oder Evolutionstheorien. Mit diesem Band wird erstmals der Begriff der Wissenschaftsreflexion vorgestellt und eingeführt. Er umfasst interdisziplinäre Beiträge zu Grundlagen- und Anwendungsfragen, die gemeinsam eine pluralistische Perspektive eröffnen und auch konkrete Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

Krebse, Sigfrid: Kopernikus.
Nicht nur für Astronomen.
500 Jahre bis heute. Würzburg
(Königshausen & Neumann) 2020.

Das KOPERNIKANISCHE PRINZIP lautet: „Der Mensch nimmt keine ausgezeichnete spezielle Stellung im Kosmos ein.“ (Stephen Hawking t2018). Kopernikus setzt für die Größe der Erde „den Schätzwert Null im Vergleich zur Größe des Himmels“ fest. Das gilt ebenso für die Milliarden Galaxien um uns herum.

In Bologna stellt er 1497 zukunftsweisende Überlegungen zu den Bewegungen des Mondes an. 1506 bringt er im Ermeland an der Ostsee das kosmische Manifest der Neuzeit auf wenigen Seiten zu Papier, den *Commentariolus* (dt. Entwurf). Bis 1543 hat er seine sieben Thesen über die Sonne statt der Erde im Zentrum des Alls ausgearbeitet, und es erscheint sein *Opus Magnum De Revolutionibus* (dt. ‚Umläufe‘).

Der Astronom Kopernikus ist auch als Vertreter der Renaissance und des Humanismus im Norden Europas zu würdigen, als ein Universalist wie sein Zeitgenosse Leonardo da Vinci, 1506 Schöpfer der lächelnden Mona Lisa. Kopernikus ist als Arzt, als Staatsmann (Dr. jur.; kein Theologe) und Ökonom unterwegs. Er

beschreibt z.B. die verheerende Wirkung der Inflation für die Bevölkerung, später als Quantitätstheorie im Gresham-Kopernikanischen Gesetz festgehalten, und macht unverblümt die Machthaber für die sich öffnende Schere zwischen Arm und Reich verantwortlich. Wie wir heute.

Mauz, Andreas / Tietz, Christiane (Hrsg.): Verstehen und Interpretieren. Zum Basisvokabular von Hermeneutik und Interpretationstheorie, Paderborn (Schöningh) 2020.

„Verstehen“ und „Interpretieren“ stellen das Basisvokabular von Hermeneutik und Interpretationstheorie dar. Der Band expliziert die beiden Grundbegriffe für sich und in ihrem Zusammenhang. So offensichtlich Verstehen und Interpretieren die Kernbegrifflichkeiten der fraglichen Theoriebildungen darstellen, so divers und kontrovers gestaltet sich in concreto das jeweilige Verstehen des Verstehens bzw. Interpretieren des Interpretierens.

Der vorliegende Band lotet aus, was unter diesen Begriffen zu verstehen ist und wie sie sich zueinander verhalten: Bezeichnen sie distinkte Bereiche oder verschiedene Weisen der Bedeutungszuschreibung – und profilieren sich insofern wechselseitig? Sind sie in hierarchischer Weise aufeinander zu beziehen, sei es systematisch, sei es prozedural? Kann allenfalls auf einen der Begriffe verzichtet werden zugunsten des anderen?

Schmitt, Peter: Medienkritik zwischen Anthropologie und Gesellschaftstheorie. Zur Aktualität von Günther Anders und Theodor W. Adorno, München (Fink) 2020.

In Zeiten von Smartphone und Social Web die Medienkritik von Günther Anders und Theodor W. Adorno zu behandeln, scheint auf den ersten Blick ein antiquiertes Vorhaben zu sein. Dabei wird die Auseinandersetzung mit ihren Gedanken zu Mensch, Gesellschaft und Medien immer wichtiger. Die Seele des Menschen ist inmitten der totalen Computerisierung vom verzerrten Lärm und von den grellen Bildschirmen umstellt. Das Andere, „Nichtidentische“ rückt mit der Digitalisierung von allem und jedem in immer weitere Ferne. Mit der hier vorgenommenen Relektüre lassen sich die kritischen Theorien von Günther Anders und Theodor W. Adorno zuspitzen. In der totalen Überhöhung der instrumentellen ratio (Adorno) in Form von obskuren Datenbergen lässt sich ein neuer Höhepunkt der Dialektik der Aufklärung verorten. Der Rückfall der aufgeklärten Gesellschaft in den Mythos ereignet sich ganz konkret in der digitalen Totalität - wir stecken mit Big Data mitten drin.

