

Hackl, Bernd

Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis. Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel

Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 82-94



Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Bernd: Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis. Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel - In: Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 82-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99193 - DOI: 10.25656/01:9919

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99193>

<https://doi.org/10.25656/01:9919>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (São Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-
tungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Sigrid Hartong/Richard Münch
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar
gemacht werden kann
- 42 **MARKTFORSCHUNG**
Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten
Unternehmen
- 56 **DIDAKTIKUM**
Peter Neumaier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘
in Zeiten der Finanzkrise
- 74 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Felix Grigat
Die Kompetenzkatastrophe – oder
„Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“
- 82 **THEORIE UND KRITIK**
Bernd Hackl
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und
ein Fallbeispiel
- 95 **WANDEL VON SCHULE**
Karl-Heinz Dammer
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der
Schulreform?
- 110 **DOKUMENTATION**
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Bernd Hackl

Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis

Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel

Es gilt in der objektiven Hermeneutik als zentrales methodologisches Prinzip, Ergebnisse empirischer Forschung nicht durch theoretische Annahmen zu präjudizieren, sondern in offener dialogischer Auseinandersetzung mit den zu erschließenden Gegebenheiten zu entwickeln. Das Verdikt der subsumtionslogischen Datenbearbeitung wendet sich dabei gegen eine logisch zirkuläre Strategie, die als qualitativ neue Einsicht ausgibt, worüber durch Festlegung – etwa von Kategorien, Items etc. – bereits vor dem Erkenntnisakt weitreichend entschieden wurde. Diese Absage an das theoretisch verbrämte Vorurteil zählt zweifellos zu den großen Errungenschaften einer streng wissenschaftlich ausgerichteten hermeneutischen Rekonstruktionsperspektive. Aus ihr wird nun fallweise die Auffassung abgeleitet, man müsse dem Forschungsfeld quasi theorielos begegnen, es genüge also, über die richtige Interpretationstechnik zu verfügen, um ertragreiche Forschung betreiben zu können. Dass dies im Rahmen der objektiv hermeneutischen Ausgangsargumentation weder notwendig noch hinreichend begründbar ist, möchte ich im Folgenden zeigen und anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen.

I

Wir sehen in Abb. 1 einen Ausschnitt eines zu einem pädagogischen Arbeitsraum umfunktionierten Schulflurs.¹ Der ursprünglich als Aufschließungsraum vorgesehene Korridor wurde einer intensiveren Nutzung als Kommunikations- und Arbeitsraum gewidmet. Hier lässt sich das vor allem an dem sechseckigen Tisch mit Bank und Stühlen erkennen. Das Fenster lässt Außenlicht auf den Tisch fallen und erlaubt es, nach draußen zu blicken. Die Wand und das Fenster sind stark von ikonischen Gestaltungselementen geprägt. Dargestellt sind allerlei Pflanzen und Tiere, vor allem fliegende Vögel in unterschiedlichen Größen und Ansichten. Dieses Bild setzt sich im Arrangement auf dem Schrank links oben im Bild dreidimensional fort. Es verweist auf eine – mehr oder weniger phantastisch imaginierte – naturräumliche Szenerie.

1 Die Abbildung zeigt ein kleines Detail eines größeren schulischen Raumarrangements. Ich beschränke mich hier aus Platz- und Argumentationsgründen auf diesen kleinen Ausschnitt. Eine detailliertere Rekonstruktion findet sich in: Hackl 2010.



Abb. 1

Im Hintergrund, bestehend aus Schrank, Wand und Fenster, lassen sich mannigfache Farb-, Form- und Raumeindrücke erkennen, die eine hohe Dynamik signalisieren und so etwas wie eine große optische Lautstärke aufweisen: Vor allem die grellbunten unmodulierten Primärfarben, die hier eingesetzt sind, aber auch die vielen kleinteiligen organischen Figurationen, rhythmischen Wiederholungen und Variationen, die großen Formgesten, die markanten Gestalten, die gesamte Fülle an Eindrücken, sie fallen wie ein Schwall auf den Betrachter hernieder und erzeugen eine heftig bewegte, grelle Atmosphäre.

Dagegen wirkt der Tisch als ausgleichender Gegenpol. Seine sechseckige Form zeigt keine dominante Richtung an, lässt damit keine eindeutig gerichtete Bewegungssuggestion entstehen und markiert so einen ruhigen, in sich zentrierten Ort. Die große kühl wirkende Tischfläche hinterlässt zusätzlich den Eindruck, dass es hier weniger „heiß“, das helle Blau, dass es ätherischer, damit vielleicht vergeistigter zugeht, als im Gewimmel des Hintergrundes. Bemerkenswert, dass die Farbe der Tischdecke im Wandbild in unterschiedlicher Weise wieder aufgenommen wird, Wand und Tisch beziehen sich in ihrer inneren Spannung damit auch aufeinander, geben sich farblich als zusammen gehörig zu erkennen. Auch einige geometrische (besonders rechtwinkelige) Formen wirken gegen den chaotischen Ausdruck des Hintergrunds, allerlei ordentlich affizierte Papierzettel, vor allem aber der Schrank, die Sitzbank und die Stuhllehnen, welche zusätzlich durch ihren

warmen aber zurückhaltenden hellbraunen Holzton mit den grellbunten Bildmotiven kontrastieren. Doch auch hier wieder kompositorische Einbindung: Es sind jetzt die hellbraunen Vögel auf dem Fenster, welche den Farbton der Holzmöbel aufnehmen und wiederholen. Die Szene gewinnt so beinahe den Eindruck eines farblich ausgewogen komponierten Gemäldes.

Betrachten wir nun das Fenster selbst, welches gewissermaßen den dramatischen Mittelpunkt der Szenerie bildet. Fenster haben stets eine wichtige Aufgabe im Kontext der für Architektur zentralen Thematik des Verhältnisses von Innen und Außen: Sie markieren einen Übergangsbereich, durch welchen das Außen nach innen hin (wie das Innen nach außen hin) sichtbar und damit die Abgrenzungsfunktion der Wand gegenüber dem Außen (resp. dem Innen) explizit deutlich wird. In dem Maße nämlich, in dem im Fenster das Außen für das Innen (resp. umgekehrt) sichtbar wird, drängt es sich als solches in die Wahrnehmung und lässt beide Sphären gleichzeitig und damit zugleich als getrennt augenfällig werden.

Im vorliegenden Fall gestaltet sich dieser Zusammenhang aber gerade nicht auf diese einfache Weise. Auf die Fensterscheiben sind nämlich fliegende Vögel gemalt, die man durch geeignete Fokussierung des Blicks als dem Gemälde zugehörig sehen kann, auf dem auch die anderen Vögel und Pflanzen abgebildet sind. Dann drängen sie in den Raum herein, da sie ja größer und detaillierter dargestellt sind als die den übrigen Schwarm bildenden Exemplare. Man kann sie aber auch dem äußeren Raum des natürlichen Himmels zugehörig wahrnehmen, wenn man sie als Einheit mit ihrem fernräumlichen Hintergrund ausgliedert, vor dem sie sich abheben und gegen den sie sich bei Bewegungen des Beobachters – eben wie fliegende Vögel – plastisch verschieben. Es handelt sich dann also um Vögel, die außerhalb des Gebäudes fliegen, aber eben um sehr große. Diese Doppeldeutigkeit präsentiert dem schweifenden Blick ein eigentümliches Springen des Bildes. Das Fenster, sonst unproblematische Schwelle zwischen hier und dort, zwischen innen und außen, eröffnet eine eigene problematische Sphäre, welche bald hier und bald dort einzuschmelzen scheint. Zusätzlich ziehen die aufgemalten Bilder das unwillkürliche Fokussieren des Blicks beharrlich an, womit das Fensterglas selbst an sinnlicher Präsenz einbüßt. Dadurch wird der Schnitt noch einmal gemildert, den die Scheibe in Fortsetzung der Wandrichtung quer durch den Blick des nach außen schauenden Betrachters zieht, und dies trägt noch einmal zur Irritation der klaren Innen-Außen-Trennung bei.

Die Bemalung der zwei freien Wandpartien links und rechts neben dem Fenster sowie die Bemalung der Fenster selbst präsentieren – wie erwähnt – eine naturräumliche Szenerie: Man sieht wuchernde Pflanzen, schwärmende Vögel, allerlei reales und fantastisches Getier im großen gemeinsamen Schwung und in kleiner emsiger Binnenbewegung. Diesem Sujet kommt eine differenzierte Bedeutung zu. Zunächst wird hier nicht einfach rohe Natur zur Erscheinung gebracht, etwa in ihrer brutalen Form des kämpferischen Erlegens von Beutetieren oder des hilflosen Ertrinkens in Überschwemmungen. Die abgebildeten Pflanzen und Tiere wogen und strömen vielmehr in gut gelaunter friedli-

cher Ordnung. Hier ist für alle Platz, jeder darf friedlich leben und seiner emsigen Beschäftigung nachgehen. Der rhythmisch und schwerelos dahin flatternde Schwarm könnte gänzlich aus Tauben bestehen, die aus der Feder Picassos stammen und den Frieden auf Erden beschwören, und der Umstand, dass sie wie auf einer ästhetisierten Ansichtskarte im Gegenlicht erscheinen, verleiht dieser Symbolhaftigkeit noch ein Stück verklärender Romantik.

Wenn wir berücksichtigen, dass wir uns in einer Schule befinden, sind wir also Zeugen einer gänzlich unproblematischen Verflechtung von zivilisierender Erziehungsinstitution und wildem natürlichem Leben. Dies lässt spüren, dass hier, an diesem Ort, Natur und Architektur, Leben und Schule, schöpferische Subjektivität und gesellschaftliche Struktur versöhnt sind, konfliktfreie Koexistenz praktizieren, zumindest über jeden kämpferischen Gegensatz hinaus sind. Diese Natur wird von dieser Kultur an keiner Stelle ausgebeutet, verzweckt oder zerstört; an keiner Stelle sieht man sie leiden oder sich aufbäumen, ganz im Gegenteil: Die Formen schließen in elegantem Schwung oder bewegtem Rhythmus aneinander an, verflechten sich miteinander, die Farben zeigen weder schrille Brüche noch atmosphärische Lähmungen ins Fahle oder Düstere.

Die freie Weite, die die linksseitig auf die Wand gemalten Vögel ankündigen, ersteht in einer nach rechts ausholenden Bewegungssuggestion in das Fenster als die wirkliche freie Weite des natürlichen Himmels hinein. Dadurch öffnet sich gleichsam ein magischer Korridor aus dem Schulgebäude in die echte, tatsächliche Natur, und die Vögel, seit je her mystische Boten des Schicksals, weisen den Weg. Die Schwerelosigkeit des Fliegens, die Geborgenheit im Schwarm, die Freiheit des Ausbruchs aus der Enge der rechtwinkligen Behausung – sie laden den Betrachter geradezu ein, an ihnen teilzuhaben. Das Fenster lässt also nicht nur Außenlicht in den Raum und auf den Tisch fließen, es erzählt nicht nur von der Harmonie zwischen Natur und Kultur, es fasziniert nicht nur durch den ästhetischen Effekt eines überdimensionierten Springbilds, es gibt sich auch als Verbindungstüre, als eine Art „Stargate“, welches die ferne Natur in die Architektur hereinzusaugen oder ebenso die Seele der Anwesenden aus dieser fort- und zu jener hinzutragen in der Lage ist.

Es ist augenfällig, dass das hier gezeigte Fenster und seine Umgebung in ihrer vordergründigen Funktion relativ banal daher kommen: Licht und Luft kommen herein, Blicke können nach draußen, eine diffus harmonische Natur-Geschichte wird erzählt. So gesehen findet sich hier keine besonders spannende architektonische Idee umgesetzt. Doch müsste man dem Fenster dies nicht vorwerfen, denn vielleicht entspricht es auf diese Weise ja genau jener Aufgabe, die ihm zugedacht ist. Allerdings kontrastiert diese funktionale Bescheidenheit auffällig mit der geradezu exaltierten atmosphärischen und symbolischen Strahlkraft der Szenerie. Ohne dies schon bewerten zu müssen, kann man jedenfalls feststellen, dass damit eine ganz bestimmte architektonische Idee zum Ausdruck kommt, nämlich jene einer großen Eigenständigkeit der sinnlichen Anmutung gegenüber der Funktion. Man kann einen solchen Eklektizismus aber auch als Hinweis darauf lesen, dass es sich hier um eine

nachträgliche Adaption eines Raumes handelt, die dessen ursprünglichem Programm in gewisser Weise entgegen tritt, dabei aber mangels ausreichender Ressourcen weitgehend auf Fassadengestaltung beschränkt bleibt.

II

Betrachten wir das Fenster nun weiter unter dem Gesichtspunkt, dass es sich in einer pädagogisch gewidmeten Räumlichkeit befindet. Gewinnt es dadurch zusätzliche Bedeutungsaspekte? Es ist dies in der Tat der Fall: Mit seiner anspruchsvollen Inszenierung interpretiert das Fenster ein geradezu paradigmatisches pädagogisches Motiv. Denn nicht nur für die Architektur, sondern auch für den schulischen Unterricht ist die Beziehung von hier und dort, von innen und außen, von Klassenzimmer und wirklichem Leben von zentraler Bedeutung. Schule existiert, indem sie vom alltäglichen Leben abgesondert und das Lernen aus der naturwüchsigen Reproduktion der Lebenspraxen herausgelöst wird. Damit beginnen zugleich alle bekannten didaktischen Schwierigkeiten. Eine ihrer prominentesten besteht darin, dass die Welt, die das Lernen nun nicht mehr wie selbstverständlich umgibt, auf deren Bewältigung hin aber die Schule natürlich inhaltlich ausgerichtet bleiben muss, durch Substitute wieder präsent gemacht werden muss. Diese Substitute erscheinen aber gegenüber der realen Welt abstrakt und unsinnlich. Darin liegt ein spezifisches Aufklärungspotential, aber zunächst einmal auch eine didaktische Herausforderung (vgl. Abb. 2).

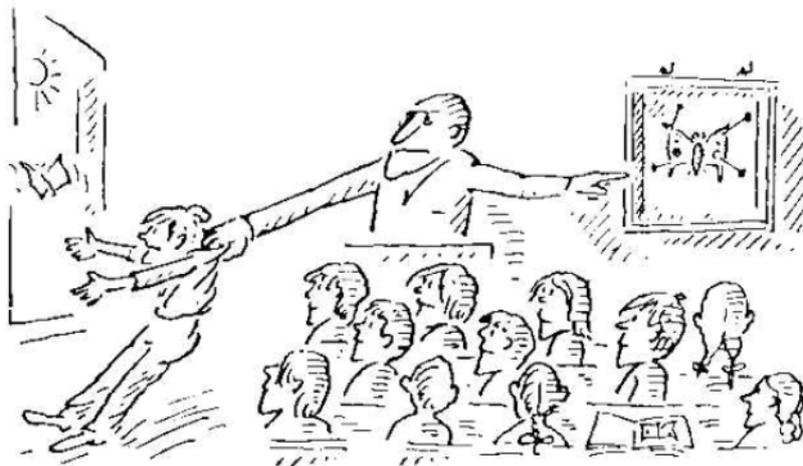


Abb. 2

Die Welt kann also nicht einfach außerhalb der Schule bleiben, sonst geschähe in ihr nur Aufbewahrung; sie darf aber auch nicht einfach, so wie sie ist, herein kommen, sonst geschähe in ihr nur Lebenspraxis. Da bietet sich unser Vögel-Fenster-Springbild doch als treffliches Mittel der mimetischen Selbstvergewisserung dieses Strukturphänomens an: Die Vögel als exemplarische Lernobjekte sind – wie sie durch ihr Hinundherspringen geradezu hervorstreichen – der Sphäre der Schule und jener der Welt zugehörig, markieren also die Verbindung zwischen beiden. Sie umgehen dabei pädagogisch geschickt den motivationalen Reifall, den die Karikatur uns vorführt: Sie mobilisieren mannigfache emotionale Valenzen, mit denen der getrocknete Schmetterling nicht mithalten kann: Diese Vögel treten mit ihren Pendants am wirklichen Himmel erst gar nicht in Konkurrenz. Sie mischen sich mit ihnen allenfalls in einen gemeinsamen Schwarm und ankern diesen dennoch im Hier und Jetzt der schulischen Lernsituation. An ihnen haftet nicht die Langeweile des toten Präparats, sondern der Reiz des nahe gewordenen wirklichen Lebens. Pars pro toto versprechen sie den anregenden, fesselnden, prickelnden Zugang zur Welt, der hierorts gelebte Praxis zu sein verspricht.

Doch so aufregend sich das Fenster inszeniert, so wenig übernimmt es an seriöser didaktischer Verantwortung. Die Wahrnehmung jenes Außen, auf das es verweist, wird keineswegs auch nur in die Nähe einer bildungsträchtigen Orientierungskrise gerückt. Die Vögel bleiben jene Vögel, die sie in der durchschnittlich ästhetisch normierten Wahrnehmung schon immer waren: schablonenhafte Signale des Ausschwärmens in die Weite, Embleme des friedlichen Miteinander, erbaulich kulturalisierte Natur. Die Szene schmiegt sich dem unmittelbaren Verstehenshorizont unbedarfter Nutzer geschmeidig an. Nichts macht sich hier fraglich, nichts lädt zu intellektueller Erregung oder neugieriger Antwortsuche. Das Fenster mag ein beeindrucktes „Oh wie schön!“ auslösen, ein staunendes „Wie kommt denn das?“ oder „Was machen wir denn da?“ lässt sich dagegen schwerlich vorstellen. Das Fenster kündigt aber auch keine lernträchtige Einbeziehung in motivierende oder vorbildliche gesellschaftliche Denk- oder Handlungspraxen an, noch signalisiert es Ressourcen, die einen neuen Umgang mit der zur Erscheinung gebrachten Natur ermöglichen würden. Was sich hier bildlich offenbart, ist bloß die Natur selbst in ihrer unverletzten Integrität. Sie fordert den Betrachter in keiner Weise heraus, die Position des passiven Betrachters zu überschreiten. Ihre Selbstgenügsamkeit, ihre autonome Ordnung, ihre Flüchtigkeit legen eher eine kontemplative als eine forschende Haltung nahe. An und mit ihr kann alles so bleiben, wie es ist. Ja, es wäre geradezu vermessen, ihr mit aktiver Anstrengung zu begegnen: Praktische Intervention könnte die perfekt ausponderierte Harmonie, begriffliche Abstraktion ihre anheimelnd harmonische Anmutung nur zerstören.

So bleibt zuletzt die vielleicht grundlegendste jener pädagogischen Funktionen zu erinnern, die für Schule konstitutiv sind: *σχολή*, entspanntes Feld, Gelegenheit für Um- und Irrwege, Terrain für Experiment und Wagnis, der Besinnung gewidmetes Innen in einer Welt des sich unaufhaltsam bahnbre-

chenden Außen. Zu diesem Topos lassen sich in unserem Bild – wie gezeigt – durchaus gehaltvolle Eindrücke beziehen. Ohne sie im Detail noch einmal alle aufzurufen, möchte ich hervorheben, dass schon ihre geradezu akribische Gestaltung selbst eine einprägsame Botschaft darstellt: In einem Ambiente, das so sorgfältig und hingebungsvoll auf seine Bedürfnisse abgestimmt gestaltet wurde, kann sich der Heranwachsende in jedem Falle geborgen fühlen, von hier aus kann er, behütet, geliebt und anerkannt, seine tägliche Aktivität entfalten.

Dass schließlich der überwiegende Teil aller Bemühung unseres Raumkunstwerks ausschließlich in Bedeutungshorizonte einer Situierung des Lernens in zwanglos organisierter Einfriedung investiert wird, macht noch einmal offenbar, worin seine pädagogische Philosophie ihren Ausgangspunkt hat: im Vertrauen auf die autonome Selbstentwicklungsfähigkeit der Heranwachsenden bei gleichzeitiger Nachordnung der pädagogischen Interventionen und der gesellschaftlich überlieferten Kulturgüter. „Wachsen lassen“ war denn auch das Programm des romantischen Flügels der historischen Reformpädagogik und es scheint auch hier grundlegend gewesen zu sein: Die liebevolle Bergung im Schonraum erscheint als hinreichender Garant einer gezielten Entwicklung der Heranwachsenden. Es ist ihre Natur selbst, die ihren Lernweg steuert. Es ist die Natur selbst – so lautet entsprechend die Botschaft unseres Fensters – die dafür sorgt, dass alles so sein wird, wie es werden soll.²

III

Ich habe bei meiner Analyse der Fenstersituation nicht verhindern können, von einem Vorverständnis inspiriert zu werden, das ich mir im Rahmen meiner bisherigen Auseinandersetzung mit mehr oder minder verwandten Problemstellungen angeeignet habe. Exemplarisch möchte ich hier folgende Punkte ausdrücklich anführen:

Zunächst gehe ich von drei unterscheidbaren Grunddimensionen einer räumlichen Gestaltung aus: einer physisch-utilitären, einer mimetisch-leiblichen und einer konventionell-symbolischen. Die physisch-utilitäre besteht in den durch unproblematisch-lebenspraktische Zuwendung wahrnehmbaren und durch entsprechende körperliche Aufenthalte und Bewegungen nutzbaren Eigenschaften einer Räumlichkeit: Was kann man in ihr tun? Was teilt sie offensichtlich mit? Wo befindet sich Licht, wie strömt Luft herein? Was kann man von wo aus wie sehen? Von wo aus kann man sich wohin und wie bewegen?

Die mimetisch-leibliche besteht in den unmittelbar sinnlich erfahrbaren, spürbaren atmosphärischen Anmutungen einer Räumlichkeit: Ist das Raumer-

2 Das solcherart beschworene Programm wird dann – den pragmatischen Imperativen der Unterrichtsverantwortung folgend – im Rest der Raumarrangements durchaus nicht konsequent durchgehalten.

lebnis erhebend oder beklemmend? Sind die Farben warm oder kalt? Ist die Formensprache anregend oder einschläfernd, der Raumgestus einladend oder überwältigend, der Gesamteindruck überladen oder kahl?

Die konventionell-symbolische besteht in den in einem sprachlichen oder allegorischen Sinne kodierten Informationen, Zeichen und Verweisen, wie etwa kulturellen, sozialen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeitsmarkierungen, Traditionselementen, Herkunftsabzeichen aber auch ausdrücklichen Schriftzeichen. Sie reicht daher von der dorischen Säule (als Zitat eines älteren Baustils) bis zur Ausstattung mit verdichteten Akkumulationen symbolisch vermittelten Wissens, wie etwa Aushängen, Büchern, Tabellen oder Landkarten.

Ohne die Triftigkeit dieses Schemas an dieser Stelle ausführlich begründen zu können, verweise ich nur cursorisch erstens auf seine Herkunft von Erwin Panofsky und seinem – ausdrücklich auch auf Architektur bezogenen – Schema „Sachsinn-Ausdruckssinn-Bedeutungssinn“ (vgl. Panofsky 2006, S. 29). Dieses Schema wird bei ihm bekanntlich noch durch eine vierte Dimension, nämlich jene eines Dokumentsinns ergänzt, welche in jener ikonologischen Rekonstruktion besteht, die sinngemäß auch das Ziel der hier vorgezeigten wissenschaftlichen Rekonstruktionsperspektive bildet. Zweitens erinnere ich an Charles S. Peirce (etwa 1983, S. 64ff.), dessen Konzept einer Unterscheidung von Index, Ikon und Symbol, bzw. allgemeiner von Zweitheit, Erstheit und Drittheit (um die Reihenfolge von weiter oben beizubehalten) genau den drei Punkten entspricht (zur Bezugnahme auf Panofsky und Peirce vgl. ausführlicher: Hackl 2012 i. Dr.). Ich verweise drittens auf die Architekturgeschichte selbst, deren paradigmatische Strömungen häufig eine dieser Dimensionen programmatisch in den Vordergrund ihres Gestaltungsprogramms gestellt haben. In der rezenten Geschichte findet sich etwa der Funktionalismus der Moderne, der Symbolismus der Postmoderne und der – zumindest dem Anspruch nach – repräsentationsfreie Ästhetizismus der Nach-Postmoderne (vgl. Gleiter 2008).

Des Weiteren enthält mein Vorverständnis auch ein pädagogisches Strukturkonzept, demzufolge sich vier Grundmomente des schulischen Unterrichts identifizieren lassen, sowie die Annahme, dass sich jedes pädagogische Bauwerk zu diesen in irgendeiner Form verhalten muss. Es sind dies: Die müßige Situierung des Lernprozesses, die kooperative Integration der Lernenden, die Provokation der dem Lernen vorausgesetzten Orientierungskrisen und die Vermittlung des kulturellen Wissensbestandes durch Einbeziehung in zur lernenden Problemlösung geeignete Praxen des Denkens und Handelns.

Die müßige Situierung des Lernprozesses umfasst v.a. räumliche und zeitliche Aspekte. Sie entlastet das schulische Handeln von der Notwendigkeit, auftretende Probleme mit sofort wirksamen pragmatischen Lösungen zu beantworten. Produktives, expansives Lernen (etwa i.S.v. Holzkamp 1995, S. 190ff.) kann sich nur in einem entspannten Feld entfalten, in dem Umwege, Fehlleistungen und systematisches Experimentieren möglich und akzeptiert sind. Dazu bedarf es eines angemessenen „Frei-Raums“ (im wörtlichen

Sinne) und ausreichender σχολή, also Frei-Zeit. Schon die weiter oben ausführlich bemühte Innen-Außen-Problematik verweist auf die partielle Abtrennung von schulischem Lernen und normaler Lebenspraxis.

Die kooperative Integration der Lernenden besteht in der Organisation des Lernprozesses als soziale Aktivität. So zeigen etwa Jean Lave und Etienne Wenger, dass effektives Lernen einer Einbettung in eine „community of practice“ (vgl. 1991) bedarf, in eine Gemeinschaft also, die sich um eine von ihren Mitgliedern als sinnvoll und wichtig angesehene (nicht bloß vorgesetzte) Aufgabe herum konstituiert, zu deren Bewältigung sie faktisch benötigte (nicht bloß simulierte) Beiträge liefern können und die ihnen eine kooperative Partizipation an den aufgabenspezifischen Tätigkeiten ermöglicht, wie sie von einem kompetenten Meister vorgeführt (nicht bloß abverlangt) werden.

Die Provokation subjektiver Orientierungskrisen bedeutet die Irritation von Selbstverständlichkeiten, die Konfrontation mit neuen Informationen und Sichtweisen, den Aufweis von inneren und äußeren Widersprüchen, die Verwicklung mit der Sache (wie Andreas Gruschka dies geme nennt), den Anstoß, Gewohntes zu relativieren und Alternativen zu erproben. Ihre Form reicht von der harmlosen Weckung von Neugierde bis hin zur existenziellen Grenzerfahrung, ihre ersten Mittel sind der argumentativ erhobene Geltungsanspruch und das glaubwürdig dokumentierte empirische Faktum. Sie bringt jene Sache ins Spiel, die im und durch den Unterricht thematisch werden muss und dem sich verdankt, was die Zeigestruktur der Erziehung genannt wurde (vgl. Prange 2005).

Die Einbeziehung in Praxen des Denkens und Handelns wie sie zur Lösung der in den vorgängig induzierten Krisen entstandenen Probleme geeignet sind, bedeutet schließlich die Eröffnung eines geeigneten Zuganges zum gesellschaftlichen Wissensfundus, der sich nun als probates Instrumentarium zur Problemlösung erweisen kann. Ich verwende die Redeweise von der „Einbeziehung in Praxen“ anstelle jener von „Weitergabe des Wissens“, weil die notwendig selbsttätige Aneignung der Welt eine Weitergabe im strikten Sinne verunmöglicht. Die Zeigestruktur der didaktischen Interaktion kann hier nämlich nur die Form des Vormachens annehmen, welches den je eigenen Umgang der Lernenden mit dem Wissen orientiert und in sukzessiver Annäherung an dessen objektive Struktur theoretisch transparent und praktisch wirkungsvoll werden lässt.

Auch in Bezug auf diese vier Kategorien kann ich aus Platzgründen keine systematische Herleitung präsentieren. Ich verweise aber wieder in Kurzform etwa auf die Vorstellung eines erziehenden Unterrichts, wie er spätestens seit Johann Friedrich Herbart (s. etwa 1806/2010) in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. Einen rezenten Beitrag liefert etwa Andreas Gruschka mit seinem Vorhalt, die Verbesserung der Unterrichtsqualität müsse an der Begriffstrias Erziehen (als Befähigung zur Unterrichtsteilnahme), Lehren (als Aufklärung über Selbst und Welt) und (Sich-) Bilden (als eigenständige Entwicklungsbewegung) orientiert werden (jüngst etwa in 2011). Meine vier Kategorien bilden nun einfach den Versuch einer operativen

Konkretisierung der Bedingungen, unter denen die in diesen Konzepten formulierten Ansprüche eingelöst werden können.

Bin ich nun durch die durchaus explizite Einbeziehung dieses (hier durch drei Ebenen der Wahrnehmung künstlerischer Ausdrucksgestalten und vier operative Grundbestandteile einer schulischen Lernsituation exemplarisch umrissenen) theoretischen Vorverständnisses subsumtionslogisch vorgegangen? Habe ich dadurch also eine Rekonstruktion erstellt, die genau besehen lediglich ausformuliert hat, was an substanzieller Erkenntnis bereits vorher gegeben war, indem ich durch meine Vorannahmen den Rekonstruktionsverlauf auf diese bereits gegebene Einsicht festgelegt, diese meine Vorannahmen also im Material lediglich wiedergefunden und als Beispiel für ohnehin bereits Bekanntes verwendet habe?

IV

Bei den von mir ins Treffen geführten Bestimmungen handelt es sich um keine empirischen Subsumtionskategorien (i.S.v. Items), zwischen denen eine Zuordnungs-Entscheidung getroffen werden muss, welche ihrerseits den Erkenntnisakt selbst repräsentiert, sondern um analytische Kategorialbestimmungen, also solche, die in jedem Falle notwendig aufweisbare Dimensionen einer pädagogischen Raumbestimmung benennen. Der Erkenntnisakt wäre hier demnach durch keine Subsumtion zu erledigen, sondern lediglich in seinem Verständnis bestimmt. Ich könnte in diesem Sinne gegen den in Rede stehenden Vorwurf also einwenden, es hätte sich bei meinen Vorannahmen lediglich um solche über die immanente Strukturlogik des Architektonischen und des Didaktischen ganz allgemein gehandelt, welche als solche gar nicht Gegenstand der empirischen Untersuchung gewesen seien.

Diese Erwiderung bliebe jedoch in einem gewissen Ausmaß defensiv befangen, denn selbstverständlich muss jede nicht-dogmatisch angelegte empirische Forschung darauf gefasst und dafür offen sein, dass auch bereits als gültig anerkannte allgemeine Erkenntnisse stets aufs Neue auf dem Spiel stehen und widerrufen werden können, wenn (etwa bewirkt durch entsprechende historische Entwicklungen) die bisherigen Einsichten in einen Gegenstand sich als nicht mehr hinreichend erweisen. Aus diesem Grund teile ich den Anspruch, dass über den Gegenstand empirischer Forschung keinerlei Vorannahmen einfach als ungeprüfte, quasi abgehakte Prämissen Eingang finden und als sakrosankte Basis von Ergebnissen fungieren dürfen. Wenn eine solche Forderung allerdings nicht im Stadium einer folgenlosen Proklamation stecken bleiben soll, muss man sich sehr präzise vergegenwärtigen, was sie bedeuten muss und gleichzeitig nicht bedeuten kann. Dazu einige Vorüberlegungen und eine Schlussfolgerung:

Das Entwickeln einer neuen Erkenntnis ist ein Vorgang, durch den die Sichtweise auf einen gegebenen problematischen Gegebenheitszusammenhang verändert wird. Es handelt sich dabei einerseits um einen strukturgenerierenden Vorgang, der jedoch andererseits nicht aus dem Nichts anhebt,

sondern seinen Anfang bei einer Problematisierung des bereits gegebenen Erkenntnisstandes in Bezug auf bestimmte Strukturen des Erkenntnisgegenstandes nimmt. Was ich hier herausstreichen möchte, ist der Umstand, dass der Akt der Erkenntnis keinen beliebigen oder willkürlichen Setzungsakt darstellt, sondern einen Prozess der Identifizierung neuer Aspekte, Dimensionen, Zusammenhänge am Gegenstand, wie er als je erschlossener bereits dem Denken verfügbar ist. Insofern trägt das Neue immer auch die Züge des Alten, aus dem es hervorgegangen ist. Zwar realisiert sich in der Einsicht ein qualitativer Sprung, doch bildet dieser gegenüber dem Bekannten kein zusammenhanglos Anderes.

Klaus Holzkamp hat im Kontext der Entfaltung eines nicht-intentionalistischen Lernbegriffs die notwendigen Vorgänge der Generierung von Neuem als psychische „Selbstorganisationsprozesse“ charakterisiert und den Modus einer „affinitiven Zuwendung“ beschrieben als eine „nicht aus-, sondern einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisungen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu ‚fixierender‘) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des ‚Ganzen‘, dabei das Sich-leiten-Lassen von ‚Verwandtschaften‘, das Fortgetragenwerden von einer Verweisung zur nächsten in den modalitätsübergreifenden Bedeutungsnetzen, dadurch Einbeziehung des Vergangenen in seinem Verhältnis zum Gegenwärtigen.“ (Holzkamp 1995, S. 328f.)

In dieser Logik der Generierung von Neuem liegt nun beschlossen, was als primäre Ressource zu ihrer Bewältigung wirksam werden kann: Weil die neue Einsicht aus dem vorangehenden Wissen um den Gegenstand gleichsam heraustritt, sind die genaue Kenntnis um und die facettenreiche Erfahrung mit dem je schon verfügbaren Wissen die Schwelle, die auf dem Weg zur neuen Einsicht überschritten werden muss. Wie Holzkamp plastisch beschreibt, geschieht dieses Überschreiten nicht durch eine intentional kontrollierte, dem Denken und der Selbstbeobachtung transparente Handlung, sondern intuitiv und auf der Grundlage überwiegend impliziter Musterbildungen. Doch können sich diese erst gar nicht einstellen, wenn ihr Rohmaterial, die Fülle der bereits gegebenen Vorerfahrungen nämlich, nicht verfügbar ist. Trotz der passiv-intentionalen Prozesslogik ist es also gerade ein Maximum an Wissen und Erfahrung im Gegenstandsumfeld, das die Potentiale der Erkenntnis voraussetzungsvoll anreichert.

In genau diesem Sinne müssen ja etwa auch Lehrer, Ärzte, Künstler, Schachspieler oder Psychotherapeuten stets darauf bedacht sein, die Palette ihrer zum Zwecke solcher Hypothesenbildung über didaktische Vorgangsweisen, Erkrankungen, in ästhetischen Gestaltungen umzusetzende Lebenserfahrungen, nächste Spielzüge oder unbewältigte Traumata verfügbaren Mustererkennungsfähigkeiten durch Auswertung von möglichst vielen und motivisch reichhaltigen Fällen zu erweitern. Je umfangreicher dann die gesammelten Erfahrungen und ihre ordnende gedankliche Durchdringung geworden

sind, desto differenzierter ist die Palette von Bauelementen, die der neuerlichen Mustererkennung zur Verfügung stehen. Die Logik der affinitiven Zuwendung besteht also gerade in einem flexibel rekursiven Prozess des Suchens und Probierens, des Annehmens, Prüfens und wieder Verwerfens. Ihr kreatives Potential beruht dabei auf nichts weniger denn auf Abstinenz gegenüber gegebener Einsicht, sondern vielmehr auf Offenheit ihr gegenüber.

Für wissenschaftliche Erkenntnis im Kontext empirischer Forschung lässt sich dies nun dahingehend präzisieren, dass theoretisches Vorwissen und Vorerfahrung keineswegs zu Tautologie und Dogmatismus führen. Sie dürfen bloß nicht zur interpretationsleitenden Projektion erstarren, sondern müssen gegenüber jedweder Problematisierung flüssig gehalten werden. Dann können sie selbstverständlich Bestätigung finden, sofern ihre Plausibilität unter Anwendung aller angebrachten methodischen Prinzipien aus dem Datenmaterial vollständig evident gemacht werden können. Es kann aber auch herauskommen, dass eine bereits anderwärts bestätigte Vorannahme in einem bestimmten Fall nicht zum Tragen kommen kann, ihr Geltungsanspruch also beschnitten bzw. ihr Gehalt entsprechend modifiziert werden muss. Dass eine solche Vorgangsweise plausibel ist, nimmt die objektive Hermeneutik selbst an, wenn sie etwa die extensive Generierung von Lesarten vorschlägt. Auch diese stellen ja – einmal gebildet – im weiteren Verlauf Vorannahmen dar, aber eben solche, die zu einer ergebnisoffenen Prüfung anstehen.

Sich darauf zu beschränken, bloß eine intelligente Interpretationstechnik anzuwenden, könnte demgegenüber nicht mehr gewährleisten, als die Verhinderung falscher Ergebnisse. Das tatsächliche Zustandekommen gehaltvoller Einsichten könnte sie nicht befördern. Wer vorverständnislos auf Gegebenheiten blickt, tut dies verständnislos. Er kann an ihnen nichts erkennen, was nicht jeder schon immer hätte sehen können. Die ultima ratio der Abduktion besteht nicht in der Absage an unser Wissen, sondern in der Einsicht in seine Fraglichkeit. Erkenntnisgewinnung bedarf daher nicht seiner Ausschließung, sondern seiner Auswertung durch kritisch prüfenden Gebrauch.

Literatur

- Gleiter, Jörg H.: Architekturtheorie heute. Bielefeld 2008.
Gruschka, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar 2002.
Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2012.
Hackl, Bernd: True lies. Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume. In: Egger, Rudolf/Hackl, Bernd: Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden 2010, S. 163-194.
Hackl, Bernd: Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraktiken. Körper, Räume, Artefakte. Weilerswist 2012, i.Dr.
Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), Reprint 2010.

- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York 1995.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge 1991.
- Panofsky, Erwin: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst (1932). In: ders.: Ikonographie und Ikonologie. Köln 2006.
- Peirce, Charles S.: Phänomen und Logik der Zeichen. Frankfurt/Main 1983.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.