

Priem, Karin

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der "Stunde Null"

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 124-135. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 58)



Quellenangabe/ Reference:

Priem, Karin: Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der "Stunde Null" - In: Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 124-135 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72023 - DOI: 10.25656/01:7202

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72023>

<https://doi.org/10.25656/01:7202>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Herausgegeben von

Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

Inhaltsverzeichnis

Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale
Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer
Objekte. Einleitung zum Beiheft 7

Verortungen

Gudrun M. König
Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur 14

Jürgen Oelkers
Die Historizität pädagogischer Gegenstände 32

Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp
Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität? 50

Lynn Fendler
The Educational Problems of Aesthetic Taste 66

Klaus Prange
Erziehung als Handwerk 81

Praktiken

Monica Ferrari
Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two
European Courts (15th-17th Centuries) 92

Sabine Reh/Joachim Scholz
Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und
1960er Jahren 105

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der
„Stunde Null“ 124

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemeren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen
Schule im frühen 19. Jahrhundert 136

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen
Geschichtsschreibung 151

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität
der Frühpädagogik 168

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen
bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert 185

Episteme

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen
Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka 200

Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung
in Kindervorsorgeuntersuchungen 218

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge¹

Eine Didaktik der „Stunde Null“

Aber das Lesen hat das Sehen, das Sehen Lesen und Schreiben bereichert.
Nobert Elias, Über den Prozeß der Zivilisation

1. Einleitung

Kulturelle Praktiken wie Sehen, Schreiben, Lesen und Sprechen in Westdeutschland nach 1945 sind das Thema dieses Beitrags. Diese „Stunde Null“ nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gilt generell als Zeit des Neubeginns; auch in Bezug auf die Sprache, die vom Furor der Vergangenheit und ihrer rassistischen Ideologie gereinigt werden sollte (vgl. Bering, 2010, S. 275-277). Quellengrundlage der historischen Erforschung damit verbundener kultureller Praktiken und Verfahrensweisen ist hier Hanns-Josef Ortheils autobiographischer Roman „Die Erfindung des Lebens“, der im Jahre 2009 erschienen ist. Die hier praktizierte Lesart des Romans geht auf einen Vorschlag Thomas Alkemeyers (2007) zurück. In diesem Sinne werden literarische Werke als rhetorisch stilisierte und ästhetisch bearbeitete Konstellationsanalysen der sozialen Realität verstanden, deren Lektüre eine Datenmenge ergibt, wie sie mit anderen methodologischen Mitteln „zum Verständnis des Sozialen“ (Alkemeyer, 2007, S. 13) nicht gewonnen werden kann. Hanns-Josef Ortheils Roman handelt von der enormen Anstrengung eines Kindes sehen, lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Das Ego-Dokument, das einen Ich-Erzähler sprechen lässt, stellt die Wechselwirkung zwischen den Dingen und der Aneignung kultureller Fertigkeiten und Verfahrensweisen in den Mittelpunkt und nutzt das Dargestellte gleichzeitig für eine subtile Auseinandersetzung mit der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Der Zusammenhang von kulturellen Praktiken und materieller Kultur untersteht historischen Rahmungen und die folgenden Überlegungen sind zunächst diesem Problemkreis und seiner bildungshistorischen Relevanz gewidmet.

1 Der Beitrag wurde im April 2012 am Max Kade Center for European and German Studies (Vanderbilt University) und beim Jahreskongress der American Educational Research Association (AERA) in Vancouver zur Diskussion gestellt.

2. Materielle Kultur und kulturelle Praktiken

In einem Aufsatz aus dem Jahre 1999 hat Käte Meyer-Drawe Dinge als „Herausforderung“, als „das Andere im Bildungsprozeß“ (1999, S. 329) bezeichnet. Zwischen ihnen und den Menschen bestehe eine Art Wechselbeziehung: von den Dingen geht eine Aufforderung aus, die sich aber erst durch den Menschen und sein Handeln zeigen kann und dadurch Form gewinnt. In der kulturwissenschaftlichen Erforschung der Artefakte hat sich dieser Zusammenhang zwischen den Dingen, den Artefakten und dem menschlichen Handeln ebenfalls bestätigt, wenn auch nicht immer mit gleicher Gewichtung. Für Jean Baudrillard (2001) zeigen Objekte in traditionellen Milieus vor allem einen festgeschriebenen „affektiven Wert“, sie repräsentieren „moralische Konventionen“ und „personifizieren“ in ihrer spezifischen Aufstellung die soziale Ordnung und Fixierung menschlicher Beziehungen. Dagegen werden die praktische Sachlichkeit und Beweglichkeit moderner Gegenstände, die sich dem „Brauchtum“ und „einer ganzen Ideologie“ entledigt hätten, von Baudrillard als Indizien und Repräsentationen für eine bewegliche und wechselseitige Gestaltung menschlicher Beziehungen interpretiert. Folgt man dieser Argumentation, können Objekte, je nach Gestalt, Funktionalität und darauf bezogenem menschlichem Handeln, sowohl eine autoritäre, partikuläre Moral repräsentieren als auch egalitäre, wenn nicht gar universelle Züge aufweisen und entsprechendes Verhalten evozieren.² In Anlehnung an Hannah Arendt attestiert Mihaly Csikszentmihalyi (1993, S. 23) den Dingen zudem einen hohen Stellenwert in Bezug auf die Entwicklung biographischer Stabilität, da Objekte der Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart im menschlichen Lebenslauf Kontinuität verleihen würden. Diese Kontinuität bezieht sich vor allem auf jene Gegenstände, die Werte wie Freundschaft und intensive menschliche Beziehungen repräsentieren (S. 28). Die Wertigkeit von Dingen geht also über ihre materielle Nützlichkeit und Funktion weit hinaus. Dinge sind „Chiffren seelischer Zusammenhänge“ (Heubach, 1987, S. 18); Dinge und Menschen sind in gemeinsame „Geschichten verstrickt“ (Schapp, 1976; Priem, 2005) und als Bedeutungsträger repräsentieren sie die soziale und kulturelle Ordnung (vgl. dazu z.B. auch Sahlins, 1981, S. 241). Gudrun M. König (2003, S. 95-118) hat in einem Beitrag zur materiellen Kultur darauf hingewiesen, dass sich die Bedeutung der Dinge und Artefakte „auf“ deren „Rücken“ in Form von Ablagerungen und Schichten auftürmt und entsprechend vielfältig wirksam werden kann. Dingbedeutungen unterliegen also einem historischen Wandel, sie orchestrieren das menschliche Handeln auf vielerlei Weise und sie werden den Dingen immer wieder neu zugeschrieben.

Auch das Lesen bezieht sich zunächst einmal auf physikalische Objekte, auf verschiedene Artefakte, die man als Textträger bezeichnen kann. Roger Chartier und Guglielmo Cavallo (1999, S. 11-57) haben darauf hingewiesen, dass Lesen eine Praktik ist, mit der man diese Objekte in Besitz nimmt und daraus Bedeutung erzeugt. Die formale Struktur und Organisation von Texten beeinflussen den Leseprozess und welche Bedeutung ein Leser einem Text gibt. Lesen und Schreiben sind darüber hinaus an grammatikalische

2 Zur Frage partikularer und universeller Moral vgl. insb. Tugendhat, 2010, S. 206-224.

Regeln und entsprechende Besonderheiten verschiedener Sprachen gebunden. Die daraus resultierende Struktur und Widerständigkeit ihres Gebrauchs verleiht jeder Sprache eine gegenständliche Qualität. Die Verbindung von materieller Kultur und Sprache zeigt sich auch in der Häufung dingbezogener Metaphern. Hans Blumenberg (1986) hat überzeugend gezeigt, wie Sprache, Gegenstände und Erkenntnis in einem engen metaphorischen Verhältnis stehen. Insgesamt hängt die Bedeutung eines Textes also von der Materialität des Textes, seiner physikalischen und organisatorischen Gestalt, den Lesetechniken, metaphorischen Mustern, der Struktur der Sprache und dem sozialen Kontext des Lesers ab. Michel de Certeau (1988, S. 26) geht zudem davon aus, dass das Lesen, vor allem aber das Schreiben „Züge einer stillen Produktion“ tragen, wodurch kulturelle Erneuerungen hervorgebracht und fabriziert werden würden. Im Akt des Schreibens kann also etwas Neues hervorgebracht und Bekanntes transformiert werden.

Lesen und Schreiben stehen in enger Verbindung mit dem Sehen als kultureller Praktik (vgl. dazu Blumenberg, 1986; Elias, 1939/1997, S. 193; Apel, 2010). Vor allem im Wettstreit erkenntnistheoretischer Positionen kommt dem Sehen eine zentrale Rolle zu. Ralf Konersmann (1999) spricht in diesem Zusammenhang von der „duale[n] Struktur des Sehens“ (S. 14), die seiner Meinung nach langlebigen Differenzen zwischen Intellektualismus und Empirismus geschuldet ist: Sehen wird einerseits mit Tatsachentreue und Exaktheit, andererseits aber auch Täuschung und Unwahrheit in Verbindung gebracht. Das Postulat der Sichtbarkeit gilt häufig als intellektuelle Beschränkung, als „Tyrannei der Dinge“ (Schlegel zit. n. Apel, 2010, S. 9), die das Potential unendlicher Möglichkeiten des Denkens und seiner sprachlichen Repräsentation beschränke. Umgekehrt wird vor allem von bildwissenschaftlicher Seite aus argumentiert, dass das Sehen ein aktiver Vorgang der Welterschließung ist und das Herstellen von Bildern bzw. Sichtbarem immer „durch das Nadelöhr einer sinnlichen Formulierung hindurchtreten“ muss (Böhm in Konersmann, 1999, S. 278): „ohne die latente Verständigung des Sehens, die Abweichung und Distanz zwischen den Welten des Auges, des Gehörs, der Hand, der Rede wären Künstler nur blasse, nachhinkende Illustratoren dessen, was wir immer schon gewußt haben“ (S. 278). Das Verhältnis von Auge und Sprache, von Bild und Text ist eng aufeinander bezogen, doch handelt es sich um differente Modi der Welterschließung, die sich nicht eins zu eins übersetzen lassen. Gottfried Böhm (2010, S. 143-144) misst insbesondere der Zeichnung „eine Nähe zu allen Prozessen der Realitätsaneignung“ bei: „Sie hat die Wissenschaft der Geometrie ermöglicht, den Anfang der europäischen Episteme, sie steht am Anfang der Identitätsbildung und der Sozialisation als Kinderzeichnung, sie [...] steht am Anfang architektonischen Denkens und Entwerfens, bis hin zum computergestützten Zeichnen“. Lorrain Daston und Peter Gallison (2007) haben vor allem den epistemischen Gehalt des Zeichnens aufgearbeitet und dabei zeigen können, wie stark visuelle Verfahren und Prozesse der Erkenntnis aufeinander bezogen sind.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass Dinge, Auge und Sprache eng mit kulturellen Praktiken, Techniken der Erkenntnisgewinnung und Reflexionen der Wirklichkeit verwoben sind. Erziehungswissenschaftlich bedeutsam werden diese Zusammenhänge insofern, als sie für Bildungsprozesse konstitutiv sind.

Bevor nun die Bedeutung von Dingen, Auge und Sprache am literarischen Beispiel diskutiert wird, widmet sich der zweite Schritt dieses Beitrags dem weiteren Kontext dieses Geschehens: das westdeutsche Familienmilieu der Nachkriegszeit, wie es in Hanns-Josef Ortheils Roman beschrieben wird.

3. Angst als Merkmal westdeutscher Gefühlsstruktur

Das Westdeutschland der Nachkriegszeit war in den Augen des Ich-Erzählers in dem Roman „Die Erfindung des Lebens“ vor allem durch Angst bestimmt. Diese starke Gewichtung des Emotionalen führt direkt zu den Analysen des britischen Kulturwissenschaftlers Raymond Williams (1961/1980). Er prägte den Begriff „structure of feeling“. Demnach sind es vor allem literarische Werke, die Gefühlsstrukturen einer Epoche wie ein seismographisches Instrument zum Ausdruck bringen. Diese besondere Leistung besteht Williams zufolge darin, alte und neue Werthaltungen und Unausgesprochenes bis auf deren Dissonanzen und Konsequenzen im gelebten Leben herunterzubrechen und dennoch exemplarisch zu thematisieren. Was hier als besondere Leistung angesprochen ist, kann im vorliegenden Fall als literarische Reflexion der in Erosion befindlichen affektiven Werte und moralischen Konventionen auf der Ebene alltäglicher Verrichtungen und Handlungen im Umgang mit den Dingen während der Nachkriegszeit beschrieben werden.

Ortheils Roman zeigt die Folgen auf: Eine mühsam aufrechterhaltene Familienidylle, ein Klima stummer Angst war das bestimmende Merkmal des Aufwachsens in den 1950er Jahren. Diese durch affektive und moralische Erosionen hervorgerufene Gefühlslage wurde im Laufe der Romanhandlung immer wieder mit den Folgen des Krieges in Zusammenhang gebracht. Dazu gehörte die fast leblos erscheinende, stumme Mutter des Protagonisten, die man auch später, als sie wieder zu sprechen begann, nicht nach der Vergangenheit fragen durfte, ferner gehörte dazu die Stummheit des Ich-Erzählers als Kind, die zwanghafte Symbiose zwischen Mutter und Sohn, das zurückgezogene Familienleben in einer Kölner Etagenwohnung, das Schweigen der Eltern über den hoffnungsvollen Aufbruch nach Berlin als junges Ehepaar und ihre schmerzhaft räumliche Trennung durch den Krieg, das Schweigen über den Tod zweier jüngerer Brüder während eines Bombenangriffs in Berlin und bei einem Granateneinschlag im Heimatdorf der Mutter, das Schweigen über zwei weitere, in der Nachkriegszeit totgeborene Brüder und schließlich über die schweren Kriegsverletzungen des Vaters, der seine Existenz durch engagierte berufliche Arbeit nach dem Krieg wieder aufbaute. Man besuchte sonntags den Gottesdienst im Kölner Dom, aß anschließend in einem Gasthaus zu Mittag und ging spazieren. Beide Eltern sind in einem kleinen Dorf auf dem Land aufgewachsen. Dennoch: Die Mutter durchlief eine Ausbildung zur Bibliothekarin, sie las französische und deutsche Literatur und war Musikliebhaberin; der zupackende Vater, ein Gastwirt- und Bauernsohn, arbeitete als Vermessungsingenieur für die Bahn, er liebte Wanderungen und Naturstudien und hatte ein Faible für illustrierte Zeitschriften, die er am Kiosk kaufte.

„Kein Wort über das Vergangene, kein *Sterbenswörtchen!*“, so fasste der Ich-Erzähler die bestimmende Devise seiner Kindheit und Jugend zusammen (Ortheil, 2009, S. 418). Der Nationalsozialismus als politische Ideologie und die politische Transformation der Nachkriegszeit blieben in der literarischen Reflexion ausgespart und traten nur indirekt auf. Dennoch kennzeichnet das im Roman skizzierte hermetisch wirkende Kleinfamilien-Tableau der Mittelschicht die kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen einer Kindheit und Jugend bis ins Detail des „gelebten Lebens“. Die Erosion affektiver Werte, die moralische Infragestellung des Vergangenen, die Erschütterung biographischer Stabilität der Elterngeneration, die insgesamt „auf dem Rücken der Dinge“ (König, 2003) als „Chiffren seelischer Zusammenhänge“ (Heubach, 1987, S. 18) manifest (zu) werden (drohten), erschwerten im Roman den Wiederaufbau des Familienlebens und stabiler menschlicher Beziehungen in der Nachkriegszeit. Gleichzeitig waren dies die entscheidenden Rahmenbedingungen, die die Aneignung kultureller Praktiken und Techniken beeinflussten und so relevante Vermittlungs- und Aneignungsprozesse der Realität entscheidend modellierten.

Im zweiten Teil dieses Beitrags geht es entsprechend vor allem um die Aneignung der deutschen Muttersprache, es geht darum, wie der Ich-Erzähler aus seiner Perspektive schildert, wie er Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen lernte.

4. Sehen, Schreiben, Lesen und Sprechen: die Muttersprache

Die frühe Kindheit des Ich-Erzählers war, so erfährt man, von einer ununterbrochenen Stille geprägt, die er wörtlich „als die von großer Erschöpfung herrührende Nachkriegsstille der fünfziger Jahre“ (Ortheil, 2009, S. 38) beschrieb. Die stumme Mutter widmete sich anspruchsvoller Lektüre und das ebenfalls stumm gebliebene Kind führte eine nahezu unauffällige Existenz.

Erst der Schuleintritt bedeutete für den Protagonisten des Romans eine Konfrontation mit der Sprache. Schon am ersten Schultag machte er auf dem Schulhof kehrt und ging wieder nach Hause. Abends schärfte der Vater ihm ein, dass ohne Schulbesuch aus ihm „nichts, rein gar nichts“ (Ortheil, 2009, S. 110) werden würde. Diese Bildungsorientierung kann ein latenter Hinweis auf einen neu erworbenen Wert sein: nämlich Leistung als objektivierender Maßstab und Mittel gesellschaftlichen Aufstiegs. Der Ich-Erzähler fügte sich zunächst klaglos den Wünschen seines Vaters. Doch das lautmale- rische Erlernen des Alphabets, wie es damals an den Schulen üblich war, irritierte das immer noch stumme Kind und führte zu Lernproblemen. Der Klassenlehrer empfahl die Sonderschule. Es kam zum Eklat und der Ich-Erzähler verließ die Schule mitten im ersten Schuljahr. Dabei brachte er seine Probleme mit dem Lesen- und Schreibenlernen, seine „stumme“ Beobachterrolle, seine „Tendenz zur Passivität“ (Ortheil, 2009, S. 141), seine Vereinsamung als Kind immer wieder in enge Verbindung mit der für die Nachkriegszeit typischen Gefühlsstruktur, der Angst.

Nach dem Ausstieg des Ich-Erzählers aus der Schule fuhr sein Vater mit ihm für viele Wochen zu seiner Familie aufs Land, die eine große Landwirtschaft und ein in der

Umgebung beliebtes Gasthaus betrieb. Damit verbunden war die räumliche Trennung von der Mutter. Der Erzähler resümierte: „Der erste Schritt, den mein Vater instinktiv an den Anfang meines Lernprogramms gestellt hatte, bestand darin, mich von meiner Mutter und dem einsamen Leben mit ihr zu trennen und in eine Gemeinschaft zu versetzen, in der ich kleine Aufgaben hatte“ (Ortheil, 2009, S. 157). Deutlich wird hier einerseits eine traditionelle Ordnung der Geschlechter, wonach Männlichkeit mit konkreter und sachlich orientierter Aktivität verbunden ist. Andererseits übernahm hier ein Mann zentrale Erziehungsfunktionen, allerdings – wie sich zeigen wird – mit einer empirischen Grundhaltung und einer Didaktik der konkreten, auf die Wurzeln der Evidenz zurückkehrenden Anschauung der Dinge, einer Didaktik der „Stunde Null“ jenseits moralischer Aufladung sowie biographischer Bedeutung, bei der „seelische Chiffren“ (vgl. Heubach, 1987) ebenfalls ausgeblendet blieben.

Der Vater des Ich-Erzählers stellte gemeinsame Wanderungen in die Umgebung an den Anfang seines pädagogischen Programms. Dieser didaktische Gang ins Freie erinnert an zivilisations- und gesellschaftskritische pädagogische Traditionen, an die Akzentuierung einer Erziehung durch den Aufforderungscharakter (vgl. Langeveld, 1956) sowie die physikalische Widersetzlichkeit der Dinge jenseits einer entfremdend wirkenden, gesellschaftlichen (Um-)Deutung. Zunächst zeichnete der Vater des Protagonisten während seiner Wanderungen mit dem Sohn viele feine und detaillierte Bilder nach der Natur, eine Technik, die in den Naturwissenschaften lange Zeit als epistemologische Praxis weit verbreitet und anerkannt war (Daston & Gallison, 2007). Bei diesen Zeichnungen handelte es sich, auch aufgrund der nicht vorhandenen Farbigkeit, um Typisierungen und Modelle der Realität. Zudem manifestierte sich hier der Versuch, durch die unbestechliche Logik des Sehens in Verbindung mit der die Zeichnung ausführenden Hand einer auf empirischer Evidenz fußenden Weltaneignung zum Durchbruch zu verhelfen. Der Vater des Erzählers hob das Abgebildete schließlich auf eine weitere Abstraktionsebene, indem er dem Sohn vorsagte, was zu sehen war. Später ging er dazu über, direkt unter seine Bleistiftskizzen kurze beschreibende Sätze zu notieren.

Insgesamt stellte der Vater also einen Ortswechsel, das Hinausgehen in die freie Natur, das Zeigen und Herausheben einzelner Gegenstände, typisierende Beobachtung und damit das Sehen an den Anfang der Schreibübungen mit seinem Sohn. Die konkrete Sichtbarkeit der Dinge wurde zum visualisierten und empirisch evidenten Modell der Realität umgearbeitet und mit der Bildunterschrift in ein konventionelles schriftliches Zeichensystem übertragen, ohne das Gesehene und Bezeichnete mit seinen affektiven, sozialen, ideologischen und moralischen Ablagerungen in Verbindung zu bringen. Schließlich fing der Ich-Erzähler selbst an, einzelne Objekte zu zeichnen und zu bezeichnen. Am Beginn dieses Aneignungsprozesses, dieser „stillen Produktion“ (de Certeau, 1988, S. 26) standen ein Spaziergang in den Wald und die Skizze einer Eiche, unter die er den Satz notierte: Das ist eine Eiche. Elias Canetti hat in „Masse und Macht“ (1960/1980) die enge Verknüpfung des „Waldes“ mit dem „Heer“ hervorgehoben und diese „Massensymbol[e] der Deutschen“ (S. 202) charakterisiert:

Der Knabe, den es aus der Enge zu Hause in den Wald hinaustrieb, um, wie er glaubte, zu träumen und allein zu sein, erlebte dort die Aufnahme ins Heer voraus. Im Wald standen schon die anderen bereit, die treu und wahr und aufrecht waren, wie er sein wollte, einer wie der andere, weil jeder *gerade* wächst, und doch ganz verschieden an Höhe und Stärke. Man soll die Wirkung dieser frühen Waldromantik auf den Deutschen nicht unterschätzen. In hundert Liedern und Gedichten nahm er sie auf, und der Wald, der in ihnen vorkam, hieß oft ‚deutsch‘. (Canetti, 1960/1980, S. 202-203)

Im Roman blieb dies alles unerwähnt: Treue, Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit als deutsche Werte und militärische Tugenden haben dort ebenso wenig einen expliziten Platz wie die Eiche als Heldensymbol. Dies kann als erneuter Hinweis auf die Erosion affektiver Werte und moralischer Konventionen, auf bewusstes Schweigen über Dinge als nationale Symbole gedeutet werden.

Der Ich-Erzähler jedenfalls lernte auf diese Art und Weise sehen, zeichnen, lesen und schreiben. Voraussetzung für diesen Prozess war, wie schon erwähnt, immer ein konkreter Gegenstand und dessen Sichtbarkeit. Diese Vorgehensweise verweist auf positive Aspekte des sinnlichen Sehens: empirische Exaktheit, Evidenz, Tatsachentreue, Herstellung von Gewissheit und Genauigkeit. Ausgeblendet bleibt die Kritik des Sehens, bei der Sehen mit Täuschung, Blendung, Unwahrheit und trügerischem Schein in Verbindung gebracht wird. Insofern orientierten sich die ersten Lese- und Schreibübungen des jungen Protagonisten an einer empirischen Didaktik, die, programmatisch betrachtet, streng auf die alltäglichen Dinge und ihre Form ausgerichtet war. Die affektive und moralische Wertigkeit der Dinge wurde aufgrund ihrer historischen Beschädigung durch Nationalsozialismus und Krieg ausgeklammert und der Reflexion entzogen.

Der Romanhandlung lässt sich entnehmen, dass das Schreib- und Lesetraining des Protagonisten schließlich weiter verfeinert wurde. Sein Vater kaufte große und kleine Kladden mit Blanco-Seiten, die der Sohn für seine Übungen nutzen sollte: „Die kleinen Kladden waren Notizhefte, die großen waren für die Reinschrift“. Die einen wurden unterwegs im Freien beschrieben, die anderen abends im Sitzen ausgearbeitet. „So entstand ein System von Beobachten, Zeichnen und Schreiben und wuchs von Tag zu Tag etwas mehr“ (Ortheil, 2009, S. 187) – resümierte der Ich-Erzähler über die Funktion dieser Hefte.

Verbunden mit Ortswechseln und einer subtilen Politik der Körperbewegungen, entstand so auf lange Sicht eine Art Enzyklopädie der ländlichen Umgebung, die ein Kind beobachtend und schreibend herstellte und sich aneignete. Die sichtbaren Dinge gingen in den Kladden durch das Anwenden kultureller Praktiken – eine bestimmte Verfahrensweise der Beobachtung, Zeichen- und Schreibübungen, verbunden mit Bewegung im Freien, Beweglichkeit der Hand und stillem Sitzen – in eine Allianz ein mit der Materialität des Textträgers und seiner Struktur. Diese Struktur bestand aus zwei vertikal angelegten Spalten, in denen Zeichnungen und passende Sätze horizontal zusammengeführt wurden. Insofern erwies sich der didaktische Rekurs auf reine Beobachtung als Illusion. Denn durch die Handhabung des Textträgers sowie die sozialen Rahmenbedingungen während des Aufzeichnens und Schreibens wurde gleichzeitig auf neue gesellschaftli-

che Normen und Werte verwiesen. Es waren Tugenden wie Sachlichkeit und Tatsachentreue, die im vorliegenden Fall durch Lese- und Schreibübungen hervorgebracht und angeeignet wurden. Der nationale Symbolcharakter und affektive Wert der verzeichneten Dingwelt hingegen blieben weiterhin ausgeklammert.

Der Vater des Ich-Erzählers intensivierte im Laufe der Zeit die Gespräche mit seinem Sohn. Er erklärt ihm – wobei er sich auf die unmittelbare Evidenz des Sichtbaren bezog und dabei alle emotionalen und ideologischen Wertigkeiten bzw. Entgleisungen ignorierte – immer wieder knapp und konkret, was zu sehen war: „Schau mal her [...] – das hier ist [...] – so lauteten die Fundamentalsätze dieser Sprache“ (Ortheil, 2009, S. 190), urteilte der Ich-Erzähler im Rückblick. Das immer noch stumme Kind ließ sich schließlich vom Klang der Sprache faszinieren. Silberpappel, Goldstern, Springkraut, Schneeball und Geißblatt gehörten zu seinen Lieblingswörtern. Der Erzähler merkte an: „Mit jedem neuen Tag hörte ich die Sprache ein wenig mehr klingen. Es waren keine beliebigen Worte und Sätze, die ich zu hören bekam, sondern Worte, die zu den Dingen gehörten und daher eine unverwechselbare Klanggestalt hatten“ (Ortheil, 2009, S. 194). Der Ich-Erzähler begann, sich dem Sprechen anzunähern. Diese Annäherung war für ihn an die Engführung eines isolierten Objekts mit dessen Sichtbarkeit und den hörbaren Klang eines Wortes gebunden. Unübersehbar überwog auch hier ein Aneignungsprozess, der eine emotional aufgeladene und national fixierte Bedeutungsebene der Gegenstände weitgehend ausklammerte.

Gegen Ende der Ferien reiste die Mutter des Protagonisten ebenfalls aufs Land zur Familie ihres Mannes. Ihre Ankunft markierte eine Wende. Nach der Begrüßungsansprache des Hausherrn anlässlich eines festlichen Abendessens begann der junge Ich-Erzähler plötzlich in die kurze Stille nach dieser Rede hinein zu sprechen. Er sprach in kurzen, abgehackten Sätzen und benannte gleichzeitig in einer langen Litanei die Gegenstände auf dem Tisch. Die Anwesenden starrten gebannt auf das Kind. Schließlich stand der Vater des Protagonisten auf, deutete in die Ferne und fragte, was denn dort zu sehen sei. Wieder antwortete das Kind in kurzen, einfachen Sätzen. Das väterliche pädagogische Projekt mit einer starken empirischen Orientierung an der konkreten Erscheinungsweise der Dinge und Artefakte und ihrer wertfreien Benennung war erfolgreich verlaufen.

Bemerkenswert ist, dass der Ich-Erzähler seine Kladden bis ins frühe Erwachsenenalter weiterführte. Als Schulkind erweiterte er seinen Wortschatz zunächst durch intensives Bücherlesen. Aus den Büchern wiederum schrieb er Wörter und Passagen ab, die er nicht immer verstand, die ihm aber besonders gut gefielen. Dabei überführte er die vorgefundene Struktur des einen Textträgers, die dort aufgefundene Anordnung von Wörtern, Sätzen und Abschnitten in ein individuell angelegtes, selektives Instrument für den eigenen Sprachgebrauch. Fremdwörter wie „*Analyse*, *Stigma* oder *Volumen*“ (Ortheil, 2009, S. 287), so legt die Lektüre des Romans nahe, hatten es ihm besonders angetan. Er schrieb alles Mögliche ab, darunter Aufschriften von Limonadeflaschen und Speisekarten, und versah alles mit Datum und Uhrzeit. Auf diese Weise wuchs seine Sammlung an Notizbüchern immer weiter an. Wurde er bei dieser Aufzeichnungsarbeit, bei dieser „Protokollsucht“ (Ortheil, 2009, S. 502), wie der Ich-Erzähler diese Tätigkeit

beschrieb, gestört und behindert, stieg, so kann man lesen, die alte Angst wieder in ihm hoch und er begann zu vereinsamen. Seine Aufzeichnungsarbeit erforderte insgesamt viel Freiraum und galt der Vielzahl von Wörtern und Beschreibungsmöglichkeiten, die dem Kind und Jugendlichen Möglichkeiten boten, die Zusammenhänge der dinglichen, kulturellen und sozialen Realität sprachlich zu strukturieren und sie sich, auch im Hinblick auf affektive Wertigkeiten, vorsichtig anzueignen.

Was nun Angst als bestimmende Gefühlsstruktur der Nachkriegszeit betrifft, so wurde dieser Aspekt durch die Reflexion eines Auslandsaufenthalts von Ortheil deutlicher ausgeleuchtet.

5. Fremdsprache als Sprache ohne Angst?

Während seiner Gymnasialzeit entwickelte der Protagonist des Romans zunächst eine Angst vor Fremdsprachen, da ihn jede Sprache an die mit der Muttersprache verbundene Angst erinnerte. Gleichzeitig weckte ein Onkel in ihm die traditionelle deutsche Sehnsucht nach Italien, genauer, nach Rom. Der Ich-Erzähler fasste daher den festen Plan, nach dem Abitur dorthin zu reisen. Er las Bücher und sah sich Filme über Rom an. Er sammelte Bilder über die fremde Stadt und begann, sich detaillierte Notizen in seine Kladden zu machen. „[...] ich wollte Rom nicht als eine fremde, sondern als eine Stadt betreten, die ich in meiner Phantasie längst durchstreift hatte und die mir daher vielleicht noch vertrauter war als eine mir unbekannt deutsche Stadt. So glaubte ich, gegen meine Ängste gewappnet zu sein [...]“ (Ortheil, 2009, S. 447), schrieb der Ich-Erzähler über seine Reisevorbereitungen. Schließlich kam er an einem heißen Sommertag abends nach Einbruch der Dunkelheit in Rom an. Dabei spürte er keine Fremdheit, Rom war für ihn „Inland“ (S. 462). Er war offenbar froh, nicht mehr in dem Land zu sein, in dem er „so viel Angst ausgestanden“ (S. 452) hatte. Das Italienische erwies sich dabei schnell als eine Sprache, die er leicht lernte und mühelos aufgriff. „Das Italienische geht vollkommen anders als das Deutsche“, stellte der Ich-Erzähler erleichtert fest und fuhr fort:

Es ist ein Geben und Anbieten von Sätzen, die das Gegenüber dann wieder zurückgibt [...]. Das Deutsche aber ist anders. Im Deutschen sagt einer einen Satz, um den Satz irgendwo in die Landschaft zu stellen und dort stehen zu lassen. Danach ist es still. Derjenige, der antwortet, sagt einen anderen Satz und stellt ihn in etwas größerer Entfernung ebenfalls in die Landschaft. So ist zwischen den Sätzen viel Raum und viel Schweigen. (Ortheil, 2009, S. 460)

Der Protagonist des Romans besuchte in Rom das Konservatorium, sein Ziel war eine Pianistenkarriere, die sich aber später, aufgrund einer chronischen Entzündung des Handgelenks, zerschlagen sollte. Auf dem Höhepunkt seiner römischen Zeit als junger Pianist feierte er seinen 20. Geburtstag. Aus diesem Anlass ließ er sich fotografieren: in einem gut geschnittenen, leichten schwarzen Anzug mit leger getragenen weißen Hemd, dazu eine vermutlich lässig gebundene, elegante Krawatte. Als er die Fotografie

später betrachtete, sah er einen jungen Römer der *alta società*, leicht überanstrengt, mit schmalem Gesicht, sinnlichem Mund und langen Haaren, der mit dem Kölner Kind und Jugendlichen nichts mehr zu tun hatte.

Das vom Ich-Erzähler angesprochene Schweigen zwischen den Sätzen der deutschen Sprache markiert jene affektive und moralische Erosion, welche durch die historische Beschädigung und ideologische Entgleisung von Dingbedeutungen und Sprache ausgelöst wurde. Sie verweist auf die Angst vor einem durch die Vergangenheit belasteten metaphorischen Verhältnis von Sprache, Gegenständen und Erkenntnis. Die Wendung „Sätze in der Landschaft“ wiederum lässt sich unmittelbar auf die väterliche Methode, auf eine Empirie der Dinge jenseits ihrer historisch wie biographisch beschädigten Rahmung beziehen. Durch diese Aussparungen blieb das Vergangene unausgesprochen. In einer anderen, fremden Kultur schien die Wertigkeit von Dingen für den Ich-Erzähler ungebrochen zu sein. Hinzu kommt, dass die italienische Sprache, die dem Verb (und damit auch dem Verhältnis von Handeln und Dingen) eine starke Stellung am Beginn eines Satzes einräumt, direkter ist und ihm mit hoher Wahrscheinlichkeit den Zugang erleichterte. Nicht zufällig dekodierte der Protagonist auf dem fotografischen Portrait seiner römischen Zeit, das ihn als Zwanzigjährigen zeigte, die affektive und moralische Wertigkeit von Kleidungsstücken, Physiognomie, Körperhaltung eindeutig und angstfrei als Kennzeichen von Kreativität und freiem Künstlerdasein.

6. Resümee

Friedmar Apel (2010, S. 165) hat unlängst betont, dass „in der europäischen Literatur der letzten Jahrzehnte zunehmend Autorinnen und Autoren“ hervortreten, die einen empirischen Zugang zur Wirklichkeit haben und keinen „Zweifel daran“ lassen, „daß in ihren Werken die Lebenswelt auch tatsächlich gemeint ist“. Apel räumt außerdem ein, dass „manche“ Autoren „sich in ihren Texten zumindest aspektweise auch als empirische Personen in ihren biographischen Bezügen meinen“ (S. 165). Ortheils autobiographischer Roman bestätigt diese Feststellung und nimmt eine lebensweltbezogene Perspektive aus dem „Parterre“ der Gesellschaft ein. Es geht dabei um die Frage, wie ein Kind Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen lernte. Quellenkritisch lässt sich anmerken, dass Ortheil den Weg seines Protagonisten vom stummen Kind zum erfolgreichen Schriftsteller vielleicht doch zu sehr mit dem Lineal gezogen hat; auch die immer wieder vorgenommene Idealisierung der Vaterfigur ist zu hinterfragen. Was dafür spricht, dennoch mit einer literarisch bearbeiteten autobiographischen Quelle zu arbeiten, ist die Tatsache, dass dort die Wechselwirkung zwischen Dingen und kulturellen Praktiken auf der Ebene alltäglicher Begebenheiten und Verrichtungen exemplarisch nachgezeichnet wurde.

Entsprechend liegt der bildungshistorische Gewinn dieses Beitrags in einer argumentativen Umkehrung: Gerade durch die kulturhistorische Analyse der didaktisch-epistemischen Grundlegung von Bildungsprozessen, so die Überlegung, können strukturelle Bedingungen der Erziehung und Bildung sichtbar werden. Im vorliegenden Fall

waren dies die von Angst dominierte Gefühlsstruktur der westdeutschen Nachkriegszeit als Ausdruck einer normativen und emotionalen Krise, eine Programmatik des empirisch Sichtbaren, die es ermöglichte, die Dinge jenseits ihrer historisch belasteten Rahmung zu betrachten, Tugendschulung durch sachorientiertes Einüben kultureller Praktiken sowie, damit verbunden, die Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg durch Leistung als objektivierbares Kriterium des wirtschaftlichen Erfolgs.

Gegen einen solchen Ansatz kann man einwenden, dass politische und ökonomische Transformationsprozesse der westdeutschen Nachkriegszeit in der hier vorgelegten Analyse ausgeklammert bleiben. Wichtige Stichworte sind: der sogenannte Wiederaufbau, die „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“, ein im Jahre 1953 von Helmut Schelsky geprägter Begriff, Ludwig Erhards im Jahre 1957 erstmals publiziertes Buch „Wohlstand für alle“ und das Wirtschaftswunder. Diese Aspekte der Makroebene werden aber, wie gezeigt werden konnte, auf der Ebene des „gelebten Lebens“ durch eine kulturhistorische Spurensuche weitgehend aufgespürt. Das Ergebnis kann man in wenigen Sätzen skizzieren: Die empirisch fundierte Orientierung am konkret Sichtbaren zielte darauf ab, die deutsche Sprache zu objektivieren. Dieser Zugriff auf die Sprache hatte eine folgenreiche Nebenwirkung, die Entwertung des Intellektualismus (vgl. dazu Konersmann, 1999), womit die Reflexion symbolischer Bezüge sowie emotionaler und moralischer Wertigkeiten stark ausgeblendet blieb. Nicht nur intellektuelle, sondern auch ideologische Auseinandersetzungen wurden durch die oben bereits erwähnte Schwerpunktsetzung auf die sichtbare Evidenz der Dinge zweitrangig. Man betonte das Machbare innerhalb des faktisch Möglichen: hier der mittels Leistungsorientierung in Angriff genommene „Wiederaufbau“, der allen offen stand; die Hervorbringung von Leistung als Tugend war mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Resultat des Strebens nach Objektivierung und ist gleichzeitig ein Indiz für die Etablierung eines neuen Werts.

Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen orientieren sich also nicht nur an ästhetischen Vorlieben, sie sind auch historisch situierte politische, soziale sowie ökonomisch relevante Verfahrensweisen, sie werden von didaktischen und epistemologischen Lehren überlagert sowie geprägt und zeigen eine enge Wechselwirkung mit der materiellen Kultur. Daraus ergibt sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive, die Subjektivierungsprozesse nicht nur vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Kontexte analysiert, sondern sich ebenfalls und mit gleicher theoretischer Sorgfalt auf die hier wörtlich gemeinten „Gegenstände“ von Erziehung und Bildung bezieht.

Quellen

- Erhard, L. (1957). *Wohlstand für alle* (bearb. v. Wolfram Langer). Düsseldorf: Econ Verlag.
- Ortheil, H.-J. (2009). *Die Erfindung des Lebens*. München: Luchterhand Verlag.
- Schelsky, H. (1953). *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme*. Dortmund: Ardey-Verlag.

Literatur

- Alkemeyer, Th. (2007). Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8, 11-31.
- Apel, F. (2010). *Das Auge liest mit. Zur Visualität der Literatur*. München: Carl Hanser Verlag.
- Bering, D. (2010). *Die Epoche der Intellektuellen 1898-2001. Geburt, Begriff, Grabmal*. Berlin: University Press.
- Baudrillard, J. (2001). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Blumenberg, H. (1986). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Böhm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens* (2. Aufl.). Berlin: Berlin University Press.
- Canetti, E. (1960/1980). *Masse und Macht*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Chartier, R., & Cavallo, G. (1999). *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). Why We Need Things. In S. Lubar & W. D. Kingery (Hrsg.), *History from Things. Essays on Material Culture* (S. 20-29). Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Daston, L., & Gallison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- de Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Elias, N. (1939/1997). Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heubach, F. W. (1987). *Das bedingte Leben. Theorie der psychologischen Gegenständlichkeit der Dinge. Ein Beitrag zur Psychologie des Alltags*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- König, G. M. (2003). Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In K. Maase & B. J. Warneken (Hrsg.), *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkswissenschaftlichen Kulturwissenschaft* (S. 95-118). Köln: Böhlau Verlag.
- Konersmann, R. (1999). *Kritik des Sehens* (2. Aufl.). Leipzig: Reclam Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-336.
- Langeveld, M. J. (1956). Das Ding in der Welt des Kindes. In Ders., *Studien zur Anthropologie des Kindes* (S. 91-105). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Priem, K. (2005). In fremden Kleidern. Autobiographie und Materialität der Dinge. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 79-91). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sahlins, M. (1981). *Kultur und praktische Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schapp, W. (1976). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding* (2. Aufl.). Wiesbaden: Heymann Verlag.
- Tugendhat, E. (2010). *Anthropologie statt Metaphysik* (2. erw. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.
- Williams, R. (1961/1980). *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Karin Priem, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Campus Walferdange, B.P.2 (Route de Diekirch), 7201 Walferdange, Luxembourg
E-Mail: karin.priem@uni.lu