

Rumpf, Horst

## Lernen, sich einzulassen. Über Unterricht, gedacht aus dem Geist ästhetischer Erfahrung

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 2, S. 152-163



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Lernen, sich einzulassen. Über Unterricht, gedacht aus dem Geist ästhetischer Erfahrung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 2, S. 152-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133242 - DOI: 10.25656/01:13324

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133242>

<https://doi.org/10.25656/01:13324>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lernen, sich einzulassen

### Über Unterricht, gedacht aus dem Geist ästhetischer Erfahrung<sup>1</sup>

Horst Rumpf

*Was steckt hinter den vielfältigen aktuellen Strebungen, die den Unterricht zur Lebenswelt, zur sinnlichen Erfahrung, zur eigenen Tätigkeit der Schüler hin öffnen wollen? Gewiss auch die Diagnose, dass Unterricht die Erfahrung der Wirklichkeit dessen wovon er handelt, verlieren könnte.*

*Der Aufsatz versucht, ausgehend von Schillers Analyse der ästhetischen Erfahrung als eines Innewerdens von Wirklichkeit, das noch nicht von begrifflich formalen Zugriffen bestimmt ist, die Scheinhafte manchen Unterrichts aus dem Mangel bzw. dem schnellen Überspringens ästhetischer Wahrnehmungen und Empfindungen verständlich zu machen. Im Anschluss an Sklovskij, Dewey, Wagenschein und Nietzsche plädiert er für eine Lernkultur, die die Spannung zwischen Erlebnis und Begriff, zwischen dem sinnlich Einzelnen und dem begrifflich Allgemeinen aushält und nicht kurzschliesst.*

Auf der letzten Seite des grossen zweibändigen Werks "Denken - das Ordnen des Tuns" von Hans Aebli wird das Problem des Denkenlernens und Denkenlehrens in einem einprägsamen Vergleich deutlich gemacht: "Natürlich gibt es die stellvertretenden Medien, die sekundären Handlungsbereiche, in denen einige Ordnungen effizienter und schneller hergestellt werden können als im Getümmel des praktischen Tuns und des konkreten Sehens. Aber wir haben auch die ständige Angewiesenheit der Medien auf die primären Handlungsbereiche mit ihrem Ernstcharakter gesehen. Zwar gibt eine bescheidene Intransparenz der Bedeutung in den Medien. Sie reicht aber in der Regel nicht weit. Wenn sie nicht ständig an die Basis konkreten Handelns und Sehens zurückgebunden werden, beginnen die Mühlen der Zeichensysteme bald leer zu drehen" (Aebli, 1981, S. 395/396).

Einerlei, ob Aebli hier auch an die Klage des von Paulsen zitierten Gymnasiallehrers im 19. Jahrhundert dachte - er forderte in Kritik am Leerlauf des Schulbetriebs, "eine Mühle müsse schliesslich Mehl bringen und dürfe nicht nur leer laufen" - einerlei ob diese schulkritische Bedeutung bewusst in die Formulierung eingelagert wurde, dem ersten Blick, noch mehr dem zweiten und dritten werden die Probleme deutlich, die hier ins Bild gebracht worden sind:

(1) Die "Mühlen der Zeichensysteme" könnten bald leer drehen, wenn das, was in ihnen ausgedrückt wird an Bedeutungen - wenn das nicht abgerungen ist Gegebenheiten der Erfahrung, die als wirkliche Stachel das genaue Hinsehen und das Nachdenken herausfordern. Es gibt demnach ein leeres Reden, Schreiben, Lesen. Schaupackungen, Wortatrapen.

(2) Verwandt, aber anders akzentuiert: Ohne den Erfahrungswiderstand, den sinnliche Gegebenheiten in ihrer Fülle, ihrer Undurchdringlichkeit, ihrer Wucht und ihrer konkreten Einmaligkeit ausüben - ohne diesen Widerstand und die spürbare Arbeit an seiner Entchaotisierung suggerieren die Zeichensysteme eine scheinhafte Ordnung. Kraft ihrer wird dem Erzeuger und dem Benutzer eine scheinhafte Überlegenheit über die

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten am 21.5.1996 an der Universität Zürich im Rahmen einer Veranstaltungsreihe zur Inauguration der "Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz".

vertrackten Gegebenheiten vermittelt, an welche unsere sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen immer wieder stossen.

(3) Naheliegend: Eine Belehrungsinstitution wie die Schule, die nicht anders kann als sich vom "Getümmel des praktischen Tuns und des konkreten Sehens" in irgendeiner Weise abzugrenzen, die also auch immer dazu neigen wird, gezähmte Medien als Wirklichkeitsersatz zur Belehrung heranzuziehen - auch sie wird immer und sozusagen aus struktureller Notlage heraus immer in der Gefahr sein, zu einer Mühle zu degenerieren, die leer dreht - sprich: die keine Realitäten mehr verarbeitet, sondern Wort-hülsen weiterreicht.

(4) Schliesslich: Das Bild von den Mühlen der Zeichensysteme enthält auch noch den Hinweis darauf, dass es maschinisierte und standardisierte Verfahren sein könnten, die die komplexe Wirklichkeit kleinarbeiten - ohne irgendeine Rücksicht auf die vielleicht besonderen Beschaffenheiten der jeweiligen Materie - und, noch bedenklicher, ohne Rücksicht auf die Subjekte, ihre Mitgiften, ihre Ansprechbarkeiten, ihre besonderen Situationen. Die standardisierte Zermalmmaschine könnte jede persönliche und spontane Durchdringung und Aneignung einer Sache einschüchtern, verbieten, unmöglich machen.

Dieses Bild von den bald leer drehenden Mühlen der Zeichensysteme vergegenwärtigt, neuere Entwicklungen der Kognitionspsychologie aufarbeitend, ein Bedenken, das Humanisten und Aufklärer unserer Tradition auch scharf gesehen haben. Die Kritik des Erasmus von Rotterdam und seiner Humanistenfreunde entzündete sich ja immer wieder daran, dass die verbalen und die symbolisch-sakramentalen Zeichen der offiziellen Kirche nichts mehr transportierten an Gehalten, Herausforderungen, Nährstoffen. Und im Zeitalter des sich ausbreitenden gelehrten Wissens registriert ein Aufklärer wie Lichtenberg mit zunehmendem Entsetzen, wie in den Universitäten das um sich greift, was er "den Frost der Nachschwäzerey", der sich seiner Erfahrung nach auf viele angeblich hoffnungsvolle Köpfe zu legen pflegt (Lichtenberg, 1953, S. 145). Der folgende Aphorismus Lichtenbergs liest sich wie ein Kommentar zu Aebli's Warnung vor den leerdrehenden Mühlen der Zeichensysteme: "Es ist ganz gut, viel zu lesen, wenn nur nicht unser Gefühl darüber stumpf würde und über der grossen Begierde, immer ohne eigene Untersuchung mehr zu wissen, endlich in uns der Prüfungsgeist erstürbe" (Lichtenberg, 1953, S. 258). Lesen, das Übernehmen von Erkenntnissen anderer, hat demnach auch seine verführerisch-gefährlichen Seiten. Man spürt nicht mehr, was verlorengeht, wenn man sich lesend recht bequem in die Wissensposition hinüberschwingt. Nicht nur der Prüfungsgeist, der die verwirrende Welt der sinnlich widerfahrenden Gegebenheiten zu prüfen, zu vergleichen, zu erklären sucht - nicht nur er könnte absterben, auch das "Gefühl" für die wirkliche widerständige Welt in ihrer Buntheit und Verrücktheit könnte stumpf werden. Das Wissen und das das Wissen tragende Subjekt - beide gewinnen Züge eines Phantoms. Obwohl - und das ist ja das Ärgerliche - alles Phantomwissen ganz richtig sein kann. Weswegen es ja so schwer zu durchschauen ist und in immer neuen Gestalten Schulen und Hochschulen unterwandert und auszuwehren droht. Damit ist von dem Aufklärer Lichtenberg überhaupt nichts gegen das wirkliche erfahrungshaltige und erfahrungsermöglichende Wissen gesagt, sowenig wie bei Aebli. Auch hier gilt: corruptio optimi pessima. Es geht ersichtlich um das Lernproblem unserer Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen - um das Verhältnis von Sinnlichkeit, Erfahrung, Begriff; deutlicher: um die Auszehrung von Sinnlichkeit und Erfahrung zugunsten vorschnell übergestülpter und im Glauben an Expertenautorität übernommener Begriffe, Erklärungen, Deutungen. Man könnte, was den Bereich Geschichte und Literatur angeht, vielerlei Texte von Nietzsche, nicht nur aus der Zweiten Unzeitgemässen Betrachtung, zitieren - "mit Begriffen wie mit Drachenzähnen übersät, Begriffsdrachen

erzeugend, dazu an der Krankheit der Orte leidend und ohne Vertrauen zu jeder eigenen Empfindung, die noch nicht mit Worten abgestempelt ist", so charakterisierte er sich und seine bildungsgeschädigten Zeitgenossen (Nietzsche, 1988, S. 329). Dafür, wie junge Menschen angesichts der sogenannten schönen Literatur offenbar auch nicht ganz selten gezwungen werden, aus ihren Köpfen Mühlen leerdrehender Zeichensysteme zu machen, will ich noch ein aktuelles, leicht groteskes Beispiel bringen: In seiner Rede zur Verleihung des Oesterreichischen Staatspreises sagte Peter Handke vor einigen Jahren: "Ein letztes Ersuchen richte ich an jemand Anwesenden, Frau Unterrichtsminister - mein Ansuchen ist folgendes: Dass die Schüler nicht mehr gezwungen werden, sich über meine Bücher prüfen zu lassen. Ich möchte nicht mehr von halben Kindern und verzweifelten Müttern angerufen werden, damit ich ihnen für einen Lehrer meine Arbeit interpretiere, möchte auch nicht am frühen Morgen oder um Mitternacht einen Halbwüchsigen von der Schwelle weisen müssen, der über etwas von mir, das er hasst, ein Referat schreiben muss" (Handke, 1992, S. 93/94). Hier also liegt das Problem darin, dass aufgezwungene oder übernommene Begriffe die spontane Sinnlichkeit der Berührung erschlagen, ersticken, überspringen, als belanglos erscheinen lassen. Vielleicht kommt der Einwand auf, heutzutage liege die Pathologie eher umgekehrt - die die Heranwachsenden umwirbelnden sinnlichen Reize seien so übermächtig, dass es ja gar nicht mehr zur begrifflich-verbalen Ausdünnung von Realitätserfahrungen komme. Stichwort: Zerfall der Lesekultur. Ganz im Gegenteil zur Tendenz des vorher Gesagten vernichte die chaotisch wirkende Übermacht diskontinuierlicher und flüchtiger Reize Fähigkeit und Bereitschaft zur begrifflichen Distanzierung und Aufforderung der Erfahrung. Nicht schwer zu sehen, dass es sich da nur um die andere Seite der gleichen Pathologie handelt: Sinnlichkeit und Begriff sind auseinandergerissen. Es gibt weisgott leerlaufende Sinnlichkeit als Trommelfeuer auf unsere Sinne im Überfluss. Und gerade auch im Umkreis von Schule und Didaktik finden sich - als unreife Gegenschläge gegen die Verhirnlichung - Sinnlichkeitsapostel, deren Vorschläge auf leere Betriebsamkeit und Sinnentrubel hinauslaufen.

Einer entsinnlichten Begrifflichkeit kann man aber nicht mit einer hirnlosen Sinnlichkeit begegnen - und es ist noch überhaupt nichts gewonnen, wenn "mit allen Sinnen" gelernt wird. Das kann genauso sinnlos sein wie das Hersagen von auswendig gelernten Erklärungen. Gibt es andere Möglichkeiten, den Einseitigkeiten von Einbahnstrassen - hier von der Sinnlichkeit zum Begriff mit der Gefahr zu Hast und Selbstbetrug, dort von der Sinnlichkeit in immer buntere Sinnlichkeit im Gegenzug gegen die Wortschule mit der Gefahr des Versinkens in begriffsloser Betriebsamkeit - gibt es Möglichkeiten, diesen in der Luft liegenden und von manchen Traditionen gestützten Einbahnstrassen zu entgehen?

Alles bislang Gesagte läuft auf eine Diagnose hinaus: wenn die Mühlen der Zeichensysteme leer drehen, verlieren die Menschen, sich im Ernst auf etwas einzulassen, sie erschwindeln sich Nähe und Vertrautheit, das Falschgeld ungedeckter Zeichen zersetzt die Weltbeziehungen. Zwei beliebige Beispiele für den Schwund der Fähigkeit, sich auf etwas einzulassen: Da breitet sich das Vokabular der Psychoanalyse in den Köpfen, in den Konversationen aus. Und das souveräne Hantieren mit diesen imposanten Begriffen dürfte nicht selten dazu dienen, sich vor dem damit Gemeinten - und es handelt sich da um nicht harmlose und nicht zutage liegende Vorgänge unter der Oberfläche des Alltagsbewusstseins - in Sicherheit zu bringen. "Immer davon reden, nie daran denken. Die fertig gelieferte Aufklärung verwandelt nicht nur die spontane Reflexion, sondern auch die analytischen Einsichten, deren Kraft gleich ist der Energie und dem Leiden, womit sie errungen werden, in Massenprodukte... Anstatt die Arbeit der Selbstbesinnung zu leisten, erwerben die Belehrt die Fähigkeit, alle Triebkonflikte unter Begriffe wie Minderwertigkeitskomplex, Mutterbindung, extrovert und introvert zu subsumieren, von denen sie im Grunde sich gar nicht erreichen lassen..."

(Adorno, 1989, S. 78). Ein zweites Beispiel - aus den lern-autobiographischen Fragmenten von Peter Handke. Unter der Überschrift "Die Aufsätze" steht da unter anderem: "Weil ich meine Erfahrungen als Kind inzwischen vergessen hatte, teilte ich in den Aufsätzen die dazugelernten Erfahrungen mit eingelernten Wörtern mit... Sogar ein eigenes Erlebnis erschien mir anders, wenn ich darüber einen Aufsatz geschrieben hatte. In Aufsätzen über Treue und Gehorsam schrieb ich wie in Aufsätzen über T. und G., in Aufsätzen über einen schönen Sommertag, schrieb ich wie in Aufsätzen über einen sch. St., in Aufsätzen etwa über das Sprichwort "Steter Tropfen höhlt den Stein", schrieb ich wie in Aufsätzen über das Sprichwort "St. Tr. h. d. Stn.", bis ich schliesslich an einem schönen Sommertag nicht den schönen Sommertag, sondern den Aufsatz über den schönen Sommertag erlebte" (Handke, 1972, S. 13-14).

Die fertig gelieferten und leicht konsumierbaren schicken psychologischen Fachausdrücke kommen mit dem eingelernten Aufsatzdeutsch über den schönen Sommertag darin überein, dass sie den Verwendern *die Arbeit der Annäherung und Vergegenwärtigung* ersparen, besser: dass sie sie um diese Arbeit betrügen. Unspürbar gemacht wird jener Erfahrungswiderstand, der sich in einem Innehalten niederschlägt, weil da ein Riss im Altgewohnten spürbar wird, ein Riss, der Unbekanntes, Drohendes, Überraschendes verheisst und der einen nicht ohne weiteres zur Tagesordnung übergehen lässt. In der Arbeit an diesem Riss im Subjekt, in der Welt, in der Arbeit an der Befremdung - und nicht an ihrer Zukleisterung - geschieht das, was ich mit dem Sich-Einlassen-auf-eine Sache meine. Im Unterschied zum Abhaken, das ohne Irritationsarbeit einordnet und subsumiert.

Es ist wohl deutlich, dass sich an den hier angepeilten Prozessen entscheidet, von welcher Karätigkeit Erkenntnisse und Lernprozesse sind - einerlei ob innerhalb oder ausserhalb institutionalisierten Lernens und Lehrens. Und ich möchte zu zeigen versuchen, dass zur Aufklärung wie zur Anregung von Belehren und Lernprozessen ohne Etikettenschwindel ästhetische Erfahrung und ihre Theorie einiges beitragen könnte. Die Berührungsscheu der kognitiven Problemlösepsychologie zur ästhetischen Theorie (die ja schon Dewey souverän abgelegt hat), muss ja nicht das letzte Wort sein (vgl. Gross, 1994, S. 25ff.).

Da schreibt jemand vor 200 Jahren - und ich kommentiere einzelne Sätze locker: "Zwar lässt die Schnelligkeit, mit welcher gewisse Charaktere von Empfindungen zu Gedanken und zu Entschliessungen übergehen, die ästhetische Stimmung, welche sie in dieser Zeit notwendig durchlaufen müssen, kaum oder gar nicht bemerkbar werden!" (Schiller, Anmerkung zum 21. der Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Schiller, o.J., S. 245).

Da werden also theoretisch Stufen und Phasen in der Verarbeitung von Widerfahrnissen angesetzt - eine Phase der Empfindungen, in denen das Subjekt bewegt wird durch die sinnliche Gestalt und Eindrucks macht des Widerfahrenden, es handelt sich - ich resümiere an anderer Stelle von Schiller erörterte Verdeutlichungen - um eine triebhafte Erregbarkeit durch die Materialität des sinnlich Widerfahrenden, wobei der Mensch der Empfangende, im Extremzustand der Hingerissene ist. Er empfindet sich in diesem Zustand als durchaus beeindruckbar, hingegeben - mit Souveränitätsverlusten, unter dem Eindruck der Empfindungen bestimmt er nicht, was in ihm Sache ist. Nun gibt es Charaktere, die dieses Erleiden von Empfindungen der sinnlichen Wirklichkeit gar nicht schnell genug hinter sich lassen können. Die müssen unverzüglich das Heft wieder in die Hand bekommen - die Passivität dadurch überwinden, dass sie ihren Formtrieb, der die Welt in einen einheitlichen Griff bekommt, aktivieren: durch formale, die Wirklichkeit entchaotisierende und unifizierende Begriffe, die zu Entschliessungen führen - und somit die offenbar als Bedrohung empfundene sinnliche Eindrucks macht der vielartigen Welt Dinge entkräften und annullieren. Alles entschei-

dend für Schillers Gedanken, auch in diesem kleinsten Splitter der Briefe diagnostizierbar: Es gibt beim Übergang von der passiv-empfindenden Betroffenheit durch die sinnliche Weltpräsenz zur aktiv ordnenden Begrifflichkeit, die die Welt in *façon*, sprich in *Form* bringt, eine Phase, in der die Sinnlichkeit gewissermassen noch nachhallt - ohne noch voll in Kraft zu sein - und in der die formale Begrifflichkeit gewissermassen weterleuchtet, ohne doch schon das Feld lückenlos zu strukturieren. Und dieser Schweben-Zwischenzustand - ihm billigt Schiller in dieser Anmerkung die Bezeichnung "ästhetische Stimmung" zu. Es gibt Charaktere, die ihn durchaus nicht mögen. Warum? "Solche Gemüter können den Zustand der Bestimmungslosigkeit nicht lang ertragen und dringen ungeduldig auf ein Resultat, welches sie in dem Zustand ästhetischer Unbegrenztheit nicht finden" (Schiller, o.J., S. 245). Der von manchen schnell durchlaufene Zustand ist einer der *Bestimmungslosigkeit*, damit ist ein zentraler Begriff der Briefe 19 und 20 (Bestimmung, Bestimmbarkeit) aufgegriffen. Es ist ein Zustand der Nichtfestgelegtheit, Nichtdeterminiertheit - weder der Formtrieb, noch der Materialtrieb über *Zwang* aus (vgl. ebd., 17. Brief, S. 231). Der Krampf der Begrifflichkeit wie der Krampf der Sinnlichkeit - beide vermeiden die offene Schweben der Bestimmbarkeit - sind in diesem ästhetischen Zustand "Abgespannt" (ebd., S. 231). Und die dominant Formgetriebenen "drängen ungeduldig auf ein Resultat" - aus dem Aufenthalt in der ästhetischen Schweben kommt ja schliesslich "nichts heraus". Sie erfahren die "ästhetische Unbegrenztheit" als Bedrohung. Der Zustand fordert offenbar eine Kraft des Verweilens und des Gegenwärtigwerdens, der keine Stufen und Grenzen in dem Verweilerraum bietet, nichts woran man sich halten kann und was ein für allemal zurückzulegen und zu erledigen ist. "Dahingegen breitet sich in anderen, welche ihren Genuss mehr in das Gefühl des ganzen Vermögens als einer einzelnen Handlung desselben setzen, der ästhetische Zustand in eine weit grössere Fläche aus. So sehr die ersten sich vor der Leerheit fürchten, so wenig können die letzten Beschränkung ertragen" (ebd., S. 245). Schiller macht kein Hehl aus seiner Überzeugung, dass die, die sich vor der Leere fürchten ("horror vacui!") "fürs Detail und für subalterne Geschäfte geboren sind", die anderen hingegen "vorausgesetzt, dass sie mit diesem Vermögen zugleich Realität vereinigen, fürs Ganze und zu grossen Rollen" (ebd., S. 245).

Schiller bezieht übrigens auch deutlich Position hinsichtlich der Frage, wie in der Erziehungswelt die Gewichtverteilung zwischen Empfindung, ästhetischem Zustand und "Gedanken und Entschliessungen" praktiziert wird und wie sie einzuschätzen ist. Empfindung, Sinnlichkeit und ästhetischer Zustand werden geschwächt, um so leichter dem beherrschenden Formtrieb und seinen Ordnungsnetzen unterworfen werden zu können: "Um uns zu teilnehmenden, hilfreichen, thätigen Menschen zu machen, müssen sich Gefühl und Charakter miteinander vereinigen, so wie, um uns Erfahrung zu verschaffen, Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen muss. Wie können wir, bei noch so lobenswürdigen Maximen, billig, gütig und menschlich gegen andere sein, wenn uns das Vermögen fehlt, fremde Natur treu und wahr in uns aufzunehmen, fremde Situationen in uns aufzunehmen, fremde Gefühle zu den unsrigen zu machen? Dieses Vermögen aber wird sowohl in der Erziehung, die wir empfangen, als in der, die wir uns selbst geben, in demselben Masse unterdrückt, als man die Macht der Begierden zu brechen und den Charakter durch Grundsätze zu befestigen sucht. Weil es Schwierigkeiten kostet, bei aller Regsamkeit seinen Grundsätzen treu zu bleiben, so ergreift man das bequemere Mittel, durch Abstumpfung der Gefühle den Charakter sicherzustellen: denn freilich ist es unendlich leichter, vor einem entwaffneten Gegner Ruhe zu haben, als einen mutigen und rüstigen Feind zu beherrschen" (ebd. S. 215, Anmerkung zum 13. Brief). Diese Schiller-Sätze hallen gewissermassen wie in einem Echo wider in J.F. Herbarts neun Jahre später niedergeschriebener Abhandlung "Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptge-

schäft der Erziehung" (1804) - einer Erziehung, der es nicht darum gehen kann, dogmatische und moralische Lehrsätze abstrakt und stumm durchzusetzen, sondern die - kraft der ästhetisch entkrampften Weltaufmerksamkeit - die Voraussetzungen für die individuelle Verarbeitung und die freie sittliche Beurteilung von Herausforderungen allererst schafft. Es geht bei dieser ästhetisch entkrampften Weltbeziehung um die Belebung eines "vielgewandten und vielgeweckten Geistes" (ebd., S. 113). Sie wird möglich, wenn Weltberührung *nicht* zu raffendem Egoismus führt, sondern in der Schweben bleibt: "So wird es scheinen, wenn von Anfang an die Berührung durch Gegenstände möglichst vielfältig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüt fest einzuprägen, es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen" (ebd., S. 113). Sobald ihn ein Reiz "fest fasst", so wird er "kalkulieren", dann ist er für die wahre Erziehung verloren. Es geht also gerade um eine "innere Haltung konzentrierter Besonnenheit" - "ruhig, ohne etwas zu suchen noch zu fürchten" trete der junge Mensch in die Welt (ebd., S. 114). Und Herbart nennt es, was das reale Leben angeht, einen "psychologischen Zufall, ob er (sc. der junge Mensch) sich eher vertieft in die Berechnungen des Egoismus oder in die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt" (ebd., S. 114). Ästhetisch entkrampfte Weltzuwendung, keineswegs für Herbart Spezialität eines ausdifferenzierten Kulturbereichs oder eines Fachs, sondern Fundament jeder nichtindoktrinierenden Erziehung...

Zurück zu Schiller: Die Weltbeziehungen werden scheinhaft, wenn die vielartig sensible Sinnlichkeit gelähmt wird. Etwas schärfer: Die Weltzulieferung durch sinnliche Empfänglichkeit und Begierden wird streng zensiert. Passieren darf nur, was sich den Verarbeitungen durch Charakter und Grundsätze und Formtrieb ohne Reibungsverluste fügt. Am Schulbeispiel: Wie domestiziert wird der sinnliche Berührungs- und Erkundungstrieb beispielsweise in einem modernen Physiksaal. Was da an sinnlichen Gegenständen präsent ist, ist dermassen ferngesteuert von den Erkenntnissen, die daran demonstriert werden sollen, dass keine Spur von der Trübheit und Vieldeutigkeit und Einzigartigkeit der sinnlichen Welt mehr auffindbar ist. Der Gegner ist niedergeworfen. Und damit wird wohl die Nähe der Schillerschen Anmahnung des ästhetischen Zustands zu den anfangs apostrophierten leerlaufenden Mühlen der Zeichensysteme deutlich. Könnte das damit umkreiste Defizit als Defizit spezifisch ästhetischer Erfahrungs- und Gestaltungsformen zu fassen sein? Und wenn dem auch nur partiell so wäre, könnten Lehr-Lernprozesse - keineswegs nur im engeren Bereich des Umgangs mit Kunstgegenständen - Auszehrungen vermeiden, wenn sie in eine Vorstufe der Ästhetik gingen? Weil die so gern übersprungenen und zu blossen Vorstufen herabgesetzten Vorgänge der Annäherung, der Entselbstverständlichung, des Verweilens in der Schweben zwischen Erlebnis und Begriff - weil diese Vorgänge ja vermutlich, wenn wir Schiller ein Stück weit trauen dürfen, das Areal der ästhetischen Erfahrung sind. "Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben und durch eine Entgegensetzung eine Negation bewirken" (20. Brief, S. 242). Wenn ich recht sehe, ist im Unterschied dazu manche kognitive Problemlösepsychologie letzterdings - bei aller Betonung der Wichtigkeit, sich aufs langwierige Handgemenge mit den sinnlich vertrackten Problemen einzulassen - doch linear hin orientiert auf den definiten Sieg der Vernunft in der Problemlösung, im Überwinden von Zwiespalt und Ungereimtheit und Vielgesichtigkeit und Schweben.

Mit einigen weiterführenden Beispielen möchte ich die Diskussion über das, was die Aufmerksamkeit für den Zustand der ästhetischen Erfahrung bringen kann an Aufklärung und Anregung für Lehr-Lernprozesse insgesamt, noch ein wenig anreichern. Wobei es ausdrücklich nicht um pädagogische oder gar didaktische Spezialitäten geht,

sondern um Arten der Weltzuwendung, die in jeder täglichen Lebenspraxis auszugraben, aufzufinden wären - gegen die Drift der Aufmerksamkeit, die wir westlich Zivilisierten von Kindheit an im Blut haben. Da schreibt jemand vor etwa anderthalb Jahrhunderten: "Der gewöhnliche Mensch... ist... einer in jedem Sinn völlig uninteressierten Betrachtung, welche die eigentliche Beschaulichkeit ist, wenigstens durchaus nicht anhaltend fähig; er kann seine Aufmerksamkeit auf die Dinge nur insofern richten, als sie irgend eine, wenn auch nur sehr mittelbare Beziehung auf seinen Willen haben... so weilt der gewöhnliche Mensch nicht lange bei der blossen Anschauung, heftet daher seinen Blick nicht lange auf einen Gegenstand, sondern sucht bei allem, was sich ihm darbietet, nur schnell den Begriff, unter den es zu bringen ist, wie der Träge den Stuhl sucht, und dann interessiert es ihn nicht weiter. Daher wird er so schnell mit allem fertig, mit Kunstwerken, schönen Naturgegenständen und dem eigentlich überall bedeutsamen Anblick des Lebens in allen seinen Szenen. Er aber weilt nicht..." (Arthur Schopenhauer, 1989, S. 269/269). Die Nähe zur oben zitierten Kritik Nietzsches an Leuten, die Angst vor jeder nicht mit Worten abgestempelten Empfindung haben - die Nähe auch zu Schillers Auseinandersetzung mit denen, die die Leere fürchten und sich angespannt in die Form flüchten, beides klingt in dem Schopenhauer-Zitat an. Auf der Suche nach etwas, woran er sich halten und stabilisieren kann, greift er nach dem Begriff, der ihm die Sache blitzartig ebenso gleichgültig wie beherrschbar macht. Der Begriff schliesst nicht auf - das könnte ja ungemütlich werden - sondern er neutralisiert und hält die Sache vom Leibe. Die Gegendrift gegen dieses da Wirkliche zum Verschwinden bringende Alltagsbewusstsein wäre als ästhetische Erfahrung zu verbuchen: sie hält inne, verweilt und hat keine verbalen Klebmarken parat.

Bei lebenden Künstlern finden sich Äusserungen, die sich wie Kommentare zu Schiller, Schopenhauer, Nietzsche lesen - Bemühungen, das zu artikulieren, was sich gegen die allgegenwärtige erfahrungslose Verbalisierung sperrt. Katharina Fritsch, die 1956 in Essen geborene Plastikerin, der Alltagsdinge in visionäre Zuständlichkeiten und Fremdheiten geraten, schreibt etwa (im Katalog zur Ausstellung "Leiblicher Logos", Staatsgalerie Stuttgart Frühjahr 1995 - 14 Künstlerinnen aus Deutschland): "Ja, dieses Hängen an Dingen, das Sammeln von Dingen, das hat so eine süsslich-sentimentale Note, die ich überhaupt nicht meine. Wovon ich rede, das ist der Moment vor der Sprache. Denn als Kind kann man Dinge nicht bannen mit Sprache. Du siehst Dinge zum ersten Mal und du weisst als Kind nicht das Wort dafür. Und das ist ein Zustand, den ich wiederfinde in diesem Moment der Vision: Dass etwas nicht sprachlich da ist, sondern als Bild, und dass es dadurch nicht in einen sozialen und anderen Kontext gesetzt werden kann, sondern dass das Phänomen an sich dasteht... . Sonst käme nicht der Punkt des Sichwunders zustande". Auch hier: die Gegenbewegung gegen die Einordnung ins Vertraute, Gewohnte. Das einzelne Ding wird als Bild gewissermassen explosiv.

Dazu noch ein Gedankenstrang, der die Beziehung der in Frage stehenden Anwesenheitserfahrungen zu Lehr-Lernprozessen besonders prägnant werden lässt. Einer Alltagsvorstellung von Lehre zufolge geht es in Schule und Studium immer und *nur* darum, Weltgegebenheiten in erklärende und deutende Zusammenhänge zu rücken, sie als Fälle von Allgemeinem zu entziffern, in ihnen also Allgemeines wieder zu erkennen und begrifflich oder sonstwie zu fassen. Bemerkenswerterweise haben zwei sonst recht unterschiedliche Denker aus dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts - Sklovskij und Dewey - gegen diese Wahrnehmungsdeutung aus der Sicht der ästhetischen Erfahrung Einspruch erhoben: Sklovskij: "Wir erleben und sehen das Gewohnte nicht, sondern erkennen es wieder". "Dinge, die man mehrere Male wahrnimmt, beginnt man durch Wiedererkennen wahrzunehmen; der Gegenstand befindet sich vor uns, wir wissen davon, aber wir sehen ihn nicht.... . Und gerade, um das Empfinden des

Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen: das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der 'Verfremdung' der Dinge und das Verfahren der erschweren Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert..." (alle Zitate bei Rumpf, 1987, S. 152, 153, 159).

Erinnern wir uns an die Grundfrage dieser Überlegungen: wenn es denn stimmt, dass Lehr-Lern-Prozesse in unseren Bildungseinrichtungen von einer Auszehrung bedroht sind, vom Leerlauf von Worten, von Scheinwissen und Scheinverstehen - und wenn es stimmt, dass das mit dem Verlust, der Verleugnung, dem Unterschätzen sinnlicher Weltberührungen zusammenhängt, lässt sich bei jener Weltzuwendung etwas lernen, die schon von ihrer Bezeichnung her an sinnliche Wahrnehmung gekoppelt ist, bei der ästhetischen Erfahrung nämlich, wenn die ihrerseits sich nicht esoterisch in ein abgeschlossenes Gehäuse verschanzte. Sklovskij sieht den Erfahrungsverlust, das zeigen die Zitate, keineswegs auf Lehr-Lernprozesse in Schulen beschränkt: Überall, wo Gewohnheiten, Routinen, Automatismen Menschen dazu bringen, Widerfahrnisse, Gegenstände einzuordnen statt zu berühren, wo sie wiedererkennen statt zu sehen - da verarmt das Leben. Und, vor allem in der Schule Tolstojs, versucht er, andere Erfahrungsformen stark zu machen: z.B. etwas zu beschreiben, ohne die konventionell dafür gebrauchten Wörter zu verwenden - das kann eine Übung sein, die Wahrnehmung zu verlangsamen und anzufrischen. Man mag die Geschehnisse und die Menschen in diesem Raum einmal ganz anders beschreiben als mit der das pure Wiedererkennen abrufenden Wendung: Soundsoviele Menschen sitzen in einem Hörsaal und hören einen Vortrag. Eine solche Wiedergabe ordnet ins Altbekannte ein und schläfert die sinnliche konkrete Phantasie ein... Bei Dewey taucht mit leicht unterschiedlichem Akzent im 1. Kapitel von *Art as Experience* die Ablehnung des Wiedererkennens auf. Wiedererkennen ist ihm so viel wie das Aufeinanderbeziehen voneinander isolierter, abgeschlossener Geschehnisse: Diese Art Sonnenuntergang habe ich vor drei Jahre da und da schon einmal erlebt, es ist hier genauso wie damals. Sehen und Wahrnehmen hingegen vertieft sich so in das Gegenwärtige, dass das Versunkene wieder mit präsent wird und der Gegenwart, ohne sie aufzuschlucken, Tiefenrelief verleiht: "Wahrnehmen ist mehr als Wiedererkennen. Es identifiziert nicht etwas Gegenwärtiges, indem es dessen Vergangenheit von ihm ablöst. Die Vergangenheit wird in die Gegenwart mit hineingenommen, um deren Inhalt zu erweitern und zu vertiefen" (Dewey, 1980, S. 34). Bei Sklovskij verdirbt die Einordnungsroutine das wirkliche, erfahrungshaltige und erfahrungszeugende Sehen, bei Dewey die zusammenhanglose Partikularisierung von Einzelszenen und Einzelbildern. Gewohnheit und Zerstückelung machen gleich blind und taub und fühllos für das vor den Sinnen Liegende und an sie Anbrandende. Und es bedarf einer kultivierten Aufmerksamkeit, es bedarf einer dem Sog der Gewohnheit widerstrebenden Gestaltungsarbeit, die Kraft sinnlicher Erfahrung wieder aufzuspüren.

Ich fasse zusammen: Die Ausgangsbeunruhigung war die Frage nach dem Wirklichkeitsverlust von Unterricht: die leer drehenden Zeichensysteme. Die abgründige Frage: Was bedeutet die von Aebli apostrophierte Rückbindung ans "konkrete Handeln und Sehen"? Und man mag in dieser Frage mithören die Suchbewegung vieler aktueller Unterrichtsreforminitiativen unter Signalwörtern wie denen vom offenen Unterricht, vom handlungsorientierten, vom projektorientierten, vom praktischen, vom imaginativen Lernen, vom Situationsansatz - um nur die zu nennen.

Antwort 1 - in aller Grobschlächtigkeit: Es geht darum, die problemhaltigen und problemerzeugenden Widerfahrnisse und Vorgaben der sinnlich-konkreten Welt stark zu machen, damit die Lösungen, die Erkenntnisse, die begrifflich zu fassenden Erklä-

rungen und Deutungen den Menschen wie den Sachen nicht äusserlich bleiben, sondern in wirklichen Auseinandersetzungen entstehen. Die Richtung des Lernprozesses, die Art der Lehrhilfen sind bei diesem Bild vom Lehrer und vom Unterricht klar. Von Dewey über die Gestaltpsychologie bis zur kognitiven Theorie und vielen reformpädagogischen Strömungen ist dieses Denkmuster vertreten.

Freilich: Der Ansatz ist insofern in sich nicht unproblematisch, weil er Züge hat, sich aufzuzehren: wenn die sinnlich widerständige ungeordnete Welt unaufhörlich daraufhin abgetastet wird, welche Probleme sie abwerfen könnte, dann droht die Erfahrungswelt zum Problemlieferanten zu schrumpfen. Die Mühlen der Problemlöser könnten das widerständige Material verlieren, die Schulweisheit könnte sich von der wirklichen Welt verabschieden, weil die Aufmerksamkeiten, die nicht in den Problemlösemechanismus einzufädeln sind, absterben oder als irrelevant oder wissenschaftlich bedeutungslos abserviert werden.

Antwort 2: Sie setzt darauf, dass es auch andere Formen des aufstörenden Umgangs mit der Welt des konkreten Sehens und Tuns gibt als solche, die zu begrifflich artikulierten Problemlösungen führen. Genauer: dass es andere Formen der denkenden Vergegenwärtigung von sinnlicher Erfahrung gibt. Das Aushalten des Widerspiels zwischen sich gegenseitig aufladenden und relativierenden Zuwendungen zur Welt, wie es Schiller offenlegt, soll das nicht auch Denken heissen dürfen, wenn denn Denken Niederschlag und Äusserung bewusster Verarbeitung und Zuwendung zur Realität heissen darf? Und es gibt demnach auch ein anderes als ein linear auf Problemlösung ausgerichtetes Verhältnis von Sinnlichkeit und Begriff. Die sinnliche Erfahrung wird der ästhetischen Rationalität im Widerspiel zur formsuchenden Durchdringung nicht zur Vorstufe und zum Materiallieferanten - fast im Gegenteil: sie wird zum Leuchten gebracht, auch in ihrer Schrundigkeit und Abseitigkeit wird sie intensiv gemacht und so in spezifischer Art erfahrbar, allererst zugänglich und gegen das Verblenden und Schleifen in Routine, Verklärung, Scholastisierung, Konsumbeliebigkeit, Standardisierung. Dieses Ding - die Bauernschuhe bei van Gogh, diese Szene mit ihren ekstatischen Gesten - der verrückte Freudentanz von Macbeth mit seiner Lady nach der Ermordung des Königs Duncan - diese Klänge *Contessa Perdono* des Grafen Almaviva am Ende der "Hochzeit des Figaro" - sie strahlen intensivste Wirklichkeit aus. Sie zu verstehen, bedarf es einer anderen Art, sich auf etwas einzulassen als es die ist, die zu einer begrifflich gefassten Problemlösung führt. Sich einlassen auf das Widerspiel von Form- und Materialtrieb heisst das bei Schiller, Sehen statt Wiedererkennen bei Sklovskij und Dewey. Was dabei gemeint ist, mag etwas deutlicher werden anhand einer von Richard Rorty eher beiläufig herangezogenen Unterscheidung - der Idee der welterschliessenden Funktion der Sprache im Gegensatz zur problemlösenden Funktion der Sprache in der innerweltlichen Praxis (Rorty in Anspielung auf Habermas in Rorty, 1992, S. 117-118). Demnach ist es eine Sache, den kruden Einzelheiten im Getümmel der täglichen Lebenspraxis einsehbare, verstehbare, Voraussicht ermöglichende Zusammenhänge abzugewinnen, um handlungsfähig zu werden. Eine andere Sache ist es und mündet in eine andere Sprache - gewissermassen in kontrapunktischem Gegenzug der Ergänzung -, Dinge, Szenen, Widerfahrnisse, Erlebnisse in ihrer einmaligen, situativ gebundenen Anliegsartigkeit, in ihrem Charakter, in ihrer sinnlichen Explosivität, Abgründigkeit und Vieldeutigkeit stark zu machen - sich ihrer Stille, ihrer Wucht, ihrer Fremdheit, ihrem Glanz auszusetzen, sich hinreissen zu lassen. Das hiesse wohl zu einer "welterschliessenden Sprache" zu finden - Voraussetzung wäre Präsenz zu gewinnen, anwesend zu werden, betreffbar - gegen den Sog von Routine und Einordnungswunsch. Eine Spielart jedenfalls der welterschliessenden Sprache wäre die der ästhetischen Erfahrung, der ästhetischen Rationalität. Die keineswegs beschränkt zu denken ist auf den Umgang mit Kunstwerken.

Wenn es denn gegenwärtig um die Wiedergewinnung von Wirklichkeit auch in der Kulturarbeit von Schule und Unterricht geht, bedeutete es meines Erachtens eine Verengung des Blicks, wenn man nur auf den unzweifelhaft äusserst wichtigen Bereich im Vorhof der Problemlösung achtete - Gardner hat ja mit seinem Konzept der multiplen Intelligenzen von seiten der Kognitionstheorie schon Türen geöffnet, durch die Didaktik und Unterrichtspraxis nunmehr eintreten könnten in reichere Formen des Lehrens und Lernens. Kognitive Durchdringung phänomenaler Gegebenheiten - das könnte eine wichtige Lehrdrift sein und bleiben. In Balance, Ergänzung und Widerspiel dazu könnte eine andere Lehrdrift treten - die von den Begriffen und Erklärungen und Einordnungsroutinen hin zu den sinnlichen, gestalthaften, szenischen Phänomenen in ihrer lebensweltlichen Verwurzelung. Vermutlich könnten beide einiges voneinander lernen - vermutlich haben beide mehr miteinander zu tun als wir derzeit wissen - und da wäre noch einiges an Aufklärung, Unterscheidung und Verdeutlichung zu tun, mit den Denkmitteln der Psychoanalyse, der Phänomenologie, der kognitiven wie der kritischen Theorie.

Um nicht abstrakt zu enden und nicht den Eindruck zu erwecken, hier gehe es um verstiegene Forderungen einer arroganten Theorie an Lehrer als Supermensch - noch vier Andeutungen, wie denn Unterricht oder Weltaufmerksamkeit aussehen könnten, in denen auch die ästhetische Rationalität zum Zuge kommt, in denen vermutlich sogar eine Kombination beider Weltzuwendungen am Werk ist.

Beispiel 1: Da stehen Kinder und Jugendliche von etwa 14 Jahren in ihrem Physikunterricht um einen schwarz ausgelegten Eimer, der voll Wasser ist und schreiben auf ein Kärtchen je einen Satz oder zwei Sätze eine persönliche Beobachtung auf - und nachher werden diese ohne jede Hast, ohne Druck und ohne Aufforderung zur Fachsprache geschriebene Texte zu einem Gesamttext zusammengebaut. Was zählt, ist genaues Hinschauen und eine sich diesem persönlichen Hinschauen anschmiegende Sprache; sie hört sich so an: "Dann haben wir einen weissen, dünnen Draht ins Wasser geschmissen. Wenn wir diesen Draht genau von oben anschauen, erscheint er uns nur weiss. Senken wir den Kopf ein wenig, so hebt sich auch der Draht auf dem schwarzen Boden. Gleichzeitig färbt er sich am oberen Rand blau und am unteren Rand gelb bis rot. Je weiter man den Kopf senkt, desto breiter und deutlicher werden die Farbstreifen. Seltsam ist, dass diese Farben nur an den Rändern sind. Die Farben gehen schön gleichmässig ineinander über. Geht man mit den Augen auf die Höhe des Wasserspiegels hinunter, so wird das Weiss des Drahtes zusammengedrückt, das heisst, er wird ganz von Farben überdeckt. Es geht so weit, bis das Gelb und das Blau einander berühren. Ganz gute Beobachter entdeckten einen grünen Schimmer darin. Diese Farben erinnern stark an einen Regenbogen" (Stettler, 1981, S. 252).

Man mag in diesem Stückchen Züge beider hier theoretisch unterschiedener Weltaufmerksamkeiten und Lehrdriften finden, und vielleicht sind Kombinationen eh die fruchtbarste Art, der Entwirklichung zu entkommen - fruchtbarer als die curriculare Isolierung, gar in Spezialfächer...

Beispiel 2: Eine Deutschlehrerin liest mit ihrer Klasse Goethes *Werther*, ist unbefriedigt vom landläufig kurzatmigen interpretierenden "Durchnehmen". Sie kommt auf die Idee, mit der ganzen Klasse als Kollektivarbeit ein Malerbuch herzustellen - kleine Gruppen sollen ihnen wichtig scheinende Szenen nach besten Kräften ins Bild, in eine Collage, in eine auf einem Blatt unterzubringende symbolische Verdichtung zu bringen suchen - wohingegen der Text in kostbarer Schrift auf der gegenüberliegenden Seite handschriftlich niederzulegen ist. Auswahl des Papiers des Einbandes, der Schreibwerkzeuge, der Farben - alles soll stimmen. Am Ende kam ein kostbar gebundenes Exemplar heraus - das ganz anders behandelt wird als die Schulhefte oder auch die Schultexte, die ja im Schulalltag mehr als zu konsumierendes Wegwerfmaterial figu-

rieren. Und Schülerinnen und Schüler schrieben auf, wie vertrackt schwer es ihnen öfter gefallen ist, eine bewegte Szene aus dem Text in das stillstehende Bild herüberzutransformieren. Und wie ihnen dabei die Vertracktheit von Werthers und Lottes Situation unter die Haut ging.

Gewiss kein blind beliebiger Sinnentruhel, gewiss auch keine durch scharfes Denken auszuhebende Problemlösungsaufgabe - eine Aufgabe der Vergegenwärtigung, des sich Einlassens im Widerspiel verschiedener Aufmerksamkeiten, Handlungen, Weltzuwendungen... (vgl. Renate Berger-Lange in Gidian, Schweizer, Rumpf, 1987, S. 82ff.).

Beispiel 3: Die erste Szene von Georg Büchners Woyzeck - nach Anregungen des Theaterpädagogen Ingo Scheller: Eine Fünfergruppe macht sich daran, diese Szene nicht in Worten zu besprechen, sondern in Taten - sprich in szenisch-leiblicher Darstellung - zu vergegenwärtigen. Mindestens zwei grundverschiedene Spielarten sollen dabei - bei gleichem Text - zum Vorschein kommen - aus den Leibern, den Gesten, den entstehenden Räumen, der Dynamik des Ablaufs. Der rebellische oder der depressive Woyzeck, der autoritär präsent oder der sentimental-besoffene Hauptmann. Wie hält Woyzeck jeweils das Rasiermesser? Was tut der Hauptmann jeweils mit seinen Händen, während er vor sich hinsalbadert? Sehen sich die beiden jeweils an? Wann? Wie? Schweigend? Redend? Was tun die Beine des Woyzeck? Steht er fest? Trippelt er? Wie hält er jeweils Kopf und Oberkörper? Welches Sprachtempo, welcher Sprachklang ist angemessen? Uf..

Es liegt zutage, dass der scheinbar so klare und definite Text auf viele sinnliche Unbekanntheiten hin porös wird. Die nie zutagegeträten, wenn man sich auf Textsortenanalyse oder literatur- und sozialgeschichtliche Röntgenarbeit beschränkte...

Beispiel 4: Der grosse Vortrag aus dem letzten Lebensjahrzehnt von Martin Wagenschein - der weissgott genügend Hinweise auf das konkrete Sehen und Tun als Ausgangspunkt für naturwissenschaftliches Durchdringen und Erklären, für problemlösende Rationalität also, enthält - dieser Vortrag endet überraschend, für manche, wohl für die, die sich schwer tun mit der sinnlichen Faszination der einzelnen Dinge mit ihrer Aura; da steht zu lesen: "Lassen Sie mich schliessen mit dem Bericht von Marie Curie über die Zeit, als sie mit ihrem Mann Pierre Curie das Radium entdeckt hatte. Sie schreibt: 'Wir beobachteten mit besonderer Freude, dass unsere an Radium angereicherten Produkte alle von selbst leuchteten. - Es kam wohl vor, dass wir abends nach dem Nachtmahl nochmals hingingen, um einen Blick auf unser Reich zu tun... . Unsere kostbarsten Produkte lagen auf Tischen und Brettern verstreut; von allen Seiten sah man ihre schwachleuchtenden Umrisse und diese Lichter, die im Dunkeln zu schweben schienen, waren uns ein immer neuer Anlass der Rührung und des Entzückens'" (Wagenschein, 1989, Zitat auf S. 152).

Was hier angesprochen, gerührt und entzückt angesprochen war, war nicht das extramundane neuzeitliche Wissenschaftssubjekt. Ihm mag dieses Glück als nichts denn als ausserwissenschaftliche, vorwissenschaftliche Sentimentalität erscheinen. Wenn denn die Töne zur Lebenswelt und ihrer Erfahrungsform gekappt sind.

Zeitlich gar nicht so weit entfernt, im Sommer oder Herbst 1984, schrieb Nietzsche in Sils-Maria Sätze nieder, die sich in den nachgelassenen Fragmenten fanden und die das hier angepeilte Widerspiel zwischen Nähe und Distanz zur sinnlichen Weltberührung des sterblichen Subjekts artikulieren, weder die Erstarrung in zunehmend leerlaufende Formalbegriffe noch die schwärmerische Regression ins beliebig Einzelne sollte die Endstation humanisierenden Denkens und Studierens sein:

"Man muss zu heftigen Bewunderungen fähig sein und mit Liebe vielen Sachen ins Herz kriechen: sonst taugt man nicht zum Philosophen. Graue, kalte Augen wissen nicht, was die Dinge wert sind; graue, kalte Geister wissen nicht, was die Dinge wiegen. Aber freilich: man muss eine Gegenkraft haben, einen Flug in so weite hohe Fernen, dass man auch seine bestbewunderten Dinge tief, tief unter sich sieht und sehr nahe dem, was man vielleicht verachtete" (Nietzsche, 1988, S. 270).

## Literatur

- Adorno, T.W. (1989). *Minima Moralia*. Frankfurt a.M.  
 Aebli, H. (1981). *Denken - Das Ordnen des Tuns, Bd. II*. Stuttgart: Klett.  
 Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.  
 Gidian, J., Rumpf, H. & Schweitzer, F. (1987). *Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.  
 Gross, S. (1994). *Lese-Zeichen*. Darmstadt.  
 Handke, P. (1972). *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms*. Frankfurt a.M.  
 Handke, P. (1992). *Langsam im Schatten*.  
 Herbart, J.F. (1964). *Pädagogische Schriften, Bd. 1: Kleinere Pädagogische Schriften* (hrsg. von W. Asmus). Düsseldorf, München.  
 Lichtenberg, G. Ch. (1953). *Aphorismen, Briefe, Schriften* (hrsg. von P. Requadt). Stuttgart.  
 Nietzsche, F. (1988). *Krit. Studienausgabe (KSA)*, u.a. Bd. 1, Bd. 11 (hrsg. von Colli und Montinari). München.  
 Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.  
 Stettler, P. (1981). *Wie erleben Jugendliche Physik? Neue Sammlung*, 1981/3.  
 Rumpf, H. (1987). *Belebensversuche*. Weinheim, München.  
 Schiller, F. (1989). *Werke* (hrsg. von Bellermann, o.J., Bd. 8). Leipzig/Wien.  
 Schopenhauer, A. (1989). *Die Welt als Wille und Vorstellung, Bd. I*. Darmstadt.  
 Wagenschein, M. (1989). *Rettet die Phänomene*. In ders., *Erinnerungen für morgen*. Weinheim, Basel.