

Bräuer, Gottfried

Situation, Möglichkeit, Können

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 137-146. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Bräuer, Gottfried: Situation, Möglichkeit, Können - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 137-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231497 - DOI: 10.25656/01:23149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231497>

<https://doi.org/10.25656/01:23149>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die
Theorie-Praxis-Diskussion
in der
Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. - 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort 5

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . . 13

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität 23

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung
als gesellschaftliche Produktion der Menschen 33

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des
Projektstudiums 51

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E.
SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ 67

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der
Pädagogik 79

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung 87

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik 103

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als
Theorie einer Praxis 119

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 121

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft 127

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können 137

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person 147

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung 155

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung 165

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische
Verbindlichkeit 175

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE 189

Die Mitarbeiter dieses Heftes 192

Situation, Möglichkeit, Können

Zweifel an der Richtigkeit des derzeit der Lehrerausbildung zugrunde liegenden Verständnisses von Theorie und Praxis nötigen uns zu prüfen, ob es nicht eine Diskussion der Kunstlehre-Tradition geben könnte, deren Ergebnis nicht nur zur Entzauberung eines verengten Wissenschaftsbegriffs, sondern zur Veränderung unseres Umgangs mit Profession und Praxis beitragen könnte. Im Blick auf die vorgesehene Diskussion beschränke ich mich auf Bemerkungen zu den folgenden drei Gesichtspunkten: (1) Es gilt, „Situativität“ wieder stärker als Konstituens des Erziehens und Unterrichtens zu begreifen. (2) Die Befähigung zur Berufsausübung muß vornehmlich als Sensibilisierung für Möglichkeiten aufgefaßt werden. (3) Lehrerausbildung heißt: Didaktik unter dem Aspekt individuellen Könnens produktiv werden zu lassen.

I.

So wenig wie das soziale Leben im ganzen darf die sog. Unterrichtspraxis umstandslos der Theorie untergeordnet werden; in diesem Punkt kommt es vielleicht weniger darauf an, sich lange bei der Reformulierung der Auffassung von der eigenen Dignität der Praxis (SCHLEIERMACHER) aufzuhalten, als dem Weiterwirken platonischer Theorieansprüche gegenüber dem Leben Widerstand zu leisten, wie es in den positivistischen Forschungstechniken zu erkennen ist. Die Reputation des Sozialwissenschaftlers scheint nur noch davon abzuhängen, wie bestechend er das Verhältnis zur Lebenspraxis im Widerschein von Forschungsmodellen zu artikulieren vermag. Forschung muß es in der Didaktik geben, das Verhältnis von Didaktik und Unterricht ist aber, wo es um Fragen der Berufsausübung geht, nicht in Anlehnung an die moderne Forschungsmethodologie unter dem Aspekt der Falsifizierbarkeit von Hypothesen, sondern unter dem des beruflichen Gelingens oder Mißlingens zu betrachten. Hier tut sich ein Bewährungsfeld mit anderen Erfahrungsmodi und -instanzen auf.

Ein erstes Problem ergibt sich also, indem man zu einem allzu unbefangenen Gebrauch wissenschaftlicher Modelle Distanz herzustellen versucht. SPAEMANN (1977, S. 64) hat darauf hingewiesen, daß die moderne (axiomatisch-deduktive, hypothetisch-konstruktive, zweckrationale) Wissenschaft notwendigerweise blind ist für den Anspruch der jeweiligen Gegenwart. Gegenwart nimmt man nur im individuellen Umgang wahr. Ist das so, dann verhindert die unkritische Verwendung wissenschaftlicher Modelle bei der Anleitung zur beruflichen Praxis gerade das Sensibilisieren für die Aufgaben, die in den situativen Kontext des Unterrichts eingelagert sind. Sobald es um die Erfordernisse der Praxis geht, drängt sich die Temporalität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse in einer anderen Form auf, als dies unter einem forschungstechnischen Aspekt möglich ist. Ich muß vernachlässigen, was das für die Vergangenheits- und Zukunftsbezüge bedeutet. Aber was heißt hier, Gegenwart zu überspringen? Inwiefern ist das hier ein Problem?

Gegenwart ist nicht die Schnittstelle auf einer gedachten Zeitlinie, sondern das erlebbare, unendliche, einmalige Jetzt, dem die Pro- und Retentionen entspringen, ein Jetzt, das wir,

indem wir es unter endlichen Bedingungen wahrnehmen, zugleich mit hervorbringen (DUPRÉ, 1974, S. 1812).

Über diese Gegenwart ist man oft schon in dem von BLOCH (1961, S. 15 f., 25, 70 u. ö.) beschriebenen Sinne hinweg: Wir haben uns noch nicht, während wir schon anderes antizipieren; die Gegenwart bleibt eine dunkle Stelle, man sieht im Vorschein besser, während das gegenwärtige Ich einem selbst opak bleibt. (Wir kennen die schulpraktische Variante, daß jemand zu weit und geradlinig voraus projiziert und dabei das Akute und Naheliegende versäumt.)

Wichtiger ist aber die Frage: Warum disponiert der naive Umgang mit wissenschaftlichen Modellen so wenig für die Bewältigung konkreter „Gegenwarten“? Die Frage enthält keinen Vorwurf und soll nicht einfach die primäre Sinneserfahrung gegen die symbolische Rekonstitution des Berufsfeldes ausspielen. Es ist lediglich zu konstatieren, daß die moderne Wissenschaft, deren Bruch mit den phänomenologischen Zugängen zur alltäglichen Wirklichkeit kaum rückgängig zu machen sein dürfte, notwendig die konkrete Situation, das kontingente Ereignis, also eben die Gegenwart ausblenden muß. Diese Wissenschaft richtet sich auf das generell Prognostizierbare. Sie extrapoliert von kontextneutralen Fakten aus oder greift vermittels operativer Konstrukte von isolierten Problemstellungen aus in die Zukunft vor. Aber ihre Aussagen sind zeitfrei; formalisierte Wissenschaftssprachen benötigen kein Tempussystem. Kontingente Ereignisse melden sich da nur als Störmomente. Werden die dabei verwendeten Termini, Modelle, Raster, Handlungsanweisungen usw. unbesehen in den Horizont der beruflichen Ausbildung übernommen, so werden sie nicht nur in mißverständlicher Weise reifiziert, sondern sie verhindern die Sensibilisierung für die Wahrnehmung der Gegenwart.

An der Grenze dessen, was Forschung bezweckt, merkt man, daß es für den Blick auf das Berufsfeld an einer genuinen Wahrnehmungs- und Kunstlehre fehlt, die das zugänglich und traktabel macht, was die Forschung übergehen muß. DERBOLAV (1975) hat eine an solchen Fragen interessierte Theorie der Praxis unter Bezugnahme auf die alten *artes* Praxeologie genannt. Diese Praxeologie, d.h. eine an die Kunstlehre anknüpfende Pädagogik, bedarf eines Erfahrungsbegriffs, der sich einerseits mit Beobachtung, Beschreibung und Fallanalyse verträgt, andererseits aber auch die Notwendigkeit, sich als Erzieher zu situieren, über das unverbindliche Rasonieren stellt. ‚Sich situieren‘ soll heißen: sich leibhaftig angehen zu lassen, bereit sein, zu erleiden, konsumiert zu werden, und von da aus mit seinen leiblichen Möglichkeiten zu reagieren.

Natürlich liegt der Einwand nahe, die vorhin zu schnell beiseite gestellten operativen Termini, Modelle, Konzepte usw. lehrten insofern doch sehen, als sie die durchwachsenen Tätigkeitsfelder verfremdeten und damit reflexive Distanz herstellten. Dies gilt aber nur bedingt. Geht die Verfremdung über eigene Umgangserfahrungen ganz hinweg, dann macht sie blind; dann schieben sich Modelle, die für die Forschungsvorbereitung ersonnen wurden, vor die subjektive Wahrnehmung praktischer Möglichkeiten und Notwendigkeiten.

Aus diesem Gedankengang folgt, daß die Erziehungswissenschaft sich entschiedener mit der Einsicht auseinandersetzen muß, daß Erziehung und Unterricht sich in Situationen aufbauen, also berufliches Können in Sequenzen sich wandelnder Situationen gefordert wird. Der Situationsbegriff bedürfte freilich einer differenzierteren Bestimmung. BOLLNOW (1952) hat bereits 1950 klargestellt, daß nur im Rahmen eines erweiterten Situationsverständnisses, das über die Enge der existentiellen Zuspitzung und die sich aus ihr ergebenden Zeitlichkeit hinausgeht, Spielräume produktiven geschichtlichen Handelns gewonnen werden könnten. Heute bestünde die Chance, temporale, topologische, interaktionistische und organisationssoziologische Ansätze zu einer mehrdimensionalen Situationslehre zu verbinden, die Typik von Normalsituationen zu untersuchen und zu

fragen, welche Teilqualifikationen benötigt werden, um nicht nur mit den verschiedensten Knappheiten solcher Situationen fertig zu werden, sondern sich in ihnen auch angemessene Wirkung zu verschaffen. Nichts darf darüber hinwegtäuschen, daß Situationen, da sie interaktiv „erzeugt“ werden, hochkomplex sind, weswegen sich stark idealisierende und monologisch entworfene zweckrationale Handlungsmodelle für ihre Untersuchung nur begrenzt eignen.

V. v. WEIZSÄCKER (1957, S. 156f., 179) hat herausgearbeitet, wie sich die ärztliche Kunst aus der Gegenseitigkeitslogik des Umgangs mit dem Patienten ergibt; die Probleme vervielfachen sich, wenn sich die Normalsituation als Umgang mit ganzen Schulklassen darstellt.

Zweifel gegenüber zweckrationalen Unterrichtsmodellen mit überdimensionierten Ziel- und Medienkonzepten, aber unterentwickelten Organen für motivationale und kommunikative Vorstrukturen veranlassen mich, das Eigentümliche des Unterrichtens eher in einem „Gestalten“ als im Handeln zu sehen. Gestaltung nimmt Vorstrukturen auf, adoptiert gleichsam von außen oder vom Gegenüber kommende Äußerungen und arbeitet sie klärend und korrigierend aus. Handeln bemißt sich stärker an willentlicher Zieldurchsetzung und Ökonomie. (Über die Differenz der Gestaltung zur Form-Inhalts-Dichotomie vgl. BOLLNOW 1967, S. 20ff.) Wir können auch von einer fortlaufenden Weiterbestimmung von Bedeutungen sprechen¹, die im Unterricht geschieht. Diese (hermeneutische) Bestimmung verträgt sich mit der Vorstellung des Unterrichtens als einer Flucht zusammenhängender Verhaltenskontexte und Situationen, die von allen Beteiligten zu „definieren“ und kunstgerecht zu gestalten sind.

STRAUS (1956, S. 87f.) hatte schon den zeitlichen Durchgangscharakter von Situationen betont, das Fortschreiten von weniger besetzten, indifferenten zu bedeutungserfüllteren Situationen in Richtung auf kommende Möglichkeiten.

Bezogen auf diese Sicht, sind die üblichen zweckrationalen Planungs- und Handlungsmodelle zugleich zu eng und zu weit konzipiert. Zu eng sind sie, insofern sie sich sozialtechnologisch autark geben, den Unterricht als Angelegenheit der Setzungs- (Operationalisierungs-) und Vollzugsrationalität darstellen und damit das Eingebettetsein des Unterrichtens in die geschichtliche Bewegtheit (mit ihren produktiven, nicht nur entfremdenden Prozessen), die der Schule eine begrenzte kritische Mitbewegung, aber nicht mehr erlaubt, zu wenig sichtbar machen. Auch die moderne Schule ist nur ein mitgestaltendes Moment inmitten übergreifender Transformationen und Sinnkonfigurationen (vgl. im weitesten Sinne LÉVI-STRAUSS 1976) der geschichtlichen Erfahrungswelt. Deshalb braucht der Lehrer nicht ständig nach kontextunabhängigen Legitimationen, Zielen, Normen usw. zu fragen, ihn interessiert, wie man Lebenskontexte, Motive und Bedeutungen in Lernprozessen weiterbestimmt, Motive entnimmt und in den Kontext wieder einspeist. Es geht nicht darum, das Unterrichten personenneutral und kontextfrei zu modellieren, sondern es dynamischer unter der Perspektive der Fortbildung der mit Unbestimmtheiten und Überschüssen durchsetzten kontingenten Sinnkonfigurationen zu sehen. Wir halten nicht so viel von der Fiktion einer übergeordneten Legitimationsebene, von der aus abstrakte Ziel-Mittel-Überlegungen angestellt werden.

Zu weit sind zweckrationale Planungs- und Handlungsmodelle, insofern sie das Ausfallen, die spezifische Zuspitzung, die Wandlungs- und Zerfallsmöglichkeiten von kontingenten Situationen nicht fingieren können, ja überhaupt übersehen, daß der Umgang mit

1 Die Formulierung lehnt sich an den Kerngedanken der Explikation der logischen Struktur der HEGELschen Dialektik an, die D. HENRICH (1971) vorgenommen hat.

menschlichen Motiven und Verhaltenskontexten etwas anderes ist als ein Machen gemäß einer Ziel-Mittel-Relation. So ist das Eingehen auf kindliche Denkweisen in der Arbeit an Sachverhalten z.B. überhaupt nichts, was sich auf wohldefinierte Zielkataloge abbilden ließe; man kann das nur von der Gestaltung didaktischer Situationen her begreifen.

II.

Die moderne Wissenschaft ist in ihrem Kern empirische Forschung. Wo sich die Erziehungswissenschaft als empirische Sozialwissenschaft etabliert, entwickelt sie mit ihren Techniken der Datenerhebung, der Gewinnung statistischer Gesetzmäßigkeiten usw. ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis. Ich lasse die Frage beiseite, in welchem Maße die sehr speziellen, der parzellierten Forschung entnommenen Ergebnisse von Untersuchungen in eine Praxeologie (oder Kunstlehre) eingebracht und fruchtbar gemacht werden können. Zu fragen ist vielmehr: Müßte nicht, wenn man sich an die klassischen Begriffe der Modalanalyse hält, anstelle der Wirklichkeit und Notwendigkeit die Möglichkeit entschiedener zum Schlüsselproblem berufsbezogener pädagogischer Untersuchungen gemacht werden? In den zukunftsorientierten Handlungswissenschaften geht es doch nicht primär darum, das Berufsfeld mit Datenkränzen über Determinanten einzuzäunen, sondern alternative Möglichkeiten zu eröffnen. Nun ist die Ambi- oder Polyvalenz ein Grundcharakter moderner Lebenssituationen. Auch der tägliche Unterricht erschließt sich im Umgang mit jungen Menschen und schulischen Sachverhalten vor allem anders als ein Feld offener Mehrdeutigkeiten, in dem es in der Regel mehrere Handlungsmöglichkeiten zur gleichen Zeit gibt und in dem also die Weiterbestimmung von Bedeutungen nach verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Bezügen erfolgen kann. Prioritäten müssen auf Zeit gesetzt und gewechselt, Vorordnungen müssen verändert, Aufmerksamkeiten müssen umgepolt, und methodische Maßnahmen müssen elastisch gehandhabt werden. Unvorhersehbare Nebenwirkungen modifizieren Bedingungen. Die relative Offenheit und Mehrdeutigkeit des Feldes nötigt zum Verzicht auf eindeutige Hierarchisierungen von Handlungszielen zugunsten eines flexiblen, einfallreichen Umgangs mit Kontexten und Situationen und den in ihnen sich andeutenden Möglichkeiten. Man erkennt den souveränen Lehrer geradezu am didaktisch phantasievollen Umgang mit vorweg erkannten wie sich *ad hoc* meldenden, überschlagsartig zu raffenden und zu gestaltenden Möglichkeiten. Unterrichten ist nicht primär ein Haben von universalen Normen und gestuften Zielen und erst sekundär ein Umsetzen in Situationen und Eingehen auf Schülermotive, sondern ist zuvörderst die Kunst fortlaufender produktiver Kontextbildung, wie man in Anlehnung an einen für unseren Zusammenhang bedeutsamen Beitrag von WALDENFELS sagen kann; „der Kontext ist kein empirischer Zierat zur Seriosität des Normativen“ (1977, S. 145). Modelle zweckrationalen Handelns blenden diese Mehrdeutigkeit imperfekter, und deshalb u. U. fündiger Situationen aus.

Die Lehr- und Lerntheorie hat es bisher weitgehend versäumt, aus der von der Anthropologie herausgearbeiteten Verworfenheit von Temporalitäts- und Modalproblemen für ihr Aufgabenfeld Folgerungen und Gewinn zu ziehen. Die temporale Charakteristik von Lernprozessen, der zeitliche und modale Charakter der didaktischen Kunstformen, die Kompossibilität verschiedenartiger Maßnahmen auf der Inhalts- und Beziehungsebene sind noch wenig untersucht; das Denken in Optimierungs- und Desambiguierungstechniken steht dort im Wege, wo es im Unterricht um das Finden originärer Zugänge, um das Auswerten von Möglichkeitsüberschüssen, kurz: um das Hervorbringen von Komplexität und nicht gleich um ihre Reduktion ginge. Die Erhaltung komplizierter Interaktion z. B. könnte ein Moment kreativen Unterrichtens sein.

Anders gewendet: Von didaktischer Produktivität möchte ich dort nicht sprechen, wo es lediglich darum geht, hierarchisierte Lernziele möglichst trittsicher zu erreichen und bei nachfolgenden Lernkontrollen eine möglichst geringe Fehlerquote vorzuweisen. Produktiv wird der Unterricht sein, wenn es gelingt, im gemeinsamen Auskundschaften und Umstrukturieren von Lernsituationen Lernziele auszumachen, neue Aufgaben und über sie hinausweisende Bedeutsamkeiten zu entdecken und im Explorieren weitere Perspektiven oder Horizonte zu ahnen. Mit Recht hat man in diesem Zusammenhang von heuristischen Lernsituationen gesprochen. (Zu wenig ist man wohl bereit, auch Konflikte eine solche Funktion zuzuerkennen. Sie stören das Klima, zehren an den Kräften und wirken fürs erste handlungshemmend. Aber auch ihnen können mit Geduld und sozialer Phantasie Möglichkeiten abgewonnen werden, die sich jeder Vorausplanung entziehen.)

Bei der Analyse von Unterrichtssituationen muß man sich hüten, bloß formale Möglichkeiten (*mere possibile*) mit tatsächlich aufgreifbaren, realen Möglichkeiten zu verwechseln. Es gibt da zwar Übergänge, sozusagen Grauzonen. Reale Gestaltungsmöglichkeiten gibt es aber stets nur relativ auf die Kapazität und Sensitivität des Könners, also des geschulten, urteilsfähigen, findigen, risikobereiten Lehrers und eine resonanzfähige Gruppe. Formal eingeräumte organisatorische Spielräume sind lediglich notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen didaktischer Produktivität. Hier muß man auch ein Mißverständnis hinsichtlich schulrechtlicher Bestimmungen beseitigen: Rechtliche Bestimmungen sind für Fälle der Konfliktregelung, also gleichsam zur Herstellung prozeßfähiger Tatbestände formuliert, und sagen deshalb über eine produktive, pädagogisch vertretbare Nutzung der Möglichkeitsspielräume nichts aus. Liest man sie als Handlungsanweisung i. S. dessen, was positiv gestaltet werden sollte, so sind sie von vornherein fehlinterpretiert.

Faßt man das unter I. und II. Ausgeführte zusammen, so ergibt sich: „Situativität“ und „Möglichkeit“ verweisen miteinander auf die prinzipiell nicht abwerfbare Kontingenzproblematik aller pädagogischen Verhältnisse. *In concreto* könnte es immer auch anders sein. Das Nicht-Theoretische, auf das die Theorie stets angewiesen bleibt, ist für unser Berufsfeld konstitutiv. Daß es nicht als bloße Störung und Irritation, sondern als Möglichkeitsgrund erzieherischen Wirkens und pädagogischer Reflexion genommen werden ist für unser Theorieverständnis entscheidend. Aus diesem Grunde schenken wir auch einer in heuristischer Absicht betriebenen pädagogischen Kasuistik (vgl. K.-H. GÜNTHER in diesem Heft) vermehrt Aufmerksamkeit.

Es wird nicht ausbleiben, daß an das Gesagte die ideologiekritische Sonde angelegt wird. Der Nachweis ist sicher fällig, daß es in der auf bloße Reproduktion der Gesellschaft ausgelegten Schule des Spätkapitalismus individuelle Möglichkeiten für den Lehrer nicht gibt, da ja jeder Innovationswille von vornherein korrumpiert und erstickt wird. Mir will dennoch scheinen, daß die Lehrer auch in der vorhandenen Schule individueller und origineller sein könnten, als sie sind, wenn sie die gegebenen Möglichkeiten kunstgerecht ausschöpften.

Dazu bedürfte es freilich, das ist mein dritter Punkt, einer stärkeren Konzentration auf die Ausbildung individuellen Könnens. Depotenzierende Auswirkungen von Berufsrollentheorien und Erziehungsstilkonzeptionen bringen mich dazu, bewußt eine Re-Individualisierung des Lehrens anzustreben.

III.

Mit scheinbarer Selbstverständlichkeit faßt man z. Zt. das, was im folgenden individuelles Können genannt werden soll, mit Hilfe des Kompetenzbegriffs zusammen (vgl. Handlungskompetenz, sprachliche, kommunikative, edukative, didaktische Kompetenz usw. in anderen denkbaren Varianten). Die Frage ist aber, ob damit dem ursprünglichen Modellcharakter von „Kompetenz“ hinreichend Rechnung getragen wird und ob, wenn hier von einem Subjekt gesprochen wird, klar ist, daß es sich um ein entindividualisiertes und enthistorisiertes „Subjekt überhaupt“ handelt.

Am besten läßt sich das an der Übernahme des Begriffs aus der generativen Grammatiktheorie CHOMSKYS (1969) demonstrieren. Bei CHOMSKY hat die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz eine klar angebbare methodologische Funktion. Mit dem Kompetenzbegriff wird bei ihm der Vorrang der linguistischen Theoriebildung vor der empirischen Durchforstung kontingenter, immer auch z. T. irregulärer Sprechweisen etabliert (vgl. APEL 1973; WANDRUSZKA 1971). Sein Forschungsinteresse fordert eine automatentheoretische Grundlegung einschließlich technisch interpretierbarer Produktionsregeln (BAUMGÄRTNER 1974). Kompetenz steht für die korrekte Regelbeherrschung des idealisierten Sprachbenutzers und verweist offensichtlich auf ein „implizites Wissen“, das in Lernprozessen aktualisiert und zum Teil bewußtgemacht werden kann. Die Forschung konstruiert sich hier also eine unhintergehbare Instanz, an der linguistische Beschreibungen zu prüfen sind. BALLMER (1976, S. 27) bemerkt spitz, daß konsequenterweise alles, was diese Kompetenzvorstellung in Schwierigkeiten bringen könnte, in den Abfalleimer der Performanz geworfen werden kann.

Der Kompetenzbegriff stellt also die methodologische Idealisierung eines Produktionssystems unter ausdrücklichem Absehen von einer individuellen und sozialen Genese solchen Könnens dar. Er bezeichnet eine vorgestellte End-Kompetenz. Die soziologische Systemtheorie hat keine Mühe, ein solches Können als formale Zuständigkeit definitivisch an Organisationsebenen zu binden (LUHMANN 1974, S. 75). Die volle Einsicht in die forschungstechnische Funktion dieses Kompetenzmodells darf uns nicht hindern, die Differenz von Kompetenz und Performanz – wenn notwendig – aufzuheben.

Im Blick auf die berufliche Qualifikation erscheint es uns sinnvoller, mit BOLLNOW (1978) von einem unabschließbaren Bildungsprozeß individuellen Könnens zu sprechen. Abstrakt angetragene und kontrafaktisch unterstellte Kompetenzmodelle können Berufsanfänger sogar schnell überfordern. Lernschritte, Differenzierungs- und Integrationsbemühungen geraten dann als individuell zu bewältigende Aufgaben nicht in den Blick.

Die inzwischen gängig gewordene Rede von einer ganzen Reihe von Kompetenzen (sie können offenbar genauso konzeptionell vervielfacht werden wie einst die Triebe) braucht dann nicht wieder verdrängt zu werden, wenn die Grenzverschiebung bedacht wird, die beim Abgehen von den Forschungsintentionen im Übergang zu einem legeren Sprachgebrauch vor sich geht. Aber ein Unbehagen bleibt. Zuviel wird an Normen und Normalität ungeprüft abstrakt unterstellt, wo man z. B. die Existenz eines abgeschlossenen oder abschließbaren edukativen oder didaktischen Regelvermögens annimmt, das sich deskriptiv von der Performanz glatt absetzen läßt. Wahrscheinlicher ist, daß es überhaupt nur jene Bildungsprozesse gibt, deren Intensivierung und Konsolidierung zu durchdenken wäre. Der Kompetenzbegriff liefert für die subjektive Genese dieser innovativen Bereitschaften zu wenig Anhaltspunkte.

Man sollte die Auseinandersetzung um „Kompetenz“ und „Können“ nicht führen, ohne auf jene älteren Erfahrungen einzugehen, die in der Tradition der *technai* bzw. der *artes* aufbewahrt und gepflegt wurden. Sind sie für unsere Zeit von Belang? Vielleicht muß man sich einiger alter Denk- und Lehrweisen erneut vergewissern. FOUCAULT (1977, S. 74 ff., 87, 90) hat jüngst auf den Zusammenhang von Erfahrungsgewinnung und Überlieferung durch regelrechte Initiation in den *artes* und dies im Unterschied zu den Forschungs- und Machttaktiken der neuzeitlichen Wissenschaften hingewiesen. Ich denke hier vor allem an das aristotelische Verständnis der *techné*, da bei ihm die Praxis nicht so unbarmherzig unter die Suprematie der Theorie gerät wie bei PLATON, was für unseren Zusammenhang wichtig wäre.

Die volle Reichweite der aristotelisch gedachten *techné* hat ULMER (1953) sehen gelehrt. *Techné* bezeichnet bei ARISTOTELES das Sich-verstehen auf das Herstellen von etwas; *techné* setzt den Menschen instand, etwas in seinen praktischen Verfügungsbereich zu bringen und dabei selbst als anordnende und zusammenfügende Ursache zu fungieren. Das Können beruht auf einer aus der Tätigkeit selbst herrührenden Erfahrung. *Techné* enthält ein Teilwissen, genauer: soviel Wissen des Allgemeinen, wie für die Behandlung konkreter Fälle notwendig ist, im Unterschied zum Wissen der Wissenschaft, das sich auf die ursprünglichen Gründe des Seins (im Interesse an einer universellen Theorie) bezieht. *Techné* stellt also eine untere Stufe des Wahrheitsbezugs dar, schließt aber die kostbare Fähigkeit ein, unter vielen Möglichkeiten eines Bereichs die angemessene Mitte und das Gute zu treffen. *Techné* arbeitet gemäß der Natur und, wenn erforderlich, auch gegen sie. Am schwierigsten gestaltet sich bei ihr der Beginn der Erfahrungsbildung. *Techné*, praktisches Können, zeichnet den Menschen als Kulturwesen aus. Von da aus wäre die Überlieferung der Rede vom Werk der Kunst gegenüber dem Werk der Natur ein weiteres Mal zu untersuchen (vgl. ROUSSEAU, PESTALOZZI).

GRASSI (1957, S. 54) hat gezeigt, daß sich erst im begrifflichen Übergang von den *technai* zu den *artes* jene uns geläufige Doppeldeutigkeit ergeben hat, nach welcher unter Kunst einerseits das handwerklich Regelhafte, andererseits das genuin Künstlerische verstanden wird. Aristotelische Tradition bleibt im ganzen Mittelalter lebendig: Im Unterschied zur Wissenschaft (*scientia*), die das Gesetzmäßige erfaßt, also das, was nicht anders sein kann, gibt die Kunst (*ars*) einen Begriff von dem, was wahrscheinlich ist, also von vageren Möglichkeiten (ISIDOR VON SEVILLA; vgl. GARIN 1964, I, S. 85f.). Die *artes* enthalten ein umgrenztes Wissen von einer Vielzahl von Dingen und von ökonomischen Behandlungsarten (JOHANNES VON SALISBURY, ebd., S. 223 ff.). Sie gehen von der praktischen Übung aus, vermögen aber bleibende Einsichten in Regeln überzuführen und zu lehren (HUGO VON ST. VICTOR, ebd., S. 186 f.). Es gilt der Grundsatz, daß niemand eine Kunst lehren soll, der sie nicht in strenger Übung erworben hat (HRABANUS MAURUS, ebd., S. 112). Man müßte hier das ganze Lehrsystem der Artistenfakultäten durchmustern. Der Unterschied von *ars* und *scientia* spielt auch später noch eine Rolle. L. C. SALUTATI hebt die Medizin als Kunst bewußt von der Wissenschaft ab, die nach der einen und einzigen Wahrheit strebt; die ärztliche Kunst entwickelt das Urteil über das, was für die Gesundheit besser oder schlechter ist, und da ist die Methode des ausgleichenden Mittelwegs geeigneter als die Methode absoluter Wahrheitssuche (GARIN 1966, II, S. 157 ff.; vgl. auch GRASSI 1950, S. 47 ff.). Auf diesem Hintergrund wären schließlich die Argumente G. B. VICOS (1708, Neudruck 1963) für die Pflege der Künste zu untersuchen; dem kann hier nicht nachgegangen werden.

GADAMER (1971) folgend, müßte man nun einerseits zeigen, mit welchem Recht die Hermeneutik für sich in Anspruch nehmen darf, Erbin jenes Theorietypus zu sein, den die *artes* (bei ihm speziell: die Rhetorik) verkörperten – darin nämlich, daß sie Erfahrungen aufgreift und reflektiert, die außerhalb der positivistischen Wissenschaft verbleiben und damit andere Fragen eröffnen und andere Methoden hervorbringen als diese. Ein Stück weit kann die Entzauberung des Szientismus sicher mit dem Nachweis einengender Optionen auch im Rückgriff auf die Kunstlehre-Tradition in Gang gesetzt werden.

Andererseits wäre von hier aus die Linie zu ziehen vom modernen Ausspielen der Wissenschaft gegen die bloße Kunst des Unterrichtens (STOLUROW 1973, S. 391) über die verständnisvolle Charakteristik des Verhältnisses von wissenschaftlicher Psychologie und Lehrkunst durch W. JAMES (vgl. RÖHRS 1965, S. 287 f.) zurück zur Analyse der alten Kunstformen des Unterrichts bis zur Kennzeichnung der Seelenführung als Kunst der Künste bei HRABANUS MAURUS (E. GARIN, I, S. 112).

Zur Debatte steht für die Pädagogik nicht die Übernahme von Lösungen, sondern das Aufgreifen von Problemstellungen, die das hermeneutische Problembewußtsein aus der

Kunstlehre-Tradition mitgeführt und zur Verfügung gehalten hat. Sie gälte es für eine „postszientistische“ Pädagogik fruchtbar zu machen, d.h. für eine Theorie beruflichen Könnens, die der positivistischen Forschung nicht nachgeordnet würde, sondern die Differenz zu ihr selbst noch reflexiv übergreift. (An diesem Punkt hätte die kritische Auseinandersetzung mit DERBOLAVS Praxeologie und mit BREZINKAS Praktischer Pädagogik [1974] einzusetzen.)

Wie die Schulpraxis unter dem Aspekt der Bildung individuellen Könnens zu sehen ist, habe ich an anderer Stelle kurz zu formulieren versucht². Hier soll dies nur schlaglichtartig mit vier Stichworten beleuchtet werden: *Erfahrungsfähigkeit*, *Regelbewußtsein*, *Übung* und *Topik*.

Erfahrungsbildung zielt weder auf bloßes Wissen, noch auf bloße Routine. Didaktische Erfahrungen bilden sich in Proben des Könnens, wie sie in der Gestaltung von unterrichtlichen Situationen möglich werden. Nur wo man nicht das Ganze vorweg eisern im Griff haben will, also in improvisationsbereiter Haltung, schärft sich der Sinn für die verschiedenen Eingriffs- und Begegnungsmöglichkeiten, für Diskrepanzen wie für Kompatibles. Erfahrung zeigt sich auch darin, wie man didaktische Neuerungen als Vehikel benutzt und zugleich dem Modischen gegenüber sein Maß findet. Nicht die Erfahrung, die mit ihren Ablagerungen stumpf macht, sondern jene, die befähigt, sich aus Befangenheiten zu lösen, Mißlingen zu verarbeiten und aus neuen Problemen zu lernen, soll sich ja bilden. Selbstkritische Offenheit, Sensitivität und Disponibilität erwirbt man nur im Zuge eben solcher Erfahrungen. Der Mensch wird allererst erfahrungsfähig in dem Maße, in dem er sich in Auseinandersetzungen zum Resonanzkörper macht (sich situiert) und seine Organe einsetzt. Es hat einen guten Sinn, wenn BENJAMIN (1977, S. 321 f.) davon spricht, daß nach langer Übung der Wille zugunsten des Organs abdanken könne, oder C. F. v. WEIZSÄCKER (1977, S. 31) dafür eintritt, das Ich nicht als Substanz, sondern als Organ zu denken.

Regelbewußtsein ist vom Wissen um Gesetzmäßigkeiten zu unterscheiden. Für Regeln gibt es Ausnahmen; aber wo, das kann nur in vielfältiger Anwendung auf verschiedenartige Situationen ausgemacht werden. Ein von genieästhetischen Vorstellungen unbelastetes Verständnis schätzte die Ausgewogenheit und Rechtfertigungsfähigkeit des Regelgebrauchs in den Künsten hoch ein. Es gibt Regeln, die eine mechanische Befolgung fordern. Bei anderen Regeln induziert die Anwendung zugleich die Auslegung der Situation. Solche Regeln schaffen erst Spielräume, und der Umgang mit ihnen verfeinert das individuelle Urteil (WITTGENSTEIN 1968, S. 25). Didaktischer Regelgebrauch ist darüber hinaus Umgang mit kontingenten Regeln verschiedener Referenzsysteme (man denke an die verschiedenen Aufgaben auf der Inhalts- und der Beziehungsebene), mit Präferenzregeln usf. Das Ausbalancieren kann sich bis zur Virtuosität steigern.

Übung aber ist das Element, in dem allein sich dieses spezifische Können bildet. Die enge Verknüpfung von Ausübung und Korrektur durch den Lehrmeister kennzeichnete das Erlernen der *artes*. Im Unterschied zum Schalten rein technischer Funktionsabläufe bleibt aber in allen erzieherischen Gestaltungsvorgängen ein unverfügbarer Raum des Gelingens oder Mißlingens. Subjektives Können, das hat BOLLNOW (1978) unter Bezug auf KROUG

2 G. BRAUER: Schulpraxis – Didaktik unter dem Aspekt individuellen Könnens. In: D. ADRIAN/K. SCHNEIDER (Hrsg.): Schulpraxis und pädagogisches Studium. Dokumentation zum Studientag für Mentoren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 5. Sept. 1977, S. 29–32.

und KÖNIG gezeigt, bleibt, da es dabei um einen unabschließbaren Prozeß der Verfeinerung und Vervollkommnung geht, der sich immer wieder an inhärenten Beurteilungsgesichtspunkten orientieren muß, an die Übung gebunden. Fehlervermeidung kann dabei kein sinnvolles Ziel sein. Der Übende vermag sich selbst zu finden, wenn er ermutigt wird, seine individuellen Potenzen, sein Temperament, seine Vermögen und spezifischen Stärken einzubringen und seine Schwächen zu kontrollieren. Wir kennen die negativen Beispiele, wo ein Schulpraktikant, der seine Ideen verleugnen muß und seine innovative Energie nicht einsetzen kann, in den Zustand der Selbstentfremdung gerät. Re-Individualisierung des Lehrerberufs hieße, in dem angezeigten Sinn durch alle Rollen- und Stilkonzepte hindurch zur Verfügung über seine eigenen Potenzen und damit zu seiner persönlichen Berufsidentität zu verhelfen.

Mit dem Aufgreifen der *Topik* geht GIEL (vorerst 1976, S. 13ff.) an die Wurzeln der gesellschaftlich vermittelten, mit Praktiken konfrontierten kategorialen Einbildungskraft. Die *Topik* bildet den Fundus kategorisierender Zugriffe, der Leitformeln der Verständigung und der Kombinatorik von Argumentationsformen. Die *Topik* bringt Orientierungen hervor, die durch strenge Deduktion wissenschaftlich nicht zu gewinnen sind (PÜGGELER 1970; GRASSI 1970, S. 200ff.; BORNSCHEUER 1976). Mit ihrer beweglichen inspirativen Potenz tritt sie in einen bezeichnenden Gegensatz zu jenen Taxonomien, die mit ihren äußerlichen Klassifikationen den Tod wirklicher Wissenschaft bedeuten (A. N. WHITEHEAD, nach TRAVERS 1977, S. 131f.). Von einer pädagogischen *Topik* aus könnte sich die Verständigung über Theorie und Praxis in ihrer Nähe und Distanz zum gesellschaftlichen Leben einer Zeit neu formieren und eine regressive, neu problematisierende Analyse der Erzieherberufe, ihrer Initiationsweisen und poetischen Residuen (LEFÈBVRE 1975) ergeben. Die Spannung zu den sozialtechnologischen Forschungsansätzen träte so aber noch einmal klar hervor. Es böte sich dann die Möglichkeit, die Einlagerung der Erziehungsinstitutionen in das gesellschaftliche Leben und die Wechselwirkung des Lehrens mit epochalen Sinnkonfigurationen anders wahrzunehmen und eine neue Generationsgestalt der Didaktik mit einem geschärften Bewußtsein für Kontingenz zu entwerfen.

Literatur

- APEL, K.-O.: Transformationen der Transzendentalphilosophie: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. In: K.-O. APEL: Transformationen der Philosophie. Bd. II, Frankfurt/M. 1973, S. 155-435.
- BALLMER, TH. T.: Inwiefern ist Linguistik empirisch? Eine allgemeine Explikation des Empiriebegriffs mit spezieller Berücksichtigung der sich für die Linguistik ergebenden Konsequenzen. In: D. WUNDERLICH (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Linguistik. Kronberg 1976, S. 6-53.
- BAUMGÄRTNER, K.: Sprache, Technik und Dichtung. In: M. GERHARDT (Hrsg.): Linguistik und Sprachphilosophie. München 1974, S. 171-189.
- BENJAMIN, W.: Ibizenkische Folge. In: W. BENJAMIN: Illuminationen. Ausgewählte Schriften. Frankfurt/M. 1977, S. 317-324.
- BLOCH, E.: Philosophische Grundfragen I. Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins. Frankfurt/M. 1961.
- BOLLNOW, O. F.: Situation und Entscheidung. In: Symphilosophien. Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie, Bremen 1950. Hrsg. v. H. PLESSNER. München 1952, S. 273-275.
- BOLLNOW, O. F.: Gestaltung als Aufgabe. In: „Die Gestaltung.“ IV. Kongreß für Leibeserziehung, 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart. Hrsg. v. Ausschuß Deutscher Leibeserzieher. Schorndorf 1967, S. 17-38.

- BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg/B. 1978.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt/M. 1976.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München/Basel 1974.
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M. 1969.
- DERBOLAV, J.: Umriss einer Praxeologie. In: J. DERBOLAV: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975, S. 91–129.
- DUPRÉ, W.: Zeit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 6, München 1974, S. 1799–1817.
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. 1. Bd.: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M. 1977.
- GADAMER, H.-G.: Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“. In: K.-O. APEL et al.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 57–82.
- GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. 3 Bde. Reinbek 1964–1967.
- GIEL, K.: Einleitung zum Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg/B. 1976, S. 9–25.
- GRASSI, E.: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften. In: E. GRASSI/TH. UEXKÜLL: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. München 1950, S. 27–120.
- GRASSI, E.: Kunst und Mythos. Hamburg 1957.
- GRASSI, E.: Macht des Bildes: Ohnmacht der rationalen Sprache. Zur Rettung des Rhetorischen. Köln 1970.
- HENRICH, D.: HEGELS Logik der Reflexion. In: D. HENRICH: HEGEL im Kontext. Frankfurt/M. 1971, S. 95–156.
- JAMES, W.: Die Psychologie und die Kunst des Unterrichtens. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf/München 1965, S. 285–289.
- LEFEBVRE, H.: Metaphilosophie. Prolegomena. Frankfurt/M. 1975.
- LEVI-STRAUSS, C.: Mythologica I–IV. Frankfurt/M. 1976.
- LUHMANN, N.: Rechtssystem und Rechtsdogmatik. Stuttgart 1974.
- POGGELER, O.: Dialektik und Topik. In: Hermeneutik und Dialektik. Aufsätze II, hrsg. v. R. BUBNER et al. Tübingen 1970, S. 273–310.
- SPAEMANN, R.: Theologie, Prophetie, Politik. Zur Kritik der politischen Theologie. In: R. SPAEMANN: Zur Kritik der politischen Utopie. Stuttgart 1977, S. 57–76.
- STOLURROW, L. M.: Lernumwelten oder Gelegenheiten zum Nachdenken. In: W. EDELSTEIN/D. HOPF (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 351–398.
- STRAUS, E.: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin/Göttingen/Heidelberg² 1956.
- TRAVERS, R. M. W.: Für ernsthaftes Arbeiten an einer Theorie des Unterrichts. In: F. LOSER/E. TERHART (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977, S. 126–143.
- VICO, G. B.: De nostri temporis studiorum ratione. Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung. Darmstadt 1963.
- WALDENFELS, B.: Verhaltensnorm und Verhaltenskontext. In: Phänomenologie und Marxismus. Bd. 2: Praktische Philosophie. Hrsg. v. B. WALDENFELS, J. M. BROEKMAN u. A. PAZANIN. Frankfurt/M. 1977, S. 134–157.
- WANDRUSZKA, M.: Interlinguistik: Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. München 1971.
- WEIZÄCKER, C. F. v.: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München/Wien 1977.
- WEIZÄCKER, V. v.: Medizin und Logik. In: V. v. WEIZÄCKER: Zwischen Medizin und Philosophie. Göttingen 1957, S. 147–180.
- WITTGENSTEIN, L.: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Hrsg. v. C. BARRETT. Göttingen 1968.
- ULMER, K.: Wahrheit, Kunst und Natur bei Aristoteles. Ein Beitrag zur Aufklärung der metaphysischen Herkunft der modernen Technik. Tübingen 1953.