

Ansgar Häußling & Gerold Scholz

Briefwechsel zwischen Ansgar Häußling und Gerold Scholz von 2000-2002 Zu Fragen des Sachlernens...

05.07.2000

Sehr geehrter Herr Scholz,

es freut mich, dass Sie meinen Beitrag zum Anlass genommen haben, mich mit Ihren Gedanken über Kinder und Lernen bekannt zu machen. Da Sie zwischen unseren beiden Beiträgen "eine kleine Differenz und eine große Übereinstimmung" sehen, las ich natürlich Ihren Bei-trag mit besonderer Aufmerksamkeit. Mein Eindruck nach der Lektüre war, dass es in der Tat lohnenswert wäre, miteinander in ein Gespräch zu kommen. Ihre und meine Gedanken zeigen zweifelsohne viele Berührungspunkte, aber auch eine Reihe von nicht zu unterschätzenden Unterschieden, die jedoch von innovativem Charakter sein können.

Diese möglicherweise fruchtbaren Differenzen möchte ich in einer Ergänzung wenigstens andeuten. Diese Ergänzung betrifft den von Ihnen als Motto aufgegriffenen Satz Wagenscheins und sie soll ihn, bislang sozusagen ein Torso, vervollständigen. Um den aktuellen Kontext des Sachlernens des Kindes einzuholen, müsste er nach meiner Auffassung lauten: "Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist", um ihm die Möglichkeit einzuräumen, auch an andere Ufer aktueller Sachlichkeit der Sache übersetzen zu können.

Hinter dieser Ergänzung steckt wohl die Differenz zwischen unseren Texten, deren Spannweite schwer abzuschätzen sein dürfte und wohl allein in Gesprächen angemessen auszuloten wäre. Dabei müsste es sicherlich um Ihr "Entweder-oder" am Ende Ihrer Nachbemerkungen gehen. Es kann und darf wohl nicht die Alternative sein, vor der wir stehen; denn wir alle sind in unseren Lebenswelten aufgefordert, auch das Andere einzuholen: im Sinne des Sowohl-als-auch.

Sie selbst nennen für diesen Vorgang eine Drehscheibe, mit der es jedermann gelingen kann, eben auch den Kindern, das jeweils nicht Eigene doch anzueignen: nämlich die Perspektivität unseres Denkens und Handelns. Sie ermöglicht nicht nur die obige Ergänzung des Wagen-scheinschen Satzes, sie fordert sie geradezu. Wie unsere bisherige Geschichte gezeigt hat, können wir davon überzeugt sein, dass Kinder und - im Übrigen auch - Erwachsene diese Überstiege zu anderen, ggf. sehr komplexen Konzepten auch tatsächlich, wenn auch zum Teil bruchstückhaft leisten; verfügen sie doch nach ihren eigenen Worten immer schon über die Kompetenz des Deutens.

So weit einige Hinweise in Kürze.

[...]

Mit freundlichen Grüßen
Ansgar Häußling

12.7.2000

Sehr geehrter Herr Häußling,

ich danke Ihnen für Ihren Brief und ich freue mich auf ein Gespräch in Landau. Auch in Kenntnis Ihres Beitrages zu "Natur, Goethe und die Wissenschaft"(Prof. Dr. A. Häußling: "Natur, Goethe und die Wissenschaft." Goethe Symposium 26.-30. September 1999 Universität Landau, Vortrag vom 28. Sept. 1999) möchte ich versuchen ein mögliches Missverständnis brieflich auszuräumen. Das bezieht sich auf das "entweder - oder".

Der Satz, um den es sich hier handelt, ist beschreibend gemeint, also analytisch und nicht positiv normativ. In seiner Beschreibung setzt er eine Schulwelt voraus, die immer nur die eine und zwar die "richtige" Antwort kennt. Ihre Ergänzung zu Wagenschein verstehe ich nun nicht als analytisch, sondern als positiv normativ. Mein gesamter Beitrag hat nun als Botschaft, Kinder die Deutungsmuster, die sie einbringen auch verhandeln zu lassen. Das heißt nicht das die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen zurückstellen sollen. Auch ihre Deutungsmuster sind als Verhandlungsgegenstand einzubringen. Aber nicht als das einzig Wahre und Mächtige, sondern als eines der bekannten. Ein Ergebnis eines solchen Unterrichtes würde darin bestehen, dass Kinder lernen, dass es eine Vielzahl möglicher Deutungen gibt. Mein "entweder - oder" ist also ein Hinweis auf eine bestimmte Schulwelt und auf Machtverhältnisse.

Mein Begriff der "Sache" kommt aus dem juristischen. Da ist die Sache das, worüber man sich streitet. Sachunterricht hat aus meiner Sicht die Aufgabe, diesen "Streit" zu ermöglichen.

Wenn ich es nicht missverstanden habe, kann ich Ihrer Ergänzung Wagenscheins sehr gut zustimmen. Und dann bleiben für mich einige Fragen:

Die Grundsituation, in der Kinder aufwachsen und in der sie Schule erfahren, ist nicht eine offene Situation, die zu Deutungen auffordert, sondern eine, die die Phänomene hinter der Deutung verschwinden lässt. Wir haben m.E. im Zuge der Geschichte gelernt gewissermaßen textförmig wahrzunehmen. Ich bin kein Phänomenologe, aber ich teile mit Hermann Schmitz oder Jürgen Hasse die Ansicht, dass bestimmte Erkenntnisweisen nicht zugelassen sind. Zum Beispiel: Die Wahrnehmung von Atmosphären. Offenheit zu ermöglichen bedeutet demnach sich gegen Geschlossenheit zu wenden. Ich bin hier Anhänger Rorty's und seiner These der Barbarei: Keine Meinung zu haben oder zu glauben, sie sei die einzig mögliche. Letzteres leistet das Wissen über die Geschichte der Wissenschaft, d.h. das Wissen über die Historizität von Erkenntnis. Die Frage scheint mir: Lässt sich Offenheit leben, oder ist dies immer nur ein dialektisches Verhältnis?

Bezogen auf Kinder im Grundschulalter sehe ich die folgende Frage. Ich erfahre Kinder zugleich als offen und als eindeutig autoritär in dem Sinne, dass sie versuchen, klar zwischen falsch und richtig, gut und schlecht, zu unterscheiden. Die Fähigkeit "Überstiege" zu leisten erscheint mir als Ergebnis einer kulturellen Entwicklung, die ich als relativ neu wahrnehme. Und ich erlebe auch bei Kolleginnen und Kollegen wie sehr diese Vorstellung, einen sicheren Boden unter den Füßen zu verlieren, Angst verursacht. Angesichts einer gesellschaftlichen Situation, die eigentlich wohl einen Umgang mit Ungewissheit erfordert, erlebe ich beide Entwicklungen: Den Versuch, eben mit Ungewissheit umzugehen und auch den, zwangsweise Gewissheiten einzuführen und durchzusetzen. Ich tendiere also eher zu dem Konzept, dass das Erlernen der "Überstiege" nicht durch Rückgriff auf verlorengegangene Fähigkeiten zu haben ist, sondern als Ergebnis von Lern-Arbeit, die vorhandene Konstruktionen dekonstruiert und übersteigt. In meinem Aufsatz ist dies die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern.

Sie haben in Ihrem Beitrag "Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten" (Häußling, Ansgar (1997): "Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten". In: Köhnlein, Marquardt,

Schreier (Hrsg.): "Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Physik.". Bad Heilbronn, S. 263-284) angedeutet, dass sie Unterrichtsversuche unternommen haben. Die würde ich gern lesen. Wenn Sie interessiert sind, so lasse ich Ihnen das Schulbuch zum Sachunterricht zusenden, an dem ich arbeite. Es heißt "Fragezeichen" und ist bei Klett erschienen.

Mit freundlichen Grüßen
Gerold Scholz

November 2000
Sehr geehrter Herr Häußling,

ich sende Ihnen den Entwurf eines Beitrages zum Sachunterricht, der in einem "Jahrbuch für Kindertheologie" erscheinen soll schon deshalb, weil wir dort den nicht ganz einfachen Versuch unternommen haben, einen Ihrer Beiträge in kurzer Form zumindest anzudeuten. Ich bitte also um eine Rückmeldung besonders zu diesem Teil.

Ich verbleibe mit freundlichen Grüßen
Gerold Scholz

14.12.2000
Sehr geehrter Herr Scholz,

[...] mit Ihrer Bitte belästigen Sie mich keinesfalls. Da ich den mir zugesandten Beitrag für grundsätzlich und in der Sache beeindruckend halte, würde ich mir natürlich gerne einige ruhige Stunden wünschen, um ihm gerecht zu werden. An solche Stunden ist natürlich vor Weihnachten nicht zu denken. Ich gehe daher heute auf das Wichtigste ein, um seine Fertigstellung nicht zu behindern. Vielleicht lässt sich ein eingehenderes Gespräch nach Abschluss der Vorlesungszeit miteinander führen.

Die Wahl des Weltbild-Konzepts zur Kennzeichnung der Didaktik des Sachunterrichts ist ein überzeugender Schachzug. Dieses Konzept besitzt ein weitreichendes Erhellungs- und Bestimmungspotential ganz im Geiste der Neuzeit: als Aufforderung eben, die Welt als Bild des vorstellenden Denkens und Handelns einzuholen, um nicht zu sagen zu "erobern". Bei der Einführung des Konzepts bleiben allerdings die Begriffe Welt und Bild selbst ein wenig auf der Strecke. Ihre klare Kennzeichnung folgt, wenn ich Ihren Text richtig verstanden habe, an späterer Stelle und in anderem Kontext.

Ob Comenius mit seiner theoretischen Konzeption einer Pansophie (zur Wiederherstellung der Schöpfung, in deren Mittelpunkt der Mensch zu stehen habe) in den Kontext des allein modern denkbaren Weltbild-Konzepts einstellbar ist, wage ich zu bezweifeln. Comenius' Begriff von Natur, Welt, Mensch und Gott ist ja doch extrem christlich metaphysisch gefärbt. An dieser Tatsache ändert sich auch nichts, wenn es ihm auf der Folie seines pansophistischen Programms gelingt, unter anderem schulreformerische und universalsprachliche Leistungen vorzulegen, die sozusagen weit in die Zukunft weisen. Ihren Ursprung haben diese Leistungen nach meiner Auffassung in einem eindeutig antineuzeitlichen Geist.

Noch ein weiterer Hinweis zu Ihrem Weltbild-Konzept! Der Text in der siebtletzten Zeile von Seite 1 legt die Vermutung nah, dass das Weltbild das Folgeprodukt einer

"Verdichtung" sei, bedingt durch den gewaltigen Komplexitätsgrad der Welt selbst. So gesehen würde uns die Welt förmlich dazu zwingen, sie handlicher im Sinne des Verstehens und Handelns zu machen, um den passenden Umgang mit ihr zu gewinnen. Steht das Weltbild nicht eher dafür, dass wir die Welt auf diesem Weg in eine uns überzeugendere handhabbare Form zu bringen suchen? So sieht es heute für uns jedenfalls erkennbar auf den Feldern von Gesellschaft, Wissenschaft und Technik aus.

Mir fällt es auch nicht leicht, die von Ihnen vorgenommene Klassenbildung: geschlossene Weltbilder - offene Weltbilder, so naheliegend sie auch zu sein scheint, nachzuvollziehen. Hierzu zunächst ein grundsätzlicher Einwand! Seitdem man in Europa von Weltbildern spricht, sucht man mit diesem Konzept, wenn ich es richtig sehe, Einheiten durch Ausgrenzungen, also eine Einheit gegen eine andere zu gewinnen. Unabhängig davon plädieren Sie in Ihrem Text des Kapitels "Geschlossene Weltbilder" weniger für einen eindeutigen Gegensatz als für Positionen, die gewisse Kriterien stärker als andere gewichten, und diese schließlich zum Prinzip erheben ("unterstellt wird ..."). Sie sehen aber auch das Andere. Wäre deshalb bei Ihrer Gegenüberstellung nicht eine moderatere Kennzeichnung günstiger, etwa in der Form: 'Restriktive Weltbilder - übergreifende Weltbilder'?

In jedem Fall sollte der Passus: "...diese beiden Weltbilder..." ersetzt werden durch: "...diese beiden Weltbildtypen..." oder eine ähnlich formulierte Klassifizierung.

Im Fortgang des Textes wird immer deutlicher, dass für Sie die dreigliedrige Relation: "Komplexität von Welt" - "überkomplexe gesellschaftliche Realität" (heute) - prozessgebundene "Erzeugung von Wissen" gerade das Rückgrad jeglicher aktueller Sacherfassung und -vermittlung bilden muss, und die Frage lautet dann für Sie: Wie ist diese Relation insgesamt und im Einzelfall bei Beachtung der Rahmen- und Anfangsbedingungen gut neuzeitlich überzeugend zu leisten? Habe ich in diesem Sinn Ihre Absichten angemessen verstanden?

Ein weiterer Hinweis: Die Differenzierung in mechanische und nicht-mechanische Welt dürfte nach 1900 der Sachlage nicht ganz gerecht werden. Immerhin gab es zu dieser Zeit bereits mächtige Auswirkungen des Feld-Paradigmas: des bahnbrechenden Produkts des 19. Jahrhunderts auf Technik und Gesellschaft.

Die gehaltvollen Darlegungen Ihres Ansatzes sind kaum in wenigen Sätzen adäquat zu würdigen und zu kommentieren. Dazu bedürfte es einer nicht unter Zeitdruck stehenden Aussprache. In dieser würden meinerseits u. a. folgende Auffassungen eine besondere Anerkennung finden: die Erfahrungswelt als Deutungsterrain, die Pluralität der Deutungskontexte, der prozessuale Charakter der Kontexte, die Strittigkeit der Sachen bzw. Sachverhalte sowie die theoretisch-praktische Kompetenzfähigkeit eines jeden Menschen. Meine Bedenken wenden sich in diesem Zusammenhang gegen die Forderung nach Transdisziplinarität des Sachunterrichts, gegen die Offenheit der Streitformen und gegen die Annahme, dass Dokumente miteinander problemlos korrelierbar wären. Wofür ich plädieren möchte, ist das Lernen im Widerstreit der Konflikte, die in der Begegnung typologisch unterschiedlicher Konzepte aufbrechen. Danach weist jedes Dokument eine unverwechselbare Handschrift auf: nach methodischer Bestimmung ebenso wie nach inhaltlicher Ausrichtung. Gemeinsamkeiten bestehen nur insoweit, glaube ich, dass wir, wo immer wir aktiv werden, zu Theoretisierungen auf der Bühne des Vergangenen und Gegenwärtigen gezwungen sind; denn um Identitäten in Zeit auf Zeit zu gewinnen, müssen wir Differenzen schaffen. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben: in der Welt der Begriffe ebenso wenig wie in der Welt der Sätze und Konstrukte. Und diese Identitäten und Differenzen sind allein theoretisch-kontingent zu gewinnen. Schließlich bedaure ich, dass Sie meine Position nicht ebenso kritisch beleuchten wie die vorab von Ihnen behandelten. Ich möchte Sie ausdrücklich dazu ermuntern.

Der Bitte, Ihre Darstellung meines Beitrags zu kommentieren, komme ich am besten

dadurch nach, dass ich Ihren Text direkt mit einigen Anmerkungen versehe, und dies 'sine ira et studio'.

Am Ende möchte ich Sie nochmals um Geduld bitten, was meine Antwort auf die freundliche Zusendung Ihres Unterrichtswerks für den Heimat- und Sachunterricht ("Fragezeichen") betrifft.

[...]

Mit freundlichen Grüßen und den besten Wünschen für die Festtage sowie den Jahreswechsel verbleibe ich
Ansgar Häußling

06.01.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

ich danke Ihnen sehr für den ausführlichen Brief und die Korrekturen. Der Beitrag befindet sich seitdem in einem weiteren Zirkel des Nachdenkens und der Veränderung. Er - und wir - wir haben sehr profitiert von Ihrer sprachlichen und begrifflichen Genauigkeit. Sie werden feststellen können, dass wir auf die wesentlichen Kritikpunkte eingegangen sind und den Beitrag entsprechend geändert haben.

In einem Punkt kann ich Ihnen im Moment nicht nachkommen: Ich bin - offen gestanden - nicht in der Lage, Ihren Ansatz zu kritisieren. Dies hat damit zu tun, dass ich dabei bin für mich genauer den Zusammenhang von Kulturalismus oder Konstruktivismus mit der Phänomenologie zu klären. Wie hängen die Erzählungen, mit der ich mir meine Welt schaffe, mit der Gegebenheit zusammen, dass es einen Leib gibt und immer schon "Etwas", von dem die Phänomenologen sagen, es werde immer als "etwas" (im intentionalen Sinne) wahrgenommen.

Ich schreibe an einem Buch über "Methoden der Kindheitsforschung" und versuche, an diesem Thema, mein Verständnis zu klären.

Als Literatur sind mir da wichtig Blumenberg (Die Lesbarkeit der Welt) und Waldenfels (Antwortregister). Auf ein weiteres Buch möchte ich Sie gern aufmerksam machen:

Jerome Bruner: The Culture of Education. Es hat die Schwächen und Stärken amerikanischer Autoren und ist in vielen Aspekten recht oberflächlich. Interessant ist vielleicht sein Vorstellung von "Narration". So lauten zwei Kapitel: "Narrative of Science" und "The Narrative Construal of Reality".

Schließlich lege ich Ihnen einen Entwurf für eine Tagung im Jahre 2002 bei und ich würde mich freuen, wenn Sie daran teilnehmen könnten.

Ich wünsche Ihnen ein gesundes Jahr 2001
und verbleibe mit Dank und herzlichen Grüßen
Gerold Scholz

08.02.2001

Sehr geehrter Herr Scholz,

es freut mich, dass Sie mit meinen Anmerkungen etwas anfangen konnten. Sie waren, wie Sie erkennen konnten, das Resultat einer sehr anregenden Lektüre. Natürlich bin ich an der endgültigen Fassung des Beitrags sehr interessiert. Ich bin gespannt, welche Profilierung das bereits überzeugende Konzept durch einen nochmaligen "Zirkel des Nachdenkens" erfahren hat.

Naheliegenderweise bedaure ich es sehr, dass Sie im Augenblick nicht zu meinem Ansatz kritisch Stellung nehmen können. Mit ihm erging es mir ähnlich wie Ihnen: Er diente mir einst dazu, mein damaliges Verständnis in der Sache weiter zu klären. Dabei standen Fragen wie diese an: Wie kommt es zur eigenen Überzeugung in der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt unter den Augen anderer und der eigenen Geschichte? Und wie kann diese Überzeugung auch für andere an Überzeugungskraft gewinnen? Was man als Welt hat, das ist, wie es heute aussieht, die in jenen Begriffen/Zeichen vorgestellte Welt, die man augenblicklich für die besten hält und von denen man annimmt, dass sie von anderen gesprächsweise ebenfalls geteilt werden. Dabei hat man als Grund dieser Begriffe/Zeichen ein sozusagen unendliches Ganzes vor Augen, das weder dem Autor, noch den Lesern je gegenwärtig ist. So lebt man schreibend, könnte man sagen, stets an einem gewissen Abgrund: 'exzentrisch' (Plessner), um das platonische Floss wenigstens in Gestalt der 'vox verbi' als Lastträger der Wahrheit mitten unter uns zu haben. Diese Metapher Platons (vgl. Phaidon 85 c-d) verdeutlicht sehr schön, wie es um die Wahrheitssuchenden in Wirklichkeit bestellt ist. Daher sind kritische Anmerkungen - wenigstens aus meiner Sicht - immer höchst willkommen.

Mit Ihrem Vorhaben, an 'Methoden der Kindheitsforschung' sich Klarheit über den sacherschließenden Wechselbezug zwischen phänomenologischer Welterfahrung und konstruktiver Welterschöpfung zu verschaffen, verfolgen Sie ein spannendes und wohl nach wie vor aktuelles Thema. Ich bin neugierig, ob und wie es Ihnen gelingen wird, die aus den Leistungsvollzügen der transzendentalen Subjektivität konstituierten bzw. aufgebauten reinen Gegebenheitsweisen, unter denen die 'Lebenswelt' nach Husserl als das erste Objektive gilt - ihr transzendentales Apriori muss nach ihm folglich so beschaffen sein, dass es sie - die Lebenswelt - als strömend-geschichtliche ermöglicht - auch und gerade als relevant nach dem linguistic turn mit seinen epochemachenden Einsichten gegenüber der Phänomenologie, welche die Sprache doch recht stark zurückstellt, aufzuweisen.

Besten Dank möchte ich Ihnen für den Hinweis auf das Buch von J. Bruner und den beigefügten Entwurf über die VI. Studienkonferenz vom 28.06.-29.06.2002 sagen. Das Programm gefällt mir sehr gut, und ich hoffe sehr, dass ich Ihrer freundlichen Einladung nachkommen kann.

Im nachhinein möchte ich Ihnen ebenfalls einen guten Jahresverlauf 2001 wünschen. Es wäre erfreulich, wenn in dieser Zeitspanne sich der Gedankenaustausch zwischen Ihnen und mir in der Weise wie bislang fortsetzen würde.

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

26.02.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

ich komme nun dazu, Ihnen die überarbeitete Fassung des Beitrages zum Sachunterricht zuzusenden.

Ich möchte mich in diesem Zusammenhang sehr bei Ihnen für Ihre Korrektur und Unterstützung bedanken. Ich verbinde dies auch mit der nachträglichen Entschuldigung dafür, dass ich Ihnen den Text in einer Form zugeschickt habe, der es Ihnen wahrlich nicht leicht machte, am Seitenrand Veränderungen zu formulieren.

Ich lege Ihnen noch zwei Texte bei.

[...]

Dies, weil hier ein Aspekt des auftaucht, was Sie "linguistic turn" nennen. Ich kenne diese Diskussion vor allem aus dem Zusammenhang der Ethnologie und mich beschäftigt das Verhältnis von "Text" und "Welt" seit meiner Habilitationsschrift über "Die Konstruktion des Kindes". Am Beispiel der Stimme, genauer: der Stimme und des Hörens, kann ich der These, dass wohl die Stimme, aber nicht das Hören technisch manipulierbar sei, nicht zustimmen. Wenn Text und Welt auch einander durchdringen, so kann aus meiner Sicht der Text eine Eigenlogik entwickeln, die die Wahrnehmung von Welt verändert, weil die Welt schon immer in medial geformten Ordnungen wahrgenommen wird. Diese Wissensordnungen verändern sich durch die Medien. Von daher war es mir in dem Schulbuch "Fragezeichen" wichtig - so weit sich so etwas im Rahmen eines schwierigen Lehrplanes realisieren lässt - darauf hinzuweisen, dass es solche Ordnungen gibt und darauf, dass sie arbiträr sind. Das meint: es gibt sicher eine große Zahl möglicher Ordnungen - im Sinne von Wittgensteins Sprachspielen - aber die Zahl ist vielleicht nicht unendlich. Das ist der eine Gedanke. Der andere ist: Man kann nicht aus den Ordnungen heraus; man kann nur die Ordnungen reflektieren. Das war ein Ergebnis der Habilitationsschrift: Es gibt keine Möglichkeit, das Kind anders zu denken als als Konstrukt. Wenn ich Sie richtig verstehe, verbinden Sie das Erkennen mit dem Erklären und eröffnen damit einen historischen Zugang. Das hat mich sehr überzeugt. Dennoch bleibt, wenn ich es richtig sehe, die Frage nach dem Verhältnis von Text und Welt erhalten. Ich bemühe mich also um die schon im vorigen Brief angedeutete Auseinandersetzung mit der Phänomenologie; allerdings weniger in bezug auf Husserl und mehr im Kontext der Diskussion, die auf Merleau Ponty zurückgeht.

Mit herzlichen Grüßen

Gerold Scholz

16.03.2001

Sehr geehrter Herr Scholz,

Ihr Brief enthielt ein reichhaltiges Angebot, auf das ich heute größtenteils nur in Stichworten eingehen kann. Es trägt für mich viel zu einem angemessenen Kennenlernen Ihrer Position und Ihres wissenschaftlichen Arbeitens bei. An dieser Stelle muss ich entschuldigend hinzufügen, dass ich durch mehrere widrige Umstände bis heute noch nicht dazu kam, Ihr Schulbuch "Fragezeichen" eingehender zu studieren. Mit ihm liegt gewiss ein weiteres wichtiges Dokument vor, das Aufschluss über Ihren Denkansatz und dessen praktische Realisierung gibt. Ich hoffe sehr, dass ich in der nächsten Zeit zu dieser Lektüre kommen werde. Eine wichtige Quelle, Ihre Gedankenwelt näher kennenzulernen, stellt zweifelsohne Ihre Habilitationsschrift über "Die Konstruktion des Kindes" dar. Ich

vermute, dass Sie einen Schlüsseltext für Ihre Denk- und Argumentationskultur bildet.

[...]

Ihre Anmerkungen zur Habilitationsschrift von Frau Dr. Westphal machten mich sehr neugierig auf diese Arbeit selbst: auf ihre Prämissen, ihr methodisches Vorgehen und auf die Entfaltung der Ergebnisse über diese Leitfigur menschlicher Artikulation inmitten der modernen Medialisierung des Gegebenen. Vor allem würde mich interessieren, wie Frau Westphal das Verhältnis von 'Responsivität' im Kontext der Verschränkung von Ich und Welt genauer denkt, insofern man annehmen kann, dass unsere zentralen bilateralen Verhältnisse wie etwa das Verhältnis von natürlich und künstlich ein künstliches, weil konzeptuelles Verhältnis ist.

[...]

Die überarbeitete Fassung des Beitrags zum Sachunterricht las ich nochmals mit Gewinn. Es ist Ihnen und Herrn Rauterberg nach meiner Auffassung bestens gelungen, eine aussagekräftige Struktur in die komplexe Szene einzubringen, so dass wertvolle Auseinandersetzungen nun zielgenauer als bislang auf den Weg gebracht werden können. Dabei kommt Ihrer Konzeption des 'Sachunterrichts als Streitsache' gewiss eine besonders attraktive Rolle zu: sicherlich nicht die Rolle eines Gesetzgebers, sondern die einer Instanz, die jeden vernünftigen Widerstreit zulässt und zur Abklärung zwingt, so dass "lebensfähige" Entscheidungen in Dispositionen gefördert werden.

[...]

Allerdings taucht in Ihrem Beitrag plötzlich und ein wenig missverständlich - wohl aber nicht verräterisch - ein Gedanke auf, der für einen festen Glauben an die Welt stehen könnte, verstärkt durch die Relation 'Welt-Erklären' anstatt der Relation 'Welt-Deuten'). Mit Ihrer Bitte um Kommentierung Ihres Beitrags haben Sie mir einen willkommenen Anlass geboten, nicht nur das eigene Verstehen besser verstehen zu lernen. Es war für mich eine erfreuliche Gelegenheit, Ihre Arbeiten genauer kennenzulernen, wofür ich Ihnen dankbar bin. Allein in der kritischen Auseinandersetzung mit wichtigem anderen Gedankengut dürfte es gelingen, in der Sache voranzukommen: auf die eigene Person und die Gedanken anderer immer wieder die Probe zu machen.

Sie haben im zweiten Teil Ihres Briefes in wenigen Sätzen Ihre Position programmatisch umrissen. Danach sind Sie überzeugt, dass wir 'die Welt' "immer schon in medial geformten Ordnungen wahrnehmen", die sich folglich mit den Medien verändern, wobei diese Ordnungen zueinander disjunkt seien, so dass wir aus diesen nicht heraustreten, sie aber reflektieren können. Damit sind und bleiben wir, wenn ich es richtig verstehe, immer "Konstrukte", so dass man mit Blumenberg sagen könnte: Unser Dasein ist nichts anderes als die 'Arbeit am Konstrukt'. Das führt sie zu der fundamentalen Frage: Wie ist das Verhältnis dieser Konstrukte mit der Welt zu denken? Und sie sehen nicht, dass ich sie durch die Relation 'Erkennen - Erklären - Historisieren' einer überzeugenden Antwort zuführe.

Wie kommt man in der Sache voran? Wohl kaum, wenn man von 'der Welt' wie von unsereins spricht. Sind wir oder ist die Welt der Störenfried? Mit dem Menschen als Subjekt wurde aufgeräumt, das Ich als Fiktion erkannt, wir als autonome Wesen vergleichgültigt. Mit der Welt steht es anders: Wir attestieren ihr immer wieder Selbststand und Selbstmächtigkeit, so als hätten wir keine andere Wahl. Aber brauchen wir noch diesen traditionellen 'Kompass'? Es sieht so aus: nein! Mit guten Aussichten auf

Erfolg können wir durchaus die Überquerung des Ozeans unseres aktuellen Wissens und Handelns in Angriff nehmen, dabei selbstverständlich nicht mehr geblendet von einem Ziel. Was wir wohl allein brauchen, sind der Mut zum konstruktiven Antworten und eine gebührende Hoffnung auf das Echo auf diese Antworten. So gesehen können wir überzeugt in allem, was etwas für uns ist, was uns etwas bedeutet, die Auswirkungen dieses vielfältigen Diskurses sehen: eine Fülle von beziehungsreichen Antworten auf vorgegebene Worte, die von Fall zu Fall auch in unterschiedlichen Ausprägungen zu Texten sich verdichten. In diesem netzartigen Wechselspiel (sollte man sagen: Wellenspiel des Meers von Anfragen und Echos um unser Wissensgefährt) hängt dann alles wohl vom Hörenkönnen und von der Geschicklichkeit ab, das jeweils Gehörte in kommunikable und praktisch erprobare Zeichen bzw. Zeichenkontexte zu übersetzen. In diesem Meer von Mitteilungszeichen sind wir alle kreativ und konkret genug gefordert. Vor der Kulisse dieses Spiels verblassen dann Konzepte wie 'die Welt'. Und man hat heute den Eindruck, dass wir mit ihrem Verblassen nichts entscheidendes eingebüßt haben; denn wir hatten als Welt nichts anderes als unsere jeweils gegenwärtigen Begriffe oder Zeichen, als deren Quellgrund wir stets ein unendliches Ganzes projiziert hatten, das uns allerdings weder jemals gegenwärtig war, noch heute ist. So waren und sind wir auch niemals in der Lage, zu sagen, was dies sei: die Welt. Sollte für uns nicht der entscheidende Gewinn gerade darin bestehen, dass die imponierende Vielfalt unserer Rede-Antwort-Prozesse nicht mehr durch etwas rein Imaginäres verstellt wird? Die Texte können dann als Verdinglichungen dieser Prozesse die hilfreichen Geländer beim Durchwandern jener 'anderen' Bereiche abgeben, die uns etwas angehen, wobei unsere jeweilige Erkenntnis offenbar nicht weiter als unser Ohr reicht.

Nun ist unter der Hand meine Antwort doch etwas länger ausgefallen als geplant. Ich hoffe, dass Sie gleichwohl auf ein Terrain fällt, das den Versuchen des gegenseitigen Verstehens wohlgesinnt ist.

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

05.05.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

Sie schreiben in Ihrem Brief, dass in dem Beitrag Rauterberg/Scholz zum Sachunterricht plötzlich der Gedanke auftaucht "Welt-Erklären", statt "Welt-Deuten". Sie haben völlig recht. Das ist eine stilistische Nachlässigkeit. Sie verweist auf die Schwierigkeit, sich aus gewohnten Denkmustern zu befreien. Was ich meine, ist wirklich "Welt-Deuten".

[...]

Von Herrn Rauterberg weiß ich, dass er Ihnen das Buch geschickt hat, dass Beiträge aus den bisherigen Tagungen des Arbeitskreises Sachunterricht versammelt.

Ich habe kein ganz ungetrübtes Verhältnis zur "Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts", mich aber entschlossen, dort eine Arbeitsgemeinschaft einzurichten mit der Bezeichnung: "Außenperspektiven auf den Sachunterricht." Die Versammlung hat den Antrag mit einigem Vorbehalt angenommen. Ich denke, ohne Kenntnisnahme der Entwicklung in anderen Wissenschaften und ohne Kenntnisnahme des erkenntnistheoretischen Diskurses, tritt die Didaktik des Sachunterrichts auf der Stelle. Im Augenblick bin ich mir nicht sicher, ob der Versuch der Öffnung in der GDSU gelingen

wird.

Aus der zweiten Seite Ihres Briefes greife ich den Satz heraus, der eine mögliche Differenz markieren könnte. Sie schreiben:

"Sollte für uns nicht der entscheidende Gewinn gerade darin bestehen, dass die imponierende Vielfalt unserer Rede-Antwort-Prozesse nicht mehr durch etwas rein Imaginäres verstellt wird?"

Meine Frage ist, ob es ein Wissen gibt, über das sich nicht sprechen lässt? Weiß ich etwas vom Mond, vom anderen Menschen von einer Landschaft, was ich nicht formulieren kann; auch nicht - und so verstehe ich Ihren Textbegriff - in Formen künstlerischer Produktion? Ich versuche dies am Beispiel "Kind" und zitiere aus meinem Buch "Die Konstruktion des Kindes":

Dem Begriff "Kindheit" als Lebensphase des Menschenkindes in Unterscheidung zu "Erwachsenen" geht eine andere Unterscheidung voraus, die zwischen "Kind" und "Erwachsenem". Das Kind ist zunächst eine Tatsache. Es wird geboren, kommt als neues Mitglied in eine bereits bestehende Lebenswelt. Das Kind ist als Säugling hilflos, und es unterscheidet sich körperlich und psychisch in einer Vielzahl von Faktoren von den Erwachsenen. Am Kind schließlich läßt sich Entwicklung beobachten. In diesem Sinne ist das Kind in jeder Kultur eine Tatsache. Welche Bedeutung diesen Gegebenheiten zugeschrieben wird, welche Folgerungen daraus gezogen werden, welche Ursachen zu ihrer Begründung herangezogen werden und wie sich daraus folgend Erwachsene gegenüber dem Kind verhalten, ist kulturbedingt und abhängig davon, zu welcher Wirklichkeit die Gegebenheit gemacht wird. Der Begriff "Kind" markiert insofern keine Tatsache, sondern eine Unterscheidung. Diese Unterscheidung geht dem Konstrukt "Kindheit" notwendig voraus. Die Unterscheidung trennt "Kind" von "Nicht-Kind".

Das Kind ist nach Hans Jonas "Urgegenstand" der Verantwortung, es ist ontisches Paradigma für den Zusammenfall von "ist" und "soll". Das Neugeborene richtet unwidersprechlich ein Soll an die Umwelt, nämlich sich seiner anzunehmen. "Ich sage 'unwidersprechlich', nicht 'unwiderstehlich': denn natürlich läßt sich der Kraft dieses wie jedes Soll widerstehen." (Jonas 1984, S.235)

"Unwidersprechlich" scheint mir nicht allein die Hilflosigkeit des Kindes zu sein. Dies gilt für viele Lebewesen. Hinzu kommt bei dem Menschenkind, daß es dem Erwachsenen ähnlich ist. Das Kind gleicht nicht dem Erwachsenen, aber es ist auch nicht völlig von ihm verschieden. Diese Ambivalenz des Kindes macht es möglich, dem Anspruch, sich des Kindes anzunehmen, zu widerstehen. Aber auch die Verweigerung, darauf macht Jonas aufmerksam, kann nicht gewissermaßen wie "selbstverständlich" erfolgen. Die Tatsache, daß das Kind dem Erwachsenen ähnlich ist, verlangt eine Begründung für das Versagen der Hilfe. Jede Begründung setzt wiederum eine Konstruktion der Differenz zwischen Kind und Erwachsenen voraus. Und umgekehrt: Die Antwort auf die Frage, worin die Hilfe bestehen kann oder soll, ergibt sich nicht von allein. Sie verlangt nach einem Konzept, in dem die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen als Differenz und gleichzeitig als Einheit beschrieben ist. Zum Beispiel auf die Weise, daß man in dem Kind den noch unreifen erwachsenen Menschen sieht.

Von einem anderen methodologischen Ansatz aus läßt sich die Grundannahme der vorliegenden Untersuchung deutlich machen. Im Sinne des Konstruktivismus behauptet Paul Watzlawick:

"daß jede Wirklichkeit im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit zu entdecken und erforschen glauben. Anders ausgedrückt: Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines "Wissen" und daher auch seines Handelns macht."(Watzlawick 1988,

S.9)

Dieses konstruktivistische Verständnis ist aus meiner Sicht völlig gerechtfertigt dort, wo es um historisch vorfindbare Konfigurationen geht, die jeweils eine Wirklichkeit darzustellen versuchen. In den vergangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, daß die je bestimmten Kindheitskonstruktionen Projektionen sind; daß das "vermeintlich Gefundene ein Erfundenes" ist. Eine weitergehende Analyse dieser Konstruktionen würde zeigen, daß dieses so Erfundene zur Grundlage des Wissens und Handelns gemacht wird. Man bräuchte nur die normativen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen mit den jeweiligen Kindheitskonstruktionen zu verbinden. Dennoch sehe ich mich im Unterschied zu den Vertretern des Konstruktivismus mit der Tatsache konfrontiert, daß nicht alles erfunden werden kann, daß auch Erfindungen Bedingungen ihrer Möglichkeit unterliegen. Die Geburt eines Kindes, seine Hilflosigkeit und seine Entwicklung sind wirklich. Diese Wirklichkeit ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das "Kind" als Differenz zu den Erwachsenen erfunden werden kann. Aus dieser Sicht stellen sich dann die verschiedenen Kindheitskonstruktionen als unterschiedliche Erfindungen dar, mit deren Hilfe eine gegebene Tatsache verarbeitet wird.

Soweit das Zitat.

Nun ist das Buch schon einige Jahre alt. Aber ich stoße zum Beispiel wieder auf das Problem in dem Konzept der "historischen Anthropologie".

Nun kann man sagen, dass sich wissenschaftlich nur darüber etwas sagen lässt, worüber sich auch reden lässt. Aber Wissenschaft ist auch nur eine Form der Erkenntnis.

Ich würde heute auch nicht mehr mit einer Gegenüberstellung von Gegebenheit und Deutung argumentieren. Beide sind ineinander verwoben und das Gegebene - darin stimme ich Ihnen zu - ist imaginär.

Aber meine Frage ist, ob man auf diese Imagination wirklich verzichten kann.

Aus der Empirie lassen sich keine Normen ableiten. Man kann auf sie auch gut verzichten - jedenfalls für wissenschaftliche Verfahren. Aber was ist mit den Wünschen?

Oder, um Wilfried Lippitz zu paraphrasieren:

Wenn sich zwei Menschen begegnen, so müssen sie mit der Gegebenheit umgehen, dass sich zwei Leiber begegnen, die jeweils sich und in sich fremd sind. Er versucht auf dieser Grundlage das Gespräch als Versuch einer Ordnung zu beschreiben.

Also: gibt es ein Wissen jenseits der Texte?

Um den Brief nicht zu lang werden zu lassen, möchte ich schließen und mit einer Frage enden. Ich werde im Wintersemester ein Seminar durchführen mit dem Titel: "Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten" und ich würde Sie gern in diesem Zusammenhang zu einem Gastvortrag einladen.

Mit herzlichen Grüßen

Gerold Scholz

25.06.2001

Sehr geehrter Herr Scholz,

In Ihrem letzten Brief haben Sie eine Reihe interessanter Dinge angesprochen. Aus meiner Sicht steht dabei natürlich Ihre freundliche Einladung zu einem Gastvortrag in Ihrem Seminar mit dem Titel: "Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten" im Wintersemester 2001/02 obenan. Ich bedanke sehr herzlich für diese Einladung und nehme sie gerne an.. Sie wird uns gewiß eine neue Runde unseres fruchtbaren Gedankenaustauschs bieten.

Über Thema und Zeitpunkt meines Beitrags wäre bei Gelegenheit noch zu sprechen, wenn mir das Programm Ihres Seminars bekannt ist.

[...]

Für das mir zugestellte Buch mit dem Titel: "Sachen des Sachunterrichts" möchte ich mich vielmals bedanken. Ich bin schon sehr gespannt auf seine Lektüre, durch das mir das von Ihnen verfolgte Programm um ein weiteres Stück nähergebracht wird.

[...]

Nun zu Ihrer Hauptfrage, deren Beantwortung mir dank des beigefügten Auszugs aus Ihrem Buch "Die Konstruktion des Kindes" nun um einiges leichter fiel! Ich kann sie mit Nein beantworten, vorausgesetzt, dass auch Sie unter Wissen die rückversicherbare sprachliche Gewissheit zwischen kommunizierenden Menschen verstehen. Man kann ja wohl - in Anlehnung an Wittgenstein - sagen: Die Grenzen unseres Wissens korrespondieren mit den Grenzen unserer Texte. Die Tatsache, dass Texte über sich hinausweisen, etwa dass Mozarts Partitur des Don Giovanni keineswegs durch alle möglichen Aufführungen ausgeschöpft werden kann, scheint mir eher ein Beleg für ein durch ‚Tarnkappen‘ geschütztes Residuum unserer metaphysischen Vergangenheit und deren unerschütterlichen Glauben an die Einholbarkeit selbst des Unbegrifflichen zu sein. In diesem Sinn drängt sich oft der Verdacht auf, dass viele unserer Vertextungen einfach als Aufstand gegen unser uneinholbares Zu-spät- -Sein, gegen das Ausgeschlossenensein vom Anfang, gegen die verpassten Chancen, gegen den Verlust der Einheit etc. zu deuten sind. Wenn auch das ‚andere‘ (Levinas) zuweilen als ‚Text‘ bezeichnet wird, so sollten wir es als eine eher metaphorische ‚facon de parler‘ ansehen. Alles andere wäre Hochmut. Selbst diese indirekte Anrede steht wie die Metapher und die Sprache unter einem universalen Verdikt: Auch sie wird von einer Selbstaufhebungsfigur dominiert, indem am Ende jeder Anstrengung wir vor der Selbstzerstörung des Erarbeiteten stehen. Dies zeigen gerade auch physikalischen Theorien, die wie Glieder einer Kette in entscheidender Weise abgewertet, aufeinander folgen.

Mit dem Satz, den Sie aus meinem Brief aufgegriffen und kommentiert haben, versuchte ist vor dieser Kulisse, wenn auch etwas missverständlich, den schlichten Sachverhalt zu benennen: Wie wir bspw. im Fall der Mythen - diesen ‚Ur-Texten‘ - zwischen Mythen unterscheiden gelernt haben, die lediglich wahr zu sein beanspruchen und daher zu bekämpfen sind, und Mythen, die um ihre Unwahrheit wissen, aber für uns nach wie vor unverzichtbar sind, so haben wir auch bei unseren Rede-Antwort-Prozessen zu verfahren. Das entsiegelte Imaginäre ist, wenn entziffert und unersetzbar, ein mächtiges Schutzschild bzw. Gefährt, um uns auf einem komplexen Terrain ohne eindeutig ausgewiesene objektive Markierungen einigermaßen erfolgreich voranzubewegen.

Zu dem von Ihnen angesprochenen Konzept von Wilfried Lippitz lege ich einen Beitrag bei, in dem ich vor Jahren, wenn auch anlässlich einer anderen Thematik, zum Leibverhältnis einiges gesagt habe.

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

26.09.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

ich danke Ihnen für die Zusendung des Textes. Ich denke, ich verstehe jetzt eher die Grundlage Ihrer Argumente. In einem anderen Buch: Jürgen Messing: Allgemeine Theorie des menschlichen Bewußtseins. Berlin (Weidler Buchverlag) 1999, bin ich auf S. 52 auf den Satz gestoßen: "Wir erfahren also die Welt in den Einheiten, die uns die Sprache anbietet, nahe legt. Gleichzeitig geschieht die Aneignung von Bedeutung, das heißt die Strukturierung von Erfahrungen hinter den Signalen, aber immer individuell spezifisch. Das Allgemeine einer "Bedeutung" existiert nirgends, es hat weder individuell neuronale, noch gesellschaftliche "Realität", es ist eine Abstraktion."

Messing argumentiert funktionalistisch. Der Schlüsselgedanke ist der der Lebenstätigkeit der Gemeinschaft von Menschen, Sprache von daher notwendiger Teil ihrer Lebenstätigkeit. Sie konnten und könnten ohne Sprache nicht leben und überleben. Er versucht eine Überwindung der Trennung von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft durch Klärung dessen, was er "Bewußtsein" nennt.

Ich bedanke mich dann sehr für Ihre Bereitschaft nach Frankfurt zu kommen. Ich lege Ihnen den vorläufigen ersten Entwurf eines Seminarplanes bei. Dann lege ich einen ersten Entwurf eines Textes bei, den ich nach Kenntnis einiger Ihrer Aufsätze geschrieben habe. Er dient mir als Vorbereitung auf das Seminar. Er ist nicht fertig und notwendig zu ergänzen um so manche Aspekte, auch vor allem jener, die sich auf den Sachunterricht beziehen. Ich schicke Ihnen dennoch den vorläufigen Text, erstens, weil ich denke, dass das Unfertige sich eher zum Gespräch eignet als das Fertige und zweitens, weil ich den berechtigten Anspruch noch von Ihnen vernommen habe, Einwände zu erheben. Sie finden sie unter der Überschrift "Fragen".

Ich verbleibe mit herzlichen Grüßen
Gerold Scholz

14.10.2001

Sehr geehrter Herr Scholz,

als Sie mich in Ihrem vorletzten Brief fragten, ob ich in einem Ihrer Seminare im WS 01/02 einen Vortrag zum Thema ‚Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten‘ halten könnte, ging ich davon aus, dass ich in einer Sitzung zu den Problemen von Sachlernen und Sachunterricht heute aus meiner Sicht Stellung nehmen sollte. Nun, nachdem ich Ihren letzten Brief, für den ich mich herzlich bedanken möchte, gelesen habe, war ich schon einigermaßen überrascht, dass Sie das Seminar insgesamt meinen verschiedenen Überlegungen zu diesem Themenkomplex und darüber hinaus widmen wollen. Ich empfinde dies als eine besondere Ehre, für die ich mich bedanken möchte, und werte Ihre nicht alltägliche Geste als Ausdruck dafür, daß meine Überlegungen, wie ich auch unserem brieflichen Gedanken-austausch entnehmen konnte, für Sie und Ihre Arbeit von Bedeutung sind.

Mein Besuch in Frankfurt steht nun unter anderen Vorzeichen. Die Mitteilungen per Doku-

ment ist eine ‚actio in distans‘, die sich auf einen Schonraum stützen kann, der je nach Bedarf in eine wie immer gewünschte Spielweise uminszeniert werden kann. Mit Ihrem Angebot bin ich nun direkt in das ‚Gespräch‘ eingebunden, was eine weitere Herausforderung an die stets neu zu übende und erprobende Fremd- und Selbststellungnahme bildet. Auch deshalb bin ich sehr gespannt auf die letzte Sitzung des Seminars, an der ich teilnehmen werde, aber natürlich auch auf den Verlauf des Seminars bis dahin.

Ihre Planung gefällt mir gut, auch Ihre interessante Idee, den Briefwechsel zwischen uns ebenfalls zu thematisieren. Damit machen Sie jenen Dialog offenkundig, der implizit in unseren Anstrengungen sozusagen versteckt vorlag. Auch Ihre Entscheidung, die Beiträge in der Art eines Aufstiegs von leichter zu schwerer verstehbaren Texten anzuordnen, begrüße ich. Mit dieser Reihung und nicht mit der nach Erscheinungsjahren treffen Sie recht präzise meinen mühsamen Fortschritt in der Auseinandersetzung mit den Grundfragestellungen unserer Zeit.

Ihr 4-seitiger Versuch einer kompakten, klar gestaffelten Charakterisierung meiner Position einschließlich kritischer Fragen an diese stellt ein für mich sehr bemerkenswertes Dokument dar. Indem Sie dabei ständig auf das jeweils Entscheidende abheben, verstehen Sie es sehr gut zu verdeutlichen, dass es in jedem Schritt sozusagen um alles geht. Dies trifft nicht zuletzt auch auf Ihre Fragen zu. Sie sind daher nicht aus dem Stehgreif zu beantworten. Denn auch sie betreffen direkt die elementaren Bausteine meiner Konzeption. Da diese im Seminar stufenweise entwickelt werden wird, sind für die letzte Sitzung sicherlich die Voraussetzungen dafür gegeben, daß alle Anfragen und Kritiken für beide Seiten zufriedenstellend behandelt werden können.

Bei der Lektüre Ihres Kurzabrisses fühlte ich mich immer wieder an die interpretatorischen Deutungen von Musikwerken erinnert. Mit jeder Interpretation gewinnt dieses ja eine neue Dimension hinzu, so dass man sagen kann: Ein musikalisches Werk ist nur, was es durch seine Interpretationen ist. So könnte man auch den Wert literarischer, wissenschaftstheoretischer, philosophischer und wissenschaftlicher Texte einschätzen. Ihre Charakterisierung meiner Position sagt mir in diesem Sinn sehr zu und hat mich zugleich nachdenklich gestimmt. Indem Sie auch andere Perspektiven stärker als ich betonen, stellen Ihre Aussagen für mich auch zwangsläufig Provokationen dar. Darüber ließe sich lange und anregend diskutieren.

Wenn es für Vorbereitung und Durchführung des Seminars hilfreich sein sollte, mit mir weitere Fragen zu besprechen, so ist dies ohne weiteres möglich. In jedem Fall kommunizieren wir miteinander, sobald es Ihnen oder mir erforderlich erscheint.

[...]

Mit den besten Wünschen für einen guten Semesterstart verbleibe mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

10.11.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

das Seminar hat gut angefangen. Es ist eine kleine Gruppe von Studierenden des Lehramtes an der Grundschule. Ich habe den Eindruck, sie beginnen zu ahnen, worum es gehen könnte und sind von daher motiviert, in den für sie neuen Raum zu gehen, auch wenn es Mühe macht. Ich schreibe Ihnen heute aber vor allem, weil ich denke, dass ich Ihnen tatsächlich eine Erklärung schuldig bin.

Warum stelle ich Sie in das Zentrum einer Veranstaltung?

Dies hat egoistische Gründe. Die Veranstaltung zwingt mich, genauer zu lesen, mich vorzubereiten, didaktisch zu strukturieren, eine Außensicht einzunehmen. Sie gibt mir den Anlass, mich intensiv mit Ihren Texten zu beschäftigen.

Und warum mich dies so sehr motiviert kann ich erklären.

Ich kenne sicher, wie die meisten von uns, viele Texte der Kollegen aus der Didaktik des Sachunterrichts. Manches lese ich, zugegebenermaßen mittlerweile auch nicht mehr.

Überzeugt hat mich wenig. Die Begründung des Sachunterrichts aus der

Auseinandersetzung mit dem Heimatkundeunterricht kann kein Fach begründen, ist keine theoretische Grundlage für eine Didaktik. Aus meinem anderen Forschungsschwerpunkt, der Kindheitsforschung, bin ich skeptisch gegen jede Gegenüberstellung von "Kind" und "Und", sei dies Wissenschaft, Heimat oder Gesellschaft. Bei Piaget - und das trifft dann auch auf alle Schüler zu - ist mir aufgefallen, dass er sich auch in den frühen Bänden nicht für Denkweisen (z.B. von Kindern) interessierte, sondern für Indizien für eine große Theorie. Das sagt nichts gegen die Theorie, aber so manches gegen die konkrete Brauchbarkeit dieses Ansatzes für eine Didaktik. Bei Wagenschein, den ich sehr faszinierend fand, irritiert mich der Umgang der anderen mit ihm. Ähnliches habe ich gerade in der Türkei erlebt, wo in jeder Amtsstube ein Bild von Atatürk hängt: Damit man sich nicht mit ihm auseinander setzen muss. Für falsch halte ich Wagenscheins Annahme einer gewissermaßen natürlichen Entwicklung vom lebensweltlichen zum physikalischen Denken. Hier wiederholt sich m.E. eine bestimmte europäische Denkweise, der sich mein Wissen über ethnologische Zusammenhänge ebenso sperrt, wie die Vermutungen über Denkweisen von Kindern. Häufig ärgerlich fand ich das Zusammenschnellen von "Sachbestimmung" und "Bestimmungen des Denkens und Lernens von Kindern" zu einem sachunterrichtlichen Curriculum. Der willkürlich gesetzte Zusammenhang ersetzt die Analyse sowohl des einen, wie des anderen.

Von daher war ich, bevor ich auf Ihre Texte stieß, überzeugt, man müsse eine Weile lang beide Fragen auseinanderhalten. Die eine lautet: Wie lernen Kinder sich die Welt anzueignen. Und die andere: Wie wird etwas zu einem Sachverhalt?

Beiden Fragen folgten den von Frau Beck, Marcus Rauterberg, Kristin Westphal und mir bisher organisierten Tagungen. Abgekürzt haben wir einerseits nach der Erwerbsforschung gefragt und andererseits Experten eingeladen, die aus Wissenschaften stammen, die im Sachunterricht verhandelt werden.

Bezogen auf die Literatur im Umkreis der GDSU war bei mir der Eindruck vorherrschend, dass man sich weigert, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken.

Ein anderer Zusammenhang ist relativ unabhängig von dieser Diskussion. Das ist die Beschäftigung mit der Postmoderne, dem Konstruktivismus und der Phänomenologie. Von daher kommt meine Überzeugung vom Ende einer einheitlichen Welt, von der Notwendigkeit der Perspektivität von Perspektiven und der, nicht beliebig zu werden, sondern eine Position

zu beziehen, sie zu verteidigen, für sie zu kämpfen - im Wissen darum, dass sie wahrscheinlich falsch ist.

Eine Weile habe ich mich mit Fragen der Umwelterziehung beschäftigt. Hier hieß die Umsetzung dieser Gedanken: Es kann immer nur zeitweise Übereinstimmungen geben, folglich ist die Technik so zu gestalten, dass deren Folgen rücknehmbar sind. Das ist für mich ein Argument gegen Atomkraftwerke.

Auf die Didaktik des Sachunterrichts gemünzt, hieß dies: Die Sache ist das, worüber man streitet. Ein Stück weit folgt das Schulbuch "Fragezeichen" diesem Gedanken. Es versucht zum Teil, festgelegte Bilder von Sachen so darzustellen, dass wieder eine Diskussion möglich wird und nicht nur die schulische Vermittlung von "richtigem" oder "falschem Wissen". Aus der Kindheitsforschung ist mir die Bedeutung von Projektionen deutlich geworden. Wenn Kindheit ein intergenerationeller Begriff ist, der historisch entstanden ist, so gibt es keine Möglichkeit, Kindheit gewissermaßen von außen zu bestimmen. Alle Aussagen über Kinder sagen auch etwas über den, der sie trifft. Das Postulat der möglichen Trennung von Beobachtungssubjekt und Beobachtungsobjekt gilt hier nicht. Und wenn man Heisenberg oder Picht hinzunimmt, so wird deutlich, dass dies generell gilt. Mit Theodor Litt wurde mir die Bedeutung von Methode deutlich. Die Forschung, so die Position, muss so gestaltet sein, dass sie die Verwicklung von Theorie und dem, worauf sich die Theorie bezieht, reflektieren kann. Für die Didaktik des Sachunterrichts hieß dies für mich, dass sie das, was sie als Sache entwirft, als historisch entstanden verstehen muss und ebenso ihre Theorie.

In ein schwieriges Problem bin ich mit der Frage geraten, warum man sich denn streitet oder sich streiten soll. In einer anderen Formulierung: Wie ist das Verhältnis von Lebenswelt (im Sinne der modernen Phänomenologie) und Sprache oder Theorie. An der Phänomenologie störte mich die Idee des einmal naiven Anfanges. Der findet sich bei Husserl ebenso wie bei den neueren Autoren. Dies schien mir eine grundlegende Schwäche dieser Theorie zu sein. Beim Konstruktivismus störte mich die Unterschlagung jenes Wissens, dass nicht kognitiv ist. Wenn die Phänomenologie sagt: "Etwas erscheint immer als etwas", nämlich intentional, so sah ich hier eine Brücke zum Konstruktivismus. Aber auch hier bleibt die Frage nach den Bedingungen, unter denen Intentionen entstehen. Sie allein auf den Leib zu beziehen, schien und scheint mir nicht ausreichend. Von daher stellte sich die Frage nach der Bedeutung der Sprache.

In dieser, hier nur andeutbaren gewissermaßen biographischen Situation, bin ich auf Ihre Texte gestoßen. Sie schienen und scheinen mir einen Weg zu ebnet, der aus den Befangenheiten der beiden genannten Theorieansätze hinausführen kann. Ihre durchgehend historische Argumentation auf der Grundlage dessen, was evident ist, nämlich die Tatsache, dass wir leben; der jeweils hypothetische Charakter dessen, was wir sagen, die kühle Analyse bis zu dem Punkt, von dem sagen kann, hier beginnt das vermutbare Nicht-Wissen, scheint mir zwei wichtige Punkte zusammenzubringen: Nämlich die Frage "Was können wir wissen?" und die "Was können wir tun?" Indem Sie von "Sachlernen" sprechen und nicht von "Sachunterricht" haben Sie mich motiviert, diesem Verständnis, dass auch institutionalisiertes Lehren und Lernen letztlich und grundlegend die Aufgabe hat, in der Welt zu leben und sie zu gestalten einen Ansatz für eine Theorie der Didaktik des Sachunterrichts zu vermuten. Ich kann dies auch so sagen. Notwendig - ich nehme einmal das Wort vom Sachunterricht - ist eine Theorie der Didaktik des Sachunterrichts. Diese kann sich weder aus der Geschichte des Faches ergeben, noch aus einer Integration der verschiedenen Wissenschaften und erst recht nicht aus einer Integration der mehr oder minder zufällig für dieses Fach behaupteten

Bezugswissenschaften. Diese Theorie muss danach fragen, was denn "Sachen" für Menschen sind. Und dies, so verstehe ich Ihre Texte, ist eine Ihrer wichtigen Ausgangspunkte. Ich kenne im Bereich derer die zum Sachunterricht publizieren sonst niemanden, der danach fragt. Ich sehe also in Ihrem Bemühen einen Versuch, eine Theorie des Sachlernens zu entwickeln als Grundlage einer Theorie der Didaktik des Sachunterrichts.

Soviel als Antwort auf die Zumutung.

Herzliche Grüße
Gerold Scholz

14.12.2001

Sehr geehrter Herr Scholz,

dass Sie mit Beginn und bisherigem Fortgang des Seminars zufrieden sind, ist ein erfreuliches Zeichen. Aus meinen bisherigen Erfahrungen kann ich nur vermuten, dass die Teilnehmer es mit meinen Texten nicht leicht haben - einfach deshalb schon, weil sie auf sie zudenken sollen, ohne das bislang scheinbar Bewährte als trittsichere Plattform der analytischen Beurteilung ins Spiel bringen zu können. Und weshalb diese ungewöhnliche Einklammerung? Man vermag zunächst dafür keinen zwingenden Grund zu sehen. Und wie wieder auf festen Boden gelangen, wenn die Texte einen solchen nicht mit selbstsicherer Geste umstandslos anbieten? Eine derartige Zumutung steht ja quer zu allem, was heute zählt. Auf diese oder ähnliche Weise reagierten nicht wenige Teilnehmer an meinen Veranstaltungen, wenn ich einmal probeweise Mosaiksteine meines Konzepts durchblicken ließ bzw. zur Diskussion stellte. Das signalisierte Zeichen läßt hoffen und ermuntert, in der Sache hartnäckig zu bleiben. Um in diesem Sinn die Arbeit in Ihrem Seminar gedanklich begleiten zu können, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir das endgültige Programm zusenden könnten. Bislang verfüge ich lediglich über einen, wie Sie es damals nannten, ersten Entwurf.

Ihr Brief enthält in der Hauptsache eine sehr bemerkenswerte und für mich äußerst aufschlussreiche Darstellung der Genese Ihrer berufsbio-graphischen ‚Situation‘ bis zu der Begegnung mit meinen Texten. Was Sie als eine kritische Selbstvergewisserung ansehen, bedeutet für mich eine neue Wahrnehmung meiner Bemühungen: sozusagen in einem mir nun nicht mehr so fremden Spiegel, durch den ich mittelbar mehr Klarheit über mich, aber eben auch über Ihre Arbeit gewinnen kann. Dafür habe ich gute Gründe, Ihnen zu danken. Dies umso mehr, als Ihre Charakterisierungen kurz, prägnant, direkt und auf ihre Weise sehr lehrreich sind. Was bedeutet dies für mich? Ich kann und muß mir aufs neue Rechenschaft geben. Und dies tue ich in Ihrem Fall sehr gern, auch wenn es dabei zu notwendigem Umdenken bzw. zu Korrekturen kommen sollte. In jedem Fall sehe ich eine wichtige Chance gegeben, dass der bislang eher noch etwas verummte Dialog zwischen uns sich zu einem offeneren wendet, der konkret wechselseitiges Lernen nicht nur verspricht, sondern geschehen lässt. In unserem Fall besagt dies konkret: die unbestreitbare Notwendigkeit einer theoretischen Begründung des Sachunterrichts anders denken als im Ausgang von einer unstrittigen Faktizität der ‚Sachen‘. Anstelle eines ‚expliziten‘ Dasein ist ihr Dasein weit eher

als ein ‚implizites‘ zu entwerfen, das heute besonders überzeugend am widerstrittigen Wechselspiel unseres unablässigen Fragens und Antwortens festzumachen wäre. Wie ist diesem ‚Dasein‘ der ‚Sachen‘ dabei am besten auf die Spur zu kommen?

Wir wissen nur zu gut, dass wir immer nur antworten können, aber nie der Anfang selbst sind. Ein Fragment von Heraklit kommt mir da in den Sinn: "In dieselben Flüsse steigen wir und steigen nicht, wir sind und wir sind nicht." (fr. 49 a). Wie wahr! Aber aus diesem Dilemma muß es doch wenigstens zeitbedingte Ausstiege geben. Durch einen solchen sollte der Auftrag an eine ‚Theorie der Didaktik des Sachunterrichts‘ in Ihrem Sinn einlösbar sein, wenn Sie schreiben: "Diese Theorie muss danach fragen, was denn "Sachen" für Menschen sind." Mein Lösungsansatz hebt ausdrücklich auf das ‚für‘ in Ihrem Satz ab. Da könnte nicht nur, sondern sollte der Durchstieg liegen: aus triftigen Gründen, von denen vor allem die begriffs- und die herkunftsgeschichtlichen zu nennen wären.

Soweit meine Antwort auf Ihre mir sehr willkommene "Zumutung"! Diese Antwort möchte ich mit den besten Wünschen für besinnliche Festtage und ein gutes Jahr 2002 verknüpfen.

Herzliche Grüße
Ansgar Häußling

27.12.2001

Sehr geehrter Herr Häußling,

ich schreibe Ihnen mit Blick auf den verschneiten Garten, zwischen Weihnachtsfest und neuem Jahr. Ich möchte dies mit guten Wünschen für Sie für das beginnende Jahr 2002 verbinden.

Ich teile Ihnen nun ein wenig ausführlich mit, wie das Seminar bisher verlaufen ist. Ich greife nur einzelne Aspekte auf. Zum einen, weil ich nicht alles mehr erinnere, zum zweiten, weil ich mir auch zum Prinzip gemacht habe, jeweils an einem Text einen Schwerpunkt zu setzen und nicht von mir aus auf die Vielfalt der Aussagen einzugehen. Und ich verbinde dies mit einigen kritischen Anmerkungen zu einzelnen Aspekten eines Textes.

Begonnen habe ich - unabhängig von Ihren Texten - mit zwei Sitzungen, in denen es mir um einige grundlegende Voraussetzungen ging. Das betraf vor allem Fragen nach dem Verhältnis von Sache und Sprache (Begriff) und damit zusammenhängend der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wahrgenommenem. Ich bin dabei weitgehend von den Assoziationen und Vorstellungen der Studierenden ausgegangen. Durch Zufall angeboten hatte sich das Beispiel Wald: Was unterscheidet den "Wald" von einer Anzahl von Bäumen; wie wird dem Besucher der Wald zum Wald usw. Deutlich wurde der Gedanke der Perspektivität und deutlich auch, dass sich Vorstellungen und Begriffe historisch ändern.

Nachdem eine Sitzung ausfallen musste - ich war in der Türkei - hielt eine gute Studentin das

erste Referat zu Ihrem Aufsatz "Lernen im Lichte von Vorverständnissen" (Häußling, Ansgar: "Lernen im Lichte von Vorverständnissen. Grundsätzliche Erwägungen zum Wechselbezug von Vorwissen und Lernen.", In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe; Aulis- Verlag Deubner: Köln, Heft Nr. 7, Jg. 1985, S. 242-245). Sie hat durchaus positive Maßstäbe gesetzt, indem sie selbständig in der in Ihrem Aufsatz zitierten Literatur, vor allem Aristoteles, nachgelesen hat. Ich habe hier vor allem den Gedanken des "Sachlernens" in den Mittelpunkt gestellt: Sachunterricht dient dem Leben von Menschen/dem guten Leben/dem Überleben. Schwierigkeiten bereitete der Begriff des "Vorwissens". Die Studierenden kennen ihn als einen Begriff, der die unterrichtsbezogenen Vorkenntnisse meint, aber nicht als einen Begriff, der lebensweltliches Wissen meint. Die Studentin hob in ihrem Papier vor allem auf die drei Arten des Wissens ab (um Vorwissen, um Inhalte, um Möglichkeiten des Lernens) und auf eine Darstellung des aristotelischen Verständnisses.

Mir selbst ist bei dem Beitrag zur Frage geworden, ob in der Verwandlung der Lebenswelt noch das wiederzufinden ist, was verwandelt worden ist; ob man also wirklich davon sprechen kann, dass sich im Ursachenschema von Aristoteles die Lebenswelt von damals und heute also auch unsere Kultur in ihrer komplexen Verfassung spiegelt? Für die Sachen leuchtet es ein. Die Tasse zum Beispiel. Aber schwieriger wird es bei nicht-dinglichen Sachverhalten. Politik als Beispiel. Ich denke, dass ich nicht mehr unterscheiden kann, ob die medial vermittelte Politik sich im Medium ausdrückt oder das Medium in der Politik. Gleiches gilt für einen Prozess, den ich als Computerisierung beschreiben würde. Andere Beispiele ließen sich nennen.

Im folgenden Referat zu dem Aufsatz "Kritische Nachbetrachtungen zu einer Erhebung von Vorwissen"(Häußling, Ansgar:"Kritische Nachbetrachtungen zu einer Erhebung von Vorwissen.", In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe; Aulis- Verlag Deubner: Köln, Heft Nr. 12, Jg. 1992, S. 524-527) wurden manche Aspekte des vorhergehenden Textes wiederholt und für die Studierenden gefestigt. Wichtige Aspekte waren der Vorrang des Handelns und vor allem der Satz "Wir nehmen die Welt in den Kategorien der jeweiligen Sprache wahr." Ich nahm ihn zum Anlass, um auf die Einseitigkeit eines ausschließlich am nichtsprachlichen Handeln orientierten Sachunterrichts zu verweisen.

Aus meiner Sicht problematisch ist die Annahme, dass der Schülern vorliegende Text aus echten Fragen bestand; ebenso die These: "Sind doch Schülerlösungen `Bilder´ des individuellen Verständnisses der Kinder und somit ein wichtiger Zugang zur (naturwissenschaftlichen) Denkweise eines Grundschülers".

Meine Auseinandersetzung mit Methoden der Kindheitsforschung, u.a. gestützt auf eine vierjährige Langzeitstudie in einer Grundschulklasse (zusammen mit Gertrud Beck) [Zu dieser Untersuchung erschienen zwei Veröffentlichungen: Beck, G./ Scholz, G. (1995):"Soziales Lernen- Kinder in der Grundschule.", Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, sowie : Beck, G./ Scholz, G. (1995): "Beobachten im Schulalltag: ein Studien- und Praxishandbuch.", Frankfurt:Cornelsen Scriptor) und haben mich auf zweierlei aufmerksam gemacht:

Erstens: Man wird genau zwischen Schülern und Kindern analytisch unterscheiden müssen. Die Schule ist ein Ort mit eigenen Sprachgesetzen. Schüler wissen, dass Lehrerfragen fast nie echt sind, dass sie keine wirkliche Frage sind, sondern der Lehrer nur wissen will, ob die Schüler die Antwort auch wissen. Die Denkweise von Kindern lässt sich in Schulen nur schwer erfahren.

Das zweite ist: Ich gehe davon aus, dass bei gleichem Wortgebrauch zwischen Kindern und Erwachsenen, beide zumeist etwas vollständig unterschiedliches darunter verstehen. Kinder lesen ein anderes Buch als ich und sie lesen es auch anders.

Mein Problem ist also die gewissermaßen unterstellte Einheit der Sprache.

Die folgenden zwei Sitzungen widmeten sich in dem Text: "Was heißt eigentlich Sachlernen?" (Häußling, Ansgar: "Was heißt eigentlich Sachlernen?", In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe; Aulis-Verlag Deubner: Köln, Heft Nr. 7, Jg. 1985, S. 242-245).

Zunächst ging es um die Differenz Ihres Ansatzes, zu dem, was Sie "Normalverfahren" nennen. Es ging mir dann vor allem um die Bedeutung dessen, was Sie "ontische Grundverfaßtheit des Lernens" nennen. Wiederum um den Zusammenhang von Sprache und Sache; wichtig war mir nun aber, was die Phänomenologen beschreiben als "Etwas erscheint immer als Etwas" und Sie als "Erschlossenheit" bezeichnen. Es gab dabei eine längere Diskussion darüber, ob diese Erschlossenheit nicht auch schon bei Kindern vorhanden sei, die noch nicht sprechen können. Das Beispiel des Blitzes ist sehr treffend für die sprachliche Vermitteltheit von Welt. Einen größeren Teil der Zeit habe ich auf die Auslegung des Absatzes unter "3. Sprache und Fachdidaktik" verwandt, um deutlich zu machen, dass dies allen mir bekannten didaktischen Ansätzen grundsätzlich widerspricht: dass Kinder ein ausdrückliches Wissen von Dingen und sich selbst haben; was es heißt, "in einen Dialog zu treten" und was Sie meinen, wenn Sie schreiben "ins Bild gesetzt wird."

Eigene Erfahrungen mit Studierenden hatten mir vorher gezeigt, dass der Gedanke eines Dialoges zwischen den Sprachen der Wissenschaften und der Sprache des Lernenden für die Studenten einen fundamentalen Vorstellungswechsel bedeutet. Er widerspricht dem durchgängig vorhandenen Muster des Unterrichtsskripts, dass nur die Belehrung kennt, in dem es Fragen nur deshalb gibt, weil sie richtig beantwortet werden können und in dem es weder Studierende noch Lehrende körperlich aushalten, den Suchbewegungen der Kinder Raum und Zeit zu geben.

Es ist in meinem Verständnis nicht nur ein Sprachproblem. Ich verstehe Schule und Unterricht so, dass sie die bestehende Kultur repräsentiert als auch präsentiert. Das letztere geschieht wesentlich unreflektiert, weshalb ich mir angewöhnt habe, in diesem Zusammenhang von einer Tabuforschung zu sprechen. Als ein Beispiel nenne ich den durchgängigen Gedanken der kulturellen Präsentation eines Fortschrittsdenkens. Konkret heißt das, was Sie in diesem Absatz schreiben, für mich dreierlei:

Erstens: Lehrende sollten versuchen zu verstehen, wie Kinder denken.

Zweitens: Sie sollten versuchen zu verstehen, wie sie selbst denken, inwiefern also das, was sie denken, selbst historisch ist. Anders formuliert: Sie sollten wissen, was sie wissen.

Drittens: Sie sollten dem Denken der Schüler den Raum lassen und sie gleichzeitig daran hindern, sich all zu schnell und zu leicht auf gefundene Lösungen zu einigen. Kinder leben in dem Wissen, dass sie etwas anderes wissen als die sie umgebenden Erwachsenen.

Ein wenig konkretisiert wurde dies anhand ihres Verweises auf Ausubel.

Ihr Beispiel der beiden unterschiedlichen Temperaturbegriffe ist aus meiner Sicht dann noch zu stark an der Physik orientiert. In einem schönen Film über einen in Neapel lebenden Philosophen ist die Rede von zwei Kulturen, von warmen und kalten. Neapel biete eine warme Kultur, Norditalien eine kalte. Ich wiederhole in gewisser Weise meine Kritik von oben: Kinder leben - denke ich - in einer Beziehungswelt. Temperatur, Wärme etc. ist hier vor allem Ausdruck einer Intensität der Beziehung. Dennoch teile ich mit Ihnen den Gedanken,

dass es Aufgabe der Schule ist, die Einsicht in die verschiedenen Sprachen zu vermitteln, dass z.B. Schüler lernen müssen "physikalisch" zu sprechen. Schwierig finde ich die Frage, wie man sich einen Lehr-Lernzusammenhang denken kann, der den damit einhergehenden Verlust an Lebensmöglichkeiten in Grenzen hält.

Schwierig aber auch deshalb, eben weil die Wahrnehmung sprachgebunden ist. Zu den im Rahmen einer Tabuforschung sich aufdrängenden Einsichten gehört die, dass Experimente im Sachunterricht der Konzeption folgen, dass sich die dem Experiment unterworfenen Dinge nach der Regel zu richten haben. Die Folge ist: Man schaut nicht mehr hin. In einer Rundfunksendung, an der ich kürzlich teilnahm, ließ man mich ein Experiment durchführen und beschreiben: Auf eine Wasseroberfläche Pfefferkörner streuen und anschließend die Oberflächenspannung durch ein Spülmittel beseitigen. Die Tatsache, dass nur ein Teil der Pfefferkörner tatsächlich unterging, entging der Aufmerksamkeit der Moderatorin. Aus solchen und ähnlichen Erfahrungen habe ich den Schluss gezogen, im Kontext von Schulunterricht durch eine Brechung von Deutungsmustern die Chance zu ermöglichen, Schülern zur Sprache zu verhelfen. Wenn es richtig ist, dass Kinder genauer hinsehen als Lehrerinnen, dann kommen sie zu anderen Interpretationen. Mit diesem Mittel habe ich zum Teil in dem Buch "Fragezeichen 2" gearbeitet.

Damit ist eine grundlegende Frage verbunden.

Ich gehe davon aus, dass Kinder über eine eigene Kinderkultur verfügen; d.h. dass sich Kinder im Umgang miteinander darüber belehren, was gedacht werden kann und soll. Dass es eine solche Kinderkultur gibt hat aus meiner Sicht historische Gründe, also keine ontologischen. Ich sehe sie vor allem in der Verbindung der Durchsetzung der Schriftlichkeit und des naturwissenschaftlichen Denkens im ausgehenden Mittelalter. Bei jeder empirischen Beobachtung von Kindern treffe ich nun auf ein Konglomerat von Kinderkultur und Erwachsenenkultur. Ich unterstelle also hier nicht, dass Kinder in irgendeiner Weise "natürlicher" denken als Erwachsene, sondern, dass sich ihre Deutungsmuster in anderen Bruchformen darstellen als bei Erwachsenen - im Normalfall. (Mit Normalfall meine ich zum Beispiel: In einer Radiosendung hörte ich einen Atomphysiker, der am Grenzgebiet der Nutzung von Elektronen für Computer arbeitet, davon sprechen, dass sich das Elektron drehen will. Er verfiel also in Kindersprache, weil ihm für sein Gebiet keine andere zur Verfügung stand.)

Um also, so meine didaktische Konzeption, Schülern die Möglichkeit zu geben, dass zu sagen, was sie wissen, genügt es nicht, ihnen den Raum zu diesen Äußerungen zu geben. Notwendig scheint mir ein Verfahren, mit dem ein eingespieltes vorhandenes Deutungsmuster aufgebrochen wird.

Ein schönes Beispiel dafür ist eine Seite in dem Schulbuch "Fragezeichen 2". Ein Junge und ein Mädchen stehen im Regen. Der Junge dick angezogen, das Mädchen in der Unterwäsche. Wenn man genau hinschaut, so guckt das Mädchen fröhlich, der Junge eher verküffelt. Die Frage zu der Seite lautet: "Wer ist besser angezogen?" Die Antwort von Kindern heißt, wenn man sie lässt: Es kommt darauf an, ob es Sommer ist oder Winter. Eine Gutachterin aus Hessen hat dieses Seite als typisches Beispiel für die Diskriminierung von Mädchen aufgefasst.

Zwei Sitzungen waren auch nötig für den Text "Ist unser Verständnis des Lernens noch zeitgemäß?" (Häußling, Ansgar: "Ist unser Verständnis des Lernens noch zeitgemäß?", In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe; Aulis- Verlag Deubner: Köln, Heft Nr. 1, Jg. 1994, S. 2-8)

Am wichtigsten war mir der Unterschied von "erklären" und "auslegen". Sehr ausführlich erklärt habe ich "unser neuzeitliches Bild der Natur als eines `Kräftesystems`" am Beispiel der Entwicklung des Fallgesetzes durch Galilei. Es ging mir um das "alte" bzw. "neue" Bild der Natur; darum, dass sich Galilei seine notwendigen Messfehler nur als "Störung" denken konnte unter der Voraussetzung einer gewissermaßen nicht empirischen, sondern konstruktiven Weltsicht. Zu erklären war der Satz: "Der Forscher wählt sich seine Welt durch seine Hypothesen". Schwierig ist dabei das Wort "wählt". Ich verstehe Sie dabei so, dass Sie die Möglichkeit, Hypothesen zu bilden, wiederum gebunden sehen an die Existenz des Forschers in einer Lebenswelt. Ich habe dies noch nicht weiter erklärt. Mir war nur wichtig zu vermitteln, dass hier mit "wählt" nicht eine Auswahl schon vorhandener Hypothesen gemeint ist, etwa so, wie man im Supermarkt ein Waschmittel auswählt. Der Zusammenhang von "wählen" und "schaffen" blieb also noch offen.

Eine lange und interessante Diskussion, die auch von aktuellen Anlässen geprägt war, ergab sich aus Ihrem unter 10. formulierten Satz "Lernen heißt hier dann nicht mehr Befähigung zum `Erklären` von faktisch Gegebenem, es heißt jetzt Befähigung zum `Auslegen` des konstruierbaren Möglichen sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht". Die Diskussion ging um den Wahrheitsanspruch erklärender Konzepte, sei es von Selbstmordattentätern, der amerikanischen Regierung oder des Papstes. Mir war der Unterschied wichtig zwischen "Toleranz" und der Unterstellung, dass die Andersartigkeit des Anderen entscheidend dafür ist, mich selbst wahrnehmen zu können. Deutlich wurde auch, dass es - zur Zeit - keine Einigung geben würde auf Grundannahmen, zum Beispiel die, des Rechtes auf Unversehrtheit eines lebenden Menschen als Leitlinie für gesellschaftliches Handeln. Es ging also darum, dass die jeweils konstruierten Möglichkeiten (von Religionen, Ideologien etc.) in der Regel als die einzig möglichen dargestellt werden. Daran schloss sich die Frage, wie eigentlich ein Unterricht aussehen würde, der durchgängig auslegen und nicht erklären würde. Er widerspräche den Schulverfassungen nicht nur in Bayern sondern auch in Hessen.

Am 11. Januar wird es weitergehen mit Ihrem Text zu "Natur, Goethe und die Wissenschaft" (Prof. Dr. A. Häußling: "Natur, Goethe und die Wissenschaft." Goethe Symposium 26.-30. September 1999 Universität Landau, Vortrag vom 28. Sept. 1999). Für Ihren Besuch möchte ich Fragen vorbereiten. Die Bitte an Sie besteht also darin, keinen Vortrag zu halten, sondern sich auf die Fragen der Studierenden einzulassen.

Ich danke Ihnen für Ihre Kooperationsbereitschaft und hoffe, ein wenig zu Ihren Überlegungen beitragen zu können.

Mit herzlichen Grüßen
Gerold Scholz

14.01.2002

Sehr geehrter Herr Scholz,

nach einer kleinen Odyssee - eine Ziffer der Postleitzahl war unrichtig - erreichte mich Ende letzter Woche Ihr ausführlicher und für mich aufschlussreicher Brief. Dank der Mühe, die Sie auf sich genommen haben, konnte ich die Auseinandersetzung mit meinen Texten recht gut nachvollziehen. Oft ist es ja so, dass man Dinge anders liest (und hört) als der Autor selbst.

Mit Ihrem Bericht haben Sie mir in einigen Punkten andere Lesarten als die meine, aber vor allem auch beherzenswerte Kritik zugänglich gemacht. Dafür bin ich Ihnen dankbar. Indem ich nun auf einige Hinweise und Einwände zu antworten versuche, schaue ich ebenfalls in eine verschneite Landschaft, in die sich unser Tal verwandelt hat - eine Landschaft, die das Wahrnehmen und Vorstellen durch eine gewisse Symbiose von Dauer und Wechsel fasziniert, vergleichbar Ihrem Baum-Wald-Diskurs, wenn auch unter anderen Umständen. Dabei spielt, wie könnte es anders sein, ein vielfältiges Vorwissen als stiller, größtenteils unbewusster ‚innerer Dolmetscher‘ eine abgrundtiefe Rolle.

Damit bin ich schon mittendrin in dem, was Sie angesprochen haben. Ihre zuerst genannten Bedenken richten sich gegen meinen Versuch, die aristotelische Deutung des Herstellungsprozesses als Leitfaden für die Bestimmung aktueller Sachverhalte einzusetzen. Diese Bedenken teile ich ebenfalls in bestimmter Weise. Weshalb dann trotzdem dieser Aufwand? Gewiß - unser Alltag ist anders bestückt und geprägt als der aristotelische. Mit seiner förmlich paradigmatischen Theoretisierung alltagsgebräuchlichen Denkens, Redens und Handelns ist Aristoteles offenbar etwas Grundsätzliches gelungen: Bedingungen der Möglichkeit des wahrnehmungs- und sprachverpflichteten Herstellens von etwas zu formulieren, auf die wir - glaube ich - auch heute noch eine uns überzeugende Probe machen (können); denn auch Aristoteles hatte, wie seine Schriften zur Logik, Naturphilosophie und Ethik sowie seine konkreten Fallbeispiele zeigen, Dingliches und Nicht-Dingliches im Blick. Im Fall der medial vermittelten Politik und der Computerisierung ist natürlich sein Herstellungsschema besonders gefordert. Unsere empirischen Überprüfungen sind ja gnadenlos genug, auszusortieren, was modernen Ansprüchen nicht genügen sollte. In diesem Sinn nehme ich Ihr Beispiel vom ‚Computerisieren‘ gerne auf, um ihm versuchsweise eine aristotelisch getränkte Chance zu verschaffen. Worum es beim Computerisieren geht, entnehme ich vorsorglich einer objektiven Instanz: einem einschlägigen Lexikon. Dort heißt es sinngemäß: Computerisieren bezeichnet die Les-, Speicher-, Verarbeit- und Vernetzbarkeit von Daten und Informationen durch das Computer-Gerät. Das entsprechende aristotelische Herstellungskonzept könnte dann wie folgt lauten: Die causa materialis ist in der ‚Elektrizität‘, die causa formalis in den ‚Daten‘ und ‚Informationen‘, die causa efficiens in der binären Codierung der causa materialis im Sinne von Ja-Nein-Alternativen und die causa finalis in der Les-, Speicher-, Vernetz- und Verarbeitbarkeit der Daten und Informationen zu sehen. Dadurch ist jedenfalls der poetische Charakter dieses ‚vermittelnden Partners‘ Computer als zweckvolles Denk- und Arbeitszeug deutlich und aufschlussreich genug charakterisiert, selbstverständlich nicht insgesamt, sondern eben allein unter dieser Perspektive: aussagekräftig in der poetischen Beziehung, in anderen nicht. Eine etwas anders gelagerte Version gibt Carl Friedrich von Weizsäcker in seinem Beitrag ‚Materie, Energie, Information‘ (Die Einheit der Natur, S. 342 ff.). Die Leistungsfähigkeit des aristotelischen Konzepts versagt natürlich, wenn es um die Fragen nach den Auswirkungen der daten- und informationsverarbeitenden Maschinen auf die heutigen Gesellschaften und den Einzelnen geht. Dafür sind andere Konzeptualisierungen fruchtbarer. Im Fall der heute bestätigten aristotelischen Herstellungsstruktur hätten wir wieder für uns eingelöst, was für Aristoteles‘ Aussagenlogik bei allen beeindruckenden Weiterentwicklung der Welt der Logik immer schon und noch unbestritten gilt.

Ihrer Kritik an den beiden Sätzen aus dem vorletzten Absatz des Beitrags "Kritische Nachbetrachtungen zu einer Erhebung von Vorwissen" kann ich aufgrund Ihrer Argumente nur zustimmen. Ich habe seinerzeit hier zu idealtypisch gedacht. Ihre Erkenntnisse sind

wesentlich. Nur am Rande möchte ich anmerken: Eine Einheit der Sprache unterstelle ich ebenfalls nicht. Jedes Sprechen ist individuell getönt und hat seine eigene unverwechselbare ‚Geschichte‘, selbst wenn man einräumen muß, dass - wie Sloterdijk wohl zu recht festhält (in: Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger, Suhrkamp 2001) - "fast alle Kinder aus den verschiedensten Kollektionen von Mustersätzen mehr oder weniger präzise die Grammatik ihrer Muttersprache (abstrahieren), so dass sie zumindest innerhalb ihres Milieus oder ihrer Schicht eines Tages als linguistisch Erwachsene aufeinander zugehen können."

Ihre Ausführungen zum Text des Absatzes unter "3. Sprache und Fachdidaktik" des Beitrags "Was heißt eigentlich Sachlernen?" sind in vielfacher Hinsicht bemerkenswert. Heute kann ich daher nur auf einige Punkte eingehen. Beginnen möchte ich mit drei Aussagen von Ihnen, die mir für - nicht nur unterrichtliches - Sachlernen wegweisend zu sein scheinen: 1. Durch "Brechung von Deutungsmustern die Chance zu ermöglichen, Schülern zur Sprache zu verhelfen", 2. daß "Kinder über eine eigene Kinderkultur verfügen" und 3. ein Verfahren notwendig scheint, "mit dem ein eingespieltes vorhandenes Deutungsmuster aufgebrochen wird". Das sind nach meiner Auffassung wesentliche Faktoren einer aktuellen Theorie des Sachlernens, denen ich nur zustimmen kann. Mit ihnen haben Sie mir *brevi manu* Leitprinzipien Ihres Konzepts zugespielt.

Worin sich unsere beiden Positionen unterscheiden, lässt sich aufgrund des von Ihnen Ausgeführten ganz gut festmachen: Es sind - grob gesagt - unsere unterschiedlichen Standorte, von denen aus wir Prozesse und Resultate des Sachlernens (für jedermann) zu kennzeichnen suchen. Zur Verdeutlichung wähle ich das Bild des Wanderers, dem wir ja ähnlich sind: Diesen Menschen zeichnet in besonderem Maß zweierlei aus: 1. möglichst mit allen Sinnen einfach unterwegs zu sein, also mittendrin zu sein, um alles Widerfahrene zu erleben; 2. von Zeit zu Zeit anzuhalten und sich umzudrehen, um mit Blick zurück das bislang Widerfahrene resümierend (und ggf. auch systematisierend) auf den Begriff zu bringen: als ‚actio in distans‘. Beides gilt nicht nur für junge Menschen. Letzteren fehlt es lediglich noch an genügend vielen provokativen Anlässen, um etwas als etwas objektivieren zu müssen, und an Routinen, mit beidem angemessen umzugehen. Beide Zustände scheinen für den Menschen unerlässlich, das rechte Maß für beide zu finden, eine unendliche Aufgabe. Immer wenn wir wissen wollen, was etwas ist, genauer in welcher Weise uns etwas bedeutsam ist, müssen wir in der ‚actio-in-distans-Haltung‘ Rechenschaft geben und auf sie die Probe machen. Damit stellt man sich zwangsläufig außerhalb: in den fixierenden Blick-zurück. Meine Position ist stärker dem Blick-zurück verpflichtet, während Sie, wenn ich es recht sehe, zwischen den beiden Zuständen (des Wanderers) zu oszillieren suchen. Was Sie dadurch einholen wollen: die Wahrnehmung und Einbindung der elementaren Erlebnisse und Erfahrungen, lasse ich sozusagen als unterirdischen Strom passieren. Die Konsequenzen gegenüber Ihren oben angeführten Leitsätzen bestehen dann darin, die Begriffe von ‚Brechung‘, ‚aufbrechen‘ und ‚Kultur‘ anders zu deuten. Die beiden erstgenannten besagen dann für mich: Erschließung und vermitteln, um dem Erlebten/Erfahrenen als konzeptuell Gefasstem ein anderes, ebenfalls, wenn auch in anderer Weise, noch offenes ‚Zuhause‘ zu verschaffen, wo es auf andere Weise besser gepflegt und umgesetzt werden kann. Das von Ihnen zu recht geforderte ‚Verfahren‘ müsste danach darin bestehen, zwischen dem unmittelbar Erlebten/Erfahrenen und dessen interpretatorischer Gestaltung basale Gemeinsamkeiten aufzudecken, so dass für jedermann zwischen den beiden Topoi verwandschaftliche Beziehungen erkennbar und handhabbar werden: ganz im Sinne eines für beide Seiten fruchtbaren ‚historischen‘ Wechsel-Spiels. In diesem dürfte dann jeder ‚seine‘ Kultur vorfinden, für die vor allem gilt: Sie fördert alles

Leben, insofern dieses in einer Beziehungswelt spielt. So gesehen sind Ihre und meine Positionen Gratwanderungen mit z.T. unterschiedlichen Gewinn- und Gefahrenpotentialen. Für diese Wanderung haben Sie eine der zentralen Fragen formuliert, wenn Sie sagen: Wie kann man sich "einen Lehr-Lernzusammenhang denken..., der den damit einhergehenden Verlust an Lebensmöglichkeiten in Grenzen hält"? Aus der Wichtigkeit dieser Frage für Sie schließe ich, dass Sie das Dasein des Menschen als ‚Grenzexistenz‘ deuten.

Ihre Bemerkungen zu ‚wählen‘ und zu ‚auslegen‘ auf der vorletzten Seite Ihres Briefes sind ebenfalls sehr bedenkenswert. Beide Kennzeichnungen hängen ja, wie ich glaube, engstens miteinander zusammen. ‚Auslegen kann auch als ein ‚Wählen‘ gedeutet werden, und ‚Wählen‘ setzt heute wohl zweierlei voraus: die Zufälligkeit des traditionell gedachten Faktischen, vor allem in Gestalt dieser einen Welt, und die - man könnte fast sagen - Machtförmigkeit des Möglichen. Zu letzterem wurde mittlerweile immer weiter die Tür aufgestoßen, indem wir uns zu unserer Endlichkeit und ihren Möglichkeiten nicht aus Verzweiflung oder Übermut, sondern aus Zuversicht ausdrücklich bekennen. Dadurch ist uns eine Entscheidung zum Entwerfen von Planspielen ebenso möglich wie die Wahl einiger dieser Spiele. Zu diesen Planspielen gehören natürlich das Hypothesenbilden wie das Wasser zum Fisch. Dieses vielfältige Hypothesenbilden ist wie das Planspiel Ausdruck dessen, was man heute Innovation nennt: jenes Tätigsein, das nach weiteren Freiräumen Ausschau hält und, sofern entwickelbar, diese mit Konzepten besetzt. Im Unterschied zum ‚Auslegen‘ geht das ‚Erklären‘ ganz offenkundig davon aus, dass etwas als etwas gegeben ist. Und für dieses ‚Etwas‘ gibt es, so nimmt man an, ein immer schon ebenfalls im Prinzip ‚Bekanntes‘. Deshalb lautet hier die Devise: Suche dieses Bekannte auf (zunächst in Gestalt entsprechender Theorien) und führe alles andere auf es zurück. Dieses Bekannte wird folglich als Teil dieser einen Welt angesehen, die heute allerdings nur noch als Fiktion gelten kann. Aktuelles unterrichtliches Sachlernen hätte daher unter dem Aspekt des ‚Auslegens‘ das Recht durch die Sachlage selbst auf seiner Seite.

Soweit meine Anmerkungen zu Ihren kritisch-konstruktiven Aussagen.

[...]

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

20.01.2002

Sehr geehrter Herr Häußling,

herzlichen Dank für Ihre ausführliche Antwort.

Ich denke, dass Sie mit Ihrem Bild des Wanderers und unseren unterschiedlichen Verhaltensweisen der Sache sehr nahe gekommen sind. Das hat auf meiner Seite sicher zu tun mit biographischen Gegebenheiten und vielleicht auch mit einer bestimmten Interessenlage. Aus meiner Arbeit an dem Buch "Die Konstruktion des Kindes" weiß ich, dass es fast unmöglich ist, sich wirklich über die eigenen Interessen klar zu werden, dies gelingt eher einem Beobachter von außen. Bei Kolleginnen und Kollegen, die ich gut zu kennen glaube,

kann ich einen Zusammenhang zwischen Person und der von dieser Person formulierten Theorie erahnen.

In den letzten beiden Sitzungen haben wir uns mit Ihrem Aufsatz zu Goethe und Newton und zur Farbenlehre beschäftigt (Prof. Dr. A. Häußling: "Natur, Goethe und die Wissenschaft." Goethe Symposium 26.-30. September 1999 Universität Landau, Vortrag vom 28. Sept. 1999). Der Text ist für Studierende auch nicht leicht, aber - wenn ich mir die Bemerkung erlauben darf - durch seine klare Gliederung dann doch gut nachvollziehbar. Irritation hat der Schluss ausgelöst, der Begriff des "humanen". Ich habe Sie so verstanden, dass auf der Grundlage der Evidenz des Lebens "human" eine Leitkategorie ist, die sich selbst nicht definieren lässt, aber eben eine Kategorie angibt, mit der sich auf der Basis des Handelns das Handeln, diskutieren lässt. "Human" ist danach eine Kategorie, die dem Diskurs über das Handeln eine Richtung gibt.

Gut nachvollziehen konnte ich auch den Einwand gegen Gernot Böhme und dessen Formulierung "von der Alternative der Wissenschaft" - wenn ich dies richtig gelesen habe. Auch Goethe ist Wissenschaft, wenn auch in einer Form, die heutigen Ansprüchen nicht mehr genügen mag, vor allem wegen seiner metaphysischen Grundlegung.

Aus einer anderen Sicht - ich glaube Sie haben dies im Text auch angedeutet - ist der Rückgriff auf Goethes Farbenlehre Ausdruck eines Unbehagens, oder ich könnte auch sagen, eines Wunsches. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von "Physik" und "Metaphysik", wenn man auch für die "Physik" unterstellen darf, dass ihr jeweiliges Theoriegebäude zumindest auf einem Satz aufruht, der axiomatisch ist; oder in einer anderen Formulierung: nicht beweisbar. Wenn man McTaggart folgt, könnte man zwischen "Überzeugen" und "Überreden" unterscheiden. Ich ziele auf einen Begriff, der in Ihrem Text nicht steht, aber wohl im Kern enthalten ist, dem der Verantwortung. Verantwortung übernehmen können, so etwa der holländische Pädagoge Langeveld, unterscheidet Kinder von Erwachsenen. Dies war formuliert im Kontext eines bürgerlichen, holländischen Haushaltes, aus dem heraus sich Territorien abgrenzen ließen, wofür ein Erwachsener die Verantwortung übernehmen könne und wofür nicht. Langeveld, der dies etwa in den sechziger Jahren schrieb, ahnte allerdings auch, dass er diesen Begriff des Erwachsenen nicht würde halten können. Denn sein Erwachsener konnte Verantwortung nur für das übernehmen, was er handelnd beeinflussen konnte. Ein Begriff wie "Widerstreit" im Sinne Lyotards zeichnete sich wohl am Horizont ab, war aber sicher noch nicht greifbar. Erwachsensein würde ich heute eher verstehen als Fähigkeit, mit diesem Widerstreit umzugehen, mit und in ihm zu handeln. Goethe und Newton als Widerstreit in der Wissenschaft und nicht Goethe als Alternative zu Wissenschaft - so verstehe ich Sie - ist ein Beispiel für die Aufhebung von Alternativen zugunsten des Widerstreits. Was m.E. beobachtbar ist - zumindest zur Zeit - ist der Wunsch nach Alternativen. Damit ist das Machbare und das Wünschbare auch eingeschlossen in den Widerstreit und darin der Wunsch, den Widerstreit zugunsten von Alternativen aufgeben zu können. Mir scheint, dass ein wesentlicher Aspekt des Konstruktivismus in dieser moralischen Frage liegt, wonach diese Beschreibung die Anforderung stellt, Erwachsen zu sein und das heißt wohl, Verantwortung zu übernehmen ohne die Sicherheit, auf die zum Beispiel noch Langeveld setzen wollte. Die aus meiner Sicht spannende Frage lautet dann, ob es gelingt, die zur Zeit beobachtbare Verbindung von Handlung und dem Wunsch, dafür nicht verantwortlich sein zu wollen, zu überwinden.

Einen anderen Gedanken, den ich aufnehmen möchte, betrifft die Computerisierung. Die binäre Codierung ist meinem Verständnis nach keine Ja - Nein - Alternative. 1 und 0 haben keine Referenz zu irgendeiner Realität. Sie markieren nur eine Differenz, aber keinen realen

oder logischen Ort. Information heißt dann: eine Unterscheidung, die einen Unterschied macht. Erst das Anwendungsprogramm lädt gewissermaßen die Unterscheidungen semantisch auf: einmal sind es Bildpunkte, ein anderes mal Tonhöhen usw. Die Vernetzbarkeit, die Tatsache, dass der Computer alles mögliches sein kann (Radio, Schreibmaschine, Bildbearbeitungsmaschine etc.) scheint mir gerade darauf zu beruhen, dass diese Differenz von 1 und 0 keine eigene semantische Bedeutung hat. Mein Rückfrage bezieht sich darauf, ob man noch zwischen Herstellung und Auswirkung unterscheiden kann. Was der Computer ist, ergibt sich demnach aus dem, was man mit ihm macht. Anders gesagt: Wenn dies stimmt, dann könnte ich auch nicht von einem "zweckvollen Denk-Arbeitszeug" (wohl im Sinne Heideggers) sprechen, weil das, was Denken und Arbeiten meint, von dem Computer bestimmt oder mitbestimmt wird. Man könnte auch sagen: Der Computer sei ein Spiel-Zeug. Diskutiert wird dies in der einschlägigen Literatur entlang der Metapher der Schnittstelle von Mensch und Maschine. Mir scheint, dass hier kein eindeutiger Trennungsbereich vorliegt, wie ihn das Wort "Schnitt" nahe legt. Die pragmatische, lineare Abarbeitungsweise des Computers, die sich aus der binären Codierung ergibt, stellt Bedingungen für Denkmöglichkeiten bereit. Ein anders Verfahren, zum Beispiel ein Näherungsverfahren, würde andere Möglichkeiten bereitstellen.

Ein wenig, dass werden Sie merken, kann ich Ansätze, wie sie Baudrillard vertritt, nicht ganz vergessen, auch wenn mir vieles zu propagandistisch erscheint. Interessant daran erscheint mir die Möglichkeit, logische oder reale Orte aus ihrer Beziehung zueinander zu beschreiben. Oder: Über das Verhältnis von Karte und Landschaft nachzudenken.

Das war eine längere Einleitung für eine Frage. Sie verwenden Begriffe der Postmoderne, wie Widerstreit, lehnen gleichzeitig aber, wenn ich dies richtig verstanden habe, die Postmoderne ab.

Damit verbleibe ich für heute mit herzlichen Grüßen.
Gerold Scholz

01.02.2002

Sehr geehrter Herr Scholz,

haben Sie herzlichen Dank für Ihre erneute ausführliche Antwort, womit Sie mich bestens auf dem Laufenden halten. Ich interpretiere sie inhaltlich gerne zu meinen Gunsten, und zwar in dem Sinne, dass die Texte Sie und die Teilnehmer deutlich animieren und es so zu pointierten Auseinandersetzungen sine ira et studio kommt. Langeweile wäre fatal, das Fehlen von Angriffspunkten ärgerlich. In einer Zeit, da wirkliche Gespräche als respektable Rede-Antwort-Gefechte eher selten sind, wirkt das, was Sie schildern, sehr ermutigend.

Sie heben zu Beginn Ihres Briefes auf den Wechselbezug zwischen einer Person und den Theoriekonzepten dieser Person ab. Eine in der Tat aufschlussreiche Relation für beide Seiten! Sie kann dramatische Züge annehmen, wenn die Biographie des einzelnen mit ins Spiel gebracht wird. Die Palette denkwürdiger Prozesse ist, wie die Geschichte zeigt, recht bunt besetzt: von einer monolithischen Programmatik bis zum Saulus-Paulus-Phänomen.

Ihrer Kennzeichnung des Begriffs ‚human‘ kann ich vorbehaltlos beipflichten. Mit

unterschiedlichen Ansprüchen überbesetzt, sollte er im vorliegenden Fall für einen neuen Auftrag stehen und damit auch einen neuen Inhalt gewinnen. In diesem Sinn dachte ich an Konzepte, die möglichst fruchtbar für das jeweilige Dasein sind, auf das sich viele verständigen können, und deren Inhalte sich als tragfähig für innovative, konfliktaufhebende Gestaltungen erweisen lassen. Eine ähnliche Absicht verfolgte ich mit dem Begriff ‚Widerstreit‘. Auch hier sollte es nicht um eine Verbeugung vor der Postmoderne gehen, in der dieser Begriff/dieses Konzept im Anschluß an Lyotard stark in Umlauf gebracht wurde. Im übrigen hat ihn auch Kant bereits verwendet. Ich suchte seinerzeit meine Zuflucht bei ihm, um in einer besonderen Lage weiterzukommen, da mir die tradierte Sprache für das Zusagende nicht aussagekräftig genug erschien. Wer wie wir heute in der fatalen Situation steht, infolge des bedingten Zweifel bereits an der Möglichkeit der Wahrheit, die auch wieder geradezu die Voraussetzung unseres gewohnten verständigen/verstandesgemäßen Gebrauchs der Wörter und Begriffe ist, nach Mittel zu fahnden, um die Grenzen des Verstandes überschreiten zu können, greift nach jedem Strohalm. Und das Wort ‚Widerstreit‘ schien mir für die Sachlage passend zu sein, da es genau in diesem Sinn als ein ‚Kind‘ dieser Sprachnot verstanden werden kann. Einen Hinweis darauf gibt ja Lyotard selbst mit seinen Analysen der Unterdrückungsmechanismen der Diskursarten untereinander. Ein Meister für uns auf dem Feld der Bannung der Sprachnot bzw. der Absicherung gegenüber einer Verhexung durch die Sprache - Nietzsche - operiert im Rahmen seines radikalen Zweifels mit der Strategie der Gegenbegriffe.

Ihren Ausführungen zum Wechselbezug von Verantwortung, Alternative und Widerstreit stimme ich ebenfalls zu. Im Beitrag zu Goethe wird der Kontext von Verantwortung mit Wörtern wie Bedacht, verpflichten, sorgen, konstruktiv, vor allem aber Antwort/antworten angesprochen. Und Verantwortung heißt ja wohl im Kern: sich zu einer bewertbaren Antwort auf Einwände, Hinweise, Argumente, Beweggründe, anderslautende Gegebenheiten etc. einem gegebenen Wort/einer geleisteten Handlung gegenüber verpflichtet haben. Dabei sollte heute statt des Setzungscharakters viel stärker die Prozessgestalt des Wort-Antwort-Spiels ins Zentrum rücken. Auch in diesem Sinn frage ich mit Ihnen, ob wir dem Trend zu einer Kopplung von Handlung und Entverantwortlichung dauerhaft widerstehen können.

Ihre Charakterisierung der binären Codierung im Zuge der Computerisierung ist überzeugend. Sie erinnert mich ein wenig an ein Konzept des (physikalischen) Energiebegriffs. Danach sei es falsch, von Energieformen zu sprechen. Es gebe schlichtweg nur Energie, aber nicht ein Etwas, das durch Umformbarkeit bestimmt sei. Für sich selbst stehend bedürfe sie lediglich eines Trägers. Unsere Alltagsprozesse seien daher nur als Umladungsprozesse der Energie von einem Träger auf einen anderen darzustellen, vergleichbar einem Taxiunternehmer, der Personen und Güter mit seinen Fahrzeugen transportiert. So gesehen ließe sich, wenn ich Sie recht verstanden habe, die binäre Codierung als (formal strukturiertes) Transportzeug für noch zu Bestimmendes, Zu-interpretierendes ansehen. Das Problem, das sich mir bei Ihrem Vorschlag aufdrängt, besteht einfach in der Frage, wie die von Ihnen genannten „Unterscheidungen“ umkehrbar eindeutig semantisch aufgeladen werden können, ohne dass es zu Sinn-defiziten bzw. -konfusionen, genauer zu einer erheblichen Begründungsnot kommt. Da hier wie dort - also auf der Ebene der Hardware und auf der Ebene der Software - dieselben am Werk sind: syntaktisch-semantisch-pragmatisch mit eindeutigem Auftrag ausgestattete bzw. konzeptualisierte Menschen, sollte man doch problemloser davon ausgehen können, dass hierbei die eine Hand auch immer

schon weiß, was die andere tut bzw. tun wird. So plädiere ich auch auf diesem Terrain eher dafür, dass man es - das Computerisieren - im Lichte der durchlaufenden, aktionsprägenden stillen ‚Macht‘ der Präsuppositionen von Denken, Sprechen, Handeln taxieren sollte. Ein illustres Beispiel in diesem Sinn ist gewiß die Mathematik. Auch in ihrem Fall sollte man es damit versu-chen, die Spuren der mathematischen Formalismen in dem Praktischwerden unserer in allem vorgängigen Existenz aufzusuchen: als Ausdruck eines abstrakten Theoretisierens dieses Praktischwerdens mit Blick auf die formal-rationalen Strukturen, die den uns möglichen Gefüge-Gebilden immanent sind. In einem anderen brisanten Fall: der Physik könnte auf diese Weise die höchst merk- und denkwürdige Partnerschaft von Physik und Mathematik eine eher ungekünstelte, stattdessen recht pragmatische Bestimmung erfahren. Ein Hinweis in dieser Richtung fand ich vor Jahren bei Heidegger mit dem Begriff des ‚Mathematischen‘ (Die Frage nach dem Ding, S. 50 ff.).

[...]

In Erwartung auf unser Zusammentreffen und die anschließenden Gespräche verbleibe ich heute mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

05.05.2002

Lieber Herr Scholz,

gerne greife ich bei meinem Dank für Ihren freundlichen Brief und die persönlichere Anrede auf. Sie ist nach den lebhaften und sympathischen Gesprächen in Frankfurt bestens am Platz.

Zunächst möchte ich Ihnen für die Zusendung der beiden Schulbücher [„Fragezeichen“, Band 1 und 2] vielmals danken. Ich kann mir gut vorstellen, dass Sie bei einem derart überzeugenden Endergebnis mit besonderer innerer Genugtuung auf die mühevollen und zum Teil sicherlich auch langwierigen Erarbeitungen zurückschauen. Was immer ich zu diesem 4. Band im Augenblick sagen kann, es kann dem vielschichtigen Produkt kaum gerecht werden. Beide Teile stecken voller interessanter, anregender Ideen, Erkenntnisse, Aussagen und Handlungsanleitungen. Es ist Ihnen und Ihren Mitautoren gelungen, die ‚Adressaten‘ durch spannende Inszenierungen gehaltvoller und differenziert gestalteter Lernprozesse intensiv zu ermuntern, ihren eigenen Willen zum Leben hier und jetzt nicht nur wahrzunehmen, sondern auf vielfältige sachliche und persönliche Weise gerade auch gegenüber Erwachsenen und mit diesen zu erproben. Damit wird es Ihnen leichter gemacht, das eigene Selbst in einem Maß und auf eine Weise zu entwickeln, wie es in unserer an Vorgaben und Herausforderungen bei Gott nicht armen Welt unerlässlich ist. Dabei gelingt es Ihnen immer wieder sehr schön, die Kinder auf das Besondere dieser Welt neugierig zu machen: ihre Möglichkeiten, ihre letztlich nie auslotbaren Freiräume. Diese Balance zwischen Notwendigkeit und Freiheit, zwischen Leben in bzw. unter Bedingungs-zusammenhängen und Leben in Utopie scheint mir besonders geglückt. Oder besser gesagt: Diese Balance wissen Sie in der Schweben zu halten, um erkennbar werden zu lassen, dass unsere heutigen Notwendigkeiten nicht total und unsere Utopien nicht streng beim Wort zu nehmen sind. Bei aller Verdinglichung zeigen sich allerorten eben auch Spielräume.

Gewisse, aber eher stillere Bedenken stellen sich bei mir ein, wenn ich bei der Lektüre immer wieder auf eine besondere Tendenz in den Texten stoße, auf die Tendenz nämlich, die im Alltag eher dominanteren gesellschaftlichen Kristallisationsbereiche wie Konsum, Tier- und Pflanzenwelt, Lebensraum, Weltraum und Medien zu Ungunsten der sie überhaupt erst ermöglichenden harten Hintergrundsstrukturen stärker zu favorisieren. In diesem Sinn wird in den Texten viel über das gesprochen, was das Leben praktisch ausmacht, sozusagen ‚in‘ ist, weniger dagegen was das aktuelle Leben sozusagen hinterrücks in Szene setzt: die sich ebenfalls bis in den Alltag selbst unserer Kinder hautnah durchtragenden Prozesse der Verwissenschaftlichung und Technisierung der zivilisatorischen Gegebenheiten und Vorgänge. Ein Beleg dafür ist die kurze Passage über Licht und Elektrizität (S. 22-23), die mit der denkwürdigen und intelligenten Frage: "Ist eine volle Batterie schwerer als eine leere?" für die Kinder fast ‚abgrundhaft‘ ausklingen muß. Auch dieses Angesprochene ist harte Realität von sicherlich besonderer Art, der sich alle, die (einmal) verantwortungsbewußt handeln sollen, stellen müssen. In diesen Bereichen sind die Freiräume: die Spielwiesen strikt begrenzt, hier muß hingehört, adäquat begriffen und konstruktiv gehandelt werden. Wie Sie wissen, suche ich die Lösung auf diesem Feld mit der Konstellation: Perspektivität - Subjektivität - Strukturalität konzeptuell abzufedern. Bei den beiden ersten Konstellationsgrößen gehen wir konform. Die letztgenannte erscheint mir zusätzlich zwingend, um bei aller Prozessualität und Individualität die lebensnotwendige, wenn auch gewiß fiktive Einheit in der Vielheit konstruktiv im Sinne unseres Denkens und Handelns abzusichern. Was unter einem gewissen Aspekt mit der schematisierten sprachlichen Mehrdimensionalität von mir verfolgt wird, stellt aufs ganze gesehen einen Anker dafür dar, dass ein auf sachlicher und personaler Ebene durchlaufender fester Boden garantiert bleibt, durch den - für uns offenkundig - einerseits der Luxus der (vermeinten) Subjektivität, andererseits das Ungeheure der Perspektivität auch tatsächlich möglich sind, und zwar nicht unkoordiniert, sondern auf fruchtbare Weise in konstruktivem Wechselbezug. Ohne eine solche Maßnahme, meine ich, wäre das Ansinnen, uns als kreative autonome Wesen ins Spiel zu bringen, ein fatales.

Sie sehen, wohin mich Ihre schöne Arbeit unter der Hand ‚entführt‘ hat. Ich hoffe, dass ich ihr selbst mit diesen wenigen Anmerkungen in den Grundzügen gerecht geworden bin. Vieles bleibt unangesprochen, worauf wir bei nächster Gelegenheit - gegebenenfalls in Friedrichsdorf - zurückkommen sollten.

[...]

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

13.06.2002

Lieber Herr Häußling,

herzlichen Dank für Ihren ermutigenden und weiterführenden Brief von Anfang Mai. Ich beginne meine Antwort mit einigen Gedanken zu dem Schulbuch ("Fragezeichen", Band 1-4; Stuttgart: Klett-Verlag, 1996 - 2000). Die Themen waren vorgegeben. Nun ging es darum, sie den eigenen Intentionen entsprechend zu fassen. Meine Grundfigur liegt wohl in

der Bestimmung von Bildung als Fähigkeit, sein Verhältnis zu sich und zur Welt in Ordnung zu bringen. Darin ist eingeschlossen ein Wissen über die Welt, ein Wissen über sich selbst und die Fähigkeit, einen begründeten Standpunkt zu den Vorgängen in der Welt einzunehmen. Die Welt erscheint schon immer als bereits interpretierte. Eine einseitige Interpretation, wie sie die Schule vornimmt zu durchbrechen, war eine Absicht. Dies ist mal mehr gelungen, mal weniger. Ebenfalls wichtig war mir die implizite Botschaft an das Kind, dass es selbst schon ein interpretiertes Verhältnis zu sich und seiner Welt hat und nun durch das Schulbuch die Aufgabe gestellt bekommt, über dieses Verhältnis nachzudenken.

Ein notwendiger Zwischenschritt ist die Dekonstruktion.

Weltverhältnisse werden weder von Erwachsenen noch von Kindern primär kognitiv bestimmt. Ich vermute eher über Bilder, die sich zu Leitbildern verdichten. Darin gehen Emotionen ein, Wünsche, Ängste, Gewohnheiten, Haltungen etc. Manche Seiten, etwa die über das Lagerfeuer im 4. Schuljahr gehen von dem Gedanken aus, dass viele dieser Haltungen ambivalent sind. Das Feuer ist zugleich faszinierend wie furchterregend; es gibt den Wunsch, es unter Kontrolle zu halten und auch den, zu erleben, wenn es außer Kontrolle gerät. Wir haben versucht, diese Ambivalenz in dem Bild (Fragezeichen, Band 3, S. 20/21) anklingen zu lassen. Dies kollidiert dann mit den Regeln der Schule und verlangt den Satz "... aber wir halten es unter Kontrolle."

Strukturell ist daran der Gedanke, dass es bestimmte mögliche Verhältnisse zu sich und zur Welt geben kann. Die theoretische Grundlage dafür ist der phänomenologische Ansatz von Hermann Schmitz. Dessen Grenzen sehe ich auch dort, wo Sie sie benennen, nämlich im Ausblenden der Prozesse der Verwissenschaftlichung und der Technisierung, die das, was die Phänomenologie als Leib fasst selbst so grundlegend verändert, dass die Frage nach den Grenzen des Leibes wohl nicht mehr im Sinne von Schmitz beantwortbar ist. Wenn ich das Projekt noch einmal beginnen würde, darin stimme ich Ihnen zu, so hätte dieser Gedanke ein größeres Gewicht. Allerdings weiß ich auch, dass schon das in diesem Schulbuch realisierte Konzept in der Regel die Lehrkräfte überfordert.

Ebenfalls viel stärker betonen würde ich - als Ergebnis unseres Austausches - die Bedeutung der Sprache im Verhältnis zur Sache. Auch das ist sicher nicht einfach. Mir ist an den Beiträgen zum Thema "Wärme" in der Grundschulzeitschrift 154 (Mai 2002) aufgefallen, dass dort im Kern von einer richtigen Beschreibung durch die Physik ausgegangen wird und von dem Versuch, über die Organisation von Erfahrungen der Kinder zu dieser Beschreibung gewissermaßen naturnotwendig zu gelangen. Das wird dort anschaulich, wo eine Autorin das Problem formuliert: "Zur physikalisch richtigen Erklärung, dass der Luftballon größer wird, weil die erwärmte Luft sich ausdehnt, konnten sie (die Kinder - G. Sch.) nicht gelangen. Sie ist von den Kindern nicht beobachtbar und verlangt ein in diesem Alter noch nicht erreichtes abstraktes Vorstellungsvermögen. Dennoch hat sich das Experiment gelohnt. Das Experiment hat die ganze Klasse in Erstaunen versetzt." (S.43)

Ich habe in dem Schulbuch versucht, diese Situation zu vermeiden. Sie ist aber typisch und wird in dem Beitrag dadurch gerahmt, dass den Kindern Experimente zum Nachvollzug gegeben werden, die sich aus der Logik der Physik ergeben. Ich denke, es käme darauf an, nicht das Experiment in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die Beschreibung des Vorganges. In dem Artikel wird ein naturwissenschaftlicher Beobachtungsbegriff eingeführt. Die Kinder sollen das Experiment beschreiben. Mir ginge es heute um die Beobachtung der Beschreibung. Dabei bliebe immer noch unklar, wie der Zusammenhang von physikalischer und kindlicher Beschreibung herzustellen wäre. Allgemeiner formuliert, wie es möglich ist, Menschen, die in Beziehungswelten leben - und dies tun Grundschul Kinder meines Wissens -

zu befähigen zu erkennen, was ihren Lebensalltag strukturiert. Versucht habe ich es in dem Schulbuch über Provokationen, Brechungen, wie die mit der Frage nach dem Gewicht einer Batterie. Dahinter steht ein anekdotisches Erlebnis: Eine batteriebetriebene Uhr funktionierte nicht. Ein Junge holte eine neue Batterie und in diesem Zusammenhang habe ich ihn gefragt, woher er wisse, dass die eine voll sei und die andere leer. Er hat beide Batterien mit seinen Händen gewogen und gesagt: "Die ist schwerer, die muss voll sein."

Sie sehen, ich bin zunehmend an Ihrem Ansatz zur sprachlichen Mehrdimensionalität interessiert, wobei ich für Kinder im Grundschulalter noch die Frage habe, wie sich Handlung mit Sprache verbinden lässt.

Einen vorsichtigen Versuch in dieser Richtung gibt es noch in dem Schulbuch 4. Schuljahr auf S. 53 ("Fragezeichen", Band 4). Mich interessiert zunehmend, ob sich nicht gerade durch die Medien und deren im Kern einfache Möglichkeit der Dokumentation von Handlungen und Prozessen eine Chance ergibt für eine Form der Dokumentation, die das Sprechen über das Dokumentierte erleichtert. Die einfach zu bedienende Videokamera, verbunden mit einem Computer, könnte vielleicht gerade in der Grundschule eine Bedeutung für Auseinandersetzung mit Natur und Technik bekommen können.

Die gegenwärtige Umwandlung der Sprache in Bilder ist ein Thema, das ich vielleicht in Friedrichsdorf einbringen werde. Dort weniger in dem vorher angedeuteten didaktischen Sinne als vielmehr in dem Sinne, dass die Didaktik des Sachunterrichts über die Tatsache hinwegsieht, dass zunehmend Bilder unsere Konzepte und Handlungen, unsere Interpretationen von Welt zu bestimmen scheinen.

Die Frage zu Ihrem Beitrag für die Festschrift "Woher unsere Zuversicht auf gegebene Worte? Zum Verhältnis von Glauben und Wissen: der Mensch auf den Spuren des Mitmenschen" interessiert mich nun wirklich sehr und ich freue mich auf das Gespräch in Friedrichsdorf.

Ich vermute, der Titel spielt bereits mit der Frage, woher das gegebene Wort stammt: von Gott oder von Menschen. Wenn ich der Aufmerksamkeit auf die Bilder folge, so fällt mir auf, dass die Übergabe der Worte in wirkmächtige Bilder gebracht worden ist. Das Diskursive, die Auseinandersetzung mit dem Gesagten, verschwand vielleicht schon lange hinter der Tatsache, dass und wie es gesagt wurde. Die Spannung von Diskursivität und Präsentation böte hier vielleicht noch eine zusätzliche Sicht auf das Thema. Manches wird gesagt oder geglaubt, weil es schön klingt. Ist nicht auch das Ockhamsche Messer eine ästhetische Kategorie?

Galilei hielt wohl auch lange an der Kreisform fest und widersprach der Ellipse. Man kann fragen, an welchen Kreisen wir heute festhalten.

Gelesen habe ich, dass es ein einfaches Anwendungsprogramm geben soll, mit dem man die Mundbewegungen eines gefilmten Sprechers den ihm neu unterlegten Satz anpassen kann. So können wir glauben, dass er es gesagt hat.

Mit diesen Randnotizen verbleibe ich bis zu unserem Treffen in Friedrichsdorf.

Mit herzlichen Grüßen
Gerold Scholz

30.06.2002

Lieber Herr Häußling,

jetzt, mit etwas mehr Ruhe, konnte ich Ihren Vortrag "Religionskonflikte: Defizit oder Vorteil?" lesen und mich vergewissern, worüber wir auf der Tagung gesprochen haben. Ich beginne mit dem Gedanken der "Archäologie der Herkunfts Kompetenzen". Es mag Zufall sein oder auch nicht: ich habe vor einigen Monaten begonnen, ein Seminar zu planen für die Studienanfänger für Grundschulpädagogik. Sie werden im nächsten Wintersemester - ich rechne mit 400 Studenten - den Auftrag bekommen, von Kindern im Vorschulalter sich sagen und zeigen zu lassen, was sie können. Wir werden induktiv vorgehen, also von den Vermutungen der Studenten ausgehen, sie mit dem konfrontieren, was ihnen die Kinder sagen und zeigen und wieder hinausschicken, um sich neu etwas sagen und zeigen zu lassen und so fort.

Mein Motiv zu dieser Veranstaltung bestand in einem Gefühl, etwas gegen die frühzeitige Einbindung von Studenten, die Grundschullehrer werden wollen, in das Konzept der notwendigen Abrichtung von Kindern zu unternehmen. Ich werde sicher zu tun bekommen mit dem Hang und dem Wunsch, Kindern Natürlichkeit zuzusprechen. Das fürchte ich aber nicht, weil ich es in unserer Kultur als eine fast notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft ansehe, sich mit Kindern beschäftigen zu wollen. Schwieriger wird es wohl, die Studenten auf Kompetenzen aufmerksam zu machen, die nicht schulisch sind bzw. auf jene Kompetenzen, die erfahrbaren Handlungen unterliegen. Ich werde immer wieder fragen, was die Kinder können mussten, um die Handlungen zeigen zu können, die sie zeigen. Wenn es gelingt, wenn also die Studenten erkennen, dass es auch um ihre Kompetenzen geht, dann kann ein Buch daraus werden.

Aus dem anderen Seminar "Kann man Lernen beobachten?", an dem Sie kurz als Gast teilnahmen, konnte ich 10 Studenten gewinnen, die zu Beginn des Wintersemesters für die neu hinzukommenden Studenten eine vierstündige Einführung machen werden. Ich habe dies in dem Sommersemester in der Weise geplant, dass ich versucht habe, diesen Zehn deutlicher zu machen, worüber sie gesprochen hatten. Das Studenten ohne Gegenleistung ein Seminar vorbereiten und mit durchführen, habe ich zuvor noch nicht erlebt. Ich erwähne es, weil ich von hier aus auch meine Zweifel an der Methode der Tagung in Friedrichsdorf formulieren kann. Die Studenten waren als Forschende ernst genommen worden und nicht als Träger von Meinungen.

Einige Anmerkungen nun zu Ihrem Vortrag.

Er hat, wenn ich es recht sehe, zwei Teile: einen retrospektiven und einen prospektiven. Retrospektiv insofern als die Einheit vorgegeben ist. Es gibt den Stirling-Motor, die Neurosentheorie, die Einheit "faires Glücksspiel" oder die Einheit "Abendmahl". Ihr Schema verfolgt nun, wie sich diese Einheit aus empirisch-analytischem Vokabular und theoretisch-synthetischem Vokabular bildet.

Ihr Beispiel macht auch deutlich, dass es Einheiten auf unterschiedlichen Syntheseniveaus gibt. So verstehe ich die Kopplung von "Abendmahl" und "Leben in Christus".

In bezug auf die Frage, wie man zu Einheiten kommt, verstehe ich Sie so, dass Sie diese Einheiten gewissermaßen empirisch in Konflikten suchen.

Für Konfliktbearbeitungen - wohl außer sie werden zu Kriegen - unterstellen Sie die Anerkennung, d.h. Unterwerfung unter Argumentationsregeln. Eine wesentliche heißt wohl:

Man kann nicht hinter sein Anfangsargument zurück. Ich denke auch, dass Sie dies als eine der wichtigen Herkunftskompetenzen auffassen. Wenn ich Konflikte in der Universität als Beispiel nehme, so entspricht dies meiner Erfahrung, allerdings mit der folgenden Differenzierung: Es ist durchaus möglich, seinem Anfangsargument zu widersprechen, aber langfristig verliert man das Wohnrecht in diesem Kontinent. Zeit spielt hier auch eine Rolle. Synthetisierung scheint mir, ist ein Prozess in der Zeit. Ich denke aber, dass haben Sie implizit mitgedacht.

Nicht so deutlich sind mir zwei Fragen.

Die eine bezieht sich auf den Zusammenhang von Form und Inhalt. Man könnte, um gewissermaßen Nietzsche zu verteidigen, sagen, dass es unendlich viele Inhalte gibt, die in der gleichen Form bearbeitet werden. Sie sagen: eine Revolution ist möglich, es gibt Paradigmenwechsel, aber alle haben die gleiche Sprachstruktur. Um in Ihrem Bild zu bleiben: Dies ermöglicht uns beide zu haben, den Teppich und seine Struktur und Begrenztheit und die Vielfalt an Mustern und Farben des Teppichs. Oder in einer anderen Formulierung: dem Algorithmus unterliegt eine Formel. Sie ist als Interpretation interpretierbar. Sie ist nicht herleitbar. Meine Frage lautet nun, wie sehen Sie die Beziehung von Form und Inhalt?

Die zweite Frage kann ich so stellen. Beschreiben Sie nicht die Durchsetzung Platons in der europäischen Geschichte. Was wäre, wenn man Heraklit als Voraussetzung nähme? Nun können Sie sicher zu recht sagen, Heraklit habe sich nicht durchgesetzt. Dann bleibt meine Frage, wo er geblieben ist und wo er zu finden ist.

Den prospektiven Teil möchte ich bezeichnen als optimistische Bescheidenheit. Das gefällt mir außerordentlich, während ich mich - das spüren Sie sicher - sei es aus gekränkter Eitelkeit, sei es aus anderen Gründen, noch ein wenig gegen Ihren Satz wehre: "Die unabhängige Forschung ist allemal eine Theorie." Nicht, weil ich glaube, dass Forschung unabhängig sein kann, sondern weil ich in der Sprache die Möglichkeit sehe, eine Welt zu erfinden, die es in der Realität nicht gibt.

Ich verdeutliche dies an einem Beispiel. Es stammt aus einer Besprechung eines Buches, die ich gerade schreibe. Der Kollege Ewers schreibt dort in seinem Aufsatz über Kinderliteratur von modernen Kinderbuchautoren, sie seien "Halbbruder" der Erziehungswissenschaft. Ich schreibe dazu:

"Von daher wäre zu präzisieren, was ein "Halbbruder" ist. Aus meiner Sicht gehört zu der wissenschaftlichen empirischen Kindheitsforschung die Reflexion der eigenen Beobachtungen, die Reflexion der Beziehung von Forscher und erforschten Kindern. Forschern ist es deshalb m.E. nicht möglich zu leisten, was Ewers für die Autoren der neuen Kinderliteratur behauptet, nämlich die lebensweltliche Situation von Kindern einzufangen. Der in der neuen Kindheitsforschung zentrale Begriff der "Perspektive des Kindes" kann nur eine veränderte Perspektive des Forschers sein. Jede Aussage über das Kind bleibt eine Aussage eines Erwachsenen, der sich nicht aus der Notwendigkeit der Konstruktion von Kindheit als Grundannahme seiner Forschung befreien kann. Es gibt keine Möglichkeit, Aussagen über die Welt aus der Sicht von Kindern zu machen, die nicht Projektionen sind. Von daher stellt sich allerdings die Frage, ob nicht Dichtung als Kunst eben das vermag, was die Wissenschaft nicht leisten kann, nämlich kindliche Charaktere zu erfinden, wie Ewers schreibt, die sich ins kulturelle Gedächtnis einschreiben. Weil ich diesen Gedanken teile, teile ich auch Ewers Kritik daran, dass sich die Pädagogik weitgehend von der Beschäftigung mit

Kinderliteratur verabschiedet hat. Sie müsste es, darin stimme ich mit dem Autor überein, unbedingt tun. Einmal, um diese Erfindungen zu besichtigen, die die Erziehungswissenschaft selbst nicht machen kann; zum anderen aber auch deshalb, weil sich auch die neuere Kinderliteratur nicht als Beschreibung der Lebenswelt von Kindern lesen lässt, sondern als Beschreibung der Lebenssituation der Erwachsenen. Das Bild des "kompetenten Kindes" ist ebenso eine Beschreibung von Kindern, wie eine Wunschprojektion von Erwachsenen unserer Zeit. Anders als die Kinderliteratur und die Forschung über Kinderliteratur ist sich allerdings die Erziehungswissenschaft bewusst über den Zusammenhang von Konstruktion und Handlung. Das Bild, dass sich der Erwachsene vom Kind macht, bestimmt auch, was er von dem Kind will - um einen Ausdruck von Schleiermacher in einer anderen Formulierung zu benutzen. Die neue Kinderliteratur leistet m.E. beides. Sie erzählt Kindern, wie sich andere Kinder etwas über ihre Lebenssituation erzählen. Sie belastet damit Kinder mit Verantwortung und entlastet damit gleichzeitig Erwachsene von Verantwortung."

Die Frage, die ich habe, lautet also, ob nicht Kunst etwas erfinden kann, was nicht der "Formel" entspricht und was sich dennoch in das kulturelle Gedächtnis einschreibt?

Anders und als Schluss: Es könnte interessant sein, Ihr Vorgehen auf Gedichte anzuwenden.

Mit herzlichem Gruß
Gerold Scholz

10.07.2002

Lieber Herr Scholz,

angesichts der Vielfalt der Gedanken, die Ihre beiden letzten Briefe enthalten, sehe ich mich in einer schwierigen Situation: Wie in diesem Fall mit der Schwäche der ge-schriebenen Sprache fertig werden, ohne zu resignieren? So fahnde ich unter der Hand nach Alternativen, um dieses Defizit zu umgehen. Spontan drängt sich mir ein vielversprechender Ausweg auf: Wie wäre es mit einem Gespräch ohne Zeitdruck, in dem wir auf sachlich adäquate Weise weit über das schmale Band geschriebener Rede hinaus das komplexe Zwischenterrain zwischen Ihren Argumenten und Fragen und den sich daran entzündenden Wechselgesprächen zügig durchschreiten könn-ten? Jeder von uns wäre danach in der Lage, das Erarbeitete recht problemlos in seinem Sinn zu einem Dokument zu machen. Da im Augenblick die Chancen zu ei-nem solchen Gespräch gering sind, versuche ich mich erneut an diesem ‚Vehikel‘.

Lassen Sie mich mit Ihrem letzten Hinweis in Ihrem letzten Brief beginnen! Er hat mich doch sehr gereizt. Was meinen Sie zu dem beigefügten gewagten Entwurf? Das Gedicht habe ich mit Bedacht gewählt; denn die empfohlene ‚Schematisierung‘ sollte an einer exponierten Erfahrung erprobt werden, die über beides verfügt: über existenzsichernde Bestätigungen und über den fatalen Zweifel an weiterer Zuver-sicht. Dieser ‚Widerstreit‘ ist ja elementar für unser Dasein.

Auch im Fall des Hölderlin-Gedichts war und ist meine Frage: Was steckt hinter ei-nem

produzierten bedeutungsrelevanten ‚Text‘ (weitgefasst!)? Wie kann er in seinem Zustandekommen gedacht werden? Die Antworten darauf sollten möglichst im Rahmen unserer eigenen, kritisch hinterfragten Erfahrungen in Auseinandersetzung mit den ‚Texten‘ selbst erfolgen, also ohne metaphysische Vorgaben im traditionellen Sinn (oder entsprechende Rückgriffe) auf Seiten der Antwortenden, welche Vorgaben ‚Texte‘ auch enthalten mögen. Auf der Verbotliste stünden dabei ebenso Platons Konzept der unveränderlichen Idee, die allein der Dialektiker als der wahrhaft Wissende in Worte kleiden könne, wie Kants Kritik reiner Vernunftbegriffe einschließlich der Restriktion des Gebiets menschlicher Erkenntnis auf die Gegenstände möglicher Erfahrung (wobei die "transzendente Voraussetzung" des Unbedingten als Bedingung der Möglichkeit nur der Erkenntnis des Bedingten (also nicht mehr des Seins) nach wie vor notwendig bleibt (vgl. KrV B 679) und Nietzsches ‚Wille zur Macht‘ als dem Grundbegriff alles Geschehens (wobei das Geschehen selbst als ein durch Zeichen erfolgreicher Austausch von Kraft zu verstehen sei (vgl. KGW VII, Heftnummer 7, Fragmentnummer 173).

Durch die vorgeschlagene sachliche Analyse kann man jede ‚Text‘-Konstitution, wie ich meine, ohne Vorgabe einer wie immer gearteten ‚Einheit‘ als die Schematisierung von Sachverhalten glaubwürdig genug deuten, komponiert aus festen und belegbaren Bereichen, wodurch erst ein neues Recht erwächst, von ‚Einheit‘ zu sprechen: mit Blick auf das fertige Schema. Da man sie offenbar in den verschiedensten Schematisierungen, ohne diesen Gewalt anzutun oder sie zu ersetzen, nachweisen kann, darf man - vorerst - von einer allgemein zulässigen Annahme ausgehen. Auf diese ist selbstverständlich immer wieder die Probe zu machen. Und da sie frei von Prämissen etwa im Sinne Platons, Kants, Nietzsches, aber auch Heraklits ist, liegt mit einer Schematisierung auch kein entsprechender ‚Ismus‘ vor.

Unabhängig davon sind natürlich Versuche statthaft, etwa Platons säkularisierten Logos-Begriff oder Heraklits säkularisierte ‚Weltvernunft‘ mit dem Schema-Konzept in Verbindung zu setzen. Solche Unternehmungen wären aber bereits Interpretationen einer Interpretation. Von diesen möchte ich mich im Augenblick noch zurückhalten.

Bei diesem Stand der Dinge scheint es mir naheliegend zu fragen, was man aus den möglichen und in gewisser Weise stichhaltigen Schematisierungen in unserer Situation für die wesentlichen Belange des Denkens, Handelns und Sprechens, so auch für das Lernen und Lehren, lernen kann. Aus diesem Grund versuche ich augenblicklich auf verschiedenen Ebenen Konzepte zu entwerfen, um diese ‚vordergründige‘ Frage vor Ort - also im jeweiligen praktischen Umgang - zu erproben. Dabei sollte das Gewesene ebenso im Blick sein wie das aktuell Gegebene und das möglicherweise auf uns Zukommende. In gewisser Weise ist damit auch die von Ihnen genannte ‚Archäologie der Herkunfts Kompetenzen‘ angesprochen, die Sie zur Zeit reflektieren, um sie im kommenden WS empirisch auszuloten: Kompetenzen von Kindern, die ihren "erfahrbaren Handlungen unterliegen". Im Fall der Hölderlin-Schematisierung möchte ich mich mit einer Kommentierung heute zurückhalten. Sie dürfte die vermeintliche Einheit von Natur und Mensch gegenüber dem wirklichen Zwiespalt zwischen beiden in der Zeit betreffen.

Zu den Schematisierungskonzepten möchte ich heute nur einen Hinweis anfügen, der auch Ihr Projekt im WS betreffen könnte. Die interpretatorische Erschließung von Sinnbildung durch Schematisierungen bringt es mit sich, dass neben anderen Vorzügen selbst unsere Lebensabschnitte eine Art Relativierung erfahren: Es geht bei diesen ja nur um das sog. ‚Wesentliche‘: um die Stützpfiler und um das, was sie fallweise tragen sollen (vergleichsweise einem Kleiderständer, einer Leinwand, einem Teppich,...). Damit dürfte es möglich sein, Erzählungen, Handlungen und/oder ‚Texte‘ von Kindern, die ohne Eingriffe

dokumentiert wurden, absichtsgerecht zu schematisieren und auf dieser Ebene in einer vertretbaren Weise mit denen von Erwachsenen, Künstlern oder Wissenschaftlern zu vergleichen. In jedem Fall bestünde die Möglichkeit, auf diesem Weg - wenn auch mit Abstrichen - unvoreingenommener an das den Kindern Eigentümliche heranzukommen. Denn ein Vorteil der Schematisierung scheint in der Entpositionierung der Akteure zu liegen, wofür Sie bereits in Ihrem Buch ‚Die Konstruktion des Kindes‘ ein eindrucksvolles Plädoyer abgegeben haben.

Ihre Frage nach der Beziehung von Form und Inhalt ist nicht einfach zu beantworten. Ich will es trotzdem versuchen, unsicher genug ob es mir soz. aus dem Stehgreif gelingen wird. Im Anschluß an die bei Descartes aufkeimende und danach radikaler durchgeführte Kritik an der Form-Materie-Metaphysik der aristotelisch-scholastischen Tradition sehe ich Form und Materie/Inhalt als konstruktive ‚Reflexionsbegriffe‘ an. Damit haben sie nichts mehr mit der Konstitution der Dinge als solcher zu tun. Aber auch Kants Zuweisung dieser Reflexionsbegriffe im Fall der Form zur apriorischen Gegebenheit des menschlichen Erkenntnissubjektes (Raum, Zeit, Verstandesbegriffe) und im Fall von Materie/Inhalt zur aposteriorischen Gegebenheit der sinnlichen Wahrnehmung hat sich ebenfalls als Illusion entpuppt. So bleibt für beide, in gewisser Gegensätzlichkeit zueinander stehenden Begriffe wohl nur die Reflexionsstruktur selbst von Belang.

Diese sieht sich allerdings, wenn ich es recht sehe, einem Dilemma gegenüber, das sich in unseren Bemühungen immer deutlicher abzeichnet: Wir bilden uns einerseits allein durch Mitteilungszeichen, wobei wir trennend und verbindend verfahren; nur so scheint uns bewusstes Denken, Handeln, Sprechen und Empfinden möglich. Andererseits wissen wir heute nur zu gut, dass diese Zeichen, also auch unsere Worte und Antworten, nie an ihr Ziel gelangen: in den ‚Besitz‘ dessen, was etwas in Wirklichkeit ist. In diesem spannungsreichen offenen Dialog können, so meine ich, Form und Materie/Inhalt nach wie vor uns als aufschlussreiche Mitteilungszeichen (‚Konzepte‘) zur Sachbestimmung dienen. In einem vergleichbaren Sinn sollte auch die von mir vorgeschlagene Sach-Schematisierung gewertet werden: Sie ist nicht als Prozeß zu deuten, der mit einer durch Definitionen festgeklopften und rational durch-konstruierten Formel Ähnlichkeit besitzt. Dieser Prozeß kann eher mit einer Sonde verglichen werden, mit der man nach kommunikativen Mitteilungszeichen fahndet oder ankommende enträtselt. Und dies dürfte wohl selbst auf das künstlerische Handeln zutreffen. Hierzu findet man bei Nietzsche den bedenkenswerten Hinweis: "Der ästhetische Zustand hat einen Überreichtum von Mitteilungszeichen, zugleich mit einer extremen Empfänglichkeit für Reize und Zeichen. Er ist der Höhepunkt der Mittheilbarkeit und Übertragbarkeit zwischen lebenden Wesen, - er ist die Quelle der Sprachen" (KGW, VIII 14, 119).

Was Sie in Ihrer Rezension zu Ewers Buch schreiben, trifft die Sache im Kern und hat mich sehr beeindruckt. Seitdem habe ich noch entschiedener über Kunst nachgedacht, vor allem über Ihre Anmerkung, wonach Kunst etwas vermag, was Wissenschaft nicht vermag, etwa "kindliche Charaktere zu erfinden", was doch besagen soll, dass Kinder - unabhängig von den Autoren - als sie selbst zum Sprechen gebracht werden können. Ich frage mich seitdem immer wieder: Ist dies von Künstlern tatsächlich leistbar angesichts unseres heutigen Wissens um unsere Mitteilungszeichen im zuletzt ausgeführten Sinn, ohne Brückenschläge wie die im Fall Hölderlins wieder diskutierte Schematisierung zu Hilfe zu nehmen?

Sehen Sie mir bitte nach, dass ich heute aus Zeitgründen zu Ihrem Brief vom 13. 06. nicht mehr Stellung nehmen kann. Ich bedaure dies sehr. Er ist aber zu gehaltvoll und er verdiente einfach ein Gespräch ohne Zeitdruck, wie oben gesagt. Wenn ein solches demnächst nicht möglich sein sollte, werde ich ihnen antworten, wenn ich meine drei ungeliebten Gutachten hinter mich gebracht habe, die derzeit meinen Schreibtisch besetzt halten.

Worüber ich mich sehr gefreut habe, ist Ihre ausdrückliche Einladung zu einer gemeinsamen Planung für eine nächste Tagung. Hierzu bin ich gerne bereit. Die zurückliegende Tagung war für mich erfahrungsreich. Ich möchte sie daher nicht missen. Sie zählt auf ihre Weise zu unserer gemeinsamen Gedankenarbeit.

Nun wünsche ich Ihnen eine anregende und doch erholsame vorlesungsfreie Zeit. Sobald ich abschätzen kann, wann die Stressphase hier enden wird, werde ich Sie anrufen, um das angesprochene Treffen bei uns in Annweiler mit Ihnen zu vereinbaren.

Mit herzlichen Grüßen
Ansgar Häußling

24.08.2002

Lieber Herr Häußling,

zunächst herzlichen Dank an Sie und Ihre Frau für die außerordentlich freundliche Aufnahme und Bewirtung und die Exkursion in die kulturgeschichtlichen Denkmäler der Pfalz.

Für die Tagung in Friedrichsdorf im nächsten Sommer hat Herr Rumpf zugesagt. Herrn Messing habe ich heute angefragt. Ich lege Ihnen eine Zusammenfassung bei, die ich von seinem Buch gemacht habe. Es wird ihm so ähnlich ergangen sein wie Ihnen: Ich habe sicher andere Akzente gesetzt als er es als Autor getan haben würde.

Ich komme auch noch einmal auf das Hölderlin Gedicht zurück. Eine Interpretation könnte sein zu sagen, hier blickt jemand in der Mitte seines Lebens (Gegenwart) auf Vergangenheit und Zukunft; eine andere: Es geht nicht um das Leben im engeren Sinne, sondern um das Dichten. In beiden Interpretationen ist das Zentrum gewissermaßen der Wendepunkt oder wie Sie es formulieren: "(mögliche) beängstigende Kehre des Menschen ohne Gewähr auf ein abschließendes Sinnkonzept".

Wir sind also dicht beieinander.

Ich versuche, Ihren Ansatz aus meiner Sicht zu formulieren.

Man kann sagen - und dies deckt sich mit meinem Wissen über die Entwicklung von Kindern - dass einerseits Welt als gegeben gegenübersteht, als "Ding" gewissermaßen. Mit der Entwicklung von Bewußtsein - Zeitbewußtsein, Raumbewußtsein, Ichbewußtsein usw. - wird geordnet. Die Ordnungen lassen sich, um ein Begriff von Elias zu verwenden, in Synthesestufen unterscheiden. Sie nennen es "Begriffswort nächsthöherer Stufe". Wenn ich dies als "Ordnen" verallgemeinere, so komme ich auf unterschiedliche Weisen des Ordnen. Zum Beispiel: logisch im Sinne der Bildung von Kategorien; assoziativ im Sinne einer Bildung von Ähnlichkeiten oder auch handlungsorientiert im Sinne einer notwendigen Verbindung von Elementen zu einer Handlungsfolge. Eine andere Ordnung, die sich dem

Assoziativen bedient, könnte man als spielerisch bezeichnen; dazu gehören sicher auch Ordnungen nach Rhythmen, Alliterationen etc. Das Spiel ist auch möglich als mehr oder weniger reines Sprachspiel. Schließlich - auch das kann man bei jungen Kindern beobachten - gibt es eine Aneinanderreihung ohne Ordnung, wohl aber durch Bezüge, die jeweils individuell hergestellt werden. Einzelne Bilder werden aus dem Kontext herausgelöst weil sie selbst bedeutend sind - sei es aufgrund ihrer emotionalen Wirksamkeit oder aufgrund möglicher Assoziationen. Schließlich denke ich, dass es nicht nur unterschiedliche Weisen des Ordnen gibt, sondern auch unterschiedliche Perspektiven, aus welcher Sicht etwas woraufhin geordnet wird. An mittelalterlichen Texten etwa fällt mir auf, dass Aussagen über die reale Welt immer zugleich als (religiöse) Metaphern zu lesen sind.

Nun verstehe ich dieses Ordnen im Sinne einer Unhintergebarkeit von Sinnproduktion auch als nicht-kognitiven, als, wenn man so will, leiblichen Akt der Positionierung des eigenen Leibes in der Welt. Ich habe an anderen Stellen versucht dies als "Haltung" zu beschreiben oder in einem neuen Text als Differenz von Deutung und Bedeutung. Zu dem Haltungsgedanken bin ich gekommen über die Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff. Ich kann zu einem zu lesenden Buch unterschiedliche Haltungen einnehmen: Mich unterhalten lassen, ablenken lassen etc. oder auch lernen. Ein anderer Erfahrungshintergrund ist eine Langzeitstudie in einer Grundschulklasse. Die Kinder haben sehr früh - wohl vor Beginn der Grundschule - so etwas entwickelt, was andere Persönlichkeitskern nennen. Ich würde eher sagen: Ein bestimmtes, nicht zufälliges Repertoire an Strategien, mit denen sie auf Anforderungen aus der Umwelt agieren und reagieren. Wie sie die Anforderung für sich definieren und wie sie damit umgehen zeigt eine gewisse Struktur. Es ist also auch der Leib, der ja nicht ohne Bewusstsein denkbar ist, der ordnet, um Positionen zu bewahren oder auch zu modifizieren.

So viel noch einmal als Ergebnis des Nachdenkens über die "Hälfte des Himmels".

Ich verbleibe damit mit guten Wünschen und einem spannenden Urlaub
Gerold Scholz