

Anschaulichkeit

Gebot für einen neuzeitlich orientierten erziehenden Unterricht

Im Rahmen unterrichtstheoretischer Überlegungen möchte ich zuerst die Frage stellen, welche Erkenntnisquellen sich im Tradierungszusammenhang der Lehre über die Planungsmodalitäten und Verbesserungsmöglichkeiten von Unterricht, oder – allgemeiner – von organisierten Lehr-, Lern- und *Erziehungszusammenhängen* und ihrer Verwendbarkeit für das spätere Leben in der Gesellschaft erkennen und systematisieren lassen.

Zur Einstimmung in den Fragehorizont soll mit einem nicht unberühmten Zitat des Schriftstellers Jean Paul Friedrich Richter (1763-1825) begonnen werden:



„Noverre [1727-1810, Ballettmeister, Pariser Oper; G.-B. R.v.C.] forderte von einem guten Ballettmeister außer der Tanzkunst bloß noch Mess-, Ton- und Dichtkunst, Malerei und Anatomie. Hingegen über die Erziehung schreiben heißt beinahe über alles auf einmal schreiben, da sie die Entwicklungen einer ganzen, obwohl verkleinerten Welt im kleinen (eines Mikrokosmos des Mikrokosmos) zu besorgen und zu bewachen hat. Alle Kräfte, womit die Völker arbeiten oder glänzen, waren früher als Keime unter der Hand des Erziehers dagewesen. Ginge man noch weiter, so begehrte jedes Jahrhundert, jedes Volk, zuletzt jeder Knabe und jedes Mädchen seine eigne Erziehlehre, Fibel, Hausfranzösin u. s. w.“ (Jean Paul 1894, S. 112; vgl. hierzu auch G. Priesemann 1992, S. 75)

Abb. nach einem Gemälde von Vogel v. Vogelstein [1922], Titelvignette

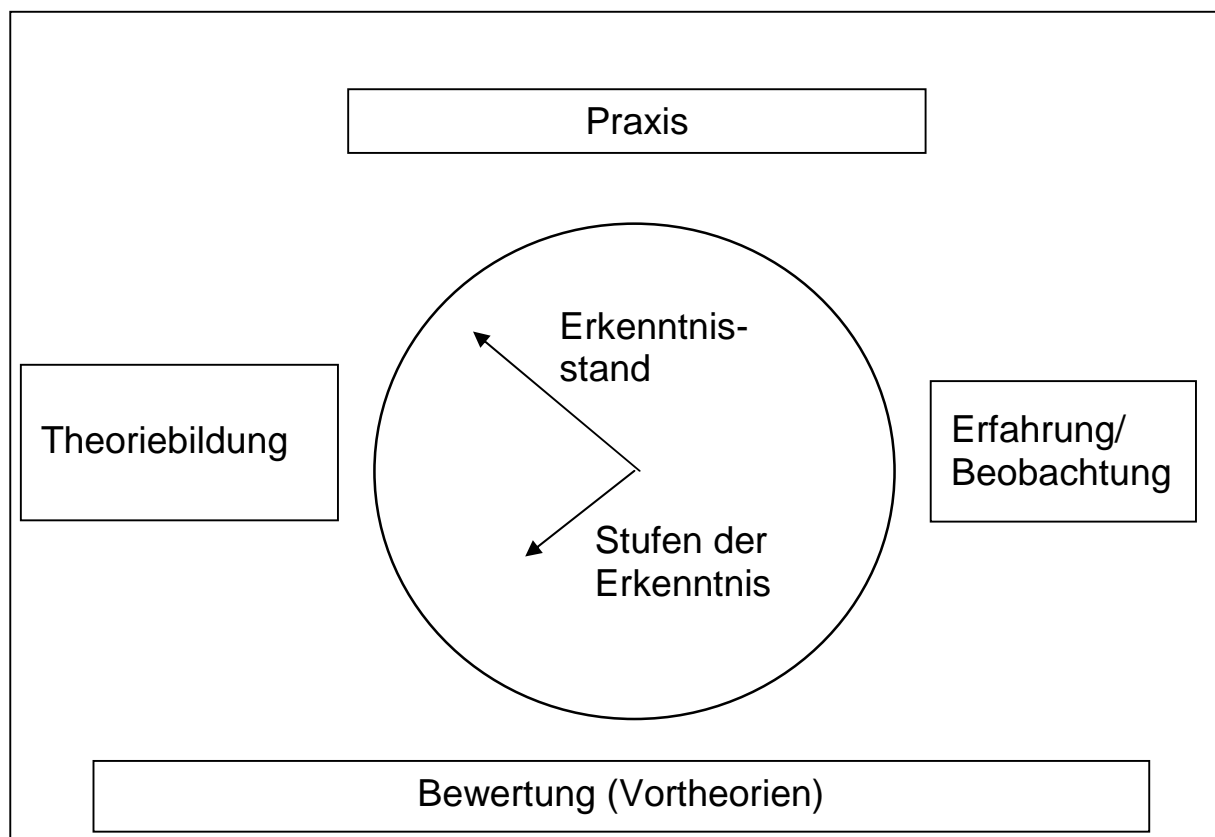
So beginnt die Vorrede zur ersten Auflage der „Levana oder Erziehlehre“ von Jean Paul Friedrich Richter, geschrieben in „Baireuth, den 2. Mai 1806“, und das Problem, mit dem wir es hier zu tun haben, scheint bei Jean Paul präzise auf den entscheidenden Punkt geführt, weil, übersetzen wir für uns seinen pädagogischen Impetus in die Neuzeit, es im „Lande der Pädagogopädien (der Erzie-

hung zu kindlichen Erziehern)“ (Jean Paul, ebda., S. 113), eigentlich für jedes Kind einer eigenen Erziehlehre bedürfe.’ Und wenn wir über Erziehung für jedes einzelne Kind *kindgerecht* reflektieren sowie eine „eigene Erziehlehre“ w-möglich noch schreiben würden, so gerieten wir in ein endloses Unterfangen.

In eine etwas strengere Begrifflichkeit gebracht, hieße das: Wir haben es bei der Analyse von Erkenntnisquellen, hier den Textausschnitt von Jean Paul, und der Frage nach ihrer Verwendbarkeit zugleich mit dem Problem zu tun, wie man individualisieren kann, ohne das *Generelle*, den **Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule** aus den Augen zu verlieren, und umgekehrt.

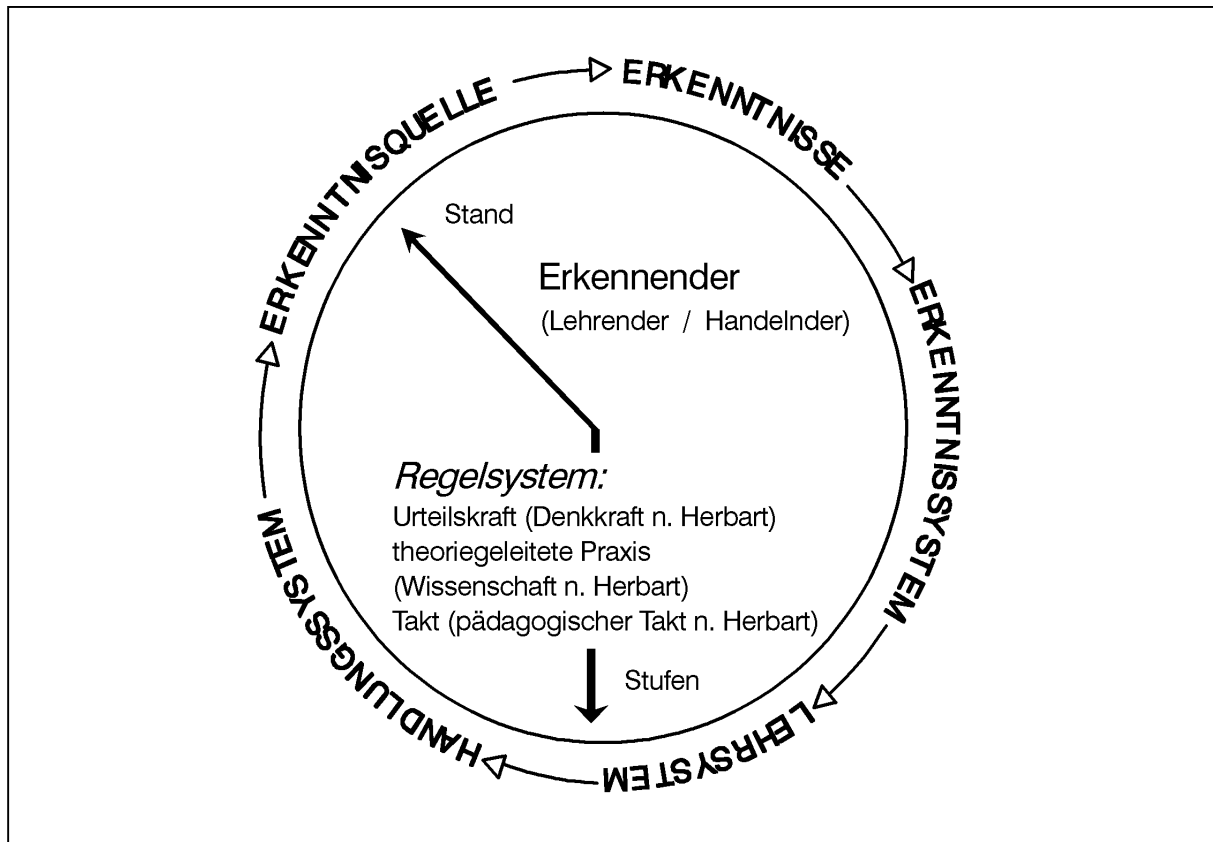
Und was für die Erziehung im Ganzen gilt, gilt auch für ihre Teilbereiche, und mithin besteht die geschilderte problematische Spannung auch für Schule und ihren Teilbereich Unterricht und seinen wissenschaftlichen Ausbildungszusammenhang.

Soviel zum Ausgangspunkt im Kontext unterrichtstheoretischer Überlegungen, *in systematischer Absicht*, also einer **Unterrichts-Theorie** mit ihren Ansprüchen an Genauigkeit, Überprüfbarkeit und Begründbarkeit, ausgehend von eigenen Vorschriften, **Regeln und Handlungsmaximen**, die sich aus diesen Aussagen ableiten lassen und die ich als hermeneutischer Zirkel in zwei Reflektionsstufen (Stufe 1, s.u., Stufe 2, S. 141) veranschaulichen möchte.



Reflexionsstufe 1 (hermeneutischer Zirkel): Stufen der Erkenntnis

Unterschiedliche Fixierungen werden unterschiedliche Reflexionsmodi und Forschungsmethoden und gleichfalls auch andere Überlieferungsformen zu Tage fördern, auch die Darstellung und das Verständnis über einen hermeneutischen Zirkel, der *Denkrichtungen* entwickelt, die auf Verstehen/Erleben, Reflexion/Forschung sowie Theoriebildung/Systematisierung basieren.



Reflexionsstufe 2 (hermeneutischer Zirkel): Von der Erkenntnisquelle zum Regelsystem/ Handlungssystem/

Aber ob Regelsysteme, die in Handlungssysteme münden, angewendet werden können, kann erst durch Praxis bewiesen werden, durch besagte Urteilstkraft, Takt, Aufbau eines theoretischen Bewusstseins... Und dieser nicht nur deskriptive Gebrauch des Theoriebegriffs ist schon einmal ein Reflex über die Schwierigkeit, mit der sich Wissenschaft befassen muss. Das heißt aber nicht, dass damit die Ansprüche an Genauigkeit, Überprüfbarkeit und Begründbarkeit einer Theorie gesenkt werden dürfen.

In diesem Zusammenhang seien exemplarisch nur einige Fragmente aufgezeigt; die das mögliche Ganze zur Anschauung bringen sollen. Der unabweislich fragmentarische Charakter derartiger Überlegungen wird schnell deutlich, wenn man sich einmal die Vielzahl möglicher Reflexionsebenen und Forschungsmöglichkeiten vor Augen führt, die sich im Verlauf der Tradierung des *Wissens, Verstehens und Handelns* über Wissenschaft herausgebildet haben, wobei man

zusätzlich davon ausgehen muss, dass viele der so gewonnenen Erkenntnisse im Laufe der Geschichte verlorengegangen sein dürften.

Ich folge jedenfalls der Maxime, die Jean Paul so ausspricht:

„(Ü)ber einen so unerschöpflichen Gegenstand [ist] kein Buch zu viel, ... und da, wo nur Bruchstücke möglich sind, machen nur alle möglichen das Ganze aus.“ (ebda.)

Erwarten Sie bitte in diesem Kommunikationszusammenhang nur einige Fragmente; aber ich wage zu hoffen, dass sie das mögliche **Ganze** zur **Anschauung** bringen.

Warum?

Bei der Vielzahl möglicher Forschungsmöglichkeiten (*historisch-systematisch, empirisch, phänomenologisch, ideologiekritisch, hermeneutisch, technisch...*) im Bereich Tradierung von Wissen, bildhaftes Erfahren, Verstehen und Handeln durch Unterricht wird unabweislich der bruchstückhafte Charakter derartiger Überlegungen deutlich, und viele der gewonnenen Maximen dürften im Laufe der Geschichte wieder verlorengegangen sein.

Ich definiere *Erkenntnisquelle als Ausgangspunkt der Erkenntnis* im Gegensatz zu Erkenntnisinteresse als **Richtung der Erkenntnis**, mit der Möglichkeit im Kantischen Sinne (*transzendente Ästhetik*), sie über **Regeln ins Handeln** umzusetzen.

Des weiteren möchte ich die Vielfalt der Erkenntnisquellen bezüglich des Phänomens **Anschauung** kanalisieren und in der gebotenen Kürze diskutieren, und ich werde mich auf die *historisch-systematische Erkenntnisquelle* und auf die *veranschaulichende Erkenntnisquelle* beschränken.

1. Die historisch-systematische Erkenntnisquelle



Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Wenn wir hören, dass es ein Buch von Jean Paul mit dem Titel „Erziehlehre“ gibt, und wenn wir wissen, dass der Verfasser lange Zeit als Hauslehrer tätig war – wie übrigens viele unserer großen Pädagogen, und wenn wir in seiner „Erziehlehre“, in höchsten Tönen von Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) und Johann Gottfried Herder (1744-1803) gelobt, Kapitel über das Spielen, das Lesen, weibliche Bildung, Erziehung zur Religion, über klassische Bildung finden, eng angelehnt an Jean Jacques Rousseau (1712-1778, nebenstehende Abb. aus: Ahrbeck

1978, S. 6), an die Erziehlehre (1832) des Heidelberger Pädagogen Christian Schwarz (1766-1827), an Johann Friedrich Herbarts ‚ästhetische Erfassung von Welt‘ (1776-1841, Abb. S. 143), dann haben wir ein Beispiel dafür vor uns, dass es in dieser seiner, heute vergangenen Zeit sowohl Unterricht gab, in einer ganz spezifischen Ausprägung und in ganz spezifischen Bedingungsfeldern, wie auch Reflexionen über diesen Tatbestand.

Das für uns *Einfache* ist die Feststellung, dass es einen Zusammenhang gab zwischen der Realität Unterricht und ihrer veranschaulichenden Reflexion in Publikationen, d.h. **ANSCHAULICHKEIT** als Realisierung, z.B. durch Rede in Bildern, Metapher, Dokumentation in Texten.

Das für uns *Schwierige* ist ja der Tatbestand, dass wir kaum Dokumente des



Johann Friedrich Herbart.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Abb.: aus Herbart 1964, zwischen S. 4/5

Realgeschehens Unterricht haben. Wir wissen beispielsweise, dass Jean Paul eine Hausschule gehabt hat; wir erfahren auch von ihm, welche Erfahrungen er mit den Kindern gemacht hat, die er betreute, und wir lesen, welche Ratschläge er auf Grund dieser Erfahrungen, geprägt von Verstand und Sinnlichkeit, gibt. Aber wie es *tatsächlich* zugeht, das erfahren wir nicht. Wir können es nur bruchstückhaft rekonstruieren.

Auch hier lässt sich die Aussage zeitlich generalisieren: zwar ändern sich die Publikations- und Anschauungsformen, zwar ändert sich auch der Wille zur bewussten Überlieferung, und die Rekonstruktionen werden lückenhafter; aber zu dem Unterrichten trat immer,

soweit wir sehen können, die Reflexion über das Tun und die Reflexion über die Anwendung von Erfahrung, die **Erkenntnis**. Wo das nicht so war, und hier ist nur noch hypothetisch zu argumentieren, dort liegen auch die zeitlichen Grenzen unserer Wissenschaft.

Es ist jedoch auch sehr fragwürdig, ob das im Zeitgeist Untergegangene vom gleichen Rang ist, wie das **Wollen**, das die Zeiten überlebt hat. Also Teile des Ganzen.

Das ist die Lage, in der wir uns befinden, wenn wir uns unter historisch-systematischen Gesichtspunkten der Frage zuwenden, **wie** Unterricht entstanden ist, wie er sich im Laufe der Geschichte entwickelt hat, welche leitenden Gesichtspunkte es jeweils gegeben hat, und wie der Zeitgenosse jeweils, Erfahrungen vorfindend, **Erfahrungen aus Einbildungskraft und Erkenntnisvermögen** machend, auf beides reagiert hat – unter der Voraussetzung einer theoretischen Absicherung kritischer Bewertung. Ich nenne Robert Alts „Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte“, eine für mich nicht verzichtbare Erkenntnisquelle zur **ANSCHAULICHKEIT** oder Katarina Rutschkys „Schwarze Pädagogik“, diese Bildergalerie prügelnder Lehrer, die eine anschauliche Personengeschichte der Erziehung abbildet, die zu reflektieren sich lohnt.

D.h., die Folgerungen, die wir aus Erkenntnisquellen unterschiedlicher Art (ob Unterrichtslehren, Theorien und Modelle, Pädagogen wie Jan Amos Comenius [1592-1670], Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827], J.F. Herbart...) ziehen können, sind immer systematischer Natur; sie betreffen sozusagen das **Generelle** in der allmählichen Entwicklung einer Unterrichtstheorie. Die Rückschlüsse, die wir auf den zugrundeliegenden Phänomenbestand Unterricht ziehen können, sind, wenn sie überhaupt möglich sind, spekulativer oder hypothetischer Natur.

Dazu ein Beispiel: So wissen wir nicht, wenn wir einen Diskus aus dem 5. Jahrhundert v. Chr. anschauen, nach welchen Regeln der Diskuswurf gelernt worden ist. Aber je näher wir der eigenen Zeit kommen, desto sicherer werden unsere Kenntnisse und Erkenntnisse durch vielfältigere Dokumente: bildliche Zeugnisse, theoretische Reflexionen, die dem Unterrichtszusammenhang selbst entstammen, wie Lehrberichte, Studentafeln, Briefe von Schülern oder Lehrern an Eltern, in der Neuzeit Verordnungen zum Unterricht, die Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes sowie die Schulgesetze der Bundesländer – als auch audio-visuelle Dokumente.

Es bleibt aber offen, welche Konsequenzen man daraus ziehen soll bezüglich der Zweieinigkeit, der Ambivalenz *Quelle/Interpret*: die Erkenntnisse aus den **sinnhaltigen** Quellen, Dokumenten zieht jeder selbst. Und hier verbirgt sich das methodologische Grundproblem der Hermeneutik, einer von Verstand, Urteilskraft und logischem Denken geleiteten Interpretation: *die Historie als Quelle für die Erkenntnis heißt die Hermeneutik als Erkenntnisverfahren.*

Und was die Umsetzung der Orientierung in das Tun angeht, so gilt hier als prinzipielle Schwierigkeit: **die Entfaltung des Verstandes, der Urteilskraft**

bleibt der Entstehung von Erkenntnis durch praktische Erfahrung vorbehalten, hier rekurriere ich wieder o.g. hermeneutischen Zirkel der Reflexionsstufe (Metastufe) 2, einer *Theorie der Interpretation*.

Zusammenfassung und Ausblick

Nur wer argumentativ einsichtig *die Bedeutung der Vergangenheit für die Zukunft* unabweislich macht, kann auch die aktuelle Nutzung historisch-systematischen Erkenntnismaterials legitimieren. Und ich nenne zur Beweisführung zwei Namen, indem ich verweise auf Nicolai Hartmanns (1882-1950) *Problemgeschichte* (1977) sowie auf Dietrich Benners Neuartigkeit des Problems der Moralität in der Moderne im Vergleich zur griechischen Polis und zum Absolutismus in seiner *problemgeschichtliche Analyse der Moralität* [es geht hierbei um die Unvereinbarkeit von Positionen] in seinem Herbart-Band (1993).

Was fehlt?



Immanuel Kant (1724-1804)

Abb. aus Kant 1982, S. 4

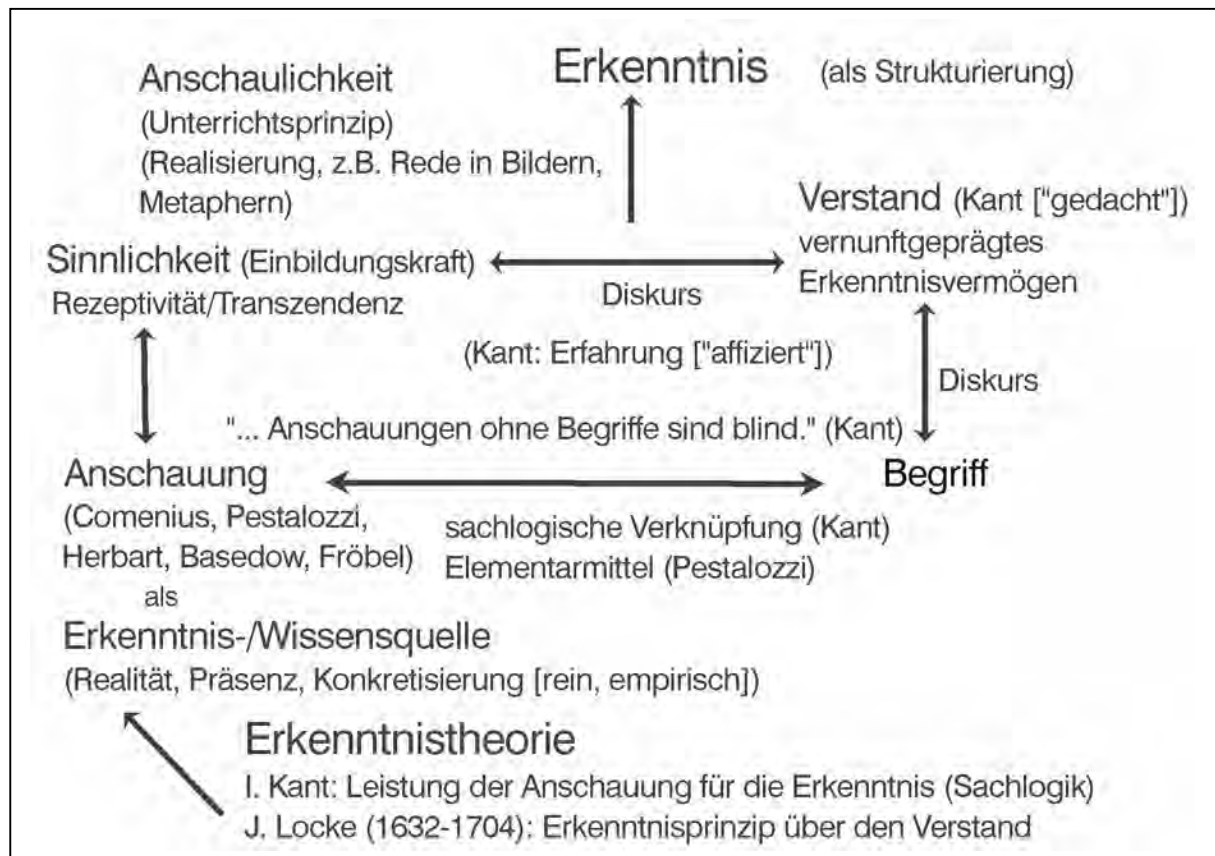
Was fehlt, ist eine Methodologie, welche die Kluft zwischen historisch begründeter *Regelformulierung* und auf die Zukunft gerichtete *Regelanwendung* überbrückt. Das Wissen über die Anwendbarkeit von Regeln unterliegt, folgt man Immanuel Kant (1724-1804), eben der *Urteilkraft* („Kritik der Urteilkraft“, 1790). Die aber entzieht sich dem behelrenden Wort: *Sie muss geübt werden* – in concreto, nach J.F. Herbart: *Erfahrung* (im Sinne von *Wissen*) und *Umgang* (im Sinne von *Handeln* [handelnder Umgang entspricht dem *pädagogischen Takt*]) in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens als Vorbedingung für erfolgversprechendes schülermotivierendes *ERZIEHENDES* Unterrichten.

2. Die veranschaulichende Erkenntnisquelle

Ich vertiefe meine Überlegungen um die **veranschaulichende** Erkenntnisquelle, die insbesondere Unterricht *selbst* abbildet, veranschaulicht. Auch diese Erkenntnisquelle ist schon wieder eine historische, denn sie hält schon wieder Vergangenes fest.

Speziell gesehen, bedeutet es in der Unterrichtsforschung und im Schulbetrieb einen erheblichen Fortschritt, wenn man *Bilder von Unterricht abbilden*, beliebig oft reproduzieren *und auf Metastufe interpretieren* kann.

Der wohl größte Vorteil dieser Erkenntnisquelle liegt in der Möglichkeit, **Begriff und – sinnliche – Anschauung** im Rahmen eines auf **ANSCHAULICHKEIT** konzipierten Unterrichts zu dem zu bringen, was Kant sinngemäß *sachlogisches Denken* nennt – seine Erkenntnistheorie verlangt **Sachlogik**, im Gegensatz zum Hantieren mit Worthülsen.



Von der Erkenntnistheorie zur Erkenntnis

„Anschauung und Begriffe machen also die Elemente aller unserer Erkenntnis aus, so dass weder Begriffe, ohne ihnen auf einige Art korrespondierende Anschauung, noch Anschauung ohne Begriffe, ein Erkenntnis abgeben kann [A 50; G.-B. R.v.C.]/können [B 74; G.-B. R.v.C.].“ (1993, A 50/B 74, S. 94)

Fazit: Gegenstand und Sinnlichkeit sind **Komplemente**.

„Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ (1993, A 51/B 75, S. 95)

Somit fordert I. Kant die Sinnlichmachung der Begriffe und die Verständlichmachung der Anschauung, denn nur aus der *Vereinigung von Verstand und Sinne entspringe die Erkenntnis*. (vgl. ebda.) Folglich definiert er die Ästhetik als

„Wissenschaft der Regeln der Sinnlichkeit überhaupt“ und die Logik als „Wissenschaft der Verstandesregeln überhaupt“. (1993, A 52/B 76, S. 95f.)

(B 33, 2. Aufl. 1787): „Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert [angeregt] werden, zu bekommen, heißt *Sinnlichkeit*. Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände *gegeben*, und sie allein liefert uns *Anschauungen*; durch den Verstand aber werden sie *gedacht*, und von ihm entspringen *Begriffe*. Alles Denken aber muss sich (...) zuletzt auf Anschauungen, mithin bei uns auf Sinnlichkeit beziehen, weil uns auf diese Weise kein Gegenstand gegeben werden kann.“ (Kant 1993, S. 63)

I. Kant vertieft nun diese Gedankengänge in besagten Ausführungen zur „transzendentalen Logik“ – und spricht von *Quellen*:

(B 74, ebenda): „Unsere Erkenntnis entspringt aus zwei Grundquellen des Gemüts [auch hier spricht Kant von Quellen], deren die erste ist, die Vorstellungen zu empfangen (die Rezeptivität der Eindrücke), die zweite das Vermögen, durch diese Vorstellungen einen Gegenstand zu erkennen (Spontaneität der Begriffe); durch die erste wird uns ein Gegenstand *gegeben*, durch die zweite wird dieser im Verhältnis auf jene Vorstellung (als bloße Bestimmung des Gemüts) *gedacht*. Anschauung und Begriffe machen also die Elemente aller unserer Erkenntnis aus, so dass weder Begriffe, ohne ihnen auf einige Art korrespondierende Anschauung, noch Anschauung ohne Begriffe, ein Erkenntnis abgeben können.“ (ebenda, S. 94)

Er unterscheidet zwischen empirischen und reinen Begriffen, d.h. ohne affektive Komponenten, entscheidend ist die *Denkform*, sowie auch die „reine“ Anschauung als Art bzw. Form der Sinnlichkeit ohne „Empfindungen“ definiert ist.

(B 75, ebenda): „(R)eine Anschauungen oder Begriffe sind a priori möglich, empirische nur a posteriori.

(...) *Anschauung* [kann] niemals anders als *sinnlich* sein (...) Dagegen ist das Vermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung zu *denken*, [somit] der *Verstand* [d.h. Gegenstand und Sinnlichkeit sind **Komplemente**]. (...) Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. (...)“ (ebenda, S. 95)

I. Kant fordert die *Sinnlichmachung der Begriffe* und die *Verständlichmachung der Anschauung als Erkenntnisprinzip im Sinne von ANSCHAULICHKEIT*, denn nur aus der Vereinigung von Verstand und Sinne entspränge Erkenntnis (B 75, ebenda, S. 94f.) Er definiert Ästhetik als „Wissenschaft der Regeln der Sinnlichkeit“ und Logik als „Wissenschaft der Verstandesregeln“. (B 76, ebenda, S. 95)

J.H. Pestalozzi, der über Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) die Grundlagen der Kantischen Theorie vermittelt bekam, sieht das *Komplementäre* von Begriff und Anschauung somit ebenfalls im Kantischen Sinne.

„(D)añ die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sey, mit anderen Worten, daß jede Erkenntniß von der Anschauung ausgehen

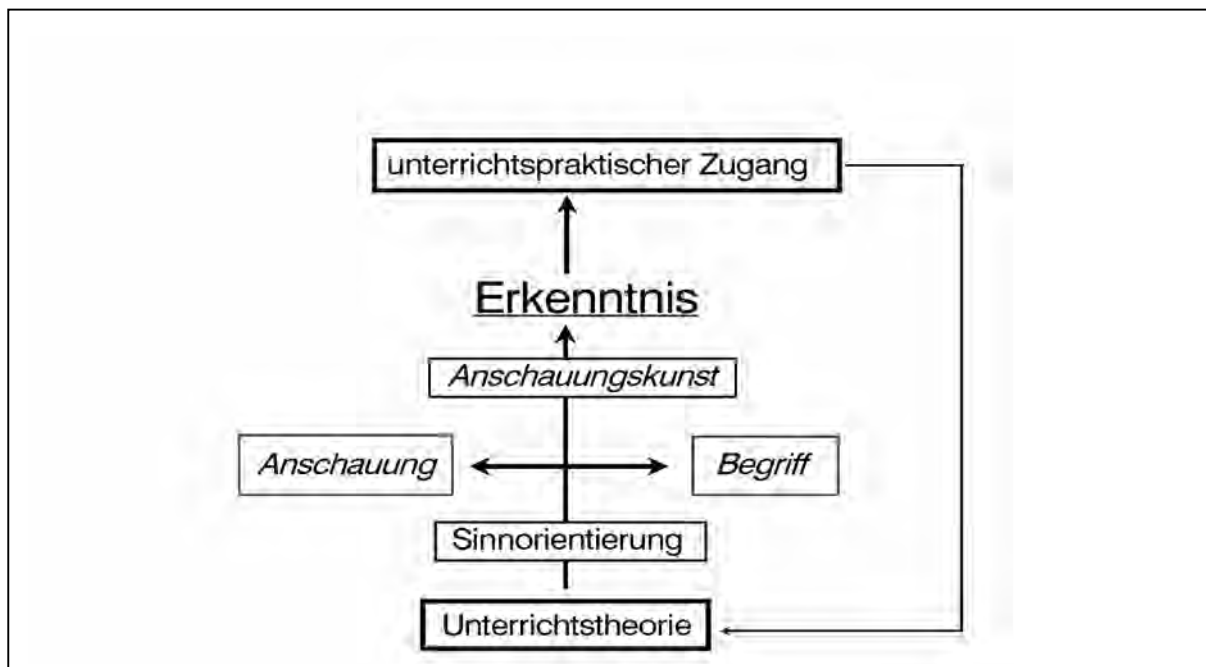
und auf sie müsse zurückgeführt werden können“ (Pestalozzi 1932, S. 309), „daß alle ... Erkenntniß von Zahl, Form und Wort ausgehe.“ (ebenda, S. 255)



„*Anschauung*‘ heißt demnach nicht, den Schülern fertige Bücher vorzulegen, in denen steht, wie ein Baum aufgebaut ist, sondern mit den Schülern in den Wald zu gehen und den Baum in seiner Natürlichkeit zu erfassen, Anschauung mit all den Sinnen und mit dem Körper (Ganzheitlichkeit). ‚Anschauung‘ wird damit zum *Grundstein aller Erkenntnis*.“... (Reinert u.a. 1996, S. 65) Er „unterschied zwischen der ‚Anschauung‘, mit der aller Unterricht anfangen, und der ‚Anschauungskunst‘, deren Entwicklung Aufgabe der Elementarbildung sein sollte.“ (ebda.)

Anschauungskunst definiert Pestalozzi als *(Selbst-)Bestimmungsform des Menschen durch die Natur*. (vgl. Pestalozzi 1932, S. 253) „Bloße Anschauung“ sei demnach „verwirrt“, Anschauungskunst führe zur Klarheit. (vgl. S. 283) Anschauungskunst ist hier

gleichzusetzen mit ANSCHAULICHKEIT im *Sinne der sinnlichen Wahrnehmung, der Realisierung der Umwelt und Strukturierung des Ergebnisses in Denkkategorien*.

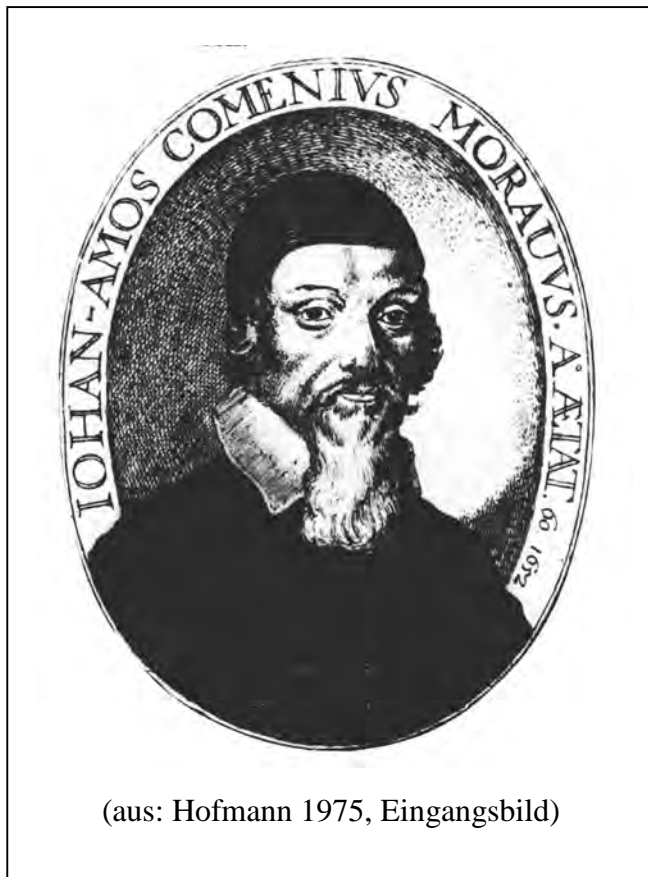


Tradierungsmodell: von der Unterrichtstheorie zur Praxis

J.H. Pestalozzi geht es in erster Linie bei der Formulierung seiner Prinzipien der Anschauungskunst um die *Erkenntnis*, die aus Gegenständen gewonnen werden kann, um „Verhältnisse aller Formen“, differenziert in die ‚Elementarmittel Schall, Form und Zahl‘. (vgl. Reinert u.a. 1996, S. 66), d.h. es geht ihm um *Ganzheiten*.

„Ein Gegenstand dieser Welt sagt dem Menschen noch nichts aus, außer, dass er ihn vielleicht mit Begriffen zu definieren versucht hat. Die Stellung des Gegenstandes in der Welt, seine Beziehung zu anderen Gegenständen, zu den Menschen, seine Bedeutung für den einzelnen lassen jenen erst im richtigen Lichte ‚erwachen‘“. (ebda.)

Jean Paul stellte sein Ideal und Freund Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) über I. Kant. K. Fischer (1894, S. 45) meint in seiner Einführung über Jean Pauls Leben und Wirken, dass F.H. Jacobi die „Einschränkung der sinnlichen Erkenntnis“ (ANSCHAULICHKEIT) I. Kants bemängelt, aber die „Kritik des Denkvermögens“ in seiner ‚transzendentalen Logik‘ lobt, denn F.H. Jacobi zog in seiner Philosophie eine strikte Trennlinie zwischen „Denkvermögen und Gefühl“. Was führt zur Klarheit, das emotionsgesteuerte Herz (*unklares Erkennen/Einsicht*) oder der von der Sachlogik, von einem rationalen Bewusstsein gesteuerte Verstand? Es blieb ein *Schwanken*.



(aus: Hofmann 1975, Eingangsbild)

Letztlich ist noch der Verweis auf J.A. Comenius angezeigt. Sein Anschauungsbuch, 1658 in Nürnberg veröffentlicht, der „Orbis sensualium pictus“, konzipiert als *Weltanschauungsmethode* auf ikonischer Stufe, in der Weise eines die Sache durch Worte erklärenden Bilderdudens, sollte die Sinne der Educanden reifen zum *Denken mit Verstand, logisches Denken* schulen. Auch bei ihm ist die Anschauung das Fundament aller zweckgerichteten Erkenntnis, seine Rede in Bildern *veranschaulicht* die Bildungsinhalte der Natur, führt zur sinnlichen Wahrnehmung, realisiert *sachliche Einsicht (Ratio)* und *moralische Urteilsbildung*, das Un-

terrichtsprinzip der ANSCHAULICHKEIT leistet somit eine wichtige *Katalysatorwirkung*.

Nach der Theorie nun ein Beispiel aus der Praxis: Comenius, Kant und Pestalozzi einbeziehend, gebe ich ihnen folgendes *Unterrichtsbeispiel*:

DEUTSCH, 4. Klasse 2. Dezemberwoche

Phase des Einstiegs (5 Min.):
Stummer Lehrerimpuls: TANNENBÄUME IM WALDE

Was passiert?

Der Lehrer stellt eine kleine Tanne im Blumentopf auf das Pult und zuckt fragend mit den Schultern.

Die Kinder fangen an zu erzählen...

[z.B.: Mein Vater ist Förster und achtet genau auf die Aufzucht *der* Tannen im Walde, die Weihnachten verkauft werden; meine Mutter züchtet für Weihnachten Tannen im Garten. Meine Oma schimpft immer, dass mein Papa erst so spät eine Tanne kauft, wenn die besten Tannenbäume verkauft sind, nur um Geld zu sparen.]

Andere Kinder assoziieren...

[z.B.: Tannen im Schnee, Weihnachtsmarkt...]

Alle sind begeistert bei der Sache: Thematik TANNE.

Der Lehrer stellt die Tanne weg, artikuliert den Schülern gegenüber, dass nun alle über die Tanne (*Erkenntnisquelle*) genügend Kenntnisse besitzen und kommt ohne Überleitung zur *Phase der Erarbeitung* des Stundenthemas:

RECHTSCHREIBUNG VON WÖRTERN:

1. MIT KURZEM SELBSTLAUT;
2. MIT DOPPELTEN MITLAUT.

Der Lehrer klappt die Tafel auf: TAFELBILD

TANNE – PFANNE – WANNE– KANNE...

und hält eine reine *Rechtschreibstunde* (!). (vgl. Rekus 1993, S. 11)

Bei der Analyse der Stunde steht nun die Frage im Vordergrund: Was hat der Lehrer *veranschaulicht*?

Mit Sicherheit ist primär nicht die Thematik der Stunde, das Rechtschreibproblem, veranschaulicht worden, sondern das Verhältnis der Kinder zur belebten Natur, zum Weihnachtsmarkt, ein ganz offenbar anderes Verhältnis bzw. Einstellung zum Sachgegenstand.

Definiert man Anschauung als *subjektives Kompliment zum Begriff* (Kant) oder als *Fundament aller Erkenntnis* (Pestalozzi), hätte der Lehrer als Einstieg einen anderen Weg der Vermittlung von ANSCHAULICHKEIT einschlagen müs-

sen, um seine Rechtschreibproblematik den Kindern bewusst zu machen, beispielsweise anhand einer Kurzgeschichte, in der Wörter mit unterschiedlicher Rechtschreibung, aber gleicher Lautierung vorkommen, wie Hans, Lanze, Wanze, Ranzen..., einen fehlerhaften Brief, einen vorbereiteten Tafeltext oder ähnliche Einstiege.

Durch dieses Beispiel wollte ich ihnen präsent machen, dass *Anschauung* und **ANSCHAULICHKEIT** *nicht synonym* mit Ansehen, Ansehbarkeit verwendet werden darf, Anschauung meint im Sinne von *Weltanschauung* die Haltung, die Einstellung, die man mit dem Gegenstand, die Tanne, die Erzählung, die Bildrede... verbindet, die Einstellung zur Natur, zur Kreatur, die Erinnerungen, Verknüpfungen assoziieren.

ANSCHAULICHKEIT ist das in *Begrifflichkeit* gesetzte *Verhältnis* (Einstellung, Haltung) über die Erfahrung, Erlebnisse zu etwas *Personalem* oder *Sächlichem*.

Das muss zu Beginn des Unterrichts aktualisiert werden!

Veranschaulichende Dokumente ohne die Internalisierung einer Unterrichtstheorie, liefern noch keinen Unterricht, der in seiner Zielsetzung, seinem Methodenbezug und Planungsstrategie das *Prinzip der ANSCHAULICHKEIT* realisiert.

Was sollte deutlich werden?

Es stellt sich stets die Frage, wie man das angehäuften Wissen, gleich welcher Erkenntnisquelle, nutzbar für die SchülerInnen machen kann. In der gegenwärtigen Situation gelingt das zumeist nur *indirekt*, zumeist verstärkt über die mediale Veranschaulichung, nicht so direkt über Einbildungskraft, vernunftgeprägtes Erkenntnisvermögen und **ANSCHAULICHKEIT**, wie Jean Paul es noch erlebt hat. Da ich mit ihm begann, will ich auch mit ihm enden.

Weil der Gegenstand der *Anschauung* *unerschöpflich* scheint, müssen wir es mit *zusammenfassenden veranschaulichenden Formeln* versuchen.

Und so heißt es in der Vorrede zur ersten Auflage der *Levana*:

„Einzelne Regeln ohne den Geist der Erziehung sind ein Wörterbuch ohne Sprachlehre; (...) Allein obgleich der Geist der Erziehung – überall das Ganze meinend – nichts ist als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, ... frei zu machen durch einen Freigewordenen, (...) so muss er sich doch, um zu erscheinen, in die bestimmtesten Anwendungen verkörpern.“ (Jean Paul, ebenda., S. 114)

Wo diese Anwendungen *expressiv* werden können, das allerdings ist schon wieder eine neue Fragestellung.

Literatur

- Ahrbeck, R.: Jean-Jacques Rousseau. Leipzig/Jena/Berlin 1978.
- Alt, R.: Bilderatlas zur Erziehungsgeschichte. Bde. 1/2. Berlin 1966 u. 1971.
- Arnhardt, G./Hofmann, F./Reinert, G.-B.: Der Lehrer – Bilder und Vorbilder. Donauwörth 2000.
- Arnhardt, G./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung. 2 Bde. Donauwörth 1996.
- Benner, D.: 3.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart 1986, S. 241-248.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München 1993.
- Benner, D.: Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1994, S. 5-18.
- Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik. 14. Aufl. Heidelberg 1973.
- Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth 1998.
- Comenius, J.A.: Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt, das ist: aller vornehmsten Welt-dinge und Lebensverrichtungen Vorbildung und Benamung. Nürnberg 1658 [Exemplar der Comenius-Stichting in Naarden/NL]; Nachdruck: Dortmund 1978.
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. I. Stuttgart/Göttingen. 5. Aufl. 1962.
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. VII. Stuttgart/Göttingen. 3. Aufl. 1961.
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IX. Stuttgart/Göttingen. 4. Aufl. 1974.
- Fénelon, F.: Über die Erziehung der Mädchen (1687), neu hrsg. v. J. Esterhues, Paderborn 1956.
- Fischer, K.: Leben und Lehren Jean Pauls. In: Jean Paul, bearb. v. K. Fischer. Erster Teil. Leben und Lehren Jean Pauls. Levana, 1. Abteilung (Levana oder Erziehlehre). 2. Aufl. Langensalza 1894, S. 1-111.
- Flach, W.: Anschauung. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, Ch. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 99-109.
- Flitner, W.: Pädagogik. Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. Erlinghagen u.a. Bd. 2. Paderborn 1982ff.
- Grell, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. München/Wien/Baltimore 1979.
- Hartmann, N.: Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Stuttgart 1977.
- Herbart, J.F.: Bd. I: Umriß pädagogischer Vorlesungen, hrsg. u. besorgt v. J. Esterhues. 3. Aufl. Paderborn 1984.

- Herbart, J.F.: Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik, ausgew., eingel. u. erläut. v. F. Hofmann u. Mitarb. v. B. Ebert. Berlin 1976, S. 383-392.
- Herbart, J.F.: 2.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart 1986, S. 55-58.
- Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, hrsg. v. K. Reich/h. Thomas. Stuttgart 1976.
- Hofmann, F.: Jan Amos Comenius. Lehrer der Nationen. Leipzig/Jena/Berlin 1975.
- Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf/München 1956.
- Jean Paul, bearb. v. K. Fischer. Erster Teil. Leben und Lehren Jean Pauls. Levana, 1. Abteilung (Levana oder Erziehlehre). 2. Aufl. Langensalza 1894.
- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft (1790), hrsg. v. K. Vorländer. Hamburg 1974.
- Kant, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, bes. v. H. Groothoff u. Mitwirk. v. E. Reimers. 2. Aufl. Paderborn 1982.
- Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Erster Teil. Anthropologische Didaktik. Erstes Buch: Vom Erkenntnisvermögen, §§ 7, 40, hrsg. v. K. Vorländer. 7. Auflage. Hamburg 1980, S. 29-33 u. 106f.
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Der transzendentalen Elementarlehre. Erster Teil. Die transzendente Ästhetik, § 1, hrsg. v. R. Schmidt. 4. (Jubiläums-)Auflage. Hamburg 1993, S. 63-93 (Original: 1. Aufl. 1781 [A], 2. Aufl. 1787 [B]).
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Der transzendentalen Elementarlehre. Zweiter Teil. Die transzendente Logik, hrsg. v. R. Schmidt. 4. (Jubiläums-)Auflage. Hamburg 1993, S. 94-136 (1. Aufl. 1781 [A], 2. Aufl. 1787 [B]).
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel 1985.
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997.
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995.
- Lassahn, R.: Geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 11-26.
- März, F.: Personengeschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1998.
- Memmert, W.: Die Geschichte des Wortes „Anschauung“ in pädagogischer Hinsicht von Platon bis Pestalozzi. Erlangen-Nürnberg 1968 (Diss. phil.).
- Meyer, H. Unterrichtsmethoden. Bde. I/II. Frankfurt a.M. 1987.
- Meyer, H. Schulpädagogik. Bd. II. Berlin 1997.
- Michael, B.: Darbieten und Veranschaulichen. Möglichkeit und Grenzen von Darbietung und Anschauung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1983.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den

- Unterricht (Bde. I/II: 1885). Bd. I. 3. Aufl. Leipzig/Berlin 1919, Bd. II. 3. Aufl. Leipzig/Berlin 1921 (Reprint des Originals v. 1885: Berlin 1960).
- Pestalozzi, J.H.: Sämtliche Werke. Bd. 13, bearb. v. H. Schönebaum/Schreinert, K. Berlin/Leipzig 1932. In: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe [KA]. 28 Bde., hrsg. v. A. Buchenau u.a.. Berlin/Leipzig 1927ff., Zürich 1956ff.
- Petersen, J.: Anschauung – Eine medienpädagogische Grundkategorie. In: Grundlagen der Weiterbildung 2(1991)2, S. 71.
- Petersen, J.: Computer-Based-Training und Interaktives Video. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Frankfurt 1994, S. 184-206.
- Petersen, P. u. E.: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Bd. 1: Von der Lehrprobe zur Pädagogischen Tatsachenforschung, hrsg. u. besorgt v. Th. Rutt, Paderborn 1965.
- Petersen, J./Priesemann, G.: Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 1: Sprache und Anschauung. 2. Aufl. Frankfurt 1992a.
- Petersen, J./Priesemann, G.: Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 2: Handlung und Erkenntnis. Frankfurt 1992b.
- Petersen, J./Reinert, G.-B.: Unterrichtstheorie und Typusmodelle. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Positionen. Ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten. 2. Aufl. Donauwörth 1991, S. 130-145.
- Petersen, J./Reinert, G.-B.: Empirisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 39-60.
- Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Frankfurt 1994.
- Peterßen, W.H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 2. Aufl. München 1989.
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
- Priesemann, G.: Der poetisch orientierte Ansatz der Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 61-79.
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt/Berlin/Wien 1981 (12. Aufl. Stuttgart 1975).
- Rekus, J.: Anschaulichkeit. In: Hintz, D./Pöppel, K.G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München 1993, S. 11-16.
- Reinert, G.-B./Arnhardt, G./Cornelius, P.: Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Donauwörth 1996, insb. S. 65ff.
- Rutschky K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Erziehung. Berlin/Frankfurt/Wien 1977.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1988.
- Winnefeld, F.: Zur Methodologie der päd. Tatsachenforschung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 4(1955)3, S. 475-484 (Teil I), 5(1956)4, S. 559-588 (Teil II).
- Winnefeld, F. u. Mitarb.: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. Beiheft der Zeitschrift Schule und Psychologie: Erziehung und Psychologie, H. 7. München/Basel 1957.