

Daniel Löffelmann / Mario Ziegler (Hg.)

Unterricht im Zeichen von  
Wahrnehmung und Darstellung

PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE



# Pädagogik und Philosophie 10

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniela G. Camhy, Ursula Frost, Ekkehard Martens,  
Käte Meyer-Drawe, Hans-Bernhard Petermann, Matthias Rath,  
Volker Steenblock †, Barbara Weber und Franz Josef Wetz

Daniel Löffelmann  
Mario Ziegler (Hg.)

# Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung

Philosophische Anstiftungen zu  
einer unzeitgemäßen Didaktik

Verlag Karl Alber Freiburg / München

Daniel Löffelmann / Mario Ziegler (Eds.)

Teaching under the sign of  
perception and representation

Philosophical incitements to an outmoded didactics

Today, connections between philosophy and didactics rarely end happily. The book shows how such a relationship could perhaps succeed after all. Along the two categories of perception and representation, it is clearly shown that there is a close connection between perception theory and teaching. In this liaison, philosophy is encouraged to persistently ask about the complex achievements we make when we recognize something. Didactics, for its part, is encouraged to think out of the box, for example by focusing on independent insight and didactic forms of staging.

The Editors:

Daniel Löffelmann is currently writing a dissertation on a topic from the field of historical pedagogy at the College of Global Education at the Institute for Education and Culture at the Friedrich Schiller University of Jena. He is also involved in the Jena School of Didactics.

Mario Ziegler is a research assistant at the Institute of Philosophy at the Friedrich Schiller University Jena, responsible for the didactics of philosophy and ethics. He is currently working on a book project on the didactics of learning plays. He is also involved in the Jena School of Didactics.

Daniel Löffelmann / Mario Ziegler (Hg.)

## Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung

Philosophische Anstiftungen zu einer unzeitgemäßen Didaktik

Verbindungen von Philosophie und Didaktik enden heute nur noch selten glücklich. Das Buch führt vor, wie ein solches Verhältnis vielleicht doch gelingen könnte. Entlang der beiden Kategorien *Wahrnehmung* und *Darstellung* zeigt sich anschaulich, dass ein enger Zusammenhang von Wahrnehmungstheorie und Unterricht besteht. In dieser Liaison sieht sich die Philosophie ermuntert, hartnäckig nach den komplexen Leistungen zu fragen, die wir vollbringen, wenn wir etwas erkennen. Die Didaktik wird ihrerseits zu unzeitgemäßen Überlegungen angestiftet, indem sie zum Beispiel die selbstständige Einsichtsgewinnung und lehrstückhafte Inszenierungsformen ins Zentrum rückt.

Die Herausgeber:

Daniel Löffelmann verfasst derzeit eine Dissertationsschrift zu einem Thema aus der historischen Pädagogik im Kolleg *Globale Bildung* am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Außerdem engagiert er sich im Rahmen der *Jenaer Schule der Didaktik*.

Mario Ziegler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, verantwortlich für die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik. Derzeit arbeitet er an einem Buchprojekt zur Lehrstückdidaktik. Außerdem engagiert er sich im Rahmen der *Jenaer Schule der Didaktik*.



Originalausgabe

© VERLAG KARL ALBER  
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg / München 2020  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.verlag-alber.de](http://www.verlag-alber.de)

Satz: SatzWeise, Bad Wünnenberg  
Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-495-49136-2

# Inhalt

*Daniel Löffelmann, Mario Ziegler*

Einleitung . . . . . 11

## Von philosophischen Anstiftungen ...

*Heinrich Schwier*

Spiegelscherben des Universums –  
Bemerkungen zu Johannes Hachmöllers Leibnizbuch  
*Lebensunruhe und Weltgegenwart* . . . . . 27

*Käte Meyer-Drawe*

»Das geblendete Kamera-Subjekt« . . . . . 40

*Anne Gnielka*

Wenn die Aufmerksamkeit spazieren geht –  
Ein kleiner wahrnehmungstheoretischer Lehrgang . . . . . 53

## ... zu didaktischen Prinzipien ...

*Daniel Löffelmann*

Man kam, sah und lernte? – »Wahrnehmung« als  
didaktisches Prinzip . . . . . 69

## Inhalt

*Mario Ziegler*

**Die Kunst der Darstellung.**

**Mimetische Lehrstückdidaktik nach Aristoteles . . . . . 92**

*Ralf Koerrenz*

**Didaktik des Erinnerns . . . . . 107**

**... und über hervorgehobene Medien der Didaktik ...**

*Jens Bonnemann*

**Leiblicher Ausdruck im bewegten Bild.**

**Zum Bildungspotenzial des Films . . . . . 125**

*Peter Starke*

**Von Mitspielern und Zuschauern: Literarisches Verstehen**

**und moralisches Urteilen im Wechselspiel . . . . . 139**

**... zurück in die Schule und Universität.**

*Stella Wieg*

**Achilles und die Schildkröte.**

**Eine didaktische Fabel zur Exemplifikation des**

**Exemplarischen in der Lehrstückdidaktik . . . . . 157**

*Anna Pickhan*

**Kant, Fichte & Hegel unter einem Dach – Reflexionen über**

**Johannes Hachmöllers Lehrstück zur Geschichtsphilosophie 175**

*Mirka Dickel*

**Transformative Lehrerbildung. »Hören können heißt,**

**verstehen können.« . . . . . 190**



Danksagung . . . . .	207
Bibliographie der Schriften von Johannes Hachmöller . . .	211



## Einleitung

»Aus dem in voller Gestalt Sichtbaren wird demnach nichts herausgeschnitten, wenn *etwas* Eigenartiges an ihm so deutlich erfasst wird, dass es festgehalten werden kann. Aber dem Sichtbaren wird dabei gleichwohl etwas *abgeschaut*, das nicht erscheinen kann, obwohl es ein Konstituens des Erscheinenden ist.«<sup>1</sup>

### I. Einleitende Bemerkungen zum Buch und seinem Aufbau

Verbindungen von Philosophie und Didaktik enden heutzutage nur noch selten wirklich glücklich,<sup>2</sup> noch seltener für beide Beteiligten. Deshalb ist es besonders hervorzuheben, wenn ein solches Verhältnis doch einmal gelingt. Das 2015 erschienene Buch *Platons Theaitetos. Ein Gespräch an Heraklits Herdfeuer* stellt insofern eine bemerkenswerte Ausnahme dar, als es zeigt, wie beide Seiten wechselseitig voneinander profitieren können. Ergebnis dieser Beziehung ist einerseits eine lebhafte Lehrweise, die die selbstständige Einsichtsgewinnung der SchülerInnen ins Zentrum rückt und zu diesem Zweck auf lehrstückhafte Inszenierungen setzt. Die Philosophie andererseits wird in dieser Liaison ermuntert, hartnäckig nach den komplexen Leistungen zu fragen, die wir vollbringen, wenn wir etwas begreifen, erkennen oder lernen. In der Folge besinnt sie sich auf ein in der Welt stehendes, für sie empfängliches und empfindliches Individuum. Damit bricht sie nicht nur mit dem teilweise bis heute dominierenden Subjektverständnis der modernen Philosophiegeschichte, sondern eben

---

<sup>1</sup> Johannes Hachmüller (2015), *Platons Theaitetos. Ein Gespräch an Heraklits Herdfeuer*. Würzburg: Ergon, S. 169.

<sup>2</sup> Vgl. Günther Buck (1989), *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: WBG, S. 29. Buck stellt den Philosophen kein gutes Zeugnis aus, denn er konstatiert bereits 1989, dass das Lernen als »philosophisches Problem immer mehr in Vergessenheit geraten ist« (ebd.).

auch mit den Erkenntnis- und Lerntheorien, die bewusst oder unbewusst aus dieser philosophischen Tradition hervorgegangen sind.

Genau an diese produktive Arbeitsbeziehung zwischen Philosophie und Didaktik knüpft der vorliegende Band an. Was die selbstständigen Einzelbeiträge in ihrer Summe erkennbar werden lassen, ist eine von philosophischer Theorie geleitete, aber zugleich didaktisch reflektierte und unterrichtspraktisch erprobte Lehr- und Lernkonzeption. Aus pragmatischen Gründen der besseren Adressierbarkeit bezeichnen wir diesen natürlich in sich vielfältigen und heterogenen Ansatz im Folgenden als »Didaktik des Lehrstücks«. Bereits der Begriff macht die große Nähe zur »Didaktik der Lehrkunst« und ihren Hauptvertretern Martin Wagenschein, Hans Christoph Berg und Theodor Schulze sehr deutlich.<sup>3</sup> So bestehen denn auch viele Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Positionen. Sie sind vor allem in der »genetisch-sokratisch-exemplarischen-dramaturgischen Lehrweise«<sup>4</sup> und damit in einem in vielerlei Hinsicht übereinstimmenden *methodischen* Verständnis zu sehen. Abgesehen davon gibt es aber auch einige Unterschiede festzustellen, die hauptsächlich auf theoretischer und konzeptueller Ebene angesiedelt sind (und sich hoffentlich bei der Lektüre der Beiträge erschließen, ohne dass sie stets explizit hervorgehoben werden),<sup>5</sup> sich aber mitunter auch bei der konkreten Unterrichtsinszenierung zeigen.

So glauben wir, mit der *Lehrstückdidaktik* ein bescheideneres, insgesamt inklusiveres Konzept anbieten zu können als die *Lehrkustdidaktik*: Beispielsweise muss es sich unserer Ansicht nach, wenn ein Thema zum Protagonisten eines Lehrstücks werden soll, dabei nicht zwingend um eine unvergleichliche Sternstunde der Wissenschaft handeln, wie es Berg und Schulze mit ihren »Menschheitsthemen«<sup>6</sup> voraussetzen scheinen. Auf der Seite der Lehrenden setzen wir zudem weniger auf didaktisches *Genie*, wie es etwa Martin

---

<sup>3</sup> Hans Christoph Berg, Theodor Schulze (1995), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

<sup>4</sup> Martin Wagenschein (1999[1968]), *Verstehen lehren*. Weinheim, Basel: Beltz. Gottfried Hausmann (1959), *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer. Berg, Schulze (1995), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*.

<sup>5</sup> So weist beispielsweise Peter Bonati auf das deutlich erkennbare Theoriedefizit der Lehrkustdidaktik hin. Vgl. Peter Bonati (2003), »Lehrkustdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung«. *Beiträge zur Lehrerbildung* 21, S. 93–107, hier S. 100 f.

<sup>6</sup> Berg, Schulze (1995), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, S. 386 f.

Wagenschein verkörpert, sondern auf klare Grundsätze oder eben Prinzipien, die immer wieder neu taktvoll in konkrete Unterrichtsentwürfe und Handlungsentscheidungen übersetzt werden müssen. Dafür braucht man als Lehrperson keine besondere Begabung, etwa in der Gesprächslenkung, als vielmehr gedankliche Flexibilität, vielfältige Erfahrungen sowie vor allem eine prinzipiengeleitete Schulung der didaktischen Urteilskraft.

Eine gute Möglichkeit, für eine solche didaktische Schulung zu sorgen, stellen z. B. Fortbildungen dar, bei denen mit Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam ein exemplarisches Lehrstück ›durchgespielt‹ wird, um es anschließend unter didaktischen Gesichtspunkten zu reflektieren.<sup>7</sup> Auf diese Weise können die Lehrenden auf ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zurückgreifen, was den entscheidenden Vorteil hat, dass man ihnen die didaktische *Theorie* und ihre Prinzipien nicht durch viele Worte zu vermitteln versucht, sondern sich alle Teilnehmenden auf das beziehen und besinnen können, was sie bei der Durchführung selbst erfahren haben.<sup>8</sup> Die Gespräche, die dann entstehen, sind häufig sehr fundiert und auch insofern verständnisorientiert, als man davon ausgehen darf, dass alle Beteiligten die gerade angesprochene Unterrichtsszene vor Augen haben.

Dieser Band geht dennoch einen anderen Weg, der als wichtige Ergänzung zu Formaten wie dem eben beschriebenen verstanden werden kann. Der Grundriss guten Unterrichts, dessen verschiedene Facetten die Beiträge des Buches entwerfen, wird hier nicht nur ›vorgeführt‹, sondern explizit und ausführlich begründet. Diese Begründung stellt, metaphorisch gesprochen, ein Fundament<sup>9</sup> dar, das zwei Ebenen umfasst. Arbeitet man sich in die Tiefe vor, stößt man zunächst auf das, was man gemeinhin *didaktische Prinzipien* nennt. Mit Rotraud Coriand werden darunter »allgemeine, wesentliche Grundsätze der Unterrichtsführung mit Aufforderungscharakter

<sup>7</sup> Vgl. <http://jenaerschule.de/category/veranstaltungen/> (Stand: 11.08.2019).

<sup>8</sup> In der Lehrerbildung spricht man in diesem Zusammenhang von einem »erfahrungsgeleiteten Ansatz des Lehrer-Lernens«. Vgl. Karin Kleinespel (1998), *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 112 ff.

<sup>9</sup> Aber *nota bene* ein solches, das eben keine falsche Sicherheit suggeriert und auch grundsätzliche Diskussionen nicht abbricht, sondern einen echten Dialog erst ermöglicht, weil es den eigenen Standpunkt markiert und für das Gegenüber offenlegt.

und relativer Verbindlichkeit«<sup>10</sup> verstanden. Was sie anbelangt, bieten wir eine einfache Formel: »Wahrnehmung« und »Darstellung«. Unseres Erachtens sind diese beiden didaktischen Prinzipien absolut grundlegend für ein Lernen, bei dem das *Verstehen* im Mittelpunkt steht. Wir sind deshalb der festen Überzeugung, dass sie zu Unrecht heutzutage nicht mehr zum »didaktischen Allgemeingut«<sup>11</sup> gehören. Aus diesem Grund ist den Prinzipien der »Wahrnehmung« (gr. *aisthesis*) und »Darstellung« (gr. *mimesis*) in diesem Band jeweils ein eigener Beitrag gewidmet. Dabei ist es uns wichtig, deutlich zu machen, dass die beiden Prinzipien konstitutiv miteinander verknüpft sind: Die zwei Grundsätze verweisen aufeinander – genau genommen handelt es sich um ein *Doppelprinzip mit allgemeindidaktischem Charakter*. Obwohl personenbedingt in diesem Band ein Themenschwerpunkt in der Didaktik der Philosophie und Ethik feststellbar ist, kann von einer exklusiven fachdidaktischen Bindung deshalb keine Rede sein. Das zeigt auch einer der Beiträge, welcher in ein Lehrstück aus dem Bereich der Mathematik einführt.

Gewissermaßen noch einmal tiefer innerhalb des besagten Fundaments – also unterhalb der didaktischen Prinzipien – liegen die Konzepte von *Welt* (Ontologie) und *Mensch* (Anthropologie). Diese tragende Grundschicht bildet die *zweite*, philosophische Ebene, auf der wir uns in diesem Band bewegen und von der aus erst richtig verständlich wird, warum die Lehrstückdidaktik konzeptionell so und nicht anders ausgestaltet ist. In der als Deutungsangebot gedachten Gliederung haben wir die entsprechenden Texte unter der Überschrift »philosophische Anstiftungen« zusammengefasst und an den Anfang gestellt (noch vor die didaktischen Prinzipien). In den dort versammelten Beiträgen wird deutlich, wie wichtig eine solche philosophische Tiefbauarbeit ist. Erst sie fördert zutage, wie es zu bestimmten *Vorstellungsbildern* des Erkenntnisvorgangs oder des Menschen kommt und welche entscheidenden Folgen das – z. B. in Form eines bestimmten Subjektverständnisses – für die Theorien des Lernens haben kann.

Steigt man aus der Tiefe wieder herauf und wirft einen Blick auf die Bauarbeiten über Tage, so kann man beobachten, wie die vielfältigen Konsequenzen vermessen werden, die sich aus den philosophi-

---

<sup>10</sup> Vgl. Rotraud Coriand (2015), *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 133–136, hier S. 135.

<sup>11</sup> Coriand (2015), *Allgemeine Didaktik*, S. 134 (wie in Anm. 10).

schen und didaktischen Überlegungen für die Kunst des Lehrens ergeben. Zunächst rücken die »Medien der Didaktik« in den Fokus, namentlich Film und Literatur. Es wird gezeigt, wie diese als notwendiger Vermittler zwischen den Teilnehmenden auf der einen Seite und der Sache auf der anderen Seite fungieren. Im Lehrstückunterricht spielen solche Medien eine tragende Rolle, weil mit ihrer Hilfe jeweils etwas ganz Bestimmtes zur Darstellung gebracht werden kann. Dadurch wird dieser besondere sachliche oder thematische Aspekt überhaupt erst für alle Beteiligten deutlich wahrnehmbar und gelangt somit in Reichweite einer fundierten Verständigung. Mittels ihrer spezifischen Darstellungsmöglichkeiten können Filme und literarische Texte also unseren Blick auf die Welt und uns selbst verändern – ein Bildungspotential, das man sich didaktisch zu Nutze machen kann.

Die Texte des vierten und letzten Gliederungsabschnittes setzen sich stärker mit der konkreten Unterrichtspraxis auseinander. Die Beiträge exemplifizieren, wie *Lehrstückunterricht* inszeniert werden kann und richten das Augenmerk vor allem auf methodische Fragen im engeren Sinne. Weiterhin wird hier die Lehrerbildung thematisiert, insbesondere im Hinblick auf bestehende und mögliche »Gesprächskulturen« – was zeichnet ein lebendiges Gespräch aus und worauf sollte man Acht geben, damit es für die Beteiligten einen »transformativen« und bildenden Charakter erlangen kann?<sup>12</sup>

Gerade in einer Zeit, in der in der Erziehungswissenschaft die geisteswissenschaftliche – mithin auch historische – Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen marginalisiert wird, ist es erfrischend *unzeitgemäß*, wenn die »vermeintliche Normalität des Vorfindlichen« und Gegenwärtigen durch einen »verfremdenden Spiegel« betrachtet wird.<sup>13</sup> Und schließlich muss nach Nietzsche

der Philosoph [bei uns auch der Pädagoge und Didaktiker; D. L. & M. Z.] seine Zeit in ihrem Unterschiede gegen andre wohl abschätzen und, indem er für sich die Gegenwart überwindet, auch in seinem Bilde, das er vom Leben giebt, die Gegenwart überwinden, nämlich unbemerktbar machen und gleichsam übermalen. Dies ist eine schwere, ja kaum lösbare Aufgabe.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Die Zitate stammen aus dem Beitrag von Mirka Dickel.

<sup>13</sup> Die Zitate stammen aus dem Beitrag von Ralf Koerrenz.

<sup>14</sup> Friedrich Nietzsche (1999[1874]), *Unzeitgemäße Betrachtungen III: Schopenhauer als Erzieher* 3. In: *Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I–IV*. Nachgelassene Schriften 1870–1873. Kritische Studienausgabe (KSA I), herausgegeben v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: DTV, S. 361.

Vielleicht aber ist auch schon viel erreicht, wenn das Gegenwärtige, das unseren Blick so schablonenhaft fixiert, durch einen Rückblick in die Geschichte der Philosophie und Pädagogik ein wenig irritiert wird, so dass sich auf diesem Wege – wie Ralf Koerrenz in seinem Beitrag schreibt – ein »Fenster (in eine mögliche andere Welt)« öffnet.<sup>15</sup> In den Texten dieses Buches führt der Weg deshalb häufig zu und über »alte« Denker wie Platon, Aristoteles, Leibniz und Herbart.

Aber der Blick in den Rückspiegel der Geschichte lohnt sich bekanntlich »nur soweit die Historie dem Leben dient«<sup>16</sup>. Deshalb steht am Ende der Ausflüge in die Vergangenheit immer ein handfestes Ergebnis für die Gegenwart – z. B. die Klärung des Begriffs der Lebendigkeit. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass wir im Hier und Jetzt Schülerinnen und Schüler in der Lehrstückdidaktik als sehr vitale und agile Individuen mit vielerlei Bestrebungen *denken* und so auch einen Unterricht inszenieren können, der versucht, dieser Lebendigkeit gerecht zu werden.

Wir sind also durchaus der Ansicht, dass eine Verbindung von Philosophie und Didaktik immer noch glücklich enden und für beide Beteiligten einen lebendigen Austausch ermöglichen kann. Ganz besonders heutzutage, in der sich der Zeitgeist für die geistesgeschichtlichen Linien und Gedankenanstöße häufig überhaupt nicht offen zeigt – und somit das kritisch-produktive Potential, das eine gezielte Auseinandersetzung mit Klassikern der Philosophie und Pädagogik bereitstellen kann, gerne leichthin übersehen wird.

Sich daran zu stören, dass sich die verschiedenen Texte, die hier zusammengekommen sind, nicht immer vollharmonisch auf »einer

---

<sup>15</sup> Ohne das Pathos zu teilen, mit dem Nietzsche als Philosoph und Philologe seine Unzeitgemäßheit vor sich herträgt, teilen wir doch die Überzeugung, dass die Auseinandersetzung mit älteren Zeiten und Gedanken dem eigenen Denken unzeitgemäße (Denk-)Erfahrungen ermöglicht, die sich auch *kritisch* auf die eigene Zeit wenden lassen: »dass ich nur sofern ich Zögling älterer Zeiten, zumal der griechischen bin, über mich als ein Kind dieser jetzigen Zeit zu so unzeitgemäßen Erfahrungen komme. So viel muss ich mir aber selbst von Berufs wegen als classischer Philologe zugestehen dürfen: denn ich wüsste nicht, was die classische Philologie in unserer Zeit für einen Sinn hätte, wenn nicht den, in ihr unzeitgemäß – das heisst gegen die Zeit und dadurch auf die Zeit und hoffentlich zu Gunsten einer kommenden Zeit – zu wirken.« Friedrich Nietzsche (1999(1874)), Unzeitgemäße Betrachtungen II: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie. Vorwort. A. a. O., S. 247.

<sup>16</sup> Nietzsche (1999(1874)), Vom Nutzen und Nachtheil der Historie. Vorwort, S. 245 (wie in Anm. 15).



Linie« bewegen, hieße primär in der Kategorie der *Zugehörigkeit* (in diesem Fall zu einem didaktischen Ansatz) zu denken – etwas, was wir für fragwürdig halten. Tatsächlich nämlich erstrecken sich diese mit- hin in viele unterschiedliche, ihre jeweils *eigenen* Richtungen, sodass sie eine Art Netzstruktur bilden, bei der es auch schon mal vorkom- men kann, dass zwei Linien sich kreuzen. Wir finden das gut und richtig. Es freut uns, dass die Beiträge dieses Bandes den ganzen Fa- cettenreichtum einer philosophischen Didaktik und didaktischen Phi- losophie widerspiegeln.

## II. Vorstellung der Beiträge

Der Beitrag von *Heinrich Schwier* dreht sich um die essenzielle Frage, wie wir als lebendige Wesen – als *Individuen* – verfasst und auf die Welt um uns herum bezogen sind. Entlang der leitmotivischen Meta- pher der »Spiegelscherbe« führt er den Leser ohne Umschweife ins Zentrum der Philosophie der Erkenntnis. Die Leitung bei dieser Ex- pedition übernimmt Gottfried Wilhelm Leibniz. Der Text bestätigt das philosophiegeschichtlich ungewöhnliche Urteil, dass Leibniz das Kompliment verdiene, der erste und in dieser Form einzige zu sein, der das wahrnehmungstheoretisch falsche und fatale »Gehäusemo- dell« überwunden habe. Mit Letzterem ist die zum Teil bis heute wirksame Vorstellung gemeint, dass man sich den menschlichen Geist quasi als in den Körper eingeschlossen zu denken habe, sodass jener aufgrund dieser nur schwer zu überquerenden physiologischen Grenze prinzipiell von der Welt abgeschnitten und zur Passivität ver- dammt sei. Dieser auch für schulisches Handeln folgeschweren Fehlkonzeption wird Leibniz' Konzept des Individuums als *Monade* entgegengesetzt. Ihre ganz anders gelagerten Eigenschaften bringt er mit Johannes Hachmüller als »Lebensunruhe und Weltgegenwart« auf den Punkt.

*Käte Meyer-Drawe* schlägt in dieselbe Kerbe, nur von einer an- deren Seite. Auch ihr geht es um die Art und Weise, wie wir uns selbst begreifen. Besonders sensibilisiert sie dafür, welche Metaphern für den uns auszeichnenden Wahrnehmungs- und Erkenntnisvor- gang verwendet werden. Und auch in diesem Punkt spielt Leibniz wieder eine wichtige Rolle, weil er mit seinem berühmten Mühlen- exemplum und dem Diktum von der Fensterlosigkeit der Monaden be- reits zu seiner Zeit eine substanzielle Bilderkritik geübt habe, die etwa

allzu naive Empiristen mit ihren mechanistischen Vorstellungen betreffe. Ob die dunkle Kammer der *camera obscura* oder der geschützte Innenraum eines Beduinenzeltes, hinter dessen milchigen Zeltwänden die wirkliche Welt nur schemenhaft zu errahnen ist – immer implizierten diese erkenntnis- und wahrnehmungstheoretischen Imaginationen ein ganz bestimmtes Subjektverständnis, das es herauszuarbeiten und kritisch auf seine Implikationen zu prüfen gelte. Nur dann werde man sich der enormen Tragweite klar, die Selbstbildnisse als philosophische Geschäftsgrundlage aller weiteren Vorgänge (auch des Unterrichtens) für uns im Einzelnen wie für uns als Gesellschaft besitzen.

*Anne Gnielka* nimmt den Leser mit auf einen »kleinen wahrnehmungstheoretischen Lehr(-spazier-)gang«. Dabei wird dem Leser mit Blick auf ein kleines Pantoffeltierchen oder bei der Betrachtung ihrer Katze kleinschrittig vorgeführt, wie wir Menschen zu unserem Wissen von der Welt gelangen. Ohne auf die einzelnen Gewährsmänner dieser Wahrnehmungstheorie genauer einzugehen – genannt werden Platon, Aristoteles, Leibniz, Condillac, Husserl und Merleau-Ponty – wird deutlich, was diese Autoren verbindet, indem sie die »innere Logik dieser Wahrnehmungstheorie« zur Darstellung bringt. Besonders interessant ist dabei die Methode, die Gnielka wählt, um z. B. das Prinzip der Lebendigkeit oder das spezifische Vermögen der Aufmerksamkeit innerhalb dieser Wahrnehmungstheorie zu beleuchten. Ganz in phänomenologischer Manier *erklärt* sie nämlich nicht die wesentlichen Begriffe der Theorie, sondern sie *beschreibt* die Phänomene so nuancenreich, dass der Leser – im besten Fall – auf seine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen zurückgreifen kann. Sie vertraut also darauf, dass ihm etwas vor Augen tritt und er sich auf diesem Weg der Selbstbeobachtung und -besinnung die innere Logik dieser Wahrnehmungstheorie verständlich machen kann. Dabei entwickelt sie zugleich eine Theorie des Lernens und bahnt so den Weg zu den didaktischen Prinzipien, die dann in den Beiträgen von Daniel Löffelmann und Mario Ziegler genauer betrachtet werden.

*Daniel Löffelmann* legt in seinem Beitrag den Fokus auf die Wahrnehmung bzw. die Wahrnehmungsleistungen beim Lernen. Er zeigt auf, dass Johann Friedrich Herbart's Lerntheorie zunächst vor allem als eine *Wahrnehmungstheorie* verstanden werden muss. Denn Lernen findet nach Herbart nur dann statt, wenn sich dem Lernenden etwas in seinen »verschiedenen Sinneshorizonten *zeigt*«. Im Zen-

trum seiner Lerntheorie steht deshalb auch die Bildung der Anschauung des Kindes. Löffelmann macht in einem zweiten Schritt deutlich, dass Herbarts »didaktischer Empirismus« ein *Menschenbild* voraussetzt, das er mit seinen eigenen erkenntnistheoretischen Mitteln nicht einholen kann, das sich aber mit Hilfe von Leibniz' Konzept eines *lebendigen Individuums* genauer explizieren lässt. So liefere Hachmöllers Leibniz-Interpretation genau *die* Wahrnehmungstheorie, die man benötigt, um ein Erkenntnissubjekt zu denken, das der Welt nicht gegenübersteht, sondern dass in der Welt – auch *leiblich* – verhaftet bleibt – und somit überhaupt erst etwas über sich und die Welt, in der es lebt, zum Ausdruck bringen kann. Im letzten Teil seines Beitrages buchstabiert Löffelmann die didaktischen Konsequenzen und die unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten einer solchen Wahrnehmungs- und Lerntheorie genauer aus. Dabei beleuchtet er das Kernstück der Jenaer Schule der Didaktik, spricht: das Doppelprinzip von Wahrnehmung und Darstellung. Im Rückgriff auf die Lehrstückdidaktik Martin Wagenscheins macht er abschließend deutlich, dass ein Unterricht nach diesem Prinzip einer Revolution der gegenwärtigen Unterrichtspraxis gleichkommen würde.

Anhand der Kategorie der Darstellung führt Mario Ziegler vor, wie Philosophie (Erkenntnis- und Wahrnehmungstheorie) und Didaktik (Lerntheorie) systematisch ineinandergreifen. Der Beitrag ist primär fachdidaktisch gelagert, besitzt jedoch explizit allgemeindidaktische Tragweite. Unter Rückgriff auf das aristotelische Konzept der *Mimesis* als »nachahmende Darstellungskunst« wird herausgearbeitet, dass dem Anschaulich-Machen und dem Zur-Schau-Stellen für den Ethikunterricht entscheidende Bedeutung zukommt. Auf Grundlage seiner Lehrerfahrung wird der Grundriss einer lehrstückhaften Didaktik gezeichnet, die mitunter auch Schülern und Lehrern neue Rollen zuteilt. So liege der Fokus dieser Form des Unterrichtens (die sich unter anderem auch auf Johann Friedrich Herbart berufen darf) darauf, eine gemeinsame Ausleuchtung des »Schauspiels menschlichen Handelns« zu inszenieren, die den Schülerinnen und Schülern Vertrauen in ihr eigenes Urteilsvermögen vermittelt. Um eine solche gemeinschaftliche Übung und Schulung der ethischen Urteilsfähigkeit ins Werk zu setzen, müsse die Lehrperson in der Lage sein, souverän verschiedene Darstellungsformen zu handhaben.

Unter dem Titel »Didaktik des Erinnerns« regt Ralf Koerrenz mit seinem Beitrag dazu an, noch einmal grundsätzlich neu über die Ausrichtung und Arbeitsweise der Pädagogik als Wissenschaft ins-

gesamt nachzudenken, insbesondere ihrer historisch ausgerichteten Fachbereiche. Am Anfang des Denkwegs steht *Lernen* als anthropologische Universalie, die zugleich auf die unaufhebbare Kulturalität des Menschen verweise. Andererseits offenbarten gerade postkoloniale Erwägungen, dass die Universalität in der Partikularität ein Gegengewicht bekommt. Angesichts der niemals abschließend zu klärenden ontologischen Frage »Was ist wirklich?« gelte es, einen herrschafts- und machtkritischen Blick einzuüben, der vorschnelle Schlussfolgerungen und vermeintlich zweifelsfreie Identifizierungen (nicht zuletzt in der Geschichte der Pädagogik) als interessengeleitete Täuschungen sichtbar hält. Gegen die Rhetorik der Alternativlosigkeit, gegen das angeblich Eindeutige und Feststehende wird der »Widerstreit« gesetzt, werden Ambivalenz und Ambiguität starkgemacht. Die auszuhaltende Existenz von Multiperspektivität sowie die anzuerkennende Begrenztheit des Logos ließen andere Aufgaben der Pädagogik hervortreten, die begrifflich als »Verfremdung« gefasst werden können. Wenn das distanzierende Hinterfragen und die produktive Irritation in den Vordergrund rückten, so impliziere dies schließlich auch die Reduktion hegemonialer Methodik und Ausdrucksformen. Anders als die Sprache der Wissenschaft seien z. B. Poesie und Metaphorik (im Anschluss an Ricœur) nicht von vorneherein darauf geeicht, eine einzelne und damit verarmte Wirklichkeit als Wahrheit zu behaupten.

Der Beitrag von *Jens Bonnemann* beschäftigt sich mit einem speziellen Medium der Didaktik: dem Film. Bonnemann geht der berechtigten Frage nach, ob Filme ein Bildungspotential besitzen. Dabei stellt er zunächst fest, dass das »Bildliche« in der Geschichte der Pädagogik und Philosophie häufig als »zweitrangig gegenüber dem Sprachlichen« angesehen worden ist. Dieser Befund hält ihn nicht davon ab, dieser Frage weiter nachzugehen. Ausgehend von leibphilosophischen Überlegungen und im Rückgriff auf einen frühen Filmtheoretiker, Béla Balázs, stellt er die These auf, dass der Film vor allem deshalb ein Bildungspotential in sich birgt, weil er »wie kein anderes Medium« »eine Sensibilisierung für den leiblichen Ausdruck fördert«. Wir können uns beim Filmschauen etwas vergegenwärtigen, was Worte uns nicht in der gleichen Weise sagen können. Denn es wird hier unser Blick für die »leibliche Erscheinungsweise des Menschen« geschult. Das Ergebnis einer solchen wahrnehmungsbezogenen Blickschulung stellt nach Ansicht von Bonnemann nicht nur eine »Weiterentwicklung des Verständnisses für den nicht-sprachlichen

Ausdruck von Menschen« dar, sondern ermöglicht auch die Ausbildung eines »Taktgefühls« für das soziale Zusammenleben, das sich anders nicht vermitteln lässt. Vor diesem Hintergrund hält er am Ende des Beitrags auch noch – ganz im Sinne der Lehrstückdidaktik – eine didaktische Pointe bereit. Er stellt heraus, dass sich ein solches Taktgefühl genauso wenig wie »Sinn für Humor« durch die sprachliche und begriffliche Auseinandersetzung mit moralphilosophischen Positionen oder in Diskussionen entwickelt.

*Peter Starke* beleuchtet in seinem Beitrag – analog zu Bonnemanns Überlegungen zum Film – die Bildungspotentiale der *Literatur*. Dabei kann man die Literatur ebenfalls als ein didaktisches Medium verstehen, das im Unterricht eine Hilfe sein kann, die *Urteilsbildung* der SchülerInnen anzuregen. Beim Lesen von Literatur sind wir nach Ansicht von Starke zugleich *Mitspieler* und *Zuschauer*. Zuschauer sind wir, weil wir die dargestellten Geschehnisse in Literatur aus der *Distanz* heraus beobachten können und somit eine *Außenperspektive* einnehmen. Diese Distanz versetzt uns als Leser in die Lage, die dargestellte Situation oder Handlung zu *beurteilen*. Mitspieler sind wir, weil wir uns aus der »Innenperspektive heraus in andere Figuren hineinversetzen« können und ihre ggf. fremden Sichtweisen auch *verstehen* können, ohne dass wir ihre Ansichten und Urteile zwingend teilen müssten. Starkes These ist nun, dass wir durch Literatur »ästhetische Erfahrungen« machen können, weil uns als Leser stets beide Perspektiven – also die Innen- und die Außenperspektive – zugemutet werden und sich diese Zumutung für uns häufig *ambivalent* darstellt: »[D]as Ineingreifen von *Verstehen* und *Urteil* im Moment der literarischen Erfahrung« hat daher das Potential, unseren Blick nachhaltig zu verändern. Unter einem didaktischen Blickwinkel ist diese Zumutung der Ambivalenz vor allem deshalb wünschenswert, weil so nicht nur unser Blick auf die dargestellten Geschehnisse geschärft wird, sondern – viel wichtiger – damit indirekt unsere eigenen (Wert)-Urteile überhaupt erst einer Reflexion zugänglich gemacht werden.

*Stella Wieg* nimmt uns in ihrem Text mit in ein mathematisch-philosophisches Lehrstück zum Thema Unendlichkeit, das sie selbst entwickelt und erprobt hat. Im kommentierten Durchgang durch dessen einzelne Schritte geht es ihr darum, anschaulich die zentrale Bedeutung herauszuarbeiten, die das »Exemplarische« im Sinne von Martin Wagenschein für die Lehrstückdidaktik besitzt. Gezeigt wird, wie sich die Investition in die Grundlagenarbeit im Bereich Wahrneh-

mungstheorie (z.B. zur Rolle der *Darstellung*) in der Praxis bezahlt macht. In diesem Sinne lässt sie am konkreten Beispiel nachvollziehbar werden, wie der unterrichtspraktische Fokus auf exemplarische Inszenierungen in der Lehrstückdidaktik dazu führt, dass alle Teilnehmenden stets etwas vor Augen haben, über das sie sich gemeinsam verständigen und das sie im Laufe des Unterrichts im produktiven Gespräch miteinander immer weiter und genauer ausleuchten. Um ein Thema wie das der Unendlichkeit überhaupt fasslich zu machen, wird auf das berühmte antike Paradoxon des Zenon von Elea zurückgegriffen; das klassische Gedankenexperiment vom Wettlauf zwischen Achill und einer Schildkröte wird im Klassenraum reinszeniert und im Folgenden als Ausgangspunkt für immer neue Variationen, Abwandlungen und sachbezogene Überlegungen genutzt. In diesem Punkt, dem methodischen Vor-Augen-Stellen und Greifbar-Machen zunächst abstrakter Begriffe oder Konzepte durch Darstellung exemplarischer Situationen, Szenen oder Sachverhalte im Unterricht, liegt zugleich die allgemeindidaktische Reichweite des Beitrags.

Der Beitrag von *Anna Pickhan* widmet sich der Frage nach den didaktischen Potentialen des Lehrstückansatzes. Zu diesem Zweck wird, nach einer vorgelagerten Begriffsklärung, ein Lehrstück zur Geschichtsphilosophie von Johannes Hachmöller untersucht. Dort setzen sich die Teilnehmenden mit den gesellschafts- und geschichtstheoretischen Konzeptionen von Kant, Fichte und Hegel auseinander und beziehen diese kritisch aufeinander. Durch die Nachzeichnung der Grobstruktur wird deutlich, dass sich der Lehrstück-Dramaturg zur Umsetzung dieses kühnen Vorhabens einerseits anschaulicher Gedankenexperimente bedient, andererseits Ausschnitte aus philosophischen Primärtexten einsetzt. Anlässlich dieser Feststellung werden die besonderen, zum Teil aufeinander verweisenden Rollen von Gedankenexperiment und Textarbeit in der Lehrstückdidaktik charakterisiert. Besonderes Augenmerk genießt dabei die dialektische und dramaturgische Gestaltung des Unterrichtsgangs.

*Mirka Dickel* richtet ihren Blick auf eine gängige Praxis an der Universität und an den Schulen; sie beleuchtet die große Bedeutung des *Gesprächs* für die Lehrerbildung. Doch nach Ansicht von Dickel kann dieses Potential nicht angemessen zur Geltung kommen, wenn man das Gespräch (wie es in der Lehrerbildung an der Universität und in den »Beratungsgesprächen« an den Studienseminaren in der zweiten Ausbildungsphase häufig geschieht) »methodisch« in ein Korsett

zwängt, dass seine Lebendigkeit abschnürt. In diesem Zusammenhang greift sie auf unterschiedliche Bezugstheorien zurück, die sich alle der philosophischen Disziplin der »phänomenologischen Hermeneutik« zuordnen lassen. So leugne oder übersehe jede »(Schul-)Programmatik« in der Lehrerbildung, die ein bestimmtes »(Gesprächs)-Schema« vorgibt, die Unverfügbarkeit des »Widerfahrnisses« und bewege sich damit im »Fahrwasser dogmatischer Ideologie«. Wer hingegen ein »lebendiges Gespräch« z. B. mit Lehramtsstudierenden anstrebe, müsse lernen *hinzuhören*, was sie zu sagen haben – und zwar so genau, dass man dabei für einen Moment (fast) sich selbst vergisst und so offen ist für die »tieferliegenden Sinnschichten«, die sich in den Worten der *Anderen* auftun. Gelingt den Gesprächsteilnehmern diese Abstandnahme, dann entstehe nicht selten ein lebendiges Gespräch, in dem sie sich selbst verändern können. Bildung ist für Dickel daher ein »Transformationsprozess«, der dann vonstatten geht, wenn die allzu vertrauten Sichtweisen durch »neuartige Problemlagen« eine Veränderung *erfahren*. Eine transformative Lehrerbildung nach dieser Fassung enthält eine ganze Reihe von »pädagogischen, ethischen und politischen Implikationen«, die Dickel im letzten Teil ihres Beitrags herausarbeitet.

