

## Grundlagen zur Entwicklung eines didaktischen Rasters \*

### Inhalt

- . Die Aufgabe eines didaktischen Rasters 1
- 2. Forderungen, die an ein didaktische Raster zu stellen sind 1
- 3. Zum Problem der Darstellungsform eines didaktischen Rasters 2
- 4. Logisch-ontologische Grundlagen und Prinzipien der Konstruktion eines didaktischen Rasters 4
- 4. 1. Die Darstellung von Wirklichkeit im Achsenkreuz 4
  - a) Die erste Achse Struktur / Realisierung 4
  - b) Die zweite Achse Bewußtsein / Materie 6
  - c) Die dritte Achse Gesellschaft / Individuum 7
  - d) Die Kreuzung ersten und zweiten Achse zum Quaternar 7
- 5. Didaktische Folgerungen 9
  - 5.1. Grundsätzliche Forderungen bezüglich der didaktischen Strukturierung von Unterrichtsgegenständen 9
  - 5.2. Die didaktische Aufbereitung von Wirklichkeit in Feldern 11
  - 5.3 Folgerungen bezüglich der Schematisierung unterrichtlicher Zugangsweisen und Verarbeitungsformen 13
- 6. Zusammenfassung 14

### 1. Die Aufgabe eines didaktischen Rasters

Didaktische Raster sollen den Unterricht in seinen wesentlichen inhaltsbezogenen Dimensionen und Verfahren beschreibbar, konstruierbar und kontrollierbar machen.

### 2. Forderungen, die an ein didaktische Raster zu stellen sind

Didaktische Raster müssen drei grundlegenden Bedingungen genügen:

a) Es muß möglich sein, *Wirklichkeit* in ihnen aufzurufen, zu erschließen und darzustellen. Erfordert ist dabei, daß unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche in ihren jeweiligen Ebenen und Strukturbedingungen ansprechbar sind und darstellbar gemacht werden können. Was wirklich ist, läßt sich nie nur unter *einem* Aspekt fassen und auf *einem* Nenner verrechnen. Erst alle Dimensionen zusammen machen die komplexe Grundmatrix des Rasters (seine *erste Ebene*) aus.

Die im didaktischen Raster darstellbaren Wirklichkeitsbereiche, -ebenen und -aspekte müssen zunächst im Sinne allgemeiner Struktur- und Realisationsbedingungen gefaßt sein und dürfen nicht von vornherein auf einen bestimmten Gesichtspunkt festgelegt werden, so wenn einer z. B.

---

\* Das didaktische Raster wurde 1774 entwickelt und für diese späte Veröffentlichung überarbeitet.

davon ausgeht, daß *nur* die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihnen durchleuchtet werden soll und damit der Anschein erzeugt wird, *alles was ist* könne und müsse unter die Perspektive einer gesellschaftlich determinierten Wirklichkeit angegangen werden. Nur wenn im didaktischen Raster jede Wirklichkeit in den *ihr eigenen Dimensionen* darstellbar ist, kann das jeweilige Thema auf seiner Folie nach allen möglichen Seiten hin entwickelt und in verschiedener Richtung weiterverfolgt werden.

Natürlich müssen für die einzelnen Wirklichkeitsbereiche zusätzliche Gesichtspunkte eingeführt werden, z. B. solche gesellschaftlicher, ökonomischer oder literarischer Natur. Auch ist für die unterrichtliche Behandlung eines Themas die Einschränkung auf bestimmte Aspekte unerlässlich, soll man nicht ins Uferlose geraten. Die Grundmatrix des didaktischen Rasters kann einer solchen Spezifizierung und Fokussierung aber nur dann gerecht werden, wenn sie nicht selbst schon auf einen bestimmten Realitätsausschnitt festgelegt und auf einen selektiven Zugriff beschränkt ist. Sie muß grundsätzlich *mehrdimensional* gehandhabt werden können.

b) Das zweite, damit verbundene Erfordernis ist, daß ein didaktisches Raster entsprechend ihren verschiedenen Dimensionen, Bereichen und Aspekten unterschiedliche Zugangsweisen zur Wirklichkeit anbieten muß. Es muß Gesichtspunkte hergeben und Werkzeuge enthalten, unter denen ein Sachverhalt in der ihm eigenen Dimensionalität angemessen wahrgenommen, beschrieben und analysiert, bewertet und behandelt (beeinflusst, gestaltet usw.) werden kann. Ein Beispiel dafür sind die zwischenmenschlichen Beziehungen, die man grundsätzlich nicht über *einen* Leisten schlagen, über *einen* Kamm scheren und auf *einem* Nenner verrechnen kann. Das Beispiel weist aber auch noch auf einen anderen Gesichtspunkt hin. Ohne eine höchst sensible, Unterschiede sowohl machende *als auch* wieder neutralisierende (was nicht heißt: einebnende) Auffassung, Stellungnahme und Tätigkeit des Menschen könnte, was Wirklichkeit ist und bedeutet, gar nicht gefaßt, begriffen und gestaltet bzw. verändert werden.

Ein didaktisches Raster muß also, gleichsam in einer *zweiten Ebene*, die Gesichtspunkte und Verfahrensweisen angeben, mittels derer die im Unterricht thematisierten Realitätsausschnitte adäquat aufgefaßt, dargestellt und theoretisch wie praktisch behandelt werden können.

c) Schließlich ist es *drittens* wichtig, daß ein didaktisches Raster die Beschränkung auf einzelne Aspekte und selektive Zugriffe ermöglicht, denn man kann kein Thema nach allen Seiten hin und unter allen möglichen Gesichtspunkten behandeln. Die notwendige Beschränkung auf bestimmte Wirklichkeitsaspekte und ihnen gemäße Verfahrensweisen widerspricht aber nicht der unter Punkt (a) aufgestellten Forderung, daß ein didaktisches Raster auf alle Wirklichkeit anwendbar und in bezug auf deren grundlegende Dimensionen vollständig sein müsse. Bewußt auswählen sich beschränken und auf etwas fokussieren kann nur der, der gleichzeitig das Ganze in seiner Mehrseitigkeit und Mehrdimensionalität im Auge behält und den Stellenwert des eigenen Tuns innerhalb dieses Ganzen einzuschätzen weiß.

### 3. Zum Problem der Darstellungsform eines didaktischen Rasters

Alle drei unter 2 a – c aufgestellten Forderungen oder Bedingungen sollen in einem didaktischen Raster so zur Geltung gebracht werden, daß sie gleichzeitig im Bewußtsein gegenwärtig sind, auch wenn sie nur sukzessive durchlaufen werden können. In der Form einer graphischen Darstellung ist das nur so möglich, daß die wesentlichen Hinsichten und Rahmenbedingungen a) als in verschiedenen Ebenen liegend, aufeinander projiziert bzw. abgebildet werden, und/oder b) auf verschiedene Felder verteilt, zueinander netzartig in Beziehung gesetzt werden können.

Eine die Dinge lediglich nebeneinanderstellende, tabellarische Darstellungsform wäre für beide Zwecke nicht hinreichend, denn sie bietet kein mehrdimensionales Rahmenwerk und erlaubt es allenfalls, je zwei Gesichtspunkte miteinander zu verbinden, ohne daß über die *Art* dieser Ver-

bindung bereits etwas ausgesagt wäre. Schon einfache Begriffe und begriffliche Beziehungen haben jedoch ein logisches Substrat, das so oder anders ausgelegt und mehr oder weniger komplex gedacht werden kann. Eine zu einfache Matrix verführt deshalb leicht zu einem irreführenden Denken. Um nur einen Hinweis zu geben: Unter dem Aspekt Selbigkeit/Verschiedenheit bzw. Gleichheit/Ungleichheit gefaßte Beziehungen schließen schon aus rein formalen Gründen etwas von sich aus, was sie, von einer anderen Seite her und nicht im Vergleich gesehen, in sich aufnehmen müßten, um dem ganzen Sachverhalt gerecht zu werden. Er hat ja nicht nur eine Vorderseite, sondern auch eine Rückseite, die sich oft genug störend bemerkbar macht. In der einseitigen Fokussierung liegt bereits eine reduktive Tendenz („nichts anderes als ...“), die höchst problematisch ist, weil der ausgeschlossene „Rest“ sich zu einem späteren Zeitpunkt in irgendeiner Weise wieder bemerkbar macht. Alles Ausgegrenzte führt zur „abgespaltenen Kausalität“ nicht mehr integrierbarer Folgeerscheinungen, die aber doch, wie alles Verdrängte, in verkehrter Form anwesend bleiben oder wieder zurückschlagen. In jedem Falle wird das integrale Ganze dadurch gestört.

Bezüglich der Anlage der didaktischen Matrixstruktur folgt daraus, daß sie der Komplexität der gegebenen Beziehungen sowohl logisch und ontologisch als auch in der Form der Darstellung bzw. Präsentation Rechnung tragen muß. So sind im bereits angesprochenen Vergleichsschema (gleich oder ungleich? größer oder kleiner? etc.) polare Begriffsbildungen schon nicht mehr darstellbar und können, unter die Bedingung einer zu wählenden Alternative gestellt, in ihrem begrifflichen Gehalt auch gar nicht mehr verstanden und ausgeschöpft werden. Die einfache Tabellenschreibweise wäre noch unzureichender, denn sie stellt verschiedene Bestimmungen einfach nebeneinander, auch wenn sie auf ganz unterschiedlicher Ebene liegen und in Wirklichkeit weder gleichsetzbar noch voneinander trennbar sind. Parataktische Anordnungen sind nicht als solche fehl am Platz, aber sie lassen einen zu großen Spielraum der Interpretation und können angemessen oder gedankenlos gelesen werden.

Weil das Tableau der Begriffsaufstellungen von unterschiedlicher logischer Struktur und Komplexität ist, muß ein allgemeines didaktisches Raster so angelegt sein, daß es der Komplexität der thematisierten Sachverhalte genügt, nicht zu vereinfachenden Reduktionen verleitet (eine solche stellt bereits die Alternativenbildung dar) und gleichwohl der Aspekthaftigkeit und Selektivität des jeweiligen Zugriffs Rechnung tragen kann. Mit anderen Worten muß etwas auf den Punkt gebracht werden können, ohne daß damit eine reduktionistische Tendenz (ist doch „alles dasselbe“, „alles einerlei“ ...) verbunden ist.

Die im folgenden als Grundmatrix gewählte Darstellungsform ist älteren Formen der Begriffsbildung entlehnt, in denen einem Denken in trennenden und vereinfachenden Alternativen ein Riegel vorgeschoben worden ist. Dazu gehört die eleatische, heraklitische, pythagoräische und sophistische Tradition und nicht zuletzt auch Platon in seinem Spätwerk. Die mathematisch-dialektisch behandelbaren Strukturen, um deren angemessene Darstellung es Platon (etwa im „Sophistes“ oder im „Timaios“) ging, sind – aus vielerlei Gründen – in dem von ihm als Grundmatrix gewählten Begriffs-Quaternar (dem sog. platonischen Chi („X“) oder „Achsenkreuz“) besser zum Ausdruck gebracht als in dem vermittelnd-aufhebenden Begriffs-Ternar („Dreieck“), in polaren Begriffen („Achsen“) oder gar in simplen zweiwertigen Alternativen, in denen alles und nichts mehr zur Auswahl steht, weil ein einziger Angelpunkt nun alles beherrscht. Ich möchte deshalb dem in der Folge zu entwickelnden didaktischen Raster ebenfalls eine quaternarische Begriffsmatrix zugrunde legen.

#### 4. Logisch-ontologische Grundlagen und Prinzipien der Konstruktion eines didaktischen Rasters

Der Übersichtlichkeit halber führe ich die einzelnen Ebenen und Elemente des logisch-didaktischen Rasters nacheinander ein und erweitere sukzessive das Modell. Dabei entspricht der Aufbau der in den Abschnitten 2 a - c gegebenen Reihenfolge: (1) Wirklichkeitsbereiche; (2) Zugangsweisen; (3) Selektions- und Bewertungskriterien.

##### 4. 1. Die Darstellung von Wirklichkeit im Achsenkreuz

###### a) Die erste Achse Struktur / Realisierung

Wirklichkeit hat einen *strukturellen Aspekt* (Ordnung, Gesetz, Regel usw.) und einen *Realisierungsaspekt* (Ereignisse, Vorgänge, Handlungen usw.). Die beiden Aspekte verhalten sich wie „Binnenseite“ und „Außenseite“ und d. h., die unterliegende Struktur („Binnenseite“) kommt immer nur *indirekt* in den vor Augen liegenden Vorgängen und Ereignisfolgen bzw. Handlungsweisen (in der „Außenseite“) zum Ausdruck. Während Ereignisse, Vorgänge, Handlungen usw. *direkt* wahrnehmbar und konstatierbar sind, muß die unterliegende strukturelle Disposition „hinzugedacht“ bzw. „interpoliert“ und mit symbolischen Mitteln (Aussagen, Hypothesen, Formeln, graphischen Darstellungen usw.) zum Bewußtsein gebracht werden. Im einen Fall kann man sich auf unmittelbare Erfahrung berufen, im anderen aber nicht. Der strukturelle Binnenaspekt verlangt also von vornherein eine andere Zugangsweise und Darstellungs- bzw. Repräsentationsform als der manifeste Außenaspekt, der allein unmittelbarer (direkter) Erfahrung zugänglich ist. Um diesen Unterschied trennscharf zu machen, rede ich von unterschiedlichen *Dimensionen* bzw. *Ebenen*, die jedoch nicht voneinander getrennt werden dürfen, sondern als notwendig miteinander verbunden zu denken sind.

Die beiden Grunddimensionen „Struktur“ und „Realisierung“ lassen sich, wenn man in der Fläche bleibt, in Form einer *polar* (zwei-polig, zwei-seitig) ausgelegten Begriffs-Achse darstellen, die es erlaubt, beides als getrennt voneinander *und* als miteinander verbunden zu betrachten. Nicht nur zu verbinden, sondern erst einmal zu unterscheiden ist nötig, weil es sich ontologisch um durchaus verschiedene Sachverhalte handelt und ihre grundsätzliche Differenz zum Bewußtsein gebracht werden muß, *bevor* man ans Verbinden gehen kann.

Graphisch läßt sich die erste polare Begriffsachse so darstellen:

Struktureller Aspekt ——— † ——— Realisierungsaspekt  
(Ebenen, Felder, Strukturen, Ordnungen) (Ereignisse, Vorgänge, Handlungen)

Aus dieser Darstellungsweise lassen sich bereits erste Folgerungen ziehen. Wegen der „ontologischen Differenz“ von „Grund“ (Binnenaspekt) und „Erscheinung“ (Außenaspekt) muß der Übergang vom einen zum anderen sich *ereignen* – oder aber *selbst geleistet werden*. Gleiches gilt dann natürlich auch für die didaktische Rekonstruktion und Präsentation, bei der die Übergänge ausdrücklich vollzogen werden müssen, sollen sie stattfinden und ins Bewußtsein treten können. Die Strukturvorgabe als solche liefert die mit der Realisierung verbundenen Erfahrungen nicht schon mit, und umgekehrt sagen diese nicht ohne weiteres auch schon etwas über jene aus.

Man muß also beide Seiten also sowohl säuberlich unterscheiden als auch ausdrücklich zueinander in Beziehung setzen. Eben das wird symbolisiert im Zeichen ‘†’, das besagen will: Beides ist stets miteinander verbunden, aber auf *dimensional getrennte Weise* miteinander verbunden. Der

auf der Begriffsachse eingezeichnete Trennungs-/Verbindungsstrich ‘†’ weist außerdem darauf hin, daß die beiden Pole bzw. Aspekte nicht aufeinander reduziert werden können. Es handelt sich hier um eine nicht einnivellierbare „Doppelgesichtigkeit“ in der Art und Weise der Gegebenheit von Wirklichkeit. Zwischen Strukturebene und Realisierungsebene besteht kein kontinuierlicher Übergang, sondern ein Bruch, der überbrückt werden muß..

Aus der Differenz von „Struktur“ und „Ereignis“ ergibt sich auf der Handlungsebene wie auf der symbolischen Ebene die Notwendigkeit einer *gedoppelten* Darstellung bzw. Repräsentation *deselben* Sachverhalts. Alles will *sowohl* in seinem strukturellen Binnenaspekt (seinen Bedingungen, seiner Möglichkeit etc.) *als auch* in seiner Erscheinungsweise (seiner „Realisierung“, „Präsenz“, „Aktualität“ etc.) gehandelt und erfahren werden und muß eine dem jeweils angemessene Form der Darstellung bzw. Präsentation finden.

Bezüglich der didaktischen Aufbereitung eines Themas ergeben sich daraus Konsequenzen, die das Schema alsbald um zwei weitere Dimensionen erweitern: Der „gebrochene“ Übergang vom einen Pol bzw. der einen Ebene zur anderen muß unterrichtlich ja nicht nur getan bzw. geleistet, sondern zum Zwecke der Bewußtmachung auch noch ausdrücklich aufgezeigt und reflektiert werden. Es bedarf deshalb einer Form der Darstellung bzw. Präsentation, die sich notwendig symbolischer Mittel bedient und sich doch nicht auf solche beschränken kann. Auch tut es nicht ein äußerliches Verständnis der symbolischen Mittel und Werkzeuge und ein lediglich mechanischer Umgang mit ihnen. Zu den symbolischen Mitteln gehören die logischen bzw. syntaktischen Strukturvorgaben, die darauf bezogenen semantischen Interpretationsangebote und die referentiellen Indizes bzw. Zeige-Schlüssel. Sie „lesen“ und „handhaben“ zu können verlangt in jedem Falle ein wirkliches „Durchlaufen“. Weil die zu thematisierenden Sachverhalte auf verschiedenen Ebenen liegen, gilt es sie spiralgig zu durchlaufen. Was sich so in je unterschiedlicher Beleuchtung tut und zeigt, wächst im Durchlaufen gleichsam zusammen und behält doch sein unterschiedliches Gesicht („dies da!“ – „ein solches“ – „ein so beschaffenes“ usw.).

Mit den strukturellen, semantischen und indexikalischen Vorgaben allein sind also weder die erforderlichen Erfahrungsgehalte noch die darauf bezogenen Struktureinsichten bereits mitgeliefert. Für die unmittelbare Erfahrungsgegebenheit gilt, daß sie kein primäres Datum darstellt und von der Sprache wie vom Gehirnmechanismus bereits vorstrukturiert und vorinterpretiert worden ist. Aber gerade weil sie bereits bekannt ist, erschließt sie sich nicht von selbst. Die vorgegebene Bekanntheit ist gerade umgekehrt dazu angetan, etwas zu verdecken. Alles muß deshalb ausdrücklich präsentiert und artikuliert, beredet und analysiert, geordnet und erklärt, gehandelt und gedacht werden, als ob man es noch gar nicht kennen würde. Das mitgebrachte Vorverständnis<sup>1</sup> ist dazu meist nicht von großer Hilfe. Das gilt für alle Ebenen der Abstraktion und Konkretion und ihre unterrichtliche Erschließung gleichermaßen. Die zugrundeliegende Struktur verlangt nach einem Schema bzw. Konstrukt, das einerseits formaler als die Sprache gehandhabt werden kann, andererseits aber auch der Konkretion näher kommt als jene. Die didaktische Folgerung ist, daß es verschiedener Werkzeuggruppen und Zeichensätze bedarf und handlungsbezogene wie bildhafte, sprachliche wie logische Elemente in ihnen enthalten sein müssen, um der jeweils erforderlichen Darstellungsform.(Präsentation, Repräsentation, Szene, Rekonstruktion usw.) zu genügen.

Für alle diese Elemente, Medien und Werkzeuge gilt, daß sie sowohl unter dem Aspekt der *Struktur*, der *Realisierung* und der *Einsicht* durchlaufen und d. h. handelnd wie anschauend und denkend angegangen werden müssen, um sich, sei es in der Form der Erfahrung oder als eingesehener Begriff, zu verkörpern und vermöge dessen lebendig zu bleiben.

Die zweite, im Folgenden einzuführende und ebenfalls ontologisch vorgegebene Differenz be-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu mein Buch „Verständnis und Vorverständnis. Subjektive Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens (Verständnis.pdf).

trifft den Unterschied zwischen *materieller* und *bewußtseinsmäßiger* Gegebenheit. Die Unterscheidung von *enaktiver* (im leibhaften Handeln inkorporierter), *ikonischer* (ins Bild gesetzter) und *symbolischer* (zeichenhaft dargestellter) Repräsentation (um die bekannte Unterscheidung von J. Bruner aufzunehmen) gibt dafür wichtige Hinweise, die allerdings einer weitergehenden Interpretation bedürfen. Wichtig ist, daß auf jeder der genannten Repräsentationsebenen und Verkörperungsformen alle anderen implizit mitenthalten sind und dies bewußt bleiben muß, wenn man sich auf die eine oder andere Form der Präsentation bzw. Darstellung fokussiert. Eine jede Darstellungsform hat spezifische Bedingungen und muß zugleich so angesehen werden, als enthielte und gäbe sie das Ganze mit.

## b) Die zweite Achse Bewußtsein / Materie

Bezüglich des Verhältnisses von Explikation und Implikation, von Kennenlernen und Einsehen bedarf das Schema Struktur / Realisierung einer Erweiterung, um für den Unterricht tauglich zu sein. Im Sinne eines didaktischen Werkzeugs kann das Raster nur brauchbar werden, wenn zum *Außenaspekt* hin auch der *Innenaspekt* berücksichtigt wird, und umgekehrt.

Damit ist eine weitere ontologische Differenz in die Grundmatrix aufgenommen. Die *erste* Achse kennzeichnete Wirklichkeit überhaupt unter ihren Grundaspekten „Form“ bzw. „Struktur“ und „Ereignis“ bzw. „Prozeß“. Es ist deutlich, daß sich in dieser Verhältnisbestimmung Raum und Zeit abbilden und beide ein beziehungsreiches Verhältnis zueinander eingehen (ausgedrückt z. B. in der Form einer Gewebestruktur und neuerdings als Feld- und Relativitätstheorie). Nun aber kommt, bezogen auf den Menschen und seine besondere Weltstellung, hinzu, daß dieser Wirklichkeitsbereiche selber gestalten und Strukturen nicht nur entdecken, sondern auch einführen: Gesetze machen, Prozesse organisieren und Ereignisse („events“) in die Wege leiten kann. Sowohl unter dem Strukturaspekt als auch unter dem Realisierungsaspekt kommt für den Menschen somit ein weiterer Faktor in das Ganze hinein: Er kennt Wirklichkeit nicht nur als *gegenständlich-materielle* Gegebenheit, sondern auch (und dies wäre sachlogisch an *erster* Stelle zu nennen) als *Bewußtseinsgegebenheit* und kann in *beiden* Dimensionen sowohl etwas „erfahren“ als auch „machen“. Die beiden erstgenannten Aspekte: „Struktur“ und „Realisierung“ können sich für ihn also gleichermaßen auf die „Außenwelt“ (die gegenständliche Wirklichkeit) wie auf die „Innenwelt“ (seine Bewußtseins- und Vorstellungswelt) beziehen und lassen sich dementsprechend in unterschiedlichen Medien (stofflichen wie zeichenhaften) darstellen.

Damit wird eine weitere Grundachse in das strukturelle Grundgerüst eingezogen:

Außenweltaspekt ——— † ——— Innenweltaspekt  
(gegenständlich-materielle Gegebenheit) (Erlebnisgegebenheit und symbolische Repräsentation)

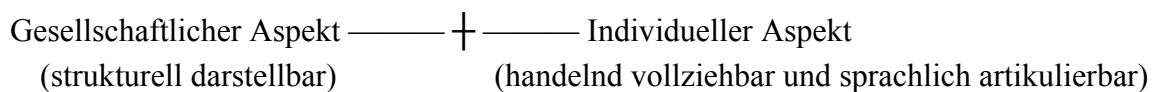
Die Unterscheidung von „Innen“ und „Außen“ gilt aber bereits für das Materielle selbst, das als solches in der sog. Festmaterie nicht nur einen Außenaspekt hat, sondern auch eine energetische und wenn nicht bewußte, so doch bewußtseinsfähige Innenseite besitzt. Die Unterscheidung Außen / Innen muß sich also nicht notwendig auf die Unterscheidung von „Bewußtsein“ (in unserer *menschlichen* Form) und „Materie“ (wie *wir* sie handhaben) beziehen. Auch das Materielle als solches hat eine Innenseite und das Bewußtsein eine „Haut“ oder Außenseite. Insofern etwas sich nicht nur *verkörpert* hat, sondern darin auch *zu sich kommen will*, muß Bewußtsein und Materie in einem sehr engen, wechselseitigen Verhältnis gedacht werden. Eben zur Bewußtwerdung seiner selbst bedarf das Bewußtsein der Materien, gleich ob diese ihrer bloß stofflichen Natur nach behandelt werden oder in der Form energetisch aufgeladener, schwingender Gedankenformen und Zeichen selber sensitiv und reaktionsfähig gemacht worden sind. In die-

sem Sinne sind Symbole ja nie nur platte Striche auf dem Papier, sondern zum Zwecke der Wirkung energetisierte Zeichen von oft komplexer Struktur und hohem Wirkungsgrad..

### c) Die dritte Achse Gesellschaft / Individuum

Nur nebenbei sei angemerkt, was in der neueren Literatur nicht zu Unrecht ein wichtiger didaktischer Gesichtspunkt geworden ist, hier aber aus verschiedenen Gründen nicht einbezogen und weiter verfolgt werden soll: Der Innenaspekt („Bewußtsein“) kann als *gesellschaftliche* wie als *individuelle* Gegebenheit verstanden werden. Dabei läßt sich mit dem gesellschaftlichen Bewußtsein primär der Aspekt der Struktur, mit dem individuellen Bewußtsein primär der Aspekt der Realisierung verbinden. Die Gesellschaft mit ihren Institutionen (zu denen als erste „Institution aller Institutionen“ die Sprache gehört) ist bezüglich der Realisierung ihrer Vorgaben ja stets auf Individuen als ihre „Agenten“ und „Repräsentanten“ angewiesen, die selbst wiederum als Rollenträger in das gesellschaftliche Regelsystem eingespannt werden und tun, was von ihnen verlangt wird. In bezug auf das gewordene, sozialisierte und durch Erziehung geprägte Bewußtsein kann man in der Tat davon ausgehen, daß die gesellschaftliche Seite mit ihrer faktischen Bestimmungsmacht die primäre ist, weil sie den „strukturellen“ Aspekt verkörpert und die individuelle Seite vornehmlich den Handlungsaspekt betrifft, der, insofern man systemkonform denkt, daraus abgeleitet werden kann. Gleichwohl bleibt eine solche Reduktion einseitig und verfälscht bei näherem Zusehen das Bild.

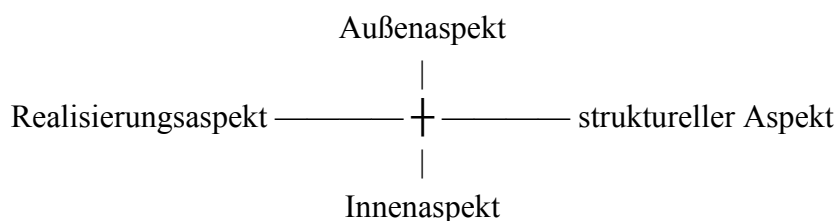
Nach beiden Seiten hin ausgewogener sähe das Schema so aus:



Diese dritte Grundachse soll hier nicht indes weiter verfolgt werden, auch wenn sie von unbestreitbarer didaktischer Relevanz ist. Auch wenn einer glaubt die Gesellschaft zu durchschauen, kann keiner dies vom Individuum nicht behaupten. Der Bezugsraum und Faktor „Individualität“ bleibt oft genug eine „black box“ und ist gleichwohl in einem wesentlichen Sinne stets mit von der Partie. Unerachtet aller Emphase auf Selbständigkeit im Lernen und Denken bleibt das Individuum wissenschaftlich und didaktisch noch viel zu sehr im Dunkel, als daß man sich so ohne weiteres auf es beziehen könnte.

### d) Die Kreuzung der ersten und zweiten Achse zum Quaternar

Will man die beiden grundlegenden, die menschliche Weltstellung bestimmenden polaren Achsen: Außenweltgegebenheit (gegenständlich-materielle Wirklichkeit) und Innenwelterschlossenheit (Bewußtseinsaspekt) einerseits, Strukturaspekt und Realisierungsaspekt andererseits miteinander kombinieren, so bietet sich ein quaternarisches Schema zu ihrer Darstellung und Verknüpfung an:



Das so grundlegende didaktische Raster wird den wirklichen Gegebenheiten wie den Bewußtseinsgegebenheiten gleichermaßen gerecht und macht sie in ihrem durchaus engen, beiderseitigen Zusammenhang einsehbar. „Wie innen, so außen“ und „wie außen, so innen“ kann dafür, in Abwandlung des hermetischen Prinzips „wie oben, so unten“, die Leitlinie sein.

Das Begriffskreuz bzw. der durch Kreuzung zweier Begriffspaare ausgespannte Begriffsquater nar läßt sich in seiner begrifflich-formalen Struktur näher beschreiben. Entsprechend den beiden in ihm dargestellten ontologischen Differenzen „Struktur | Realisierung“ und „Außenweltaspekt | Innenweltaspekt“ zerlegt sich das gekreuzte polare Schema jeweils in zwei „Hälften“ (eine linke und eine rechte bzw. eine obere und eine untere), die durch Bruchlinien voneinander geschieden sind, gleichzeitig aber untrennbar miteinander verbunden bleiben. Was hier „Bruch“ heißt, scheidet und verbindet ineins das so Geschiedene: es ist „getrennt-verbunden“ und gleichzeitig (von höherer Warte aus gesehen) „eins“. Die Gegensatzstruktur ist erhalten und gleichzeitig, was den zentralen Durchgangspunkt betrifft, aufgehoben.

Die Schwierigkeit der Umschreibung und der paradoxe Anschein derartiger Beziehungsverhältnisse macht deutlich, daß es sich hier um ontologisch begründete, logisch und didaktisch meist nicht hinreichend durchleuchtete Vorgaben handelt. Sie versperren sich einem monopolistischen und zweiwertigen Denken in Gleichsetzungen und/oder Alternativen, so wie diese üblicherweise gehandhabt werden. Und doch ist die komplexere Vorgabe unerläßlich, weil sich sonst unter der Hand logische Fehlleitungen und praktische Irrtümer durchsetzen, die mit unserer auf den Kopf gestellten, „verkehrten“ Weltauffassung verbinden.

Für das „Lesen“ der aufgestellten Grundmatrix ist es wichtig, daß die beiden in einem gemeinsamen Zentralpunkt vereinten und in Form eines gedoppelten Achsenkreuzes sowohl getrennten als auch verbundenen polaren Achsen *dynamisch* aufgefaßt und durchlaufen werden müssen. Was im Kreuz  $\oplus$  symbolisch gefaßt ist, wird im Durchlaufen der einen oder anderen Achse vollzogen in der Form der Lemniskate  $\infty$  (der sog. „liegenden Acht“, die zugleich das Symbol für „Unendlichkeit“ ist), deren zentraler Durchgangspunkt den Kreuzungspunkt X (das platonische chi 'X') bildet. Eine solche die beiden Pole verschränkende Bewegung verbindet die geschiedenen Dimensionen durch einen nicht explizierbaren, immer geheimnisvoll bleibenden „Nullpunkt“ hindurch.

Eine Erweiterung des Schemas der „liegenden Acht“ kommt zustande, wenn die zweite, quer dazu liegende Achse ihre eigene Lemniskate  $\infty$  durchläuft, aber durch denselben Zentralpunkt 'X' hindurch Bezieht man beide Achsen in das dynamische Geschehen ein, so entsteht ein vierblättriges „Kleeblatt“, das im Uhrzeigersinn, aber auch gegenläufig zu ihm durchlaufen werden kann.

Für unsere Zwecke soll die aufgestellte quaternarische Grundmatrix genügen.<sup>2</sup> Sie ist logisch hinreichend komplex und didaktisch von hinreichender Differenzierungs- und Aussagekraft. Im Quaternar ist auf irreduzibel mehrseitige Weise zusammengehalten und dynamisch verschränkt, was sonst auseinanderfallen müßte und zu reduktionistischen Lösungen Anlaß gäbe. Insbesondere ist durch eine solche Matrix gewährleistet, daß Struktur und Realisierung, wiewohl nicht dasselbe, in der materiellen Dimension wie in der Dimension des Bewußtseins miteinander verbunden werden können. Und umgekehrt sind in ihr auch die materiellen und bewußtseinsmäßigen Gegebenheiten in der strukturellen Ebene wie unter dem Aspekt der Realisierung vermittelt und vermittelbar gemacht. „Bewußtsein“ (wie *wir* es kennen) und „Materie“ (wie *wir* sie handhaben) sind als solche ja bereits gewordene, in patterns festgelegte und über sie reaktiv gemachte Reali-

---

<sup>2</sup> Unter Einbeziehung von Diagonalen und durch Bildung mehrstrahliger Rosetten (seien es Vektoren in der Fläche oder im Raum) könnten noch weitere Gesichtspunkte einbezogen und zur Darstellung gebracht werden, von denen hier jedoch abgesehen wird, weil sie im Grundsätzlichen nichts Neues hinzubringen und die Matrix allzusehr komplizieren würden. Unerachtet ihrer inneren Komplexität soll sie ein didaktisch handhabbares Instrument bleiben.



sierungsformen. *Als* Bewußtsein (im *Stoff* und in der *Form* des Bewußtseins) und *als* Materie (im *Stoff* und in der *Form* der Materie) verbindet sich und geht zusammen, was sonst nicht zusammengehen könnte. Von daher gesehen ist die Verkörperung bzw. die Leiblichkeit der Schlüssel zu allem und folglich „das Ende aller Wege Gottes“ (Ötinger)

Was aber prinzipiell nicht zusammengehen oder gar verschmelzen kann, sind die diskreten „Kerne“ dessen, was ist. Sie bleiben als das *eigentlich* Wirkliche unerachtet aller Realisierungen ein *Anfängliches*, so daß, wie Leibniz betont, auch die aus ihnen hervorgehenden Realisierungen eine *monadische Verfassung* haben (wie z. B. „Ich“ und „Du“ und ganz allgemein die seinselbständigen Wesenheiten).. Jeder Zentralpunkt bzw. „Kern“ kann für sich eine eigene Welt ausbilden, die auch dann die eigene bleibt, wenn sie mit anderen Welten kommunizierbar gemacht wird. Um dieses *absolut Diskrete* bzw. *diskret Absolute* soll es sich hier nicht weiter handeln. Auch wenn es als Primärfaktor angesprochen wird und als ein Begleitendes stets mit von der Partie ist, ist es keiner logischen oder didaktischen Darstellung fähig.

Aber nur der letztlich alles aus und durch sich erzeugende Zentralpunkt bleibt ein *radikales* „Außerhalb“. Unter allen anderen Aspekten gibt es polar Ausgespanntes und feldmäßig Vereintes und damit auch eine Möglichkeit, Beziehungsgeflechte festzustellen und selber solche auszuarbeiten. Die quaternarische Darstellung belegt in diesem Sinne bereits das *Gegebensein* unterschiedlicher Dimensionen und durch sie konstituierter Felder. In ihr zeigt sich, daß die grundlegenden polaren Achsen, wie sie oben eingeführt wurden, selber schon Verbindungslinien bzw. Vermittlungsformen darstellen. Eine im Sinne der „liegenden Acht“ oder des „Kleeblatts“ verstandene Vermittlung kommt jedoch *ohne* „Mitte“ und *ohne* herausgesetzte „Einheit“ (ein „Drittes“ über den Dingen) aus und will ontologische Differenzen nicht einnivellieren oder wie die Hegelsche Logik gar aufheben. Insbesondere tastet sie nicht die „Kerne“ an und stellt ihre Existenz nicht in Frage. Die ontologische Differenz, die das *Absolutsein* des Seienden (in seinem „Kern“, nicht überhaupt!) wahr, ist in der Polarität und im Feldgeschehen zwar bereits *überspielt* und im Sinne eines vollziehbaren Übergangs *neutralisiert*, dadurch aber keineswegs aufgehoben worden. Formal wird in der Kreuzung der Achsen bzw. im vollständigen quaternarischen Schema die Differenz in der Verbindung gewahrt, indem, was sich in der einen Hinsicht als *Trennungslinie* darstellt, in anderer Hinsicht als *Vermittlungsachse* fungiert, und umgekehrt. Gewahrte ontologische Differenz *und* bewußtseinsmäßig wie materiell vollzogenes Zusammenwachsen (con-cretum) oder, wenn man so will, Vermittlung lassen sich somit *gleichzeitig* ausdrücken und in ihrer paradox-dialektischen Zusammengehörigkeit begreifen. Eine solche kann nicht statisch sein und muß durchlaufen werden. Was zusammengeht und doch nicht verschmelzen kann, trifft sich in der Form einer ereignishaften Kontingenz, die zwar vorgebahnt ist, aber nicht im Sinne einer Leibnizschen prästabilierten Harmonie von vornherein festgelegt wurde.

## 5. Didaktische Folgerungen

### 5.1. Grundsätzliche Forderungen bezüglich der didaktischen Strukturierung von Unterrichtsgegenständen

Im Quaternar der Grundmatrix ist ausgedrückt, daß *beide* Seiten einer Sache. ihr Außenaspekt wie ihr Innenaspekt, einen Realisierungsaspekt und einen strukturellen Aspekt haben und jeweils unter allen vier Aspekten erschlossen werden wollen. Die didaktische Frage kann sich dann etwa so stellen: Wie *realisiere* ich ein *Ding*, und wie einen *Begriff*? Wie werde ich dem *materialen* Aspekt und wie dem *Bewußtseinsaspekt* einer Sache gerecht? Welcher struktureller Vorgaben bedarf es zur Erschließung eines Sachverhalts? Wie kann eine enaktive, ikonische oder symbolische Darstellung konkret aussehen? usw.

Zunächst ist das eine Frage an das Niveau des gegebenen individuellen und kollektiven Bewußtseins überhaupt. Man muß sich in der Tat die Frage stellen, welche der genannten Aspekte bewußtseinsmäßig überhaupt schon erschlossen sind und in welchen das eigene Bewußtsein noch unerweckt bzw. „schlafend“ ist. Es geht bei der didaktischen Aufgabe im Kern um Bewußtseins*eröffnungen* und nicht um Bewußtseins*besetzungen*. Man muß sich von der irrigen Annahme lösen, als würden die im Achsenkreuz eröffneten Ebenen, Felder und Realisierungsaufgaben bereits jedermann klar vor Augen liegen. Einfach gesagt: Wer noch „strukturblind“ ist, kann bestimmte Zusammenhänge nicht sehen und auch nicht begreifen, wie es zu einer bestimmten Situation gekommen ist. Was wirklich vor sich geht, bleibt so lange im Dunkel und wird mit Allerweltserklärungen zwar „befriedigend“ beantwortet, in Wirklichkeit aber zugedeckt.

Bezüglich der dem Leben, vorzüglich aber dem Unterricht anheimgestellten Bewußtseins*eröffnungen* kann man generell davon ausgehen, daß die Außenweltsichtigkeit vor der Innenweltsichtigkeit entwickelt ist und der Handlungsaspekt den strukturellen Aspekt lange Zeit überblendet. Man sieht so zwar was vor sich geht – und sieht und versteht es doch nicht wirklich, weil man es nicht nachvollziehen und d. h. von innen her verstehen kann. Nur was man „*ineins*“ sehen und denken“ (Josef König) kann, ist erschlossen. Es bedarf also ausdrücklich zu induzierender Bewußtseins*eröffnungen*, Initiationen gleichkommend, um der eingangs aufgestellten Forderung: Wirklichkeit (innere wie äußere, manifeste wie strukturell-latente) didaktisch zu erschließen, gerecht werden zu können.

Aber noch eine weitere, mehr formal gehaltene Folgerung ist wichtig: Wenn in der logisch-ontologisch vorgezeichneten, vierfachen Grundmatrix von „Aspekten“ die Rede ist, soll dies darauf hinweisen, daß es jeweils *dieselbe* Wirklichkeit ist, die unter *allen vier* Aspekten dargestellt werden muß, um einsichtig und verständlich werden zu können. Struktur und Ereignis/Vorgang/Handlung einerseits, materielle Gegebenheit (in einer vermeintlich bewußtseinsunabhängigen „Außenwelt“) einerseits und Bewußtseinsgegebenheit (gelebte bzw. erlebte und vorgestellte bzw. sprachlich ausgelegte Bewußtseins-“Innenwelt“) andererseits lassen sich grundsätzlich nicht voneinander trennen, aber auch nicht einfach gleichsetzen oder gar aufeinander reduzieren. In jedem Falle bedarf es deshalb der Übersetzungsleistungen. Dabei ist beides zugleich verlangt: die Nichttrennbarkeit *und* die Nichtgleichsetzbarkeit im Auge zu behalten und alle der „Bewußtseins*trance*“ zu verdankenden, das Ganze vereinfachenden Vorstellungen zu hinterfragen. Das heißt, daß dem „Bruch im Übergang“ und dem „Übergang im Bruch“ gleichermaßen Rechnung getragen werden muß. Mit anderen Worten muß die *Art* der Übergänge dem *Gegebensein* von Brüchen entsprechen und kann keineswegs als ein „bruchloser“ Vorgang gedacht werden. Der Aspekt der Stetigkeit steht bei der Entwicklung und im Lernen immer erst an der zweiten Stelle.

Hinzu kommt die Einsicht, daß es höchst unterschiedlicher Zugänge, „Optiken“ und Verfahrensweisen bedarf, die sich nicht nach *einem* Muster behandeln lassen. Die Rede von Brüchen zwischen ihnen weist aber auch noch auf einen anderen Aspekt hin, der, wenn man ihn anwendet, zu Buche schlägt: Was auf dem „Zähler“ steht, hat einen „Nenner“, der den „Wert“ des „Ganzen“ bestimmt und deshalb von höchstem Interesse ein muß, auch wenn, was der Nenner ist, oft genug erst mühsam herausgefunden werden muß. Von *Einnivellierungen*, *Alternativsetzungen* oder *einseitigen Reduktionen* (nach dem Prinzip des „nichts anderes als ...“) kann also, genauer betrachtet, keine Rede sein. Das didaktische Raster muß vielmehr einer nicht auflösbaren, nicht einseitig reduzierbaren *Komplexität* Rechnung tragen. Wie man hier verfährt ist nicht beliebig, denn es handelt sich ja um vorgegebene *ontologische Differenzen*, die herausgestellt und zum Bewußtsein gebracht werden müssen, soll der Unterricht leisten können was er zu leisten verspricht. Unbewußtheit oder bewußte Ignoranz zahlt sich an dieser Stelle nicht aus.

Die didaktische Matrix ist aus logischen und ontologischen Prämissen entwickelt worden, um nicht kurzschlüssig zu denken und zu handeln. Die beiden polar verstandenen, in ihrer Kreuzung

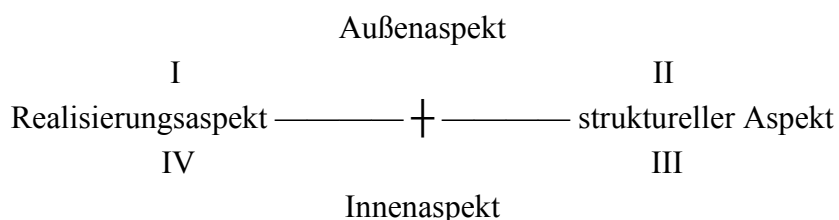
die grundlegende Matrix bildenden Begriffspaare bilden vor dem Hintergrund einer fundamentalen ontologischen Differenz „Wirklichkeit“ und „Struktur“ sowohl „materiell“ als auch „bewußtseinsmäßig“ auf *je verschiedene Weise* ab, und dem muß Rechnung getragen werden, ob man will oder nicht. Die Wirklichkeit als *Gegebenheit* und *Prozeß* erschließende Differenz „Struktur – Realisierung“ ist überlagert durch die *Erkenntnis* begründende Differenz „Dingwelt – Bewußtseinswelt“. In ihrer Überkreuzung wird zum Ausdruck gebracht, daß die materielle Dimension und die Bewußtseinsdimension für die Strukturierung und Realisierung dessen, was ist oder sein soll, als *gleich konstitutiv* betrachtet werden müssen. Nur wenn *ausdrücklich* in allen vier Richtungen gefragt wird, kann ein einigermaßen befriedigendes Ergebnis dabei herauskommen.

Zugleich ist mit dieser Aufstellung die zur Bedingung gemachte *Vollständigkeit* des didaktischen Rasters gewährleistet, von der wiederum die Erfüllung seiner Aufgabe: Wirklichkeit darzustellen, abhängig ist.

## 5.2. Die didaktische Aufbereitung von Wirklichkeit in „Zeichen“ und „Feldern“

Die Didaktik hat die Aufgabe, sensitiv gemachte und operative behandelbare „Zeichen“ zu bilden und ihnen entsprechende „Felder“ im Sinne spezifisch ausgelegter Aufgaben- und Wirkungsbereiche zu qualifizieren. Die „Zeichen“ und die „Felder“ nehmen dabei eine je verschiedene Tönung an.<sup>3</sup> Die Anleitung dazu läßt sich dem quaternarischen Schema auf folgende Weise entnehmen:

Beide Achsen, miteinander gekreuzt, ergeben vier Felder oder Bereiche (die vier „Viertel“ des Achsenkreuzes), die eine je spezifische Hinsicht nahelegen und bei näherer Betrachtung in qualitativ verschiedene „Stimmungen“ eingetaucht sind. Solche sind schon mit den in der Matrix benannten Richtungen verbunden. Die vier „Felder“ unterscheiden sich von den *linken* und *rechten* bzw. *oberen* und *unteren* „Hälften“ dadurch, daß jedes Feld durch die beiden Aspekte, die es begrenzen, auch bestimmt wird. Die Felder lassen sich in einem rechtsdrehenden Zyklus durchlaufen.



Feld I links oben und Feld IV links unten drücken aus, daß Realisierung im Außen- wie im Innenbereich, aber auf unterschiedliche Weise, geschieht. Der strukturelle Aspekt wiederum läßt sich betrachten als materiell gebunden (Feld II) oder als symbolisch repräsentiert (Feld III). Es ist deutlich, daß die vier Felder eine je unterschiedliche Behandlung verlangen und jeweils im einzelnen durchdekliniert werden müssen.

Feld I beschreibt einen realen Sachverhalt (Wirklichkeitsausschnitt)

- a) im Außenaspekt als ein gegenständlich Gegebenes und
- b) unter dem Aspekt der Realisierung, also als Folge von inneren und äußeren Ereignissen, Vorgängen, Handlungen usw.

Feld II beschreibt denselben Sachverhalt bzw. Wirklichkeitsausschnitt

<sup>3</sup> Hier kann an den Ton und an die Farbe gleichzeitig gedacht werden. Vgl. dazu meinen Aufsatz über „Die Zeit des Unterrichts“ (Zeit d Unterrichts.pdf)

- a) ebenfalls unter dem Aspekt einer objektiven Gegebenheit, nun aber  
 b) strukturell unter dem Aspekt der Beziehungen zwischen den Ereignissen oder Vorgängen und das heißt in ihrer strukturellen Disposition.

Beide Felder bilden somit die Dimension „Außenwelt“ als objektiv gegebene wie strukturell zu durchleuchtende auf unterschiedliche Weise ab. Was so gegeben ist, gilt als vom Denken und Wollen des Menschen unabhängig, insofern es eine materielle Konsistenz angenommen hat. Gleichwohl ist, was in Feld I und II passiert, nicht abgetrennt von den darauf bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster (den in Feld III und IV thematisierten Innenweltaspekten), die sich darin ausdrücken und dokumentieren. In allen vier Felder geht es somit jeweils um *einen* Sachverhalt, der unter *allen* genannten Hinsichten bestimmt ist und betrachtet werden will.

Feld III beschreibt denselben Sachverhalt/Wirklichkeitsausschnitt wie Feld II, nun aber nicht im Sinne vorgegebener, feststellbarer Beziehungen, sondern unter dem Aspekt der Regelbarkeit und Machbarkeit durch den Menschen. Wirklichkeitsstrukturen werden hier z. B. als gesellschaftlich determinierte Strukturen und Ordnungen bzw. Institutionen begriffen, in denen kollektive wie individuelle Bewußtseinsleistungen sich verkörpern und unterliegende Interessenlagen zum Ausdruck bringen. Diese Aktivitäten kanalisieren und kontrollieren ihrerseits (*irgendwie* verbunden mit den in Feld II gegebenen Strukturen) die in den Feldern I und IV gegebenen Ereignisfolgen und geben darauf bezogene Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmöglichkeiten vor. Im Unterschied zu Feld I und II erscheint Wirklichkeit hier jedoch nicht mehr als vom Menschen gänzlich unabhängige, objektiv vorhandene Gegebenheit, sondern als durch den Menschen beeinflussbare und individuell wie gesellschaftlich determinierte und kontrollierte Realität.

Feld VI thematisiert für die in den Feldern II und III angesprochenen Strukturen wiederum den Realisierungsaspekt, nun aber nicht mehr in Form von etwas, was sich bereits materialisiert hat und einem wie von außen widerfährt. sondern als einen Vorgang, der bewußtseinsmäßig vorausgedacht wird und individuell wie kollektiv realisiert werden muß.

Nimmt man alle bisher genannten Aspekte des didaktischen Rasters zusammen, so ergibt sich bezüglich der Aufgabe „Wirklichkeitsdarstellung“ folgendes Bild:

### AUSSENASPEKT

Gegenständlich materielle Gegebenheiten, Tatbestände, Sachverhalte

Feld I: REALISIERUNGSASPEKT	Feld II: STRUKTURELLER ASPEKT
konkretisierend, qualitativ, individualisiert in direkter Begegnung zugänglich erfahrbar und behandelbar	Generalisierend, quantifizierend verrechnend indirekte Erschließung und Erklärung mittels symbolischer Werkzeuge
Feld IV: REALISIERUNGSASPEKT	Feld III: STRUKTURELLER ASPEKT
individuelle Bewußtseinslagen Wünsche, Erfahrungen, Überlegungen Erschließung in direkter wie indirekter Selbstwahrnehmung, Reflexion Kommunikation	gesellschaftliche Bewußtseinslagen gruppenspezifische Interessenlagen Institutionen Aushandeln in direkter und indirekter Kommunikation

### INNENASPEKT

Bewußtseinsgegebenheiten, selektive Verarbeitungsformen  
 bewußtseinsfähig, aber nicht immer bewußt werdend

### 5.3 Folgerungen bezüglich der Schematisierung unterrichtlicher Zugangsweisen und Verarbeitungsformen

Für das Problem des Zugangs zur Realität und der Form ihrer Verarbeitung ist es nicht gleichgültig, welchen der vier Bereiche der Wirklichkeit („Struktur“ und „Realisierung“, bezogen auf „Gegebenheit“ und „Vorhaben“) man erschließen will und in welcher Art man sich dabei auf die entsprechenden Felder konzentriert. So wie die Sachverhalte in den beiden Dimensionen „Außen – Innen“ und „Realisierung – Struktur“ je verschieden gelagert sind, müssen auch die unterrichtlichen Aufgaben entsprechend unterschiedlich präsentiert und die Zugangsweisen und Verarbeitungsformen für jeden Aspekt bzw. Bereich je spezifisch ausgelegt werden.

a) In bezug auf Feld I muß Wirklichkeit, soweit sie sich unter dem Außenaspekt gegenständlich vollzieht und präsentiert, wahrgenommen, erfahren und, soweit dazu eine Sprache verfügbar ist, beschrieben werden.

b) In Feld II kann, was die unterliegende Struktur betrifft, eine solche nur indirekt mittels Versuch und Irrtum, Hypothesenbildung und Rekonstruktion erschlossen werden« Dazu sind selbst geschaffene sprachliche, begriffliche und graphische Mittel erforderlich.

c) Auch die Fokussierung auf den Innenaspekt und die bewußtseinsmäßige Bearbeitung von individueller oder gesellschaftlicher Wirklichkeit gemäß Feld III ist auf symbolische Mittel angewiesen. Verglichen mit der unbegrenzten Realitätsfülle des primären Eindrucks, ist der Innenaspekt nicht ebenso offen und neutral und vielmehr von vornherein mit Selektionen und Bewertungen verbunden, die nicht einen Einfluß nur auf die Auswahl relevanter Züge und Eigenschaften ausüben, sondern auch die Wahrnehmung und das Denken in vorgebahnte Wege leiten. Die Hermeneutik kann sich hier nicht einfach vom Vorverständnis leiten lassen und bedarf immer auch der Kritik.

d) Im Feld IV gibt die vollzogene Evaluation und eine entsprechende Vorbahnung der Wege Möglichkeiten des Handelns frei und wird für die konkrete Interaktion mit der Wirklichkeit leitend. Alles was gegeben ist, erweist sich hier als in vorgegebene Auffassungs- und Veränderungsintentionen eingebettet. Die Dominanz der Struktur im „geschalteten“ Bewußtsein führt dazu, daß auf primäre Bewußtseinsgegebenheiten nur selten Bezug genommen wird.

Zusammenfassend ergeben sich somit vier Aspekte oder Weisen des Zugangs bzw. Zugriffs zur Wirklichkeit:

1. *Auffassung/Beschreibung* im Außenaspekt
2. *Analyse/Rekonstruktion* unter strukturellem Aspekt
3. *Bewertung/Selektion* beleuchtet im Innenaspekt
4. das Ganze betrachtet unter dem Aspekt eigener *Realisierung*.

Die vier genannten Tätigkeitsgruppen liegen gleichsam in einer zweiten Ebene des Rasters und müssen für jedes Feld bzw. für jeden Bereiche entsprechend dessen Rahmenbedingungen konkretisiert werden. Eine solche nähere Bestimmung kann hier nur angedeutet werden. Dazu wäre es nötig, jede der genannten Zugangsweisen sowohl allgemein zu charakterisieren als auch im Sinne je spezifischer Methoden des Denkens und Tuns für das einzelne Feld zu spezifizieren..

In einer ersten Annäherung schlage ich für die nähere Bestimmung der Zugangs- und Verarbeitungsweisen in den verschiedenen Bereichen und ihren jeweiligen Aspekten folgende Spezifizierungshinsichten vor:

1. *Auffassung/Beschreibung* meint
  - a) bezüglich des Feldes I („Realisierung außen“): Feststellung, Bericht
  - b) bezüglich des Feldes II („objektive Struktur“): Rekonstruktion, Definition
  - c) bezüglich des Feldes III („Bewußtseinsdisposition“): Interpretation, gesell. Programmatik

- d) bezüglich des Feldes IV („Realisierung innen“): Artikulation, Produktion, Innovation
2. Analyse/Rekonstruktion meint
- a) bezüglich des Feldes I („Realisierung außen“): Hypothesenbildung, Erklärungsversuch
- b) bezüglich des Feldes II („objektive Struktur“): Rekonstruktion, Theoriemodell
- c) bezüglich des Feldes III („Bewußtseinsdisposition“): Analyse, subjektive Erklärungen
- d) bezüglich des Feldes IV („Realisierung innen“): Perspektivierung, Entwurf
3. Bewertung/Selektion meint
- a) bezüglich des Feldes I („Realisierung außen“): bewußte Auswahl und Thematisierung
- b) bezüglich des Feldes II („objektive Struktur“): Evaluation
- c) bezüglich des Feldes III („Bewußtseinsdisposition“): Legitimation, Kritik
- d) bezüglich des Feldes IV („Realisierung innen“): Klärung, Identifikation
4. Handlung/Veränderung meint
- a) bezüglich des Feldes I („Realisierung außen“): Interaktion
- b) bezüglich des Feldes II („objektive Struktur“): Experiment
- c) bezüglich des Feldes III („Bewußtseinsdisposition“): Institutionalisierung, Kommunikation
- d) bezüglich des Feldes IV („Realisierung innen“): Zielklarheit, Intensitätssteigerung
6. Zusammenfassung

Die erste Ebene des didaktischen Rasters gibt die Sachverhalte als solche vor und regt dazu an, sie unter ihren ontologischen Dimensionen und logischen Aspekten zu erschließen.

Die zweite Ebene gibt Auffassungsweisen und Verarbeitungsformen vor und fordert dazu auf, sie für die einzelnen Aspekte und Felder zu spezifizieren.

Aber erst die durch die eingesehene Nichttrennbarkeit von Wirklichkeitsaspekten und Verarbeitungsformen erschließt sich auch der Unterrichtsgegenstand in allen seinen Dimensionen, Bereichen und Aspekten.

Eine solche umfassende Behandlung ist im Einzelfall aber gar nicht möglich und auch nicht anzustreben. Für die Unterrichtsgegenstände müssen stets Entscheidungen über die Zielsetzung und die Art und Weise der Behandlung getroffen werden.

Im einfachsten Fall kann die hier entwickelte Matrix dazu wie eine Checkliste verwendet werden, die dafür sorgt, daß man „nichts vergißt“.

Im Sinne einer generativen Matrix kann das Raster aber erst dann fruchtbar werden, wenn man seine verschiedenen Hinsichten wirklich durchläuft, ein Sensorium für sie entwickelt und zunehmend begreift, was es mit ihnen auf sich hat.

Das verlangt als ersten Schritt eine *Meditation*, in der das logisch-ontologische Grundgerüst dimensionaler Bezüge ins eigene Bewußtsein eingearbeitet wird. Es im allgemeinen und hinsichtlich des einzelnen Themas wieder und wieder zu durchlaufen hat vor allem den Sinn, ineins denken und sehen zu lernen, was sonst bezugslos nebeneinander liegt und sich so lange auch nicht von innen her erschließen kann.

Das didaktische Raster zeigt in seiner Vollständigkeit, was *möglich* ist und macht gleichzeitig die *Einschränkungen* bewußt, denen man sich beim Durchlaufen unterwerfen muß. Wenn der Sinn im Durchlaufen selbst liegt, heißt das, daß nie alles was dabei vor sich geht und gelernt wird, ins explizite Bewußtsein gehoben werden kann. In diesem Sinne bleibt auch das Lernen ein auf Unbewußtheit angewiesener Vorgang..

Bezüglich der unterrichtlichen Behandlung eines Themas ist es aber in jedem Falle notwendig, zu dem Realitätsaspekt bzw. Realitätsbereich, den man behandeln will, selber schon einen inneren Zugang zu haben. Erst dann ist es möglich und sinnvoll, bestimmte Hinsichten festzulegen und die darauf bezogenen Verfahrensweisen zu spezifizieren.

Natürlich spielt dabei immer auch das bereits vorgegebene Repertoire von Inhalten, Bewertungen und Unterrichtswerkzeugen eine Rolle, von denen man sich oft genug blind leiten läßt. Diesen monolithischen Block des Althergebrachten muß der Lehrer zuerst bei sich selber aufsprengen, und zwar auf dem Wege gezielter Bewußtseinsweiterung. Auch dazu kann die vorgestellte Matrix eine Anleitung bieten. Das immer wiederholte Durchlaufen des Kleeblatts „Außenaspekt  $\infty$  Innenaspekt“ in bezug auf „Struktur  $\infty$  Realisierung“ ergibt ein Mandala, das bewußtseinsweiternd wirkt, indem es zum gegebenen Thema hin die jeweiligen Dimensionen aufruft und Wege zu ihrer Erschließung eröffnet.