

Besprechung:

**Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre.** Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen: Niemeyer 1958. VIII, 180 S. (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie. Bd 2.) Kt. DM 12.—\*

Goethe spricht an einer Stelle von einem „bedeutenden Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort“. Etwas Ähnliches scheint heute innerhalb der Pädagogik von dem Begriff des Exemplarischen zu gelten. Wohl selten ist in ihrer Geschichte ein so großer Gewinn von einem einzigen, glücklich gewählten Wort ausgegangen, wie von dem des exemplarischen Lernens und Lehrens, unter dem Wagenschein vor einigen Jahren seine Bemühungen um eine Erneuerung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zusammengefaßt hat. Was er in Jahrzehnten einer beharrlichen Arbeit gewonnen hatte, ohne dafür das Ohr seiner Fachgenossen gewinnen zu können (ich selber hatte seine Kunst des Unterrichtens vor 24 Jahren bewundert gelernt), das wurde plötzlich unter diesem einleuchtenden Wort für eine breitere Öffentlichkeit der Erzieher zugänglich. Aber darüber hinaus fand vieles, was an pädagogischen Bestrebungen im Gange war, in diesem Wort das lang entbehrte Selbstverständnis. Das Wort „exemplarisch“ wirkte gradezu wie ein Zauberwort, unter dessen Fügung die lange in Stockung geratene pädagogische Diskussion neu in Fluß kam. Es wurde zum Feldgeschrei, unter dem sich die verschiedensten Tendenzen zu einer mächtigen Bewegung zusammenschlössen. Dabei war es freilich fast unvermeidlich, daß in dem ausbrechenden Enthusiasmus die verschiedensten und untereinander inhomogenen Strebungen zusammenflössen, und je mehr die Bewegung anschwoll, sich ein klares Verständnis dessen, was unter exemplarischem Lehren zu verstehen sei, immer weiter verflüchtigte. Nur eine gründliche Klärung des Begriffs konnte in dieser immer weiter ausgreifenden Sprachverwirrung noch weiterführen.

Das ist der Punkt, an dem das Buch Scheuerls über „die exemplarische Lehre“ einsetzt und in energischem Zugriff eine dringend gewordene Aufgabe aufnimmt. Es sucht hiermit, wie der Untertitel besagt, „Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips“ zu bestimmen. Es gliedert sich in drei Teile, von denen der erste kurz über den Stand der Diskussion berichtet, der zweite zu einer umfassenden Klärung der Begriffe ansetzt, der dritte endlich das darin Gewonnene am Beispiel der Volksschuloberstufe durchzuführen versucht.

Der erste Teil bringt in einer sehr gedrängten Form die Entstehungsgeschichte dieser Fragestellung. Am Anfang steht das zuerst von Heimpel für den Geschichtsunterricht ausgesprochene Prinzip des paradigmatischen Lehrens und Lernens. Dabei wird zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß der Begriff des Paradigmatischen bei Heimpel in einer doppelten Bedeutung gebraucht wird. Während es sich zunächst darum handelte, den stetigen Fluß der [85/86] Geschichte in einer Folge von einzelnen Gestalten zusammenzufassen, deren jede eine Stufe der Entwicklung in anschaulicher und einprägsamer Gestalt spiegelt, geht es später vor allem darum, (mit Heimpels eigenen Worten) „an einzelnen Stellen eine echte Begegnung als Erfahrung auf andere Gebiete anzuwenden“ (S. 17), also an einem einzelnen geschichtlichen Beispiel das allgemeine Wesen der Geschichte erfahren zu lassen.

Dem gegenüber geht Wagenscheins Begriff des „exemplarischen Lehrens“ von der Problematik des naturwissenschaftlichen Unterrichts aus. Die Fragestellung ist ganz ähnlich wie bei Heimpel in der zweiten der angegebenen Bedeutungen: Statt den Stoff in möglichster Vollständigkeit zu behandeln und angesichts der ständig wachsenden Stofffülle notwendig in flüch-

\* Die Besprechung erschien in der Zeitschrift für Pädagogik, 7. Jg. 1961, Heft 1, S. 85-90. Die Seitenbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

tigem Überblick zu enden, fordert er, an einzelnen „exemplarischen Stoffen“ einzusetzen, um an ihnen das allgemeine Wesen physikalischer Forschung und ihres Gegenstands, der Natur im Sinne der modernen Physik, in gründlicher Arbeit erfahren zu lassen, so wie es Wagenschein dann in überzeugender Weise an einzelnen Beispielen konkret durchgeführt hat.

Um der Wichtigkeit für das Folgende willen ist gleich hier die Anmerkung erforderlich, daß dieser Bericht über Wagenschein etwas allzu summarisch und lieblos bleibt und darum Wesentliches verfehlt. Es ist zu wenig, am Schluß resigniert zusammenzufassen: „Wagenscheins Lehrverfahren ... entzieht sich allen Festlegungen vermöge seiner vielschillernd fluktuierenden Begrifflichkeit“ (S. 24). Das würde auch Pestalozzi und manchen anderen großen Pädagogen in gleicher Weise treffen. Es ist das Kennzeichen der großen Praktiker, über ihr eigenes Verfahren nur unbeholfen sprechen zu können, und wenn überhaupt an Wagenschein etwas dran ist, so ist es die Aufgabe der Interpretation, „hinter“ der vielschillernden Oberfläche das vielleicht nicht klar ausgesprochene Wesen herauszuarbeiten. Dazu genügt es nicht, darauf hinzuweisen, daß dabei Gedanken Fröbels und Rousseaus, der Erlebnispädagogik und des Arbeitsunterrichts anklingen (S. 21-23), den Zeigefinger auf eine „merkwürdige Katachrese“ zu legen (S. 11) und sich überhaupt von der „leicht zur Euphorie neigenden Ausdrucksweise Wagenscheins“ (S. 24) zu distanzieren; denn dabei geht das Originelle und Einmalige dieses Ansatzes verloren. Und dieses scheint mir in dem Bericht nicht hinreichend getroffen zu sein. Wenn Wagenschein von „exemplarischen Stoffen“ und „exemplarischen Methoden“ spricht, so glaube ich nicht, daß damit beide Male etwas Verschiedenes gemeint ist. „Exemplarische Methode“ dürfte im Sinne eines vielleicht nachlässigen Sprachgebrauchs einfach eine Methode meinen, die sich ihres Stoffs als eines exemplarischen bedient, womit dann der Gegensatz und die daraus gezogenen Folgerungen hinflielen. Ich glaube, daß es mißverstanden ist, bei Wagenschein zwischen „typischen Verfahrensweisen“ und „einmaligen Struktureinsichten“ (wofür die Auflösung der Wärmelehre in die Mechanik ein Beispiel sei) unterscheiden zu wollen, und daß „der Verstand der Mechanik nicht der der Elektrodynamik ist“, habe ich aus Wagenschein nicht herauslesen können. Hier hätte bei der immer vom Konkreten ausgehenden und terminologisch in der Tat oft unreflektierten Ausdrucksweise nur eine wesentlich eindringlichere Interpretation der Wagenscheinschen Arbeiten weitergeführt. [86/87]

Ebenso scheint es mir nicht anzugehen, Phänomene wie die „typischen Erschütterungen“ in der „Begegnung“ mit der Physik als eine private Angelegenheit aus der pädagogischen Wissenschaft auszuschließen: „Die pädagogische Forschung kann nicht viel dazu sagen“ (S. 23). Mir scheint, daß die pädagogische Theorie vieles in den Umkreis ihrer Betrachtung einbeziehen muß, was sich zwar der bewußten Planung entzieht und doch als fundamentale Voraussetzung in das Erziehungsgeschehen eingreift. Wenn die genannte Erschütterung die Bedingung dafür darstellt, daß dem Lernenden das Wesen der physikalischen Forschung „aufgeht“, dann ist die Erörterung dieses Zusammenhangs unabdingbare Aufgabe auch der Didaktik.

Der zweite Teil wendet sich daraufhin einer umfassenden Klärung der Begriffe zu, wobei über die unmittelbar zugrunde gelegten Begriffe des Paradigmatischen und des Exemplarischen hinaus in einer sehr produktiven Weise zugleich das gesamte benachbarte Begriffsfeld: der Typus, der reine Fall, das Muster, das Modell und das Gleichnis, die pars pro toto., die Analogie, mit einbezogen werden. In diesem Teil liegt der eigentliche Schwerpunkt der Untersuchungen. Während das (von Heimpel bevorzugte) Wort Paradigma — ähnlich wie auch das entsprechende deutsche Wort Beispiel — in einer sehr allgemeinen und darum auch unbestimmten Weise verwandt wird, stoßen wir bei dem Wort exemplarisch sofort auf eine charakteristische Doppelseitigkeit. Es kann auf Exemplar wie auch auf Exemplar bezogen werden und verweist dann beide Male in eine verschiedene Richtung: Das Exemplar bezieht sich in einer klassifikatorischen Weise auf die Art, der es angehört. So gibt es das schöne Exemplar einer Pflanzenart, das wohl erhaltene Exemplar eines Kupferstichs. (Den Begriff auch auf die „nächst höhere Gattung“ zu beziehen und zum Beispiel von einem „Exemplar aller Bücher“

zu sprechen (S. 46) oder nach Anaxagoras im Mond das „Exemplar einer anderen Erde“ zu sehen, scheint mir weniger angemessen.) Im Exempel dagegen liegt immer etwas Musterhaftes, an ihm wird etwas gezeigt, es kann gegebenenfalls auch „statuiert werden“. Es weist in dieser Weise in die moralische Ebene. Es bezeichnet mit Vorliebe das Vorbild, dem es nachzueifern gilt. Das ist die Richtung, in der Derbolav des Exemplarischen im Sinne der großen klassischen Vorbilder als eines der alten, schon auf die Antike zurückgehenden Unterrichtsprinzipien unserer Gymnasialtradition herausgearbeitet und damit die Diskussion über das Exemplarische in einer überaus fruchtbaren Weise erweitert, zugleich aber auch in eine etwas andere Richtung gelenkt hat, die nicht ohne äußerst kritische Wachsamkeit mit dem von Wagenschein Gemeinten in einem Atem genannt werden kann<sup>1</sup>. So bedeutet Exempel und Exemplar etwas deutlich Verschiedenes: „Nicht jedes Exemplar muß als solches auch schon Exempel sein, und nicht alles, was zum Exempel taugt, ist Exemplar einer definierbaren Gattung“ (S. 52). Und Scheuerl betont mit Recht: „Eine Gefahr der Rede vom ‚Exemplarischen‘ liegt gerade darin, daß Assoziationen des einen Begriffs in nicht zuständigen Bereichen des anderen mit erweckt werden“ (S. 52). [87/88]

Auf die andern in diesem Umkreis behandelten Begriffe sei hier nicht weiter eingegangen, weil sie hinsichtlich ihrer didaktischen Verwendbarkeit in andre Zusammenhänge führen. Nur auf einige Gesichtspunkte sei kurz hingewiesen, in denen ich dem Verfasser nicht ganz zu folgen vermag. Schon die Formulierung, daß „die didaktische Funktion des Exemplarischen darin besteht, abwesende Gegenstände zu repräsentieren“ (S. 39), und in diesem Sinn von einer „exemplarischen Repräsentation“ zu sprechen, scheint mir nicht ganz glücklich, weil es zu leicht dazu verführt, diesen Begriff im Sinn einer „symbolischen Repräsentation“ im Sinn Cassirers auszuwerten. Ein Beispiel veranschaulicht, aber es repräsentiert nicht im eigentlichen Sinn des Worts. Und die allgemeine Gesetzlichkeit, die nach Wagenschein im exemplarischen Lehren erfaßt werden soll, kann man nicht gut als „abwesenden Gegenstand“ bezeichnen. Daß insbesondere die Sprache als Symbolgefüge und als solches „zeichenhaft repräsentierend“ darum „in einer paradigmatischen Relation zu den Dingen“ stehen soll (S. 103), kann man nicht gut sagen, und es macht die Gefahr dieses Sprachgebrauchs deutlich. Das Wort ist bestimmt eine symbolische Repräsentation der in ihm bezeichneten Sache, aber darum in keiner Weise ein Beispiel.

Ebenso fragwürdig scheint mir die Verwendung des pars-pro-toto-Prinzips als „allen Formen didaktischer Repräsentation vom Exemplar bis zum Gleichnis gemeinsam“ (S. 69). Wenn der Verfasser auch darauf hinweist, daß dabei pars und totum jeweils in verschiedenen Beziehungen stehen (S. 72), so scheint es mir doch nicht angängig, das im Exemplarischen ins Auge gefaßte Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen also das eines Teils zum Ganzen zu fassen. Darum scheint es mir auch nicht zutreffend, wo Wagenschein in einer unbestimmten Weise das Exemplarische als „Spiegel des Ganzen“ bezeichnet, darin den modernen „Ruf nach Ganzheit“ wiederzuerkennen (S. 22). Ebenso scheint mir auch das Modell nicht als Teil eines Ganzen auffaßbar zu sein.

Und fraglich scheint mir auch, ob die im Anschluß an Scheler herangezogene Legende von den Begegnungen Buddhas mit dem Armen, dem Kranken, dem Toten als exemplarische Erfahrung gedeutet werden kann. Wenn Scheler schreibt (und Scheuerl ihm hierin folgt): „Er erfaßte aber jene drei zufälligen ‚jetzt-hier-so-seienden‘ Tatsachen sofort als bloße Beispiele für eine an ihnen erfaßbare essentielle Weltbeschaffenheit“ (zit. S. 30), so scheint mir das Entscheidende dieser Begegnung grade verkannt zu sein; denn es geht hier nicht darum, daß er das Wesen der Armut, der Krankheit und des Todes erkennt, so wie sie in vielen Fällen vorkommen mögen, sondern — was etwas ganz anderes ist und den existentiellen Charakter die-

---

<sup>1</sup> Josef Derbolav: Das „Exemplarische“ Im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf 1957.

ser Begegnung ausmacht—seine eigene Hinfälligkeit gegenüber Krankheit und Tod. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil grade dieses Beispiel der Bekehrung Buddhas bei Scheuerl eine Schlüsselstellung hat, insofern er daran die Sprunghaftigkeit der exemplarischen Bildungsvorgänge erläutert. Es sind für ihn „solche Ereignisse, die unsere geistige Welt sprunghaft erweitern: Ein Licht geht auf, ein Fenster wird aufgestoßen“ (S. 29). Sie verlangen darum auch ihren kairos (S. 32). Wenn der Verfasser hiermit auch aufnimmt, was Wagenschein mit den „typischen Erschütterungen“ gemeint hat, so scheint es mir doch falsch, die Sprunghaftigkeit [88/89] als allgemeines Kennzeichen des Lehrverfahrens anzusehen, bei dem am beispielhaften Fall etwas Allgemeines verdeutlicht wird. Man müßte dann schon diese Sprunghaftigkeit jedem Vorgang zuschreiben, in dem dem Menschen etwas „aufgeht“; dann aber könnte es auch ein einmaliger Zusammenhang sein, und die Sprunghaftigkeit wäre nicht auf das exemplarische Erfassen beschränkt. Im ähnlichen Sinn scheint mir auch die im Anschluß an die Bekehrung Buddhas entwickelte Kennzeichnung der exemplarischen Erfahrung als „ein für ^alle Mal“ nicht ganz glücklich.

Solche Bedenken wachsen, je mehr 'man sich in die Darstellung versenkt. Man könnte sie für Spitzfindigkeiten halten, da doch das Gemeinte auch in der vielleicht nicht ganz glücklichen Ausdrucksweise klar sei. Und das wäre auch der Fall, wenn es sich hier nicht grade um die begriffliche Klärung äußerst komplizierter und in der bisherigen Diskussion hoffnungslos verwirrter Zusammenhänge handelte. Hier kann nur eine wesentlich differenziertere Analyse derjenigen begrifflichen Zusammenhänge weiterführen, die in diesem Buch zunächst einmal in einem ersten Überblick auseinandergelegt sind<sup>2</sup>. Scheuerls Verdienst, diese Aufgabe klar gesehen und in Angriff genommen zu haben, wird durch diese Bedenken nicht berührt. Über die rein logische Analyse hinaus müßte dabei weiterhin auch die besondere Bedeutung aller dieser Begriffe im spezifisch dialektischen Zusammenhang besonders herausgearbeitet werden.

Diese speziell pädagogische Aufgabe nimmt der Verfasser im dritten Teil nicht mehr systematisch, sondern wiederum nur „exemplarisch“ in Angriff, indem er das „exemplarische Lehrprinzip“ am Lehrgehalt der Volksschuloberstufe entwickelt. Dieser Teil aber kann am wenigsten überzeugen. Auf der einen Seite holt er sehr weit aus und entwickelt in Umrissen den gesamten Lehrplan der Volksschuloberstufe, wobei die Frage nach der Anwendbarkeit des exemplarischen Prinzips streckenweise ganz in den Hintergrund tritt, auf der andern Seite werden die dabei auftretenden Möglichkeiten des Exemplarischen nicht auf ihre jeweils verschiedene begriffliche Struktur hin näher untersucht, sondern es wird wieder mit einem viel undifferenzierteren Begriff des Exemplarischen gearbeitet. Dieser Teil erstickt in einer Materialfülle und findet nicht den rechten Anschluß an die schon sehr viel weiter getriebenen Untersuchungen des zweiten Teils. Die Aufgabe, die eigentlich diesem Teil im Zusammenhang des Ganzen zukommen müßte, nämlich die im zweiten Teil entwickelten Differenzierungen des Exemplarischen und seiner verschiedenen Parallel-Phänomene auf ihre pädagogische Funktion hin zu untersuchen und von ihren Anwendungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern her zu präzisieren, wird nicht bewußt genug ergriffen. So klafft ein Sprung zwischen dem übrigen Buch und dem dritten Teil. Dieser bleibt ein nur locker hinzugefügter Anhang.

Wenn in der Einleitung von der Erwartung ausgegangen war, daß es sich in der didaktischen Lehre „um ein allgemeines didaktisches Prinzip handelt“ (S. 8), so ist in der zusammenfassenden Schlußbetrachtung die ergänzende [89/90] Feststellung wichtig, daß es nicht in einer überall gleichbleibenden Weise angewandt werden kann, sondern sich in den verschiedenen Lehrfächern je nach deren besonderer Gegenstandsstruktur abwandelt. Und man kann

---

<sup>2</sup> Auf die sehr differenzierten Analysen bei Hans Lipps: Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechts-falles zum Gesetz. Berlin 1931, jetzt in: Die Verbindlichkeit der Sprache, Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik, Frankfurt a. M. 1944, S. 39 ff., sei mit besonderem Nachdruck hingewiesen.

dem Verfasser nur beipflichten, wenn er betont: „Das in Exempeln zu repräsentierende Grundgefüge sieht von Geistesgebiet zu Geistesgebiet jedesmal anders aus und bedarf der Analyse, wenn man über Sinn, Funktion und Grenzen der exemplarischen Lehre etwas aussagen will“ (S. 174). An diesen Stellen wird man meines Erachtens mit einer weiterführenden Analyse einsetzen müssen. Wagenschein entwickelt seinen Begriff des Exemplarischen an einem logischen Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, das als solches für den Gegenstandsbereich bezeichnend ist, wie er in der modernen mathematischen Naturwissenschaft konstituiert wird, wie es aber keineswegs ohne weiteres von aller übrigen Wirklichkeit vorausgesetzt werden kann, und bei dem darum erst in jedem Fall überprüft werden muß, wie weit es in ein anderes Gebiet hinein reicht. Der doppelte Sinn des Paradigmatischen innerhalb der Geschichte hing damit zusammen, daß im wissenschaftsmethodischen Sinn das Paradigmatische im Sinne Heimpels weitgehend mit dem Exemplarischen im Sinne Wagenscheins zusammenhing, während bei der Darstellung der Epochen in repräsentativen Persönlichkeiten ein Individualitätsbegriff ins Spiel kommt, der mit jenem abstrakten Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen nicht gleichgesetzt werden kann.

Hier könnte vielleicht Derbolavs Differenzierung fruchtbar werden, der beim Exemplarischen eine vierfache Bedeutung unterscheidet: Das Modellmäßig-Vereinfachte, das Ganzheitlich-Ursprüngliche, das Ausdrucksmäßig-Charakteristische und das Symbolisch-Gleichnishaft<sup>3</sup>. Von diesen Formen ist im Wesentlichen nur die erst genannte eingehender entwickelt. Die drei anderen „Weisen der Repräsentanz des Ganzen im Einzelnen, des Komplexen im Einfachen usw.“, die Derbolav inhaltlich insbesondere dem Organischen, dem Seelisch-Innerlichen und dem Transzendenten zuordnet, sind erst in Ansätzen durchdacht und erfordern eine eingehendere Besinnung, bei der noch geklärt werden müßte, wieweit (vor allem beim Symbolischen) der Begriff des Exemplarischen hier noch sinnvoll angewandt werden kann oder wie weit andere Bezeichnungen die Sache in ihrer spezifischen Eigenart besser herausheben würden. Eine Fülle weiterführender Aufgaben tut sich hier auf. Aber wenn hier auf diese verwiesen wird, so ist das nicht als Kritik an dem anzulegenden Buch Scheuerls gemeint, im Gegenteil: grade darin zeigt sich der Wert eines Buchs, wie weit es zu solchen weiterführenden Gedankengängen anregt. Mir scheint in der Tat, daß hier wichtige Fundamente für eine Theorie des Exemplarischen gelegt sind.

Otto Friedrich Bollnow (Tübingen)

---

<sup>3</sup> Derbolav: a.a.O. S. 67; auch bei Scheuerl S. 42 zitiert, doch kann ich mich der Auffassung nicht anschließen, Scheuerls Arbeit sei „eine solche Explikation, wenn auch mit anderen Begriffen als bei Derbolav“. Mir scheinen beide Arbeiten, jede in ihrer Weise verdienstlich, zu sehr in verschiedene Richtungen zu zielen.