

Karl Schneider

## Die Aufmerksamkeit als Problem einer anthropologischen Didaktik. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag<sup>\*1</sup>

### I.

Auf allen Schulstufen gilt die Aufmerksamkeit als eine notwendige Voraussetzung des erfolgreichen Unterrichts, und in einem ganz allgemeinen Sinn läßt sich sagen, daß jedes Lehren nur beim aufmerksamen Schüler wirksam und „fruchtbar“ werden kann. Wir brauchen uns nur an die pädagogische Praxis zu erinnern, um festzustellen: Die Aufmerksamkeit ist ein *pädagogisches Problem*.

Das haben die Erzieher schon immer erkannt, und es wäre lohnend, eine „Geschichte der Aufmerksamkeit“ in der Pädagogik nachzuzeichnen.<sup>2</sup> Wir müssen uns hier mit dem Hinweis auf einen besonderen Zug dieser Geschichte begnügen: Die Pädagogik scheint nach Herbart das Phänomen der Aufmerksamkeit gleichsam nur noch durch die Brille der Psychologie gesehen zu haben. Diese Erscheinung gehört hinein in die umfassende Entwicklung, in der die Pädagogik des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts die Erziehungswirklichkeit in zunehmendem Maße aus ihrem Forschungsprogramm entläßt.

Die allgemeine Pädagogik versteht sich als eine „prima paedagogia“, der es vorwiegend um die „reinen Formen“ der Erziehung und Bildung zu tun ist und die so die „Kleinigkeiten“ des Unterrichts aus dem Blick verliert.<sup>3</sup>

In unserem Falle nimmt sich die Psychologie der Frage nach der Aufmerksamkeit an: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzt eine großangelegte experimentelle Forschung ein, und eine Fülle von Aufmerksamkeitstheorien werden entwickelt.<sup>4</sup> Wenn die Frage der Aufmerksamkeit in den *pädagogischen* Horizont kommt, geschieht dies regelmäßig als „Anwendung“ oder „Schlußfolgerung“ aus psychologischen Erkenntnissen.<sup>5</sup> [203/204]

Das gilt fast ausnahmslos auch für die heute gebräuchlichsten Erziehungs- und Unterrichtslehrer.

<sup>\*</sup> Erschienen in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, Heft 3/1968, S. 203-219. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist die an einigen Stellen veränderte und mit Anmerkungen versehene Fassung einer Gastvorlesung, die am 16. Januar 1968 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gehalten wurde.

<sup>2</sup> Besonders interessante Stationen auf dem Weg dieser Geschichte wären:

- J. A. Comenius (1592-1670): *Didactica magna* XIX. Übers., und hrsg. von A. Flitner (Comenius, Große Didaktik) Düsseldorf und München H960, S. 123 f.

- J. H. Campe (1746-1818): Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Hrsg. von A. Reble, Bad Heilbrunn 1961, S. 37.

- Jean Paul (1763-1825): *Levana*, §§ 133f f. Hrsg. von Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1963, S. 219f f. -J. F. Herbart (1776-1841): *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, §§ 72f f. Hrsg. von J. Esterhues, Paderborn 1957, S. 30f f. u. ö.

<sup>3</sup> Was hier im Blick auf die Aufmerksamkeit konstatiiert wird, ließe sich ähnlich am Lernen, Üben, Anschauen zeigen. Vgl. Fritz Loser, Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: Zeitschr. für Pädagogik, 1968, S. 146.

<sup>4</sup> G. E. Müller, 1873; Th. Ribot, 1889; C. Stumpf, 1883; H. Münsterberg, 1918; E. Mach, 1906; W. Wundt, 1908; H. Ebbinghaus, 1905; H. Henning, 1925. In der Pädagogischen Psychologie wäre besonders der Kreis um E. Meumann zu nennen.

<sup>5</sup> Vgl. Th. Kerrl: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine psychologisch-pädagogische Monographie, Gütersloh 31913 (21909); Diss. Greifswald 1889. W. Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzenwürdungen, Oldenburg und Leipzig 31912 (11895). Auch E. Dürr: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Heidelberg 21914 und G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, München 1925.

Gegenüber diesen aus der Psychologie abgeleiteten Theorien sind wir der Meinung, daß es grundsätzlich keinen anderen Ansatzpunkt für eine *didaktische* Theorie geben könne als die Phänomene selbst, wie sie uns in der Unterrichtswirklichkeit, von Theorien noch unverstellt, vorgegeben sind.

In unserem Fall ist die Aufgabe der Didaktik, im pädagogischen Horizont neu nach der Funktion und Bedeutung der Aufmerksamkeit in Unterricht und Erziehung und darüber hinaus im menschlichen Leben überhaupt zu fragen. Das heißt im Grunde die anthropologische Frage stellen; die Frage nämlich, in welchem Sinne die Aufmerksamkeit zur Selbstverwirklichung des Menschen gehört: die Frage nach dem „aufmerksamen Menschen“.<sup>6</sup>

## II.

Schon ein Blick auf den Sprachgebrauch<sup>7</sup> des Wortes Aufmerksamkeit zeigt uns die große Schwierigkeit: Was ist gemeint, wenn wir sagen, daß wir jemandem eine Aufmerksamkeit „erweisen“, „zukommen lassen“, unsere Aufmerksamkeit „widmen“, „schenken“, „zollen“, „zuhören“ und sie „auf etwas lenken“ oder „konzentrieren“; oder daß etwas unsere Aufmerksamkeit „verdient“? Wenn wir feststellen, daß etwas unsere Aufmerksamkeit „erregt“, „verlangt“, „in Anspruch nimmt“ oder „auf sich zieht“? *Was für eine Aufmerksamkeit ist das jeweils?*

In welcher Weise unterscheidet sich die Aufmerksamkeit, die von einem Kind verlangt wird, das einer Geschichtserzählung des Lehrers folgt, von derjenigen, die zur Lösung eines rechnerischen Problems nötig ist oder von der Aufmerksamkeit, über die der Weg zum „ursprünglichen Verstehen“ einer sprachlichen Metapher oder einer Redensart führt?

Wir wollen versuchen, drei „Weisen oder Formen der Aufmerksamkeit“ in ihrer Eigenart herauszustellen. [204/205]

Als Ausgangspunkt unserer Überlegungen halten wir fest:

1. Die zu zeigenden „Weisen der Aufmerksamkeit“ sind *nicht* voneinander zu isolieren ; sie gehen in einer lebendigen Wechselwirkung ineinander über und wirken zusammen.
2. Bei jedem Akt der Aufmerksamkeit ist der Mensch als *ganzer* beteiligt, es handelt sich jeweils um eine Einstellung oder Haltung des ganzen Menschen, gleich, welche psychische Funktion dominieren mag.
3. Die Formen der Aufmerksamkeit sind keine Stufen in dem Sinne, daß eine oberste durch ständige Verstärkung der untersten erreicht werden könnte, zwischen den einzelnen Weisen liegen *qualitative Sprünge*, nicht nur quantitative Differenzen. Auch in der Aufmerksamkeit des Menschen zeigt sich etwas von der Unstetigkeit des menschlichen Lebens, auf deren Bedeutung für

---

<sup>6</sup> Für unsere Zurückhaltung gegenüber den psychologischen Theorien der Aufmerksamkeit mag auch die Tatsache geltend gemacht werden, daß innerhalb der Psychologie selbst eine gewisse Unsicherheit im Blick auf die Aufmerksamkeit um sich greift, die in der Fragestellung besonders der Gestaltpsychologie begründet ist (Entsprechendes gilt auch für die Assoziations- und die Verhaltenspsychologie). Hier verliert die Aufmerksamkeit eine eigenständige Funktion, sie wird interpretiert als „die Strukturierung des sensorischen Feldes“ (G. Mühle, S. L. Rubinstein, H. Dücker). Um einen neuen Zugang zur Aufmerksamkeit bemühen sich in der pädagogischen Psychologie W. Metzger, G. Mühle, K. Mierke von je verschiedenen Ausgangspunkten her.

Zur Einordnung unserer Fragestellung vgl.:

O. F. Bollnow: *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt 31956 (M941).

W. Loch: *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963 (npb 1/2).

O. F. Bollnow: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Essen 1965 (npb 23).

<sup>7</sup> Es wäre für ein tieferes Verständnis weiter zu verweisen auf die Sprachgeschichte für das Substantiv „Aufmerksamkeit“, das Adjektiv „aufmerksam“ und das Verb „aufmerken“. — Vgl. dazu: F. Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin<sup>19</sup>1963. - Großer Duden Bd. IV (Grammatik), Mannheim 1959.

die Pädagogik O. F. Bollnow hinweist.<sup>8</sup>

4. Die Grundstruktur des Daseins, auf der alle Weisen der Aufmerksamkeit gleichsam aufliegen, sehen wir in der Gerichtetheit des menschlichen Bewußtseins.

Darin begreifen wir den Wesenzug der menschlichen Subjektivität, der in allen Aufmerksamkeitserlebnissen zur Geltung kommt. Es ist die Bestimmung, die F. Brentano als „*Intentionalität*“ in die Psychologie eingeführt hatte, die von E. Husserl in seinen „*Logischen Untersuchungen*“ in charakteristischer Weise abgewandelt wurde und deren Bedeutung für die Erkenntnislehre neuerdings Bollnow mit Nachdruck betont.<sup>9</sup> Die Intentionalität des Bewußtseins, in der die Möglichkeit der Aufmerksamkeit als „bei der Sache sein“ begründet liegt, erklärt gleichzeitig auch den selektiven Charakter der Aufmerksamkeit und ermöglicht es, die Einheit des Subjekts zu wahren und dieses Subjekt zur Einstellungsänderung in der Aufmerksamkeit zu befähigen.

Wir wollen im folgenden unterscheiden zwischen

- a) der „konzentrierten Aufmerksamkeit“,
- b) der „gespannten Aufmerksamkeit“ und
- c) der „gesammelten Aufmerksamkeit“.<sup>10</sup>

### III.

Wir sprechen davon, daß ein Schüler aufmerksam ist, wenn er Schritt für Schritt dem Lehrervortrag (sei es nun der Erklärung einer grammatischen Form, einer Geschichtserzählung, der Schilderung einer Landschaft, der Erläuterung eines [205/206] Rechenweges oder einer Versuchsanordnung in Physik und Chemie) folgt, wenn er „*nichts anderes treibt*“.

In ähnlicher Weise gilt das, wenn er eine Rechenaufgabe, eine sprachliche Übung, eine zeichnerische Aufgabe konsequent *zu Ende* führt. Ein Kriterium ist uns dabei, daß er *unbeirrbar*, „daranbleibt“ und eventuell auch noch nach dem Klingelzeichen *aufpaßt*.<sup>11</sup>

Die spezifischen Merkmale dieser *konzentrierten* Gerichtetheit lassen sich an den genannten Beispielen ablesen. Charakteristisch ist zunächst, daß wir hier eine „*folgende*“ Aufmerksamkeit vor uns haben. Der eben behandelte Stoff und nichts anderes findet Beachtung. Der Schüler sieht von sich ab und richtet alle seine Kräfte konzentrisch auf die Sache, die er verfolgt bzw. *folgerichtig* selber treibt. „Konzentration bedeutet Zentralisation des Ich, gleichsam eine punktuelle Zusammenfassung des Ich, welche auf ein scharf pointiertes Ziel bezogen und an ihm *festgemacht* ist.“ So beschreibt G. Bräuer dieses Phänomen in seinem bedeutenden Buch über „Das Finden als Moment des Schöpferischen“.<sup>12</sup> Das beharrliche Festhalten eines Fixpunktes engt das

<sup>8</sup> U. a. in O. F. Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1962 (Urban 40). Dets.: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966 (Anthropologie und Erziehung 18).

<sup>9</sup> Vgl. F. Brentano: Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis, H934 01889), S. 16 u. ö. - E. Husserl: Logische Untersuchungen, 1900f f. (besonders 5. Untersuchung) - O. F. Bollnow: Erkenntnislehre. Vorlesung SS 1966.

<sup>10</sup> Mit unserer Interpretation wenden wir uns gegen die zwei bisher in immer neuen Abwandlungen vorgelegten psychologischen Ansätze, die didaktisch nicht wirklich fruchtbar Zu machen sind: gegen den Versuch, die Aufmerksamkeit aus einer psychischen Wurzel abzuleiten (1), und gegen die Versuche, die Aufmerksamkeit auf die „reflektorische Einstellung“ oder die „Strukturiertheit des Wahrnehmungsfeldes“ zu reduzieren (2). Beide, die „monistischen“ und die „Reduktions“-Theorien verdecken das eigentliche Problem der Aufmerksamkeitserziehung, die hier zur Frage der Verstärkung von Funktionen, Einschleifung von Reflexen oder zum Problem der „guten Gestalten“ wird.

<sup>11</sup> Die Unaufmerksamkeit stellen wir dann fest, wenn das Kind zum Fenster hinaussieht, mit dem Winkelmesser spielt oder bei der entsprechenden Frage nicht weiß, wovon die Rede war. - Vgl. E. Dürr, a. a. O., S. 6.

<sup>12</sup> G. Bräuer: Das Finden als Moment des Schöpferischen, Tübingen 1966 (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie 8). - Rezensionen von F. Maurer in: Universitas 1967, S. 651 f. und in: Schulwarte 21, 1968 (H. 1).

Blickfeld ein. Die Filterwirkung der Sinne, von denen schon W. James als den „selektiven Organen“ sprach,<sup>13</sup> wird in dieser Weise des Aufmerkens an eine obere Grenze gebracht. In dieser Selektion leistet die Konzentration die „Thematisierung“ eines Wirklichkeitsbereiches. Wir können mit James sagen, daß für uns die Wirklichkeit „verfällt“, wo unsere Aufmerksamkeit fehlt. Das zeigt sich an der konzentrierten Aufmerksamkeit besonders deutlich.

Neben dieser selektiven Wirkung der Konzentration halten wir den Zug für wichtig, daß sie sich an *Aufgaben* realisieren und bewahren muß. Sie hat damit eine bestimmte *Leistung* zum Ziel und kommt an ihr natürliches Ende, wo die Aufgabe „vollendet“ ist. Hier liegt auch die Dominanz des Willens in der Konzentration begründet: Solange ich nicht *fertig* bin, muß ich mich gegebenenfalls zur Konzentration *zwingen*. Es ist eben ihre Eigenart, daß sie „sich auch willkürlich wiederherstellen“ läßt.<sup>14</sup>

Hier sind wir auch an der Stelle, wo der Zusammenhang der Aufmerksamkeit mit der *Disziplin* deutlich wird. Das Verhältnis ist eines der Wechselwirkung: Die Konzentration wirkt „disziplinierend“ - andererseits können disziplinierende oder disziplinarische „Maßnahmen“ den Willen zur Konzentration stärken. So, daß ich „mich zusammennehme“, wie wir so bezeichnend sagen.

Psychologisch gesagt taucht damit das Problem der „Motivation“ auf. Überhaupt scheint uns hier ein Hinweis darauf nötig zu sein, wie fruchtbar die Zusammenarbeit mit der Psychologie werden kann: Wie wir hier die konzentrierte Aufmerksamkeit gekennzeichnet haben, das hängt aufs engste zusammen mit dem, was psychologisch [206/207] als Umfang bzw. Enge, Perseveration und Grad der Fixierung der Aufmerksamkeit thematisiert und experimentell erforscht ist.<sup>15</sup>

Die Bedeutung, die dieser „Art“ der Aufmerksamkeit im menschlichen Leben zukommt, steht außer jedem Zweifel. Wir müssen uns konzentrieren, weil uns ständig Aufgaben gestellt sind, „unter dem Druck der Notwendigkeit“. Diese Tatsache veranlaßt den russischen Psychologen S. L. Rubinstein wohl auch zu seiner These, „die höheren Formen der . . . Aufmerksamkeit entstehen beim Menschen im Arbeitsprozeß“.<sup>16</sup> Er nimmt dabei ausdrücklich Bezug auf Th. Kibots Formulierung von der Arbeit als der „konkreten Form, der greifbarsten Gestalt der Aufmerksamkeit“, der damit den Blick für die Aufmerksamkeit als soziologisches Phänomen eröffnet.<sup>17</sup>

Sehen wir nun auf die Wirklichkeit des Alltags, dann finden wir die Notwendigkeit der Konzentration durchaus bestätigt in der „Arbeitswelt“ aller Kategorien, in besonderem Maß etwa im Verkehr, wo sich der Kraftfahrer auf „seine“ Fahrbahn, „seine“ Ampeln, Zebrastreifen, Verkehrspolizisten zu konzentrieren hat und dabei die Schaufenster und die Leuchtreklame, das Schiff auf dem Neckar und die Zelte auf dem Wasen „gar nicht sieht“. Auch im Bereich der Wissenschaft kennen wir die Konzentration, die z. B. die Lektüre eines Aufsatzes in der Z. f. Päd. von uns erfordert.<sup>18</sup>

Zu vier Beobachtungen geben uns diese und ähnliche Beispiele Anlaß:

<sup>13</sup> Zit. nach J. Linschoten: Auf dem Wege zu einer phänomenologischen Psychologie. Die Psychologie von W. James, dt. Berlin 1961 (holländ. Utrecht 1959), S. 169f f.

<sup>14</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 118.

<sup>15</sup> Vgl. dazu besonders: H. Henning: Die Untersuchung der Aufmerksamkeit, in: Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Hrsg. von E. Abderhalden, Berlin-Wien 1925, Abt. VI, Phil. B. S. 593-802. - Einen Überblick vermitteln:

P. R. Hofstätter, Aufmerksamkeit, in: Psychologie (Fischer-Lexikon), Frankfurt 1957, S. 33-39. -W. Metzger, Die Entwicklung der Erkenntnisprozesse, in: Handbuch der Psychologie III. Bd. (Entwicklungspsychologie), Göttingen 1959, S. 404-441. - G. Mühlé: Aufmerksamkeit, in: Pädagogisches Lexikon (hrsg. von Groothoff und Stallmann), Stuttgart 1961, Sp. 46ff.

<sup>16</sup> S. L. Rubinstein, Grundlagen der allgemeinen Psychologie, dt. Berlin (Ost) 1959 (darin: Kap. 12, Die Aufmerksamkeit), S. 567.

<sup>17</sup> Th. Ribot, Die Psychologie der Aufmerksamkeit, Leipzig 1908, S. 52.

<sup>18</sup> Den Professor, der über seiner Wissenschaft „die Welt vergessen“ hat, nennen wir allerdings eigenartiger- und bezeichnenderweise nicht „konzentriert“, sondern „zerstreut“.

1. Am Kraftfahrerbeispiel lesen wir die spezifisch menschliche Fähigkeit ab, die Aufmerksamkeit auf verschiedene Gegenstände zu „verteilen“, zu „spalten“, und dennoch im oben dargelegten Sinn „konzentriert“ zu sein. Es gibt eine Reihe von Berufen, wo diese Fähigkeit, konzentriert auf viele Dinge gleichzeitig zu achten, eine Grundforderung ist. Dazu gehören so verschiedene Berufe wie der des Flugzeugpiloten und der des Lehrers.

2. Es scheint so, als könne die Konzentration zur „Gewohnheit“, habituell werden. Es zeigt sich an ihr eine bezeichnende Ambivalenz ähnlich der, die allen Gewohnheiten eigen ist.<sup>19</sup>

In unserem Fall können wir uns etwas schematisch drei Möglichkeiten vorstellen : [207/208]

a) Die als verteilte Aufmerksamkeit in bestimmten Situationen habituell gewordene Konzentration (Autofahrer am Steuer, Pilot vor der Armaturentafel, Lehrer in der Klasse), die zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe notwendig ist;

b) die ständige Konzentration des auf das ganze Feld seiner Wissenschaft gerichteten („zerstreut“) Professors, die in manchen Situationen komisch wirkt;

c) die ständige Konzentration auf einen engen Ausschnitt der Wirklichkeit, die wir „Engstirnigkeit“ nennen und mit dem Bild der „Scheuklappen“ kennzeichnen.

3. Diese drei Formen der „habituellen Konzentration“ zeigen auch, daß das Maß der Anstrengung, die eines der hervorstechenden Merkmale der Konzentration zu sein schien und sich in der Dominanz des Willens und der Wendung vom „Sichzusammenreißen“ zeigt, bei Gewöhnungen sinkt. Wir können uns fragen, ob wir in diesen Fällen überhaupt noch von wirklicher Konzentration sprechen können. Wir müssen die Frage offenlassen. Deutlich ist aber, daß es sich um Phänomene handelt, die eng mit der Konzentration zusammenhängen und zumindest als ihre „Entartungsformen“ interpretiert werden können.

4. Schließlich ist festzuhalten, daß es reine Formen der Konzentration kaum gibt - außerhalb der Schule. Konzentrierte, angespannte und disziplinierte, festhaltende, zielstrebig folgende Aufmerksamkeit *allein* genügt nicht, in keinem Bereich des Lebens. Wenn gleich uns das von Anfang an klar gewesen ist, erhebt sich nun doch die Frage nach dem tieferen Grund für die Notwendigkeit, daß zur Konzentration immer wieder andere Zuwendungsweisen kommen müssen, will der Mensch nicht „schrullig“ und „engstirnig“ werden.

Tatsache ist, daß sich unsere konzentrierte Gerichtetheit in dem Augenblick wandelt, wenn „Probleme“ auftauchen; sie machen offenbar eine andere Aufmerksamkeit nötig. Im Anschluß an Bollnows Analyse des Verstehens im Rahmen seiner Erkenntnislehre ließe sich sagen: In dem „Bereich des Verstandenen“, in der „vertrauten Welt“ können wir uns auf denjenigen engen Ausschnitt der Wirklichkeit konzentrieren, an dem wir eine Aufgabe erfüllen. Wo immer aber - innerhalb unserer Aufgabe oder „von außen“ her - dieses ursprüngliche Verstehen gestört wird, da müssen wir diese störende „Tatsache“ zu „erklären“ versuchen; das erfordert eine andere Zuwendung als die konzentrierte Aufmerksamkeit.

So zeigt sich uns der Bereich des problemlosen Verstehens, des Verstandenen, als der Bereich möglicher „Konzentration“ auf die Erfüllung von Aufgaben.

Ehe wir diese Problematik weiter verfolgen können, wollen wir unseren Blick noch einmal zurücklenken und fragen nach den pädagogischen Aufgaben angesichts der Einsicht in die Notwendigkeit der konzentrierten Aufmerksamkeit im menschlichen Leben. Es ist dies die Frage der Pflege und Erhaltung der „Konzentrationsfähigkeit“, die die Fähigkeit zur Verteilung der Konzentration auf verschiedene Gegenstände mit einschließt. Die Schwierigkeit, die sich in den letz-

---

<sup>19</sup> Zur Bedeutung der Gewohnheiten vgl. O. F. Bollnow, Erkenntnislehre. Vorlesung SS 1966 (im Anschluß an J. Dewey). - W. Corell, Die Anthropologie J. Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: O. F. Bollnow (Hrsg.): Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964, S. 65-100. — D. Adrion: Betrachtungen zur Problematik einer gewöhnenden Erziehung, Stuttgart 1964 (unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur 2. Lehrerprüfung).

ten Jahren zu häufen scheint, ist die „Konzentrationsschwäche“ in ihren verschiedenen Formen.<sup>20</sup> [208/209]

Die Ablenkbarkeit gehört zunächst zum Wesen der Konzentration in ihrer Willensbestimmtheit: der Wille „erlahmt“ - beliebige Reize ziehen die Aufmerksamkeit auf sich. Das ist das Prinzip, auf das die Reklame und die Tarnung gleichermaßen sich verlassen und nach dem auch die Taschenspieler und Zauberer arbeiten.

Andererseits kann auch der Konzentrierte „sich ablenken“ wollen. Außerdem spielen aber auch andere Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle. Zweifellos darf hier auch das Entwicklungsproblem nicht außer acht gelassen werden.<sup>21</sup>

Schließlich unterliegt die Konzentrationsfähigkeit historischen Veränderungen qualitativer und quantitativer Art, „je nach Art und Niveau der Anforderungen der Welt, die zur Umwelt wird“.<sup>22</sup>

Welchen pädagogischen Maßnahmen ist die Konzentration grundsätzlich zugänglich?

Die allgemeine Auffassung ist wohl richtig, daß das Problem der Erziehung zur Konzentration in erster Linie ein Problem der *Willenserziehung* sei.<sup>23</sup> Aber unsere Beschreibung der Konzentration lässt mehr Spielraum für die Pädagogik, da wir ausdrücklich über den Willen als einzigen „Antrieb“ der Konzentration und über die Wahrnehmung und das Denken als ihr alleiniges „Bettäufungsfeld“ hinausgehen. Das didaktische Problem der Erziehung zur Konzentration wird dann zum Problem der Übung der Kräfte des Kindes allgemein.

Die Bedeutung der *Aufgabe* haben wir bereits angesprochen. Beachtenswert ist hier der Ansatz von M. J. Langeveld in „Die Schule als Weg des Kindes“. Er betrachtet die Aufgabe in diesem Sinn als „Brücke ... zwischen der Welt, in der (das Kind) lebt und der Welt der Sache, der Forderung, der Leistung“.<sup>24</sup>

#### IV.

Wie verändert sich die Struktur der Aufmerksamkeit, die wir vom Schüler verlangen, wenn wir ihn vor eine für ihn neue Schwierigkeit stellen?

Erinnern wir uns an das vielzitierte Beispiel, das Fr. Copei in seinem Buch über den „Fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß“ berichtet:<sup>25</sup> Ein Junge hat auf einer Schulwanderung „eine Büchse kondensierte Milch“ mitgebracht. Er öffnet sie feierlich, indem er ein Loch in den Büchsendeckel bohrt, „er will die Milch ausgießen - aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur?“ Die Vermutungen der Schüler - das Loch ist zu klein, vielleicht ist es verstopft - erweisen sich als unbegründet. Ein Junge kommt auf den [209/210] richtigen Gedanken, ein zweites Loch in die Büchse zu bohren. Am nächsten Tag werden die Erkenntnisse durch Versuche bestätigt und an Varianten erprobt. Das

<sup>20</sup> Vgl. dazu K. Mierke, Konzentration und Konzentrationsschwäche, Bern-Stuttgart<sup>3</sup>1966 (¹1957, Abh. zur Pädagogik und Psychologie 1). Eine pädagogische Auseinandersetzung mit Mierkes materialreichem und anregendem Werk ginge über unsere gegenwärtige Fragestellung hinaus, wäre aber dringend erforderlich.

Zur Bedeutung der Konzentrationsschwäche vgl. auch R. und A. Tausch, Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1965, S. 107 f.: „Zwischen einer fast fortwährend intensiv lenkenden Unterrichtstätigkeit und einer sogenannten Konzentrationsschwäche bzw. Nervosität von Schülern ... kann unseres Erachtens ein Zusammenhang vermutet werden ...“

<sup>21</sup> W. Metzger, a. a. O.,

<sup>22</sup> H. Kirchhoff, Über die Konzentrationsschwäche, in: Psychol. Rdsch. VII, 1966 (H. 1), S. 71.

<sup>23</sup> E. Meumann, Intelligenz und Wille, Leipzig 1913, zit. Mierke, a. a. O., S. 18: „Das Kind muß seinen Willen schulen, um konzentriert aufmerken zu können.“

<sup>24</sup> M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig<sup>3</sup>1966 (01960), S. 53.

<sup>25</sup> F. Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg<sup>4</sup>1958, (¹1930), S. 103-105.

Ergebnis, die *Lösung*: „Die Luft kann wirklich im Weg stehen, die Luft übt einen Druck aus ...“ Hier haben wir ein Beispiel für die aufmerksame Zuwendung, die wir als „gespannte Aufmerksamkeit“ bezeichnen wollen. Diese Kennzeichnung ist nicht im Sinn einer Definition nach den Regeln der klassischen Logik zu verstehen: Die Spannung ist nicht eine *differentia specifica*. In der Tat werden sich sofort die Bedenken einstellen, die Anspannung sei doch (wie wir festgestellt haben) eines der charakteristischen Momente der Konzentration. Wir müssen an dieser Stelle unterscheiden zwischen der willentlichen Anspannung, die die Konzentration meist verlangt, die ja dann auch für die charakteristischen Ermüdungserscheinungen bei lang anhaltender Konzentration verantwortlich ist, und der Spannung, die uns am Copeischen Beispiel so bezeichnend zu sein scheint. Die Spannung geht hier von einer Frage, einem Problem, einer Schwierigkeit aus, sie findet ihr Ende in einer echten Lösung, in der Erkenntnis: „So muß es sein.“ Diese Lösung bringt nichts von Ermüdung mit sich, sie ist eine Befreiung.

Achten wir aber noch etwas genauer auf den Verlauf:

Die Aufmerksamkeit wird hier hervorgerufen, geweckt durch eine unerwartete Schwierigkeit. Die Kinder staunen, zögern („stutzen“, wie Copei sagt), sehen die Frage und sind damit schon auf dem Weg der Suche, „getrieben“ von einer Unruhe, einer „Sehnsucht nach dem Wissen“, die sich in „Vermutungen, Probieren, genauem Beobachten“ ausdrückt und die sich erst auflöst in einer Erkenntnis.

In diesem Sinne können wir dann von einer *suchenden* oder untersuchenden Aufmerksamkeit sprechen.

Für eine eingehende Analyse des Suchens verweisen wir wiederum auf Bräuers bereits zitiertes Buch.<sup>26</sup>

Wichtig ist der „aggressive Zug“, die „eigentümliche Schärfe“ des Suchens, die auch noch in den geistigen Formen der wissenschaftlichen Forschung zu gelten scheinen. Neben dieser eigentümlichen „Feindseligkeit“ des Suchens führt die Ausrichtung auf das Gesuchte hin zu einer Verengung des Blickfeldes, die derjenigen in der Konzentration nahekommt. Aber auch der Unterschied wird deutlich: Bei der Konzentration war die Spur, der man folgt, ein bekannter Weg, an den man sich hält. Hier liegen die Dinge anders. Die Frage, deren Lösung wir suchen, lässt verschiedene Vermutungen als Antwort zu. Das verbissene Festhalten an *einer* kann den endlichen Erfolg geradezu verhindern: Es gibt die Möglichkeit, daß wir auf der „falschen Fährte“ sind. Dann müssen wir möglicherweise zum Ausgangspunkt zurück, die Frage neu stellen, eine andere Lösung suchen: Fragen und Bohren, bis das befreende „so ist es“ die Spannung löst. Das Umkehren, Abstand-Nehmen, Neu-Ansetzen charakterisiert diese Weise der Aufmerksamkeit und trennt sie von dem stetigen Fortschreiten in der angespannten Konzentration. Der verengte Blickwinkel, der nach [210/211] E. Cassirers Formulierung „jedes Abgesehen-haben-auf“ kennzeichnet, weil es „zugleich ein Absehen-von ... darstellt“, muß geweitet werden können und eine neue Einstellung auf das Problem möglich machen.<sup>27</sup>

Mit dem Wort *Problem* wird der Sachverhalt, den wir im Auge haben, von einer neuen Seite erschlossen, wie sich wiederum im Anschluß an Bräuer zeigen läßt: Das Problem ist „wie eine Sperre, (die) den normalen Fortgang hindert oder als Lücke den Zusammenhang der Teile nicht mehr erkennen läßt. (Es) muß in Angriff genommen und ... gelöst werden.“<sup>28</sup>

Die Bewältigung des Problems wird dann zur Normalisierung der Lage, zur Beseitigung eines Hindernisses. Das Hindernis kann überstiegen, umgangen oder aus dem Weg geräumt werden; es

---

<sup>26</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 20-30 und S. 111- 210

<sup>27</sup> E. Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil (Phänomenologie der Erkenntnis), Darmstadt <sup>4</sup>1964, S. 263. - Vgl. auch J. Linschoten, a. a. O., S. 172: Auswählen und Unterdrücken sind die beiden Seiten der Wirksamkeit der Aufmerksamkeit.

<sup>28</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 92 f.

gibt verschiedene Lösungswege.

Unter dem Blickpunkt der anthropologischen Frage nach der Funktion und Bedeutung dieser Weise der Aufmerksamkeit im menschlichen Leben scheinen uns vier Züge wichtig zu sein:

1. Die suchende und forschende, von einer Frage her gespannte Aufmerksamkeit entfaltet sich in der Beantwortung von Fragen, der Beseitigung von Hindernissen, der Lösung von Problemen. Es ist der Bereich, in dem sich der Mensch mit der Welt auseinandersetzt, sich ihrer im weitesten Sinne bemächtigt. Die immer schon verstandene Welt im Sinne Bollnows wird von innen oder außen durch Probleme gefährdet, deren Lösung im „Erklären“ den Bereich des Vertrauten *erweitert*, „Tatsachen“ in einem spezifischen Sinn in den eigenen Horizont einbezieht, eine „Entdeckung“ bedeutet.

2. Die gespannte Aufmerksamkeit ist gekennzeichnet durch eine charakteristische Struktur des antizipierenden Bewußtseins und damit durch eine besondere zeitliche Verfassung des Menschen in ihr. Der Mensch ist ausgerichtet auf die Zukunft hin in einer Weise, die wir als eine Art „*Entschlossenheit*“ betrachten können. Dazu gehört eine „*Wachheit*“ als Offenheit für verschiedene Möglichkeiten der Lösung. In dieser Wachheit der Sinne und des Gefühls, mit der sich die Bewußtheit des Verstandes und des Willens verbindet, liegt der Schlüssel zum Erfolg.<sup>29</sup>

3. Zugleich aber ist bedeutsam der „*unstetige*“ Charakter dieser Aufmerksamkeit, wie wir in Anlehnung an Bollnows Beschreibung der „unstetigen Formen“ im menschlichen Leben sagen können. In psychologischen Begriffen könnten wir von der Schwankung der Aufmerksamkeit nach Intensität, Umfang und Richtung sprechen, die hier aber nicht als „Mangel“, sondern positiv in ihrer Fruchtbarkeit für die Problemlösung zu betrachten wäre - „als Ausdruck der Vollkommenheit des Menschen“.<sup>30</sup>

4. Am tiefsten in das Verständnis des fragenden Aufmerkens als eines menschlichen Phänomens führt uns die Tatsache, daß es sich am Staunen über ein Neues entzündet. Wir schließen hier *einmal* an das an, was wir oben zur Erweiterung des [211/212] Bereiches der Vertrautheit sagten. Das „Neue“, das dieses Staunen hervorruft, muß in irgendeiner Weise mit dem Bekannten verknüpfbar sein. Das völlig Neue läßt in seiner Fremdheit keine Aufmerksamkeit mehr auftreten. Zum *andern* gewinnt diese Aufmerksamkeit eine grundlegende Bedeutung auch für die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins.

Beide Gedanken hat F. J. J. Buytendijk in seinem Aufsatz über „Gelebte Freiheit und sittliche Freiheit im Bewußtsein des Kindes“ herausgearbeitet.<sup>31</sup> Im Zusammenhang mit seiner Analyse des „adaptiven Dynamismus“ und dessen „doppelsinniger Neigung, sich zu vereinigen und Abstand zu halten“ schreibt er:

„Beide Tendenzen (der Vereinigung und der Distanzierung) sind gleich ursprünglich. Sie drücken sich alle beide in einer Haltung der Erwartung und der Aufmerksamkeit aus. Diese Haltung des Zögerns ist die Disposition, welche zu den Haltungen des Erstaunens, der Bewunderung und der Ehrfurcht führt ... Sie sind die Bedingung, die erfüllt sein muß, um das Bewußtsein der relativen Freiheit zu wecken.“ Und: „Das Staunen kennzeichnet das Haltmachen vor der dichten und massiven Faktizität einer wahrgenommenen Sache. Zugleich ist dieses Haltmachen, das man Aufmerksamkeit nennt, vom Vorgefühl einer möglichen Durchlichtung durchdrungen. Das Neue, worüber man staunt, muß irgendwie einen schon bekannten Zug haben, eine gewisse Familiarität voraussetzen.“<sup>32</sup> Die Bedeutung der hier als fragende, suchende, forschende Spannung

<sup>29</sup> Zur Charakteristik der „Bewußtheit“ und „Wachheit“ vgl. O. F. Bollnow, Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze, Göttingen<sup>2</sup>1962, S. 131-141.

<sup>30</sup> O. F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise, a. a. O., S. 34 (in Anlehnung an Kierkegaards Formulierung), auch in: Das Wesen der Stimmungen, a. a. O., S. 74. - Zum Grundsätzlichen dieser Interpretation vgl. auch W. Loch, a. a. O., besonders S. 14 f.

<sup>31</sup> F.J.J. Buytendijk, Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis, Stuttgart 1958, S. 119-138.

<sup>32</sup> A. a. O., S. 132 f.

gekennzeichneten Aufmerksamkeit für die Erziehung hat als erster zweifellos Sokrates erkannt und durch die Kunst der „Mäeutik“ in Bewegung gebracht. An ihn knüpft Copei in seiner Schrift an.<sup>33</sup> In der didaktischen Literatur ist das Problem der Pflege dieser Aufmerksamkeit seither immer wieder aufgetaucht. Die Frage, die das Suchen in Gang bringt, kann geweckt werden durch ein „Paradoxon“ (Copei), durch eine „Didaktische Provokation“ (J. Muth) oder durch eine Form der „Vorwegnahme“ (K. Odenbach).<sup>34</sup> Gemeinsam ist allen diesen Vorschlägen die Einsicht, daß Aufmerksamkeit - in dem hier dargestellten Sinn - nicht systematisch und stetig geübt und gelenkt werden kann wie die Konzentration, sondern daß sie im Grunde nur erweckt, provoziert, erregt werden kann, wie die charakteristischen Wendungen sagen. Immer handelt es sich, nach Muths Formulierung, um ein „Hervorrufen des Schülers durch den Anspruch einer Sache“.<sup>35</sup>

## V.

Von beiden bisher gezeigten Weisen der Aufmerksamkeit verschieden ist nun die Art der Zuwendung, die nötig ist etwa bei einer Bildbetrachtung in der Kunsterziehung und bei der sogenannten „Behandlung“ eines lyrischen Gedichts, die aber grundsätzlich in allen Fächern *möglich* ist. [212/213]

Wir wollen von der *gesammelten* Aufmerksamkeit sprechen.

Diese *Sammlung* ist gegenüber dem Bezug, „eines punkthaften zusammengeballten Ich auf einen Fixpunkt“, der die Konzentration kennzeichnet, nach Bräuer, „die in einer Stimmung sich einspielende Versammlung der Gemütskräfte und verschiedenartigen Wirkweisen der Seinsmodi des Menschen auf ein Ereignis oder ein Vorkommen“.<sup>36</sup> In ihr ist auch nichts von der bohrenden Ungeduld, durch die sich die suchende, gespannte Aufmerksamkeit auszeichnet. Die Aufmerksamkeit, von der jetzt die Rede ist, tritt in der Regel erst dann ein, wenn Konzentration und Spannung nicht zum Ziel führen, wenn alles Suchen und Versuchen vergeblich war.<sup>37</sup>

M. Wagenschein hat das Verdienst, diese eigenartige Haltung als einen Modus der Aufmerksamkeit beschrieben und auf ihre Bedeutung in der Didaktik aller Fächer als erster und besonders eindringlich hingewiesen zu haben. Bedeutsam scheint uns dabei vor allem auch zu sein, daß er diese Aufmerksamkeit als eine von den anderen Formen qualitativ verschiedene Haltung in ihrer Fruchtbarkeit für das, was er „ursprüngliches Verstehen“ nennt, herausgearbeitet hat.

Die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Aufmerksamkeit erwuchs Wagenschein im Zusammenhang mit dem „exemplarischen Lehren“. Soweit wir sehen, findet sie ihren ersten Ausdruck in zwei Vorträgen zu diesem Thema aus dem Jahre 1956. „Der Begriff der Aufmerksamkeit“, so sagte er damals, „bedarf einer neuen Bestimmung.“<sup>38</sup> Er weist dann auf die vielleicht dringlichste äußere Voraussetzung für die Entstehung einer solchen neuen Aufmerksamkeit hin:

„Eine rein organisatorische Folgerung ergibt sich sofort: ein exemplarischer Unterricht ist mit dem Hackwerk der 45-Minuten-Portionen ganz unverträglich, er strebt nach dem Epochunterricht. Tag für Tag mindestens zwei Stunden dasselbe Thema: Das gräbt sich ein in die Herzen

<sup>33</sup> F. Copei, a. a. O., S. 19 ff.

<sup>34</sup> Vgl. J. Muth, Von 8 bis 1. Situationen aus dem Schulalltag und ihre didaktische Dimension, Essen 1967, S. 63 ff. - K. Odenbach, Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1966, S. 45. -Ders.: Zum Problem der Vorwegnahme, in: Päd. Rdsch. 17, 1963 (H. 3/4), jetzt in: Das Wagnis des Unterrichts, Braunschweig 1967, S. 59 ff. (Westermanns Tb. 10).

<sup>35</sup> J. Muth, a. a. O., S. 72. - Muth hebt dieses Vorgehen klar von der „Motivation“ im Sinne der Psychologie ab (S. 71).

<sup>36</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 119.

<sup>37</sup> Beispiele dafür haben "wir vor allem aus dem Bereich der Kunst: P. Picasso, Max Beckmann, M. Hausmann, zit. Bräuer, a. a. O., S. 30 und 120. L. Richter, zit. Copei S. 77.

<sup>38</sup> M. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften, Stuttgart 1965, S. 303.

der Schüler und Lehrer und arbeitet dort, Tag und Nacht.“<sup>39</sup> und in dem zweiten Vortrag hieß es: „Das exemplarische Lehren kann sich nicht begnügen mit dem, was wir ‚Aufmerksamkeit‘ nennen ... es verlangt das, was Kinder außerhalb der Schule und vor allem vor der Schulzeit, auch heute noch so beneidenswert gut können: Versunkensein in eine Sache.“<sup>40</sup>

Die ausführlichste Erörterung des Problems finden wir bisher in seinem Oldenburger Vortrag von 1958 „Über die Aufmerksamkeit“.<sup>41</sup> Er nimmt in diesem Auf- [213/214] satz erstmals entschieden die Gedanken der französisch-jüdischen Philosophin S. Weil auf, die im Zitat zum eigentlichen Kernstück der Abhandlung werden.

Versuchen wir, den Wagenscheinschen Gedankengang kurz zu skizzieren.

Ausgangspunkt ist der allgemeine „Mangel an Muße“, der in der Schule die „Fühlung mit dem Gegenstand“, eine Voraussetzung des exemplarischen Lehrens, verhindert, der immer stärker vom außerschulischen Leben in die Schule hineingetragen wird. Die Abwechslung wird zu einer „höchst fragwürdigen Sprunghaftigkeit“ (S. 160).

„Die Kurzstunden, die Flut des Stoffes und die Menge der Schüler“ verhindern es, daß wir den Samen pflegen können, der in seltenen stillen Stunden gestreut wird. Die gängigen Unterrichtsformen sind durch die allgemeine Eile und Hast gekennzeichnet, „korrumpt“.

So wird der Schüler durch die Darbietung des Lehrers vielfach um die „bedenklichen Stellen, die Wirbel des Denk-Feldes“ (S. 161) herumgeführt auf sicheren, erprobten Wegen. Auch das sogenannte *Unterrichtsgespräch* ist nicht frei von der „drängelnden Form des Vorgehens“ (S. 161).

Wenn wir vom Schüler verlangen, daß er „aufmerksam“ sei, heißt das in der Regel, er soll bereit sein, „munter, forsch und aggressiv die Dinge anzupacken“ (S. 162).

Es ist keine Passivität, die Wagenschein fordert; er erinnert an Herbarts Formulierung, der „die Aufmerksamkeit im allgemeinen“ als „Aufgelegtheit“ der Seele bezeichnet hat.<sup>42</sup> Es geht einfach darum, die Dinge „erst in Ruhe anzuschauen und sich auch von ihnen anschauen zu lassen“ (S. 162).

An dieser Stelle nimmt Wagenschein auf, was S. Weil über die rechte Aufmerksamkeit sagt.<sup>43</sup>

Die Aufmerksamkeit ist nicht zu verwechseln mit einer Muskelanstrengung, die bei den Schülern durch die Forderung, sie sollen aufpassen, hervorgerufen wird. Überhaupt ist der Wille „kaum von Bedeutung“. „Nur das *Begehen* kann zum Erkenntnisvermögen führen.“ Im Gegensatz zum Willen, den wir bewußt anspannen und „einsetzen“, steigt dieses Begehen gleichsam „von innen“ aus dem Menschen auf und bringt „Lust und Freude“ mit. „Unsere Verstandeskkräfte wachsen und bringen ihre Früchte nur in der Freude.“<sup>44</sup> Dieses willenlose Begehen hat keine Ermüdung zur Folge, wie etwa der „verbissene Fleiß mit gerunzelten Brauen“.

Aber nicht nur der bewußte, zielstrebige Wille, sondern auch das Denken muß aussetzen in dieser Haltung: Der Geist ist „verfügbar, leer und für den Gegenstand offen“, „leer, wartend, nichts suchen, aber bereit, den Gegenstand ... aufzunehmen“.<sup>45</sup> Damit ist die Aufmerksamkeit gekenn-

<sup>39</sup> A. a. O., S. 304.

<sup>40</sup> A. a. O., S. 326. Auf die Notwendigkeit dieser Haltung hat Wagenschein schon früher immer wieder hingewiesen. Vgl. u. a. seinen Tübinger Vortrag von 1951 „Zur Selbstkritik der höheren Schule“. Zuerst in: Die Sammlung 7, 1952 (H. 3).

<sup>41</sup> M. Wagenschein, Über die Aufmerksamkeit (1958). Erstdruck: Z. f. Päd. 1959 (H. 2), S. 35-48. In: Ursprüngliches Verstehen..., a. a. O., S. 351-361. Hier zit. nach A. Flitner/H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967 (Erziehung in Wissenschaft und Praxis 3) S. 159-172.

<sup>42</sup> J. F. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, a. a. O., § 73.

<sup>43</sup> S. Weil, Betrachtungen über den rechten Gebrauch des Schulunterrichts und des Studiums im Hinblick auf die Gottesliebe, in: Das Unglück und die Gottesliebe, dt. München 1953, S. 95-109.

<sup>44</sup> A. a. O., S. 102. - Es wird hier eine den Alten geläufige Wahrheit neu in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit gesehen: *Omnia procedunt per amorem*.

<sup>45</sup> A. a. O., S. 103 und 104.

zeichnet als wesentlich „erwartende“ Haltung, Wagenschein ist geneigt, sie als „Erwartsamkeit“ zu bezeichnen (S. 166).<sup>46</sup> [214/215]

Wagenscheins weitere Ausführungen sind für uns noch in zweierlei Hinsicht interessant. *Einmal* gibt er in einem ausführlich zitierten Bericht ein Beispiel für die Verlaufsform dieser Aufmerksamkeit:

Ein rechnerisches Problem, das zunächst in der Weise der von uns so genannten „gespannten Aufmerksamkeit“ angegangen wurde, fand seine „Lösung“ nicht. — Erst nachdem von dem verfolgenden, suchenden, bohrenden Fragen längst abgelassen worden war, kam nach Wochen die Einsicht von selbst in einer Stunde der völligen Entspannung am Ende eines langen ermüdenden Arbeitstages. - Dann erst setzte eine Konzentration ein, die den gefundenen Weg, gleichsam zur endgültigen Sicherung, mehrmals hin und her eilte (S. 167f.). Wir meinen, daß sich an diesem Fall besonders deutlich zeigen läßt, wie die drei von uns dargestellten Weisen der Aufmerksamkeit zusammenwirken und sich ablösen können.

*Zweitens* haben wir bislang die entscheidende Bestimmung, welche die Wagenscheinsche „Erwartsamkeit“ erfährt, noch nicht genannt:

„Diese, die rechte (Aufmerksamkeit ist) die *schöpferische* Aufmerksamkeit“ (S. 166).<sup>47</sup>

Um diese Aufmerksamkeit in ihrer eigenen anthropologischen Bedeutsamkeit zu zeigen, greifen wir noch einmal auf Bräuers Darstellung zurück. Seine Deutung des Schöpferischen im Bereich der Ästhetik kann zeigen, in welchem tieferen Sinne wir berechtigt sind, von der „Sammlung“ als der „schöpferischen Aufmerksamkeit“ zu sprechen. (Wenn wir lieber von der gesammelten als der erwartenden Aufmerksamkeit sprechen, so soll damit eine Verwechslung mit der von O. F. Bollnow als Erwartung mit der spezifisch „geschlossenen Zeit“ und dem drängenden Bezug zur Zukunft beschriebenen Phänomen vermieden werden.)<sup>48</sup>

Drei Momente wollen wir dabei herausheben:

1. Die Sammlung ist gekennzeichnet durch eine Zeitstruktur, die wir als „Muße“ auffassen können. In der Tat lesen wir schon bei Angelus Silesius: „Ist der Mensch müßig, dann begreift ihn die Sache.“<sup>49</sup> [215/216]

In der Versunkenheit und in der „inständigen Hingabe“ lebt eine „spezifische Bereitschaft“, die den schöpferischen Prozeß in Gang bringen und über ein Aufgehen in der Gegenwart hinausführen kann.

<sup>46</sup> Bei S. Weil, a. a. O., S. 105: „Es gibt für jede Schulübung eine eigentümliche Art und Weise, die Wahrheit zu erwarten, indem man sie begeht, und ohne daß man sich gestattet, sie zu suchen. Eine Weise des Aufmerkens auf die Gegebenheiten eines geometrischen Problems, ohne seine Lösung zu suchen, auf die Worte eines lateinischen oder griechischen Textes, ohne nach ihrem Sinn zu suchen oder, wenn man schreibt, eine Art des Wartens, bis das richtige Wort von selbst aus der Feder fließt, während man nichts tut, als nur die unzulänglichen Worte abzuweisen.“ S. Weil spricht von der „attente“ im Unterschied zur „attention“. - Diese erwartende Aufmerksamkeit, in der die „verspannte europäische Konzentration“ aufgelöst wird, ist in anderen Kulturkreisen, etwa in der fernöstlichen Welt, eine geübte Haltung (vgl. Wagenschein, Aufmerksamkeit, a. a. O., S. 165 f. und G. Bräuer, a. a. O., S. 121 f f.).

<sup>47</sup> Dazu schreibt Wagenschein: Sie beruht in ihrer Fruchtbarkeit auf der Tatsache, „daß das volle Verstehen einer Fragestellung auch schon die Antwort . . . herbeiruft, wenn nur das geduldige, beharrliche, inständige und eindringliche Sich-öffnen gelingt und nicht die beiden anderen Haltungen einreihen, die eine so fruchtlos ist wie die andere: die schlaffe Schläfrigkeit oder der verbohrte Wille“. (Aufmerksamkeit, a. a. O., S. 166, ähnlich S. 171. Dazu Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen ..., a. a. O., S. 435 [1961] und S. 464 [1963]). - Auch bei S. Weil finden wir diesen Gedanken schon an einer anderen Stelle ihres Werkes (in: Schwerkraft und Gnade, München 1952, <sup>2</sup>1954): „Das schöpferische Vermögen im Menschen entspringt der höchsten Aufmerksamkeit“ (S. 214). Vgl. a.a. O., S. 218. - Die Gedanken von Wagenschein und Weil werden bisher aufgenommen für die Didaktik des Geschichtsunterrichts von H. Rump f. (Vgl. seine Aufsätze, in: GWU 11, 1960, und in: Neue Sammlung 1, 1961.) Vgl. auch S. L. Rubinstein, a. a. O., S. 564 f.

<sup>48</sup> Vgl. O. F. Bollnow, Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart <sup>2</sup>1960, S. 102-109.

<sup>49</sup> Zit. G. Bräuer, a. a. O., S. 121.

2. Die gesammelte Aufmerksamkeit ist zu umschreiben als eine spezifisch menschliche *offene* Haltung, die ein Schauen und Anschauen erst ermöglicht, das sich von dem auf Entdeckung ausgehenden suchenden, fragenden Blick grundsätzlich unterscheidet. Es ist die Haltung in der wir im eigentlichen Sinne „ganz Auge sein“ können, weil alle Anstrengung zur Ruhe gekommen ist.<sup>50</sup> Es ist die Offenheit, in der die entlastete alltägliche Wahrnehmung, der Zug zum „Bewältigen“, durchbrochen wird, so daß der ganze Reichtum der Welt zu Gesicht kommt. In dieser Haltung erst entsteht die wahre Anschauung.

Diese Fähigkeit, die „Entlastung“ rückgängig zu machen, gründet in der „Weltoffenheit“ (M. Scheler) des Menschen. So sagt Bräuer mit Recht: „Im Schauen verwirklicht sich in besonderer Weise das Humane unseres Sehens.“<sup>51</sup>

Von hier aus wird der Zusammenhang deutlich, der letztlich zur Rede von der schöpferischen Aufmerksamkeit berechtigt:

3. Die Weise, in der die gesammelte Aufmerksamkeit zu ihrer Wahrheit kommt, ist die des *Findens*. Die „*Einsicht*“ als Ziel der Aufmerksamkeit wird durch das Schauen ermöglicht und hat den Charakter eines glücklichen „*Fundes*“. Die Eigenart des Findens zeigt Bräuer am Unterschied zum Suchen: Es hat nichts von der Zielstrebigkeit, Feindseligkeit und Schärfe des Suchens. Dieses ist von Antizipationen geleitet, durch die der Blick für das wirklich Neue abgelenkt wird auf ein „*Gesuchtes*“, eine „*Lösung*“ hin. Das Finden verfolgt überhaupt keinen „Zweck“, sondern ist eine Möglichkeit menschlichen Weltverhaltens außerhalb des Zusammenhangs der Praxis und des Bewältigens. Der Fund in diesem Sinne hat immer den Charakter des „*Offenbar-Werdens*“ von etwas Neuem. Der schöpferische Charakter des Findens liegt im „*Vor-uns-bringen*“ von etwas Neuem: dazu befähigt uns die gesammelte Aufmerksamkeit, nicht die suchende, noch die konzentrierte.

Fragen wir nach der didaktischen Möglichkeit, diese schöpferische Aufmerksamkeit zu entfalten und zu pflegen, so bekommen wir entscheidende Hinweise wiederum bei Wagenschein. Sie lassen sich im Grunde zusammenfassen unter der Kategorie des „*Voraussetzungen-Schaffens*“: Die organisatorischen Schwierigkeiten haben wir bereits zitiert. Trotz dieser sieht Wagenschein Möglichkeiten des einzelnen Lehrers.

1. Der Lehrer soll sich selbst in der Weise der gesammelten Aufmerksamkeit der Sache zuwenden, die den eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichts bildet.

2. Der Lehrer soll der Hast entgegenwirken, die durch das Wissen um das Stundenziel, um den Lehrplan entsteht. Er soll die Schüler (nach einem Worte des Konfuzius) „anleiten und nicht hinter sich herzerren“, soll alle „*Drängelei*“ vermeiden in der Überzeugung, daß z. B. im Physikunterricht der Weg zum „*scharfen Beobachten*“ und zum scharfen Nachdenken ausgeht „von einem nahezu leidenschaftlichen Ergriffensein und einem ruhigen, schweigenden und gesammelten Anschauen des [216/217] Ganzen“.<sup>52</sup> In diesem Sinne hat der Lehrer geradezu die Aufgabe, den Strom zu „*stauen*“, anzuhalten, um den Schülern dieses Schauen und Sichversenken zu ermöglichen.

3. „Jeder Gedanke an Wettbewerb muß sich auflösen.“ Die sogenannten „*Nachzügler*“ zeigen den „*Spitzenreitern*“ manche Hürde, die sie umgangen haben, und führen sie so tiefer hinein in die Mannigfaltigkeit der Dinge.

4. „Genormtes und allzu ‚ordentliches‘ Dasitzen - aufrecht, straff, gläubigen Auges auf den Lehrer, fixierenden Blickes auf die Sache - sind Anzeichen dafür, daß die schöpferische Aufmerksamkeit ferne ist. Aber die schlaffe Geistesabwesenheit sieht ganz anders aus als das, was wir

<sup>50</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 37.

<sup>51</sup> G. Bräuer, a. a. O., S. 41. - Vgl. dazu Bräuers Beschreibung des „*Schauens*“, a. a. O., S. 38-40.

<sup>52</sup> M. Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962, S. 168.

meinen: gelöste Geistesbereitschaft.“<sup>53</sup>

Damit ist gesagt: Es gibt keine „objektiven“ Aufmerksamkeitssymptome; die psychologisch im Experiment festgestellten können als Zeichen für „Aktionsspannungen“ verschiedene Bedeutung haben. Im Falle der schöpferischen Aufmerksamkeit wird häufig ein Ausdruck der Entspannung als Zeichen der Aufmerksamkeit gewertet werden dürfen, wie Wagenschein an Beispielen zeigt.<sup>54</sup>

## VI.

Wir haben versucht, drei Weisen des Aufmerkens voneinander zu unterscheiden: die konzentrierte, die gespannt-suchende und die gesammelte Aufmerksamkeit. Dabei sind wir nicht von einer psychologischen Fragestellung ausgegangen, indem wir es etwa unternommen hätten, die Formen der Aufmerksamkeit nach den Persönlichkeitsfaktoren oder psychischen Funktionen zu unterscheiden, die in ihnen allein oder dominant wirksam sein mögen. Vielmehr interpretierten wir in jedem Falle die Aufmerksamkeit als ein Weltverhalten des *ganzen Menschen* mit allen seinen Kräften.<sup>55</sup>

Als *anthropologische Grundlage* dieser Betrachtungsweise diente uns die *Intentionalität*. Von ihr aus gelangten wir zu der Einsicht, daß es sich in den drei Weisen der Aufmerksamkeit um qualitativ verschiedene Einstellungen handelt, die nicht auf dem Wege einer natürlichen Entfaltung auseinander hervorgehen, die auch nicht auf dem Wege der Verstärkung als Stufen in einem Entwicklungsprozeß verstanden werden dürfen.

Die Formen der Aufmerksamkeit unterscheiden sich in ihren *Horizonten*: Die konzentrierte Aufmerksamkeit gehört dem Bereich der vertrauten Welt an, in der sich der Mensch als ein zu übersehbaren Leistungen fähiges Wesen zeigt im Festhalten an einer *Aufgabe*, gleichsam in einer Form der „Askese“. [217/218]

In der suchenden Aufmerksamkeit „versucht“ sich der Mensch an Schwierigkeiten und Problemen, die er als seine eigenen übernimmt und durch deren Bewältigung er den Bereich des Verstandenen erweitert: Fremdes in das Vertraute einbezieht, als Entdecker. In der gesammelten Aufmerksamkeit zeigt sich der Mensch als ein sinnverstehendes Wesen: Im Anschauen und Deutzen des Neuen gelingen ihm beglückende Funde. Hier will er nicht mehr hinausgreifen und an sich reißen, sondern begnügt sich der Anschauung und wird eben in dieser Genügsamkeit zum schöpferischen Wesen, insofern er das Neue aus dem Bekannten heraushebt.

Die Formen der Aufmerksamkeit unterscheiden sich auch wesentlich in ihrer *Verlaufsform*:

Die Konzentration lebt aus einem Entschluß zur Leistung, ist ein zähes Festhalten, bis das natürliche Ende der Aufgabe erreicht oder die subjektive Leistungsfähigkeit zu Ende ist.

Die gespannt suchende Aufmerksamkeit ist eine unstetige Verhaltensweise, die im Staunen zum Fragen erwacht und in Frage und Antwort, Spannung und Lösung ihren Rhythmus hat. Die end-

<sup>53</sup> M. Wagenschein, Über die Aufmerksamkeit, a. a. O., S. 168 ff.

<sup>54</sup> M. Wagenschein, a. a. O., S. 170. - Im Zusammenhang mit der gesammelten Aufmerksamkeit verdiente M. Montessori eine eingehendere Betrachtung. In ihrer berühmten Beschreibung der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Montessori-Erziehung für Schulkinder, Stuttgart 1926, S. 72 ff.) finden sich die von uns als entscheidend herausgestellten Momente der schöpferischen Aufmerksamkeit wieder. Auch im übrigen Werk taucht das Phänomen in einer ähnlichen Deutung au f. Es wäre zu prüfen, ob sich die Rede von der „Konzentration“, die in der deutschen Montessori-Literatur in den Vordergrund gerückt wird, endgültig rechtfertigen läßt oder ob es nicht zweckmäßiger wäre, mit Montessori von „Aufmerksamkeit“ zu sprechen. (Vgl. B. van Veen-Bosse, Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik M. Montessoris, in: Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964, S. 101-160.)

<sup>55</sup> Damit lassen wir alle Formen der „unwillkürlichen Aufmerksamkeit“ beiseite, die sich beim Menschen (und beim Tier) einstellen als Reaktion auf einen aufdringlichen, übermächtigen Reiz.

gültige Lösung bringt eine Befreiung von der Spannung.

Die gesammelte Aufmerksamkeit wird aus der gleichen Quelle gespeist; im Staunen erwacht aber nicht das Vorwärtsstürmen und Suchen, die Lust zu Bewährung im Erfolg, sondern der aufmerksame Mensch hält gleichsam an sich und versucht in der Anschauung die Bedeutung und Tiefe des Gegenstandes zu erfassen, „auszuloten“. Die gesammelte Aufmerksamkeit hat ihr Ziel in der wirklichen *Einsicht* als einem beglückenden Erlebnis.

So können wir rückblickend die Weisen der Aufmerksamkeit formelhaft kennzeichnen als folgende Aufmerksamkeit, suchende Aufmerksamkeit und schauende Aufmerksamkeit. Damit würden wir die Verhaltensweisen als konsequentes Festhalten, als „praktisch-experimentierendes“ Bewältigen und als theoretisches und schöpferisches Verhalten unterscheiden.

Schließlich stellte sich auch jeweils das didaktische Problem des *Aufmerksamachens* in verschiedener Weise. Formal ist es jedesmal das Problem der Lenkung des Menschen: seines Blickes, seiner Gedanken, seines Willens. Inhaltlich wandelt es sich jedoch charakteristisch ab: in der Konzentration können wir den Schüler *führen* vom Anfang bis zum Ende. Bei der suchenden und fragenden Aufmerksamkeit können wir ihn nur noch *einführen* in die Fragestellung, eine falsche korrigieren usw. - Zu der schöpferischen Aufmerksamkeit können wir allenfalls *hinführen* an den Standort des schauenden Menschen: in die Muße, die Offenheit.

Damit bekommen die drei Formen der Aufmerksamkeit aber doch eine verschiedene *anthropologische* Valenz. Sie zeigt sich an dem verschiedenen Grad der Sprachlichkeit des Aufmerksamachens: je machtloser wir mit „Maßnahmen“ sind, um so entschiedener kommt die Sprache ins Spiel, gleichsam als vermittelnde Instanz, in ihren Funktionen der erfassenden Bewältigung und der schöpferischen Gestaltung der Wirklichkeit.

Fragen wir zum Schluß, ob die Aufmerksamkeit Voraussetzung oder Ziel der Erziehung und des Unterrichts sei. [218/219]

Recht verstanden ist sie beides: Die „Entfaltung“ der Aufmerksamkeit im Menschen ist ein wesentlicher Schritt zur Menschwerdung. So hatte es bereits M. Montessori aufgefaßt.<sup>56</sup> Dem Kind auf diesem Weg beizustehen, ist die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts. Aufmerksamkeit ist in allen „Weisen“ für alle Lebensgebiete Ziel der Erziehung.

Auf der anderen Seite kann Unterricht und Erziehung nicht beginnen ohne ein bestimmtes Maß an Aufmerksamkeit als *Voraussetzung* allen Lernens. Damit gewinnen wir auch von der Aufmerksamkeit her Einblick in die anthropologische Grundtatsache, daß der Mensch zwar schon „von Natur aus ein Kulturwesen“ ist (wie Gehlen sagt) und doch „zum Menschen erst gebildet werden“ muß.

An diese anthropologische Struktur ist auch die Didaktik gebunden, wenn sie nach der Bildung des „aufmerksamen Menschen“ oder nach dem „Aufmerksamachen des Menschen“ fragt.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> S. o. A. 54.

<sup>57</sup> Damit ist die didaktische Aufgabe im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeit noch einmal angesprochen. Hier müßte nach der Beschreibung und Abhebung verschiedener „Weisen der Aufmerksamkeit“ eine weitere Untersuchung einsetzen mit der Frage nach den „Weisen des Aufmerksamachens“. — Vgl. dazu bisher: H. Schaal, Erziehung bei Kierkegaard. Das „Aufmerksamachen auf das Religiöse“ als pädagogische Kategorie, Heidelberg 1958 (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts 8).