

GESTALTTHEORETISCHE GRUNDLAGEN DES EXEMPLARISCHEN LEHRENS

Helmut Seel

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag wird eine sehr spezielle Thematik aus dem Bereich der Didaktik behandelt. Ich möchte daher - um den Rahmen abzustecken - Überlegungen in Form zwei Fragen vorausstellen:

Die erste (von Wolfgang METZGER gestellt):

„Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung?“

Diese Frage hat er in seinem Aufsatz in dem von K. GUSS herausgegebenen Buch „Gestalttheorie und Erziehung“ (1975) überzeugend mit Ja beantwortet. Er fordert dabei, daß „alle pädagogischen Ansätze, die esin Richtung der freien dynamischen Ordnung und Zielrichtung gibt, ... zu einer stoßkräftigen Gesamtbewegung zusammengefaßt werden“ (33) müssen.

In dem von K. STRUNZ herausgegebenen Buch „Pädagogische Psychologie für höhere Schulen“ hat er dies in seinem Beitrag „Erziehung zum schöpferischen Gestalten und fruchtbaren Denken“ genauer ausgeführt. Ich fühle mich dieser Position verpflichtet und unterscheide sie von der „Gestaltpädagogik“, die ihre Grundlagen vor allem bei F. PERLS sucht, wenngleich eine Öffnung dieser Ausrichtung im Zuge der Entwicklung einer „Humanistischen Pädagogik“ - sie ist in ihrem Selbstverständnis an der Humanistischen Psychologie orientiert - festzustellen ist. Darauf weisen jedenfalls Bestrebungen in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ hin.

Die zweite Vorfrage:

Läßt sich im Rahmen einer Gestalttheoretischen Pädagogik eine Didaktik auf gestalttheoretischer Grundlage entwickeln?

Auf eine positive Beantwortung weist insbesondere K. GUSS in seinem Aufsatz „Gestalttheorie und Didaktik“ hin, erschienen in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Gestalttheorie und Fachdidaktik“ (1977).

Zu den pädagogischen Ansätzen, die sich im Sinne einer gestalttheoretischen Pädagogik bündeln sollten, zählt im Übrigen W. METZGER auch

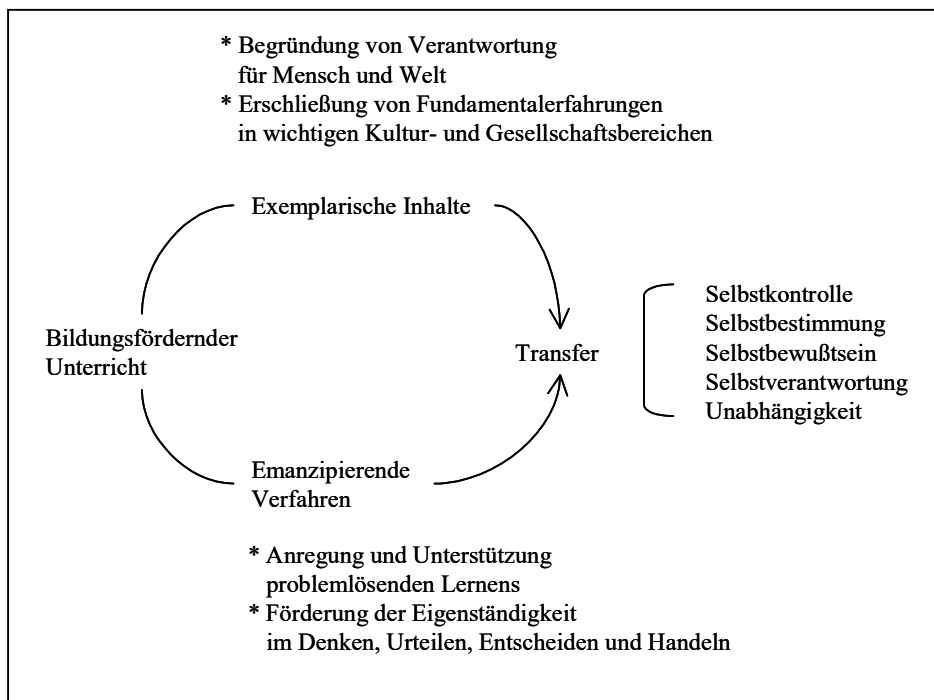
- „Die didaktischen Vorschläge im Sinne eines exemplarischen und genetischen, zum Selberfinden anregenden Unterrichts“

und

- „Die nicht nur didaktischen, sondern bei genauem Zusehen auch pädagogischen Anregungen, die sich aus der Gesetztheorie des produktiven (bzw. kreativen) Denkens ergeben“ (34)

Meine eigenen Beiträge zur Didaktik sind von gestaltpsychologischen Gesichtspunkten angeregt. Auf der Arbeitstagung der Gesellschaft in Wien 1997 habe ich ein solches Konzept vorgestellt.

Ich zeige es in der folgenden Graphik und weise darauf hin, dass ich mich damals auf den Bereich der Verfahrensfragen des Unterrichts näher eingelassen habe. Das heutige Thema betrifft den Bereich der Inhaltsfragen



des Unterrichts.

Ich werde in einem ersten Teil meines Beitrages die Entwicklung des exemplarischen Lehrens darstellen und seine Intentionen, stellvertretendes und bildendes Lernen zu ermöglichen, erläutern.

In einem zweiten Teil meiner Ausführungen werde ich versuchen, die Bedeutung gestalttheoretischer Denkansätze für die Theorie des exemplarischen Lehrens herauszuarbeiten.

2. Zur Entwicklung des exemplarischen Lehrens

Als man anfangs der 50er Jahre in den westdeutschen Bundesländern daranging, im Zuge der Restauration des traditionellen deutschen Bildungssystems die Gymnasien zu modernisieren, stand die Reform der Lehrpläne im Mittelpunkt. In den sogenannten „Tübinger Beschlüssen“ (1951) ist zu lesen:

„Das deutsche Bildungswesen ist zumindest in den höheren Schulen in Gefahr, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken.... Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht ohne Stoffbeschränkung. Arbeiten - Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird.“

In kritischer Auseinandersetzung mit der Idee des Bildungsmaterialismus mit seiner Orientierung an systematischer Ordnung und Vollständigkeit des Lehrstoffs in den Unterrichtsfächern der Gymnasien sollten die Lehrpläne und die Lehrverfahren nach neuen Grundsätzen und Gesichtspunkten gestaltet werden - eine Herausforderung der in dieser Zeit vorherrschenden bildungs-theoretischen Didaktik.

Angeregt von dem Physik- und Mathematikdidaktiker Martin WAGENSCHNEIN und vom Historiker Herman HEIMPEL sahen die mit der Gymnasialreform befaßten Erziehungswissenschaftler im Prinzip des „exemplarischen Lehrens“ - der Begriff stammt von WAGENSCHNEIN, HEIMPEL sprach zunächst vom „paradigmatischen Lehren“ - ein taugliches Instrument zur konstruktiven Lehrstoffbeschränkung. Führende Erziehungswissenschaftler wie Wilhelm FLITNER („Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl“ 1955), Josef DERBOLAV („Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums“ 1957) und Hans SCHEUERL („Die exemplarische Lehre“ 1958) legten wichtige Veröffentlichungen zum Thema vor.

Die bildungstheoretischen Grundlagen erarbeitete in der Folge insbesondere W. KLAFKI mit seinem Konzept einer kategorialen Bildung. Dabei wurde versucht, das Spannungsverhältnis zwischen einem materialen Bildungsverständnis (Gebildetsein als umfassender Wissensbesitz) und einem formalen Bildungsverständnis (Gebildetsein als Verfügung über psychische und physische Funktionen und Methoden) integrativ zu vermitteln.

W. KLAFKI in den „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“:

„Kategoriale Bildung meint das 'Sichtbarwerden' von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.

Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen' Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der 'Wirklichkeit', ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts“ (1969, S. 43)

Und später (in den „Neuen Studien“):

„Dieser Begriff meint einen einheitlichen Vorgang, der zwei konstitutive Momente enthält: Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell - gesellschaftlich - politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (1985, S. 90).

Kategoriale Bildung (im Sinne W. KLAFKIS) meint daher „das Erschlossensein einer dringlichen Wirklichkeit für einen Menschen, aber das heißt zugleich Erschlossensein des Menschen für diese Wirklichkeit“ (a.a.O.) Damit ist ein einheitlicher Vorgang mit zwei konstitutiven Merkmalen gemeint.

Exemplarisches Lernen zielt auf zwei Dimensionen des Lernens: Die erste: Exemplarisches Lernen ist stellvertretendes Lernen. Im individuellen Phänomen als Lehrinhalt, z. B. einer konkreten Naturerscheinung wie dem Samenfallschirm des Löwenzahns, einer menschlichen Schöpfung sowohl der Technik - einfache Beispiele können der Verkehrsspiegel sein oder die Glühlampe oder die Zange - als auch der Kunst - ein Gedicht oder Musikstück oder ein Bild - kann ein Allgemeines sichtbar gemacht werden: ein Gesetz, ein Prinzip, ein Wirkungs-, Bedeutungs- oder Zweckzusammenhang, aber auch eine Methode, mit deren Hilfe man sich Besonderes gleicher Struktur zugänglich machen kann. Im konkreten Einzelnen ist immer „etwas Allgemeines da, für das der vorliegende Einzelfall eine der möglichen Konkretisierungen darstellt.“ Wir können im Einzelfall und durch ihn Allgemeingegebenheiten erfassen.

Dieses am Besonderen zu gewinnende oder am Besonderen erscheinende Allgemeine wird in der Didaktik als das Elementare bezeichnet. Dieses Elementare kann in der Folge in einem anderen, neuen Besonderen

wieder erkannt werden und dessen geistige Bewältigung ermöglichen. „Die exemplarische Repräsentation läßt (damit) aktuell Abwesendes potentiell anwesend sein. Sie entlastet damit den Lehrgang, bereichert ihn aber zugleich durch ein potentielles Beziehungsgefüge von fortsetzbaren Linien, Parallelen und Analogien“ (SCHEUERL 1958, S. 82).

Man rechnet damit, dass infolge der erschlossenen Strukturen, der herausgearbeiteten Zusammenhänge und der erworbenen Erschließungsverfahren die Schüler in der Lage sein werden, verwandte Phänomene und Probleme selbständig zu verstehen und lösend zu bewältigen. „Das exemplarische Prinzip ist wesentlich liberal. Es lebt vom Vertrauen auf freie Ergänzung“ (SCHEUERL a.a.o., S. 83)

Exemplarisches Lehren rechnet mit dem Transfer-Effekt. Die Lernübertragungsforschung hat geklärt, dass die Erklärungsansätze der assoziativistischen Lerntheorie, die Theorie der identischen Elemente ebensowenig wie die Theorie der Reizgeneralisierung, als Erklärung des kognitiven Transferphänomens ausreichen.

Das Problem der Ähnlichkeit kann nur mit gestaltpsychologischen Mitteln befriedigend erklärt werden. Es wurde nachgewiesen, dass „die strukturellen Züge der Situation dafür verantwortlich sind, dass über einen kognitiven Prozeß (Einsicht) das Lernen der einen Lösung strukturell ähnlicher Probleme einen Gewinn bedeutet“ (R. BERGIUS 1964, S. 315). Die strukturelle Ähnlichkeit besteht dabei in den „Eigenschaften der Glieder im Ganzen einer Organisation“ (R. BERGIUS 1964, S. 316). Man kann auch von Gestaltqualitäten sprechen, die dem Teil eines Ganzen in bezug auf die ganze Gestalt zukommen. Solche Gestaltqualitäten sind etwa „Kraftarm“ in bezug auf das Hebelgesetz, „Niederschlagsarmut“ im geographischen Phänomen Wüste oder der Funktionswert einer bestimmten Tonleiterstufe, z. B. der „Dominante“ innerhalb einer Melodie. Diese strukturelle Funktion, diese Gestaltqualität ist übertragbar, transponierbar. Ch. v. EHRENFELS hat ja die Transponierbarkeit als wesentliches Kennzeichen der Gestalt herausgestellt und bewiesen. Man kann daher behaupten, dass „ein hinreichendes Kriterium dafür, dass eine Handlung von der Struktur der Einsicht ist, darin besteht, dass sie bei veränderten Bedingungen reproduziert werden kann“ (W. WITTE, 1960, S. 406). In der neuen, aber verwandten, strukturähnlichen Situation ist die wesentliche Leistung des Menschen „das Wahrnehmen einer vorhandenen oder das Stiften einer möglichen Analogie“ (SCHEUERL, 1958, S. 77). Im anderen, neuen Material muß die Gestalt wiedererkannt werden. „Im Erkennen“ wird „Strukturgleiches einander zugeordnet“ (WITTE, 1960, S. 407).

Das kann ein schrittweiser Prozeß sein, ein „Erkennungsprozeß am Leitfaden der Transposition“ (WITTE, 1960, S. 408). Eine diffuse Gestaltwahrnehmung macht meist zuerst „auf das Vorhandensein eines zu Entdecken-

den aufmerksam“ (LORENZ, 1959, S. 167). Wegen des komplizierten Materials ist es aber vielleicht zunächst unmöglich, „die Gestalt vom Hintergrund des Akzidentellen abzugliedern; es kann dann oft eine rationale, quantifizierende, statistische und sichtende Vorarbeit nötig sein, um gerade dies zu ermöglichen“ (LORENZ, a.a.o., S. 162).

Die Erfassung kann aber auch schlagartig gelingen, denn die „Transposition leistet“ manchmal „in unmittelbarem Erleben bereits eine isomorphe Abbildung. Sie enthebt auf weiten Strecken aktiver Erkenntnisbemühung“ (WITTE, a.a.o., S. 407). Aber ob schrittweise oder schlagartig aufgedeckt, ist es jedenfalls notwendig, dass Einsicht in jeder neuen Problemsituation aufs neue entsteht.

Exemplarisches Lehren versteht sich als Anregung und Unterstützung selbsttätigen Lehrens der Schüler. Im Unterricht müssen die Gesetzmäßigkeiten, die Prinzipien, die Strukturen, die Zusammenhänge von den Schülern selbst erarbeitet werden. Das heißt (KLAFKI folgend), sie müssen „produktiv angeeignet und dann anwendend erprobt werden“.

Der Lehrer darf sie „nicht in abgeschlossener, fertiger Gestalt darbieten, als Formel, Resultat, Modell, Schema, Faktum anbieten. Vielmehr muß er den Schülern dazu verhelfen, die 'sachlogischen' Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Zusammenhänge - entweder schrittweise aufbauend nachzuvollziehen bzw. zu entdecken oder aber analytisch, vom fertigen 'Ergebnis' aus rückschreitend, zu rekonstruieren“ (KLAFKI, 1985, S. 92 f.).

Die zweite Dimension: Exemplarisches Lernen ist bildendes Lernen.

Nur auf die Stofffülle bezogen, greift die Theorie des exemplarischen Lernens noch zu kurz. Exemplarische Wirksamkeit bezieht sich auch auf die Person des Lernenden. Es geht nämlich nicht nur um das einen Phänomenbereich erschließende Elementare, sondern auch um das sogenannte Fundamentale, das sich in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand eröffnen soll und das die Grundlage für Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Gesinnungen sein soll.

Auf dieser Ebene geht es dann nicht mehr darum, „wie solche Gesetzmäßigkeiten und kategorischen Verhältnisse im einzelnen beschaffen sind, sondern darum, dass es sie überhaupt gibt. Hier wird versucht, dem Menschen bewußtzumachen, dass die Welt, in der er lebt, sich aus einem Grundgefüge gesetzmäßiger Zusammenhänge aufbaut, in das es selbst als Mensch eingespannt ist und in dem er seinen Ort hat“ (STENZEL, 1960, S. 136). Damit werden entscheidende Erziehungsaufgaben sichtbar. Hier entspringen Staunen und Wundern - für ARISTOTELES der Anfang der Philosophie - und die Ehrfurcht, die für GOETHE das Wesen der Erziehung war.

Veröffentlichungen zum exemplarischen Lehren sind in den 70er und 80er Jahren selten geworden. Die „Bemühungen, das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens theoretisch und praktisch durchzuarbeiten, ebten ab oder blieben in den bisherigen Ansätzen stecken“ (KLAFKI, 1985, S. 88).

Dies hängt wohl damit zusammen, dass die bildungstheoretische Didaktik (als Disziplin der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) nach der sogenannten „realistischen Wende“ in der deutschen Erziehungswissenschaft in den Hintergrund gedrängt wurde. Sie wurde abgelöst durch die lernzielorientierte Curriculumtheorie anglo-amerikanischer Provenienz. Nicht Bildungsprozeßförderung stand nun im Mittelpunkt der unterrichtlichen Bemühungen, sondern Qualifikations- und Kompetenzvermittlung. Als didaktisch-methodisches Prinzip blieb das exemplarische Lehren jedoch in den Lehrplänen und Lehrbüchern erhalten.

Mit der Renaissance des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft Ende der 80er Jahre und der Neubewertung der Didaktik als Wissenschaft der Lehrprofession wird auch die Diskussion um das Exemplarische Lehren aktualisiert (vgl. KLAFKI, 1985, ASCHERSLEBEN, 1993). In besonderer Weise ist es vor allem durch für die von H. Ch. BERG und Th. SCHULZE initiierte „Lehrkunst-Didaktik“ konstitutiv geworden.

Die aktuelle Beschäftigung mit der Theorie des exemplarischen Lehrens und Lernens muß allerdings auf dem Niveau des didaktischen Problembewußtseins der Gegenwart geschehen (vgl. KLAFKI, 1985, S. 88). Gestaltpsychologische, gestalttheoretische Befunde und Gesetzmäßigkeiten sind dabei zu beachten.

3. Gestalttheoretische Grundlagen des exemplarischen Lehrens.

Schon für die erste Phase der Entwicklung ist festzuhalten: Trotz der intensiven Beschäftigung namhafter Erziehungswissenschaftler mit der Theorie des exemplarischen Lehrens und trotz der Beachtung, die diesem neuen Prinzip der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung in Lehrplänen und Methodik-Handbüchern geschenkt wurde: Eine überzeugende Definition des Exemplarischen im Sinn und als Kern des exemplarischen Lehrens (und Lernens) schien nicht zu gelingen.

A. WELLEK stellte in seiner Studie „Das Prägnanzproblem der Gestaltungspsychologie und das Exemplarische in der Pädagogik“ (1959) fest, dass WAGENSCHEN und seine Zeitgenossen „das Gemeinte nur indirekt aufweisen und es begrifflich einzukreisen versuchen“ (S. 722). Dies gilt wohl auch noch für die an W. KLAFKI anschließenden Überlegungen, die in der Umschreibung mündeten: Das Exemplarische (im Sinne des exemplarischen Lehrens Wirkende) ist sowohl das als das Elementare in einem Phä-

nomen Aufschließbare und die Transferwirkung Begründende als auch das Fundamentale, das den Bildungseffekt im Sinne der Verbindung von Wissen und Verantwortung bewirkt.

WELLEK hat den genannten Aufsatz in der Festschrift für F. SANDER (Ztschr. f. exp. und angew. Psychologie 1959) publiziert. 1969 erschien eine überarbeitete und erweiterte Behandlung des Themas unter dem Titel „Ganzheitspsychologie und Ganzheitspädagogik als Wegbereiter für das Exemplarische“ in dem von E. MEYER herausgegebenen Sammelband „Exemplarisches Lehren - Exemplarisches Lernen“. Dieser Aufsatz wurde in den von K. GUSS 1975 herausgegebenen Buch „Gestalttheorie und Erziehung“ aufgenommen.

Seine dort referierten Gedanken führt A. WELLEK weiter:

„Wer nun von der Psychologie herkommend, an diese Problematik herantrat, konnte noch umhin - so jedenfalls ging es dem Verfasser - an eine sehr viel ältere Lehre der Psychologie zu denken, nämlich jene der Gestaltpsychologie von der Prägnanz und der (seit WERTHEIMER) so genannten Prägnanztendenz der Gestalt“ (S. 722).

Mit Hilfe des gestaltpsychologischen Prägnanz-Begriffs erscheint eine schlüssige Definition des Exemplarischen möglich. Allerdings sind auch dazu klärende Überlegungen notwendig, die den Prägnanz-Begriff selbst betreffen.

WELLEK grenzt sich bei seiner Analyse vom engen Verständnis des Prägnanz-Begriffes ab, wie es von den Vertretern der Berliner Schule, insbesondere von M. WERTHEIMER, entwickelt wurde: Prägnanz als Gestaltgüte (Festigkeit durch Zusammenhalt) und Gestalthöhe (Reichtum durch Gliederung).

WELLEK stellt dazu noch die von ihm entwickelte Dimension der Prägnanz als Gestalthöhe. Er bezieht sich dabei auf H. VOLKELT, einen der führenden Vertreter der Leipziger Schule, der in seinem Ansatz „Grundbegriffe der Ganzheitspsychologie“ (1934, wieder veröffentlicht im von F. SANDER u. H. VOLKELT 1962 herausgegebenen Buch „Ganzheitspsychologie - Grundlagen, Ergebnisse, Anwendungen“) Prägnanz in einem doppelten Sinn versteht:

Prägnanz wird einerseits mit „Ausgeprägtheit“ gleichgesetzt, gleichzeitig aber auch mit „Sinträchtigkeit“. Wobei er in letzterer Hinsicht dem lateinischen Wortsinn bzw. der Bedeutung des Wortes pregnancy in der englischen Sprache folgt:

„Solche Gestalten erscheinen als besonders geladen, geladen nämlich mit sinn der verschiedensten Art, sei es mit besonderen gestaltlichem Sinn, sei es mit besonderem Sachsinn oder mit besonderem Sinn anderer Be-

schaffenheit. Und zwar wird erlebte Gestalt vornehmlich dann als prägnante erlebt, wenn der Sinn, mit dem sie geladen ist, für das Leben und vornehmlich für das Wertleben des betreffenden Individuums, nämlich entsprechend seiner Erfahrung, von ausschlaggebender Bedeutung ist“ (VOLKELT, a.a.o., S. 46).

Prägnanz als Ausgeprägtheit und Sinnträchtigkeit einer Gestalt! Eine aktuellere Aussage in diesem Sinn: M. VISSER referiert in seinem Aufsatz „The organisational Gestalt - Images of Organisation Revisited“ (1977) die Sichtweise von A. ANAGYAL („Foundation for a Science of Personality, 1941). Eine zweifache Bedeutung von Prägnanz wird festgestellt:

„The Principle may either formally refer to 'Prägnanz' as originality (the primary, autonomy or 'Eigenständigkeit' of a phenomenon, its capacity to serve as a prototype), or materially to 'Prägnanz' as meaningfulness (in accordance with the specific nature of the given structure, its types of mental sets, habits and traditions in relation to a given environment, the 'Sinn' in humanistic sense)“ (S. 235).

Bei W. METZGER finden wir dazu: Eine Struktur wird als „prägnant bezeichnet, wenn in ihr ein 'Wesen' sich rein verkörpert“ ... und „wenn sie eine ausgezeichnete und infolgedessen beständige Ordnung aufweist“. Und weiter: „Erst in der Verbindung dieser beiden Bedeutungen ist der ganze Sinn dieses grundlegenden Begriffs enthalten“ (1963, S. 231).

In diesem doppelten Verständnis könnte der Prägnanz-Begriff das Wesen des Exemplarischen verdeutlichen und bestimmen:

Prägnanz meint einerseits den strukturellen elementaren Bestand eines Phänomens, das Allgemeine im Besonderen, das die Grundlage des Transferprozesses darstellt.

Prägnanz aber gleichzeitig, bzw. darüber hinaus als die fundamentale Wirkung des Exemplarischen. „Gestalttiefe ist das, was die Gestalt wesentlich macht“ (WELLEK, 1975, S. 131), und das „Exemplarische ist das Wesentliche“ (a. a. o.).

„Nicht dass das <Exemplarische> einfach identisch wäre mit der Prägnanz der Gestalttiefe; aber diese ist die Voraussetzung des <Exemplarischen> in jedem Fall“ (a.a.o.).

Um ein Gebilde als exemplarisch im Sinne des exemplarischen Lehrens und Lernens erscheinen zu lassen, bedarf es beider Aspekte. In der Prägnanz des Exemplarischen sind der elementare und der fundamentale Aspekt aufgehoben.

Aber auch in einer anderen Hinsicht kann nicht „jedes sinnprägnante Gebilde schon das Exemplarische für das Lehren und Lernen sein“ (WELLEK, a.a.o., S. 131). „Denn sinnprägnante Gebilde gibt es in so unbegrenzter Anzahl und Fülle wie Sinnzusammenhänge überhaupt“. Das Exemplarische

wäre aber nicht exemplarisch, „wenn es nicht aus der Fülle der Möglichkeiten herausgehoben wäre“ (a. a. o.).

„Wenn wir wieder nur die stoffliche Enzyklopädie zum Ausgangspunkt nehmen, sie in einfache Sektoren zerteilen und jeden dieser Sektoren einfach nur danach befragen, welche Kernpunkte in ihm exemplarisch für die jeweilige Disziplin sein können, dann sind wir um keinen Schritt weitergekommen. Auch ein Lehrplan, der mit exemplarischen Gegenständen vollgestopft ist, kann die Fassungskraft überfordern. Ob etwas, das für die Lebensweise der Eskimos oder für die Steinzeitkultur exemplarisch ist, in die Schule gehört, hängt ja davon ab, ob man die Vertrautheit mit Steinzeit und Eskimos überhaupt für einen konstitutiven Bestandteil unserer gemeinsamen geistigen Welt und damit unserer Schulbildung hält“ (SCHEUERL, S. 88).

Das Exemplarische ist exemplarisch nicht nur für etwas, sondern auch „für jemand“. „Das gestalttiefe Gebilde wird dann und nur dann exemplarisch, wenn es durch das Moment der persönlichen Bedeutsamkeit einprägsam wird“ (WELLEK, 1975, S. 131).

Diese exemplarische Potenzialität muß aber im Lernenden lebendig, „entbunden“ werden. Nochmals A. WELLEK: „Prägnanz im Thematischen, im Gegenstand“, erfordert daher auch „die Prägnanz im Methodischen, im didaktischen Weg“ (WELLEK, a.a.o., S. 131). Denn: „Thematische und methodische Prägnanz stehen im exemplarischen Unterricht ... in Wechselwirkung. ... Es geht ... um Verwesentlichung des Gegenstands wie des Weges zu ihm hin“

Man findet sich auf W. METZGERS Überlegungen zur Prägnanztendenz verwiesen, zu den durch Unprägnanz ausgelösten Wirkungen. „Unprägnanz“ wird von ihm unter Bezugnahme auf M. WERTHEIMER (1945) als „Forderung und Anlaß zur Tätigkeit erfahren“... „Ordnungen, die als nicht ausgezeichnete erlebt werden, treten und dem Anspruch auf Verbesserung, auf Berichtigung: Glättung, Vervollständigung, Entzerrung uws., kurz nach Erfüllung ihres Gesetzes, vor uns hin“ (1963, S. 231).

Die Prägnanztendenz tritt „als in dem anschaulichen Gebilde lebende, im äußersten Fall höchst beunruhigende Forderung an den Betrachter heran“ (S. 232). Und: „Unstimmigkeiten ... bilden für den Menschen, der sie vorfindet, d. h. der überhaupt fähig und bereit ist, sie wahrzunehmen, einen wesentlichen Anlaß für das Tätigwerden“ (S. 232).

Als „erste Art der durch Unprägnanz veranlaßten Tätigkeit“ wird „der Auffassungswechsel“ genannt (S. 232). Diese Tätigkeit wird im Sinne der Prägnanz des Methodischen beim exemplarischen Lehren m. E. von einem anderen, der Gestalttheoretischen Pädagogik und Didaktik nahestehenden Autor gut beschrieben: R. STACH. STACH hat im schon erwähnten Sammelband von K. GUSS den Beitrag „Die konstituierenden und erschließenden Momente der pädagogischen Situation“ gestaltet. Hier soll aber auf seine Studie „Mediale, kategoriale und fundamentale Bildung“ (Päd Rundschau 28, 1974, S. 6) Bezug genommen werden.

Kritisch an W. KLAFKI anknüpfend und ohne Bezugnahme auf WELLEKS Studie entwickelt er ein Konzept ganzheitlichen Lehrens und Lernens mit drei ineinander greifenden Bildungsvorgängen, die durch die Modi des Erlebens, Erkennens und Verstehens charakterisiert werden können. Er versucht damit das für ihn bei KLAFKI zu undifferenziert bleibende Phänomen des wechselseitigen Erschließens der Welt und Erschlossenwerdens der Person als Kriterium der kategorischen Bildung zu verdeutlichen und vertiefen. Im Integral dieser Aspekte scheint die prägnante Methode des Exemplarischen Lehrens und Lernens gegeben zu sein.

Der „Modus des Erlebens“ entspricht dem „medialen Bildungsverständnis“. Es geht um den Umgang mit Sachen und Menschen. Am konkreten Fall, in der konkreten Situation werden Erfahrungen gemacht, ohne daß es dabei bereits zur begrifflichen Klärung und Erfassung kommt. Das Allgemeine wird hier vom Besonderen noch nicht klar abgehoben, in der Auseinandersetzung mit dem Medium der Beschäftigung wird es aber erlebt.

M. WAGENSCHHEIN berichtet dazu, wie ein Kind die Gravitation entdeckt:

„Claudio stand, völlig in sein Tun versunken, auf einer mit Kies bedeckten Terrasse. Er hockte sich nieder, nahm in beide Hände soviel Kiesel, wie er fassen konnte, stand langsam auf, die Hände vor sich, die Handflächen nach oben, den Blick darauf gerichtet. Dann, der Blick auf uns. Jetzt kommt es! Und es kam: Er brauchte nur die Hände zu öffnen, und die Steine fielen von selbst zur Erde, ganz von selbst. Er wurde nicht müde, es zu wiederholen; und jedesmal das kaum merkliche Lächeln zu uns: das Zeichen des Geistes. Siehst du es: es geht immer. Er hatte die Regel entdeckt, das Naturgesetz“ (WAGENSCHHEIN, 1956, S. 54).¹

Zweifellos entspricht dieses Bildungsgeschehen im Modus des Erlebens einer frühen Entwicklungsstufe. M. WAGENSCHHEIN machte aber wiederholt darauf aufmerksam: Es ist auch im planmäßigen schulischen Unterricht notwendig, den Schülern Zeit zu lassen zum Umgang mit den Gegenständen, den Sachverhalten. Vorschnelle Abstraktion vermindert den „Korrespondenzbezug“ zwischen Kind und Sache. Sie läßt nicht zu, dass sich Kind und Gegenstand ineinander verhaken. Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind die Aufgabe, das Kulturgut in seiner 'Werdensnähe' zu spüren bekommt, in seiner Ursprungssituation, aus der heraus er 'Gegenstand', 'Aufgabe', 'Kulturgut' geworden ist. Alle methodische Kunst

¹ Wagenschein: „Wenn auch freilich nicht im Sinn der Physik schon, sondern - wahrscheinlich - als immer wieder gleichhaftes Gelingen einer in seine Hände und in die Steine gelegten Zauberkraft“. Dazu R. STACH: „Hier wird das Allgemeine, die Struktur und Gesetzmäßigkeit zwar erlebt, aber sie wird nicht in dem Maße gewonnen, dass sie als generelle Erkenntnis zur Verfügung steht zu einer weiteren Erschließung und zu weiterem Erschlossenwerden. Sie bleibt hier an den konkreten Fall gebunden und bezieht die Erfahrung uns auf dieses Ereignis. Sie bleibt damit auch ohne die Möglichkeit eines bewußten Transfers. Dennoch kann man Wagenschein in seiner Ansicht zustimmen, dass in einem solchen erlebnishaften Tun Gesetzmäßigkeiten erfahren werden“ (STACH 1974, 630).

liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurück zu verwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben (vgl. ROTH, 1976, S. 123f).

Zu früh aufgedrängte Abstraktion führt zum Scheinwissen. Für den Physik-Unterricht im besonderen fordert M. WAGENSCHNEIDER: „Schüler müssen bei den Dingen verweilen können, mit ihnen umgehen dürfen. Gefordert ist der Verzicht auf verfrühte und immer wiederholte Mathematisierung und Theoretisierung“ (WAGENSCHNEIDER, 1968, S. 68).

Dass solche Überlegungen nur bei naturwissenschaftlichen Sachverhalten relevant sein könnten, wäre ein Mißverständnis. „Auch die Sachverhalte und Zusammenhänge des sozialen Lebens“ können „in dieser Weise erfahren und geordnet werden“ (STACH, a.a.o., S. 631). Man denke an das Rollenspiel des Kindes. Und sollte dieses Medium der Welterfahrung dann unterscheiden vom Rollenspiel als Sozialverhaltenstraining.

Der zweite Aspekt des Bildungsverständnisses ist bei STACH der „kategoriale“. Sein Modus ist der des „Erkennens“, eine andere Art der wechselseitigen Erschließung. Im Gegensatz zum medialen Bildungsverständnis, in welchem das Allgemeine erlebnishaft transparent wird, das Anschauen, das spielende Umgehen, das spielende Tun die Grundlage bilden, wird auf dieser Ebene das Allgemeine „zum Begriff erhoben“. Der Schritt vom Tun zum Denken ist im Zentrum, die Ebene des Erlebens wird verlassen, besser wohl überschritten, überstiegen.

Damit wird das Allgemeine der einzelnen Sachverhalte, Gegenstände generell verfügbar und als Begriffsinstrumentarium zu einer weiteren Erschließung von Wirklichkeit verwendbar. Aus einem Erlebniszusammenhang werden die Sachverhalte herausgelöst und in einem neuen Sachzusammenhang eingeordnet. Diese neuen Sachzusammenhänge stellen etwa im traditionellen Schulsystem die Unterrichtsfächer und ihre Inhalte dar. In der Volksschule sind die Kinder auf dem Weg vom erlebnis-bezogenen Gesamtunterricht zum erkenntnis-orientierten Fachunterricht.

Ohne an dieser Stelle auf eine Theorie des Lehrplans und der Unterrichtsfächer eingehen zu können, muss doch festgehalten werden: Unterrichtsfächer sind keine Auszüge oder Schrumpfformen wissenschaftlicher Disziplinen, auch wenn sie namensgleich sein sollten. Sie sind weder in ihren Aufgaben übereinstimmend noch von ihrem Inhalt und Umfang deckungsgleich. Unterrichtsfächer sollen bestimmte Dimensionen des Menschseins in der Welt aufschließen, eröffnen: Geographie als Unterrichtsfach beschäftigt sich mit Lebensbewältigung unter Berücksichtigung der räumlichen Bedingungen, Geschichte mit dem aus der Vergangenheit zu verstehenden und für die Zukunft zu verantwortenden individuellen und sozialen Handeln. Oder: die mathematische Fassbarkeit der Naturphäno-

mene als Basis der technischen Nutzung zur Lebenssicherung und Lebensentlastung - ein Zugang zur Physik.

Ein zweites: Der Kanon der Unterrichtsfächer ist nicht überzeitlich gültig, sondern das kompromißhafte Ergebnis gesellschaftlicher (d. h. schulpolitischer) Aushandlungsprozesse. Ihre Bedeutsamkeit als Lernfelder für den kategorial zur bildenden Menschen in Vergangenheit und Zukunft ist immer wieder kritisch zu prüfen.

Um den Prozeß der „kategorialen Bildung“ im hier gemeinten Verständnis zu bestimmen, sei erneut ein Beispiel vorausgeschickt. STACH entnimmt diesen Erlebnisbericht H. von HENTIGs Buch „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“.

„Wir pflegten unseren Lunch in einem kleinen Blechkoffer mitzubringen. Die Schule dauerte bis um vier Uhr nachmittags. Um zwölf Uhr ging man die Hände waschen; eine wechselnde Gruppe holte Milch oder Kakao oder Apfelsinensaft, die auf Schulkosten verteilt wurden; man nahm das Essen gemeinsam im Klassenzimmer ein. Natürlich sah jedes Kind mit einer gewissen Neugier, was die anderen von zuhause mitbekommen hatten. Oft wurden die Sandwiches getauscht. Besonders interessant waren die Brote der Ausländer, der Juden, Polen, Italiener - und auch meine. Als ich einmal nicht nur das schon ungewöhnliche Schwarzbrot (mit Schmalz oder Griebenschmalz) dabei hatte, sondern eine Scheibe Sülze darauf, waren meine unmittelbaren Nachbarn sehr aufgeregt und fragten mich, was das sei. Ich wußte weder den Namen des inkriminierten Belages, noch konnte ich sonst Auskunft geben. Ein Mädchen entdeckte schließlich in dem gruselerregenden Gallert etwas, was sie für ein „Fischaugen“ hielt, und erklärte kurzerhand: „Deine Mutter liebt dich aber nicht - wenn sie dir Fischaugen aufs Brot gibt.“ War ich schon ratlos, als man mich gefragt hatte, was denn das sei, so war ich vollends bestürzt, als mir diese Deutung gegeben wurde.

Diese Vorgeschichte ist bedeutsam; denn an sie knüpft der eigentliche Unterricht erst an. Die Lehrerin in von HENTIGs Beispiel macht das sehr geschickt und gekonnt. Sie nahm dies alles wahr, so berichtet von HENTIG weiter, und griff an diesem Punkt wie folgt ein: „Der Hartmut aus Deutschland hat da etwas auf seinem Brot, das er nicht erklären kann. Könnt ihr denn erklären, was auf euren Broten ist?“ Alle Brote - auch die schon angegessenen - wurden auseinandergeklappt, die Belage ausgelegt, betrachtet und bezeichnet, so gut man konnte -, aber genau erklären konnten wir nur wenig. Zur nächsten Stunde sollte sich nun jeder erkundigen, was er auf seinem Brote hatte, wo es her kam, wie es gemacht wurde, und wir hatten einen höchst interessanten, mehrere Stunden dauernden Unterricht in Landwirtschaft, Chemie, Biologie, Ethnologie, Geographie.

„Diese amerikanische Lehrerin“, so kommentiert von HENTIG, „hatte nicht von dem eigentlichen Problem abgelenkt; sie hatte auf andere Weise zu ihm hingeführt. Denn ich konnte beim nächsten Mal nicht nur der Klasse

erklären, was Sülze sei und wo man sie - in Deutschland nämlich, von dem ich dann auch berichten mußte - ißt, sondern es wurde uns allen erst bewußt, wie anders und bunt die in der Klasse versammelten Lebenshintergründe waren (25)" (1974, S. 633f.)

Dieses Beispiel deutet bereits die dritte Form des Bildungsverständnisses nach STACH an: das „Fundamentale“. Ihr Modus in der des „Verstehens“. Durch den Schritt vom Elementaren zum Fundamentalen vollzieht sich nach WAGENSCHHEIN die Wendung von der Sache zum Menschen im Prozess des exemplarischen Lehrens und Lernens. Der Verantwortungshorizont des Wissens und Erkennens wird angerührt: Mit den anderen auf Grund der aufgeklärten Lebenshintergründe verständnisvoller und toleranter umgehen! Dies ließe sich aus Hentigs Beispiel als Einstellung gewinnen.

Wissen, Erkenntnis, Einsicht kann beunruhigen und herausfordern. W. METZGER hat als „zweite Art der durch Unprägnanz veranlaßten Tätigkeit“ das handelnde Eingreifen genannt, die zu „den gewaltigsten und verehrungswürdigsten Anstrengungen des menschlichen Willens führt.“ (a.a.o., S. 236). Ich bringe in Erinnerung: „Ist es nämlich von vornherein klar, oder stellt es bei dem Bemühen um eine bessere Auffassung heraus, dass eine bessere Auffassung heraus, dass eine Unstimmigkeit der Sache selbst vorliegt, die also (von der Vertuschung abgesehen) durch rein geistige Anstrengung nicht aus der Welt zu schaffen ist, so besteht für denjenigen Menschen, der irgendwie mit ihr verbunden ist, die Forderung, die Sache selbst so zu ändern, dass sie das in ihr angelegte Gesetz erfüllt; mitzuhelfen, dass es die natürliche Ordnung, zu der sie hindrängt, tatsächlich erreicht“ (a.a.o., S. 237).

W. KLAFKI zog den Schluß: Die Themen des exemplarischen Lehrens sollten nicht durch die Unterrichtsfächer oder die dahinterstehenden Wissenschaften bestimmt werden. In erheblichem Umfang werden es Schlüsselprobleme unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlich-politischen Existenz sein müssen, die, im Horizont der jeweiligen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, die Themen exemplarischen Lehrens und Lernens sein müssen:

die Friedensproblematik, die Umweltfrage, das Verhältnis der Generationen zueinander, Chancen und Risiken des technischen und ökonomischen Fortschritts, Freiheitspielraum und Mitbestimmungsanspruch einzelner und Gruppen, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale und wirtschaftliche Ungleichheit, das Verhältnis der Geschlechter, die Lage der Behinderten und noch anderes mehr (vgl. KLAFKI, 1985).

Wenn wir wissen, dass

- auf der Welt Hunger und Überfluß zugleich herrschen,

- Unterdrückung und Mißhandlung existieren,
- durch Ungerechtigkeiten Gewalt ausgelöst wird, oder
- Lebenschancen durch Bildungsbenachteiligung vermindert werden,
- repressive Erziehung die Selbstbestimmungsfähigkeit beeinträchtigt,
- durch Alkoholmißbrauch Gesundheit zerstört wird,
- durch die hohen Kosten der Spitzenmedizin wichtige Behandlungsmöglichkeiten nicht allen geboten werden können u.a.m.,

dann sind wir beunruhigt, betroffen, weil die gute Gestalt individueller und sozialer menschlicher Existenz für alle Menschen nicht ermöglicht wird!

Zusammenfassung

Die Theorie des exemplarischen Lehrens bildet eine wesentliche Komponente in der Entwicklung der bildungstheoretischen Didaktik in den 50er und 60er Jahren. Sie stellte ein Instrument zur konstruktiven Lehrstoffbeschränkung in den Unterrichtsfächern und zur bildungswirksamen Unterrichtsgestaltung zur Verfügung. Im Zuge der Renaissance der Bildungstheorie als erziehungswissenschaftliche Kerndisziplin kommt es in den 80er und 90er Jahren auch zur Erneuerung der Didaktik. Die Fragen des Fächerkanons und der thematischen Repräsentation der „Schlüsselprobleme“ finden wieder Interesse und aktualisieren auch das Konzept und Prinzip des exemplarischen Lehrens.

Exemplarischen Lehren zielt darauf ab, durch unterrichtliche Bearbeitung repräsentativer Vertreter von Gegenstands- und Gedankenbereichen zum Elementaren, zur Grundstruktur des Phänomenbereiches vorzustoßen (vom Fall zum Gesetz, von der Erscheinungsform zum Typus, vom Beispiel zur Regel etc.).

In der Erarbeitung des Elementaren wird sowohl eine kategoriale Struktur aufgeschlossen als auch eine strukturadäquate Methode angeeignet.

Als Transferleistung wird die Wiedererkennung des Elementaren in anderen Phänomenen und die Anwendung der strukturadäquaten Verfahren bei der geistigen Auseinandersetzung mit ihnen erwartet.

Auf die grundlegende Bedeutung der Gestaltpsychologie für die Theorie des exemplarischen Lehrens hat a. WELLEK bereits 1959 hingewiesen: „Das Exemplarische im Unterricht und das Prägnanzproblem der Gestaltpsychologie stehen in einem Zusammenhang. ... Prägnanz im Sinne der Sinnträchtigkeit oder „Gestalttiefe“, nicht im Sinne der Einfachheit oder „Gestaltgüte“ wird zur Voraussetzung des Exemplarischen, wenn auch nicht identisch gleich mit diesem.“

Auch das Prinzip der Transponierbarkeit von Gestalten ist für das exemplarische Lehren wesentlich. Transfereffekte beruhen auf der Erfassung struktureller Ähnlichkeiten.

Die exemplarische Potenzialität muss in systematisch aufbauender Form im Lernenden entbunden werden: von der medialen über die kategoriale zur fundamentalen Bildung (vgl. STACH R.)

Summary

The theory of Exemplary Teaching is one of the important aspects in the development of „Bildungstheoretische Didaktik“ in the fifties and sixties of the century. It elaborated an instrument for constructive and productive restriction of contents in the subject disciplines and for effective arrangement of teaching to enhance „Bildung“.

In the course of recent revival of „Bildungstheorie“ as a core discipline of educational science in the eighties and nineties the 'renaissance' of „Didaktik“ followed. The question of the canon of school subjects, raised by W. Klafki's set of 'key problems' as an alternative, now finds growing interest and stimulates the inquiry for the concept of Exemplary Teaching again.

Exemplary Teaching aims at analyzing a significant representative of a field of phenomena trying to expose the fundamental ('elementary') structure of this respective section of reality (from case to law, from representative to type, from example to rule etc.).

By working out the basic ('elementary') structure a 'categoric' dimension of reality as well as an appropriate method to deal with is discovered.

In the process of transfer the identification of the similar fundamental ('elementary') structure in a new phenomenon (object, idea) and the application of the adequate method to investigate are the core problems.

In 1959 WELLEK A. has pointed out the fundamental significance of „Gestaltpsychologie“ for the theory of Exemplary Teaching. The 'exemplary' method in instruction and the principle of „Prägnanz“ of gestalt psychology are in an relation. ... „Prägnanz“ meaning pregnancy with sense, or 'gestalt depth', not in the sense of simplicity or „Gestaltgüte“, becomes the basis of the 'exemplary', though not identical with it.“

Especially the principle of transposability of „gestalt“ is of significant importance for Exemplary Teaching. Transfer is founded in becoming aware of structural similarity.

The exemplaric potentiality has to be gained in a systematic form by the learner. The steps are: „mediale, kategoriale, fundamentale Bildung“.

Literatur

- ASCHERLEBEN, K. (1993): *Welche Bildung brauchen Schüler?*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- BERG, H. Ch.-SCHULZE, Th. (1995): *Lernkunst*, Neuwied: Luchterhand.
- BERGIUS, R. (Hg.) (1964): Hdb. der Psychologie 1.Bd., 2.Halbb.: *Lernen und Denken*, Göttingen: Hogrefe.
- BERGIUS, R. (1964): *Produktives Denken (Problemlösen)*. In: BERGIUS (Hg.), Göttingen 1964.
- BERGIUS, R. (1964): *Übungsübertragung und Problemlösen*. In: BERGIUS (Hg.), Göttingen 1964.
- DERBOLAV, J. (1957): *Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums*, Düsseldorf: Schwann.
- FLITNER, W. (1955): *Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl*. Stuttgart: Die Sammlung (556 - 561).
- GERNER, B. (Hg.) (1963): *Das exemplare Prinzip*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GUSS, K. (Hg.) (1975): *Gestalttheorie und Erziehung*, Darmstadt: Steinkopff.
- GUSS, K. (Hg.) (1977): *Gestalttheorie und Fachdidaktik*, Darmstadt: Steinkopff.
- KLAFKI, W. (1969): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz.

- LORENZ, K. (1959): *Gestaltwahrnehmung als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis*. Ztschr. f. exp. u. angew. Psychologie 6.
- METZGER, W. (1961): *Erziehung zum fruchtbaren Denken*. In: STRUNZ, K. (Hg.), München 1961 (242-273).
- METZGER, W. (1961): *Erziehung zum schöpferischen Gestalten*. In: STRUNZ, K. (Hg.), München 1961(275-293).
- METZGER, W. (1967): *Psychologie*, Darmstadt: Steinklopff.
- METZGER, W. (1975): *Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung?* In: Guss, K. (Hg.) 1975 (18-41).
- ROTH, H. (1976): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover: Schroedel.
- SANDER, F.-VOLKELT, H. (1962): *Ganzheitspsychologie - Grundlagen, Ergebnisse, Anwendungen*. München: Beck.
- SCHEUERL, H. (1958): *Die exemplarische Lehre*, Tübingen: Nümeier.
- SEEL, H. (1983): *Allgemeine Unterrichtslehre*, Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- SEEL, H. (1997): *Didaktik und Gestaltpsychologie*. Gestalt Theory 19/2, (100-127).
- SEEL, H. (1966): *Zum Prinzip des exemplarischen Lehrens*. Erziehung und Unterricht 116/9 (581-590).
- STACH, R. (1975): *Die konstituierenden und erschließenden Momente der pädagogischen Situation*. Guss, K. (Hg.), Darmstadt (53-65).
- STACH, R. (1974): *Mediale kategoriale und fundamentale Bildung*. Päd.Rundschau 28/6 (625-637).
- STENZEL, A. (1960): *Stufen des Exemplarischen*. Bildung u. Erziehung 13, (129-141).
- STRUNZ, K. (Hg.) (1961): *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*, München: Reinhardt.
- VISSER, M. (1997): *The organizational Gestalt-Images of organization revisited*. Gestalt Theory 19/4 (231-240).
- VOLKELT, H. (1962): *Grundbegriffe der Ganzheitspsychologie*. In: Sander F.-Volkelt H., München 1962 (31-66).
- WAGENSCHNEIN, M. (1973): *Verstehen lehren*, Weinheim: Beltz.
- WAGENSCHNEIN, M. (1956): *Wesen und Unwesen der Schule*. In: Erziehung wozu? Stuttgart: Kröner (49-61).
- WEINHANDL, F. (Hg.) (1960): *Gestalthaftes Sehen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WELLEK, A. (1959): *Das Prägnanzproblem der Gestalt - Psychologie und das „Exemplarische in der Pädagogik“*. Zeitschr. f. exp. u. angew. Psychologie 6/3, (722-736).
- WELLEK, A. (1963): *Ganzheitspsychologie und Ganzheitspädagogik als Wegbereiter für das „Exemplarische“*. Gerner B. (Hg.) Darmstadt 1963 (347-365).
- WITTE, W. (1960): *Transposition als Schlüsselprinzip*. Weinhandl; F. (Hg.), Darmstadt 1963 (406-412).

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Helmut Seel
 Karl-Franzens-Universität Graz
 Institut für Erziehungswissenschaften
 Merangasse 70
 A-8010 Graz

e-mail: seel@gewi.kfunigraz.ac.at