

SEMIOTISCHE GRUNDLEGUNG EINER PÄDAGOGIK DES ERLEBENS

Die Wahl des pädagogischen Begriffs

Nicht zu übersehen sind immer wieder Begriffsschöpfungen in der Pädagogik, um Veränderungen im Grundsätzlichen zu signalisieren. Die Thematik dieser Darlegung bezieht sich auf eine *Pädagogik des Erlebens*, wenngleich das gegenwärtige Schlagwort *Erlebnispädagogik* ist. Ich greife dieses Wort nicht für meine Überlegungen auf, weil mit dem Begriff *Erlebnis* das singuläre Ereignis verbunden ist; ebenso Vorstellungen von Aktionismus, sichtbare Aktivitäten, Aktionen u.v.m.

Erleben als Basis-Begriff einer pädagogischen Richtung zeigt meines Erachtens seine stärkere Verbundenheit mit "Leben" als grundlegende Kategorie des Seins.

Leben ist als eine Bewegungsform zu verstehen, die aufbauend die Entwicklung der Persönlichkeit bestimmt. Dieses Phänomen läßt sich beschreiben als *generierende Semiose* innerhalb sich verändernder Bedingungsbeziehungen.

Dabei involviert der jeweils gegenwärtig beobachtbare (bzw. betrachtete) Zeichenprozeß die vorangegangenen als notwendiges Repertoire für die aktuelle Phase der generierenden Zeichenbildung. Der aktuelle Prozeß ist nur das letzte Glied einer Kette vorangegangener Semiosen.

ERLEBEN bedeutet die ganzheitliche Einbeziehung aller menschlichen Bewegungsformen, die in der Lage sind, Zeichen und Zeichensysteme zu identifizieren und zu bilden. Daß *secondness firstness* umschließt und *thirdness* wiederum *firstness* und *secondness* (PEIRCE), muß für jede Handlung im Erleben konstitutiv sein.

Das empfindungsbegründete Denken und sein Ausdruck (BAUMGARTEN spricht von einem *ästhetikologischen* Vorgehen) nutzt die ganzheitliche Erkenntnisgewinnung.

Es findet eine Einordnung in Gesetzmäßigkeiten und transformierbare Strukturen (als argumentisch-symbolisches Legi) statt, läßt die aktuelle Situation (als dicentisch-indexikalisches Sin) nicht außer acht und gründet auf der unmittelbaren Begegnung durch die Empfindung (als rhematisch-iconisches Quali). Dies in allen Abstufungen der Zeichenklassen. Die für wissenschaftliches Handeln notwendig, eingesetzten kognitiv kommunizierbaren Erkenntnisse haben den Stellenwert der *Nachfolge*, zum besseren Verstehen, Einteilen und Sortieren alles dessen, was in der unmittelbaren Begegnung auf der Ebene der Erstheit erlebend aufgenom-

men wurde. Dem Erleben verschließt sich ein Wissen, wenn es in der Drittheit angesetzt und Erstheit und Zweitheit nicht schlüssig zu rekonstruieren vermag. Leicht entsteht dann eine individuelle oder gesellschaftliche Konstruktion, die willkürlich ist und weiteren generierenden Semiosen auf dem Hintergrund von *Leben* (s.o.) entgegensteht. In diesem Zusammenhang hat die Drittheit nur dann einen Wert, wenn die vorausgehenden Zeichenklassen mit in den Erkenntnisvorgang ganzheitlich einbezogen sind.

Die Kennzeichnung

Um eine *Pädagogik des Erlebens* in der Praxis grundlegend zu kennzeichnen, betrachte ich den handelnden Umgang zunächst mit Designobjekten als Beispiel für eine ganzheitliche Begegnung und Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Welt, sodann transformiere ich auf den Begriff der Gegebenheiten, die von unterschiedlicher Prägung und von universeller Struktur sind, d.h., Designobjekte sind dann mit eingeschlossen. Dabei bin ich hier auf die reduzierende Form der schriftlichen Darlegung angewiesen, auf eine Vermittlung also, die ich bei einer Pädagogik des Erlebens nur als *eine* Form des Nachvollzuges bzw. der Entwicklung von Überlegungen betrachte. Ich stelle somit den Anspruch an den Rezipienten dieses Textes, daß er z.T. Text in Bildhaftes überträgt, um so einen ergänzenden Zugang zu den Inhalten zu erhalten; denn der Wissenserwerb ist nicht ausschließlich an Worte gebunden, sondern Bilder, verbunden mit Tönen, Geräuschen und Farben, spielen eine nicht unwichtige Rolle.

Bei diesem methodischen Vorgehen lasse ich mich von folgender Erkenntnis leiten:

Jedes Wort erweckt im Geiste ein Bild, das der jeweiligen Bezeichnung ungefähr entspricht. Dieses Bild ist natürlich geprägt von der jeweiligen Biographie des Hörenden, von seiner Wesens- und Bildungsart. Je nach Gewöhnung im Umgang mit den Worten entstehen unterschiedliche Bilder. Die Bezeichnung in dem Worte erweckt also ein Bild, und das Bild wieder formt dann den weiter folgenden Begriff. Das Wort und das Bild, das im Geiste ersteht, sind also die Hilfsmittel dazu, um den Begriff zu formen. (Vgl. ABD-RU-SHIN 1975: 615 ff.)

So werde ich zeitweilig die Imaginationsfähigkeit des Lesers in Anspruch nehmen.

Der Gegenstand und seine Funktion

Man beruft sich auf die Gedanken der "alten Griechen", die mit SOKRATES der Meinung waren, daß eine Form, die der Funktion entgegenläuft, nicht als gelungen bezeichnet werden kann. Die daraus entwickelte Maxime lautete vielfach "Form folgt der Funktion".

Die Kritik möchte ich nun nicht an dem Gegenstand in isolierter Betrachtung der Form und seiner technischen Funktion ansiedeln. Vielmehr ist der Gegenstand zu erleben in seiner *funktionalen Einbettung* in eine lebenspraktische Lebensgestaltung.

Haben wir diese Sichtweise auf die Funktion eines Designs, so können wir nicht mehr von Überlegungen zum Funktionalismus historischer Prägung sprechen.

Pädagogische Vermittlung muß erlebbar machen, daß die entstehende und entstandene Produktkultur keine Wirklichkeit für sich ist, sondern als semiotisches Konstitutionssystem eingebettet ist in eine umfassende Alltagskultur.

So auch, daß jedes Objekt in eine bereits gestaltete Umwelt einzubeziehen ist. Und das, was der einzelne Mensch mit den Gestaltungsergebnissen in seiner unmittelbaren Umgebung handelnd vollzieht, wird von seiner persönlichen Geschichte abhängen, von seiner sozialen Stellung, von seinen Handlungsbedürfnissen - von seinem Interpretanten-Repertoire.

Den Unterschied, den es in der Wahrnehmung und den Bildern in unserem Kopf in bezug auf ein und dieselbe Umgebung gibt, sei an einer kleinen Geschichte illustriert:

Zwei Freunde, ein Indianer und ein Weißer, gehen die Straße entlang, als plötzlich der Indianer seinem Freund auf die Schulter klopft und sagt:

- Hörst Du auch, was ich höre?
- Alles, was ich höre, ist das Hupen der Autos und das Rattern der Omnibusse.
- Ich höre ganz in der Nähe eine Grille zirpen.
- Du mußt Dich täuschen, selbst wenn es hier Grillen gäbe, würde man sie bei dem Lärm nicht hören.

Sie gehen weiter. Der Indianer bleibt vor einer mit wildem Wein berankten Mauer stehen. Er schiebt die Blätter auseinander, und tatsächlich sitzt dort eine Grille.

Der Weiße sagt:

- Indianer können eben besser hören als Weiße.
- Da täuschst Du Dich. Ich will es Dir beweisen.

Er wirft ein 50-Cent-Stück auf das Pflaster. Es klumpert, und Leute, die mehrere Meter entfernt gehen, werden auf das Geräusch aufmerksam und sehen sich um.

Siehst Du, sagt der Indianer, das Geräusch des Geldstücks war nicht lauter als das Zirpen der Grille. Der Grund liegt darin, daß wir alle stets nur das gut hören, worauf wir zu achten gewohnt sind.

Das Problem unserer Wahrnehmung ist nicht in jedem Falle, daß wir mit unserem Körper ein unvollständiges Wahrnehmungs-Werkzeug besitzen, sondern daß wir lediglich das aufnehmen, was unseren gedanklichen Rahmen (Interpretanten-Bezug) bestimmt.

Den jeweiligen *gedanklichen Rahmen*, die jeweiligen *Gedankenbilder* müssen wir kennen, wenn wir eine Lehr- und Lernsituation für einen bestimmten Personenkreis inszenieren, planen und gestalten.

Das erste Beispiel

Jetzt möchte ich die Imaginationsfähigkeit des Lesers beanspruchen. Betrachten wir den Wind am Strand unter den gleichen strukturellen Bedingungen, wie es mit einem Designobjekt geschehen sollte. Schnell bemerken wir, daß die Luftbewegung, isoliert betrachtet, nicht das Phänomen ist, welches wir von einem Spaziergang am Strand kennen. Der Wind steht in unmittelbarer Verbindung mit Sand und Meer. Mit dem Meer nehmen wir die Luftbewegung kontextgebunden wahr, indem wir den Wind am Körper spüren, die Füße im Sand, die Feuchtigkeit der Luft, den Geruch, die Geräusche ... All unsere Sinnesorgane sind (auf der Ebene der Erstheit) beteiligt.

Um die Kraft des Windes zu erleben, nehmen wir eine Plastikplane zu Hilfe. - Wir "nutzen" den Wind.

Wenn wir uns in dieser Weise am Strand aufhalten, um das "Objekt Wind" zu erfahren, so werden wir auch nicht ständig lautlos mit uns sprechen und die Gedanken, die entstehen, kommentieren. Vielmehr treten Bilder in unser Bewußtsein, aus denen heraus wir nicht-sprachgebunden handeln.

So wird die Plane in schirmartiger Form als Schutz vor Regen und Wind genutzt; zieht man die Ränder bis auf den Boden, so entsteht schließlich ein Iglu aus Plastikfolie ...

Grundprinzipien der erlebenden Wahrnehmung

Sehe ich die von mir geschilderte Situation am Strand in Gedanken, so werden Gedankenbilder in mir wach, die mit einer intensiven Zeit mit Kindern der Grundschule Melbeck und Studenten der Universität Hannover in dieser Naturumgebung zusammenhängen. Wir waren hier tätig, um unsere Wahrnehmung zu sensibilisieren ...; manche Anregung für den Umgang und die Analyse von Wirkungsweisen von Situationen und Produkten, die von Menschen hergestellt sind, haben wir erhalten. Hier sei eine Aussage von RUDOLF ARNHEIM erwähnt:

Ein Wahrnehmungsakt ist nie isoliert; er ist nur die jüngste Phase eines Ablaufes unendlich vieler ähnlicher Akte, die in der Vergangenheit ausgeführt wurden und im Gedächtnis fortleben. Und ebenso werden zukünftige Wahrnehmungen von gegenwärtigen vorgeformt [...]
(1969: 84)

Können *meine* privaten Erinnerungen eingesetzt werden, um Grundsätzliches für ein Handlungskonzept zu entwickeln? Individualität hat hier nur dann einen Sinn, wenn sie sich letztendlich nutzen läßt für die Inszenierung von Pädagogischen Aktionen. In seinem Buch "Der Raum - Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaft" schreibt ALEXANDER GOSZTONYI:

Eine der fundamentalen Voraussetzungen wissenschaftlicher Forschung ist die Annahme der Einheit der Welt. Sie besagt, daß der Gesamtheit aller dem Menschen zugänglichen Phänomene in irgendeiner Weise zusammenzuordnen sind. Auf Grund dieser Annahme, die in ihrer Richtigkeit empirisch natürlich nicht bestätigt werden kann, besteht auf allen wissenschaftlichen Forschungsgebieten das Bestreben, die eruierten Ergebnisse nicht nur unter sich in einen Zusammenhang zu bringen, sondern sie auch in ein umfassendes System einzuordnen.
(1976: 34)

Erst diese Voraussetzung für ein forschendes Vorgehen macht es sinnvoll, individuell erlebte Phänomene in deren Strukturen zu betrachten, die sich übertragen lassen auf unterschiedliche Bereiche der Lebensgestaltung.

So haben die eben zum Nachvollzug geschilderten Ereignisse für unseren derzeitigen Denkkontext nur dann einen weiterreichenden Sinn, wenn wir sie zu verallgemeinern vermögen.

Drei unterschiedliche Wahrnehmungen wurden vollzogen, die ich semiotischen Kategorien zuordne:

Auf der ERSTEN EBENE (firstness) wurde das Gefühl, die Empfindung angesprochen. (Es wurde der Wind in Verbindung mit der Plane gespürt u.v.m.)

Auf der ZWEITEN EBENE (secondness) kam es zur Entdeckung einer situativen Gegebenheit. (Der Wind bläht - gezielt eingesetzt - die Plane auf.)

Auf der DRITTEN EBENE (thirdness) erkannte man eine Gesetzmäßigkeit. (Pragmatisch wurden vorhergehende Wahrnehmungen und Handlungen eingesetzt; durch die schirmartige Nutzung entstand ein "Plastik-Iglu" zum Schutz gegen Wind und Regen. Der entwickelte Gegenstand ist schließlich unter entsprechenden Bedingungen verhältnissen reproduzierbar.)

Prinzipiell können wir eine logische Folge feststellen, die jeweils die vorherige Ebene mit einschließt.

Die *situative Gegebenheit* (sin) schließt die vorherige Ebene, die der *Empfindung* (quali) mit ein. Und die der *erkannten Gesetzmäßigkeit* (legi) schließt die *situative Gegebenheit* (sin) mit ein.

Dieser Vorgang der Betrachtung und Inszenierung von Handlungen läßt sich in einer Matrix nach PEIRCE fassen, die ich sprachlich in die Umgangssprache transformiere, um zu verdeutlichen, was in einem Lehrenden und Lernenden vielleicht an Gedankenkommentaren erfolgt, wenn er an bestimmten Prozessen teilhat:

	1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene
WAHRNEHMUNG (MITTEL)	Die Gegebenheit spricht das Gefühl, die Empfindung an.	Die Gegebenheit ist gebunden an die aktuelle Situation.	Die Gegebenheit ist durch festgelegte Regeln/Gesetze strukturiert.
1	(1.1 QUALI)	(1.2 SIN)	(1.3 LEGI)
	Mir bereitet sie Freude (oder das Gegenteil), ich erlebe mich.	Das, was ich erlebe, ist gebunden an diese Situation.	Meine Auseinandersetzung mit der Gegebenheit ist durch gelernte Regeln/Gesetze bestimmt.

Das Erleben von Bedeutungen

Die Fähigkeit des Menschen, seine Wahrnehmung innerhalb der drei Ebenen zu aktivieren und zu reduzieren, ermöglicht ihm eine selektive Zuwendung zur ihn umgebenden Welt. KANT spricht in diesem Sinne von drei logischen Modalitäten: Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit.

Die MÖGLICHKEIT ist dem Gefühl und der Empfindung zuzuordnen.

Die WIRKLICHKEIT ist der aktuellen Situation zuzuordnen.

Die NOTWENDIGKEIT ist dem Ausrichten nach einer festgelegten Gesetzmäßigkeit zuzuordnen.

Welche Wirkung eine gestaltete Gegebenheit auf uns und andere Personen hat, zeigt sich im Umgang mit dieser. Im handelnden Umgang werden Bedeutungen *praktiziert*; so zeigt die Handlung gleichsam die bedeutungsvolle Wirkung der Gegebenheit.

Im Gegensatz zu Verbal-Aussagen kann eine Handlungs-Aussage nur konstituiert werden, wenn der Aussagende *selbst* die handelnde Person ist und seine Fähigkeit, seine Wahrnehmungen umzusetzen, *praktiziert*.

Allgemein läßt sich feststellen, daß *jede* Handlung eine *praktizierte Interpretation* des Handlungsanlasses ist. (Vgl. JANSEN 1978)

Die praktizierte Interpretation ist die Realisation einer Aussage, welche gesellschaftliche Wirklichkeitssichten

- normenkonform bestätigt,
- gestaltend differenziert

oder

- durch eine Alternativ-Sicht ersetzt.

Aber auch die gesellschaftlich anerkannten Sichten

- unbeachtet läßt,
- im reinen Widerspruch ablehnt

oder

- durch eine Gegenstrategie bekämpft.

Die Ausführungen ergänze ich durch Beispiele ganzheitlichen Handelns.

Mit Studenten der Universität Hannover betrachte ich den Park HERREN-HAUSEN in Hannover.

Das zweite Beispiel

Gemeinsam betrachten wir die Statuen und die im rechten Winkel geschnittenen Hecken. In einem achtbaren Abstand wird besonders das Denkmal der Fürstin Sophie wahrgenommen. Die Dame sitzt auf einem thronartigen Sockel, der umgehbar auf einem kleinen Platz steht, umrahmt von hohen Hecken. Geschichtliche Erläuterungen werden gegeben und aufgenommen, bevor man sich anderen Objekten zuwendet.

Diese Art der Wahrnehmung entspricht den Üblichkeiten. Ausgehend von einem kognitiv verfügbaren Wissen, ist der Lehrende bemüht, Allgemeingültiges zu vermitteln, ohne die situative Gegebenheit (z.B. das Wetter, die Anzahl der betrachtenden Studenten, andere Parkbesucher) mit einzubeziehen. Auch das Gefühl und die Empfindung wird durch kognitive Informationen kanalisiert, wenn überhaupt angesprochen.

Als eine alternative Betrachtungsform haben wir (etwa 40 Studenten mit ihrem Dozenten) folgenden Weg gewählt:

Mit für diese Handlungsinszenierung mitgebrachten Kopfbedeckungen aller Art schreiten wir an der Dame Sophie vorbei, ziehen den Hut, verbunden mit einer höfischen Verbeugung. Im Laufe der Prozedur vermeinten einige "sogar ein Lächeln entdeckt zu haben".

Eine weitere Inszenierung umgibt die Figur mit einem weiträumigen Gespinnst aus Wollfäden. Will man sich nun der Figur nähern, muß ein Hindernis von farbigen linearen Elementen überwunden werden. Jetzt fühlen sich - mehr als bei der Inszenierung mit den Hüten - andere Besucher des Parks tangiert. Belustigt verweilen einige, andere streben schnell

entfernteren Zielen zu – aus Befürchtung, gegebenenfalls einbezogen zu werden. Eine resolute ältere Dame, die augenscheinlich anderen gerade die Dame Sophie zeigen möchte, fühlt sich betroffen und bahnt sich einen Weg zum Denkmal, indem sie wortlos die Fäden aufnimmt und zum Knäuel wickelt ...

Die jeweils praktizierte Interpretation des Handlungsanlasses enthält Grundprinzipien des Erlebens von Bedeutungen.

Grundprinzipien der erlebten Bedeutung

Zusammenhänge zwischen erlebbaren Gegebenheiten und menschlichem Verhalten lassen sich grob in dreifacher Weise kennzeichnen:

1. In Bindung an Gegebenheiten handeln wir aufgrund von Bedeutungen, die wir ihnen geben.
2. Und erst dann sind wir handlungsfähig, wenn wir die Gegebenheit in eine von uns schon erlebte Ordnung stellen können, oder wenn wir in der Lage sind, eine Ordnung zu entwickeln, in die wir die Gegebenheit deutend einbetten können.
3. Die Bedeutungen werden erkannt in einem interpretativen Prozeß, der sich in Auseinandersetzung mit Objekten vollzieht (in Handhabung, die auch Änderungen einschließt).

Das Geben und Erkennen von Bedeutungen läßt sich wieder entsprechend den oben genannten logischen Modalitäten kategorisieren:

Auf der ERSTEN EBENE erkennen wir eine Bedeutung in wenigstens einem abbildenden Merkmal. Zum Beispiel: Der thronartige Sitz der Dame Sophie läßt einen Blick von unten nach oben zu. Hierarchische Zeichensetzungen werden nachvollziehbar.

Auf der ZWEITEN EBENE erhalten wir einen Hinweis um einen Sachverhalt, der aktuell nicht wahrzunehmen ist. Zum Beispiel: Die Blickrichtung der Figur "ignoriert" unser Verhalten. Ähnlich wie die Wegführungen im Park ist eine Hinweisfunktion zu erkennen. Man möchte dieser Weisung folgen.

Auf der DRITTEN EBENE erleben wir Konventionen. Zum Beispiel: Die Einspinn-Aktion wandte sich unmittelbar gegen die gewußte Konvention einer ausschließlich zurückhaltenden Betrachtung der Gegebenheiten im Park.

Prinzipiell können wir eine logische Folge feststellen, die jeweils die vorherige Ebene mit einschließt:

Die *hinweisende Gegebenheit* (index) schließt die vorherige Ebene, die der *Bildhaftigkeit* (icon), mit ein. Und die *erkannte Konvention* (symbol) schließt die der *hinweisenden Gegebenheiten* (index) mit ein.

	1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene
WAHRNEHMUNG (MITTEL)	Die Gegebenheit spricht das Gefühl, die Empfindung an.	Die Gegebenheit ist gebunden an die aktuelle Situation.	Die Gegebenheit ist durch festgelegte Regeln/Gesetze strukturiert.
1	(1.1 QUALI)	(1.2 SIN)	(1.3 LEGI)
	Mir bereitet sie Freude (oder das Gegenteil), ich erlebe mich.	Das, was ich erlebe, ist gebunden an diese Situation.	Meine Auseinandersetzung mit der Gegebenheit ist durch gelernte Regeln/Gesetze bestimmt.
BEDEUTUNG (OBJEKTE)	Die Gegebenheit hat ihre Bedeutung in abbildender bzw. imitierender Form.	Die Gegebenheit hat ihre Bedeutung in dem Hinweis auf einen Sachverhalt.	Die Bedeutung der Gegebenheit ruht in einer Konvention.
2	(2.1 ICON)	(2.2 INDEX)	(2.3 SYMBOL)
	Die Bedeutung erkenne ich aufgrund wenigstens eines abbildenden Merkmals.	Für einen aktual nicht wahrnehmbaren Sachverhalt erhalte ich einen Hinweis.	Aufgrund meines Wissens um Konventionen vermag ich die Bedeutung zu erkennen.

Das Erleben des gedanklichen Rahmens

Daß die Wahrnehmung mehr ist als die bloße Registratur von äußeren Gegebenheiten, haben wir des öfteren angesprochen. Ich möchte in diesem Abschnitt nun etwas detaillierter darauf eingehen. Dabei gebe ich zunächst ein Beispiel, welches ARNHEIM von dem Psychiatristen VAN DEN BERG erzählt. Dieser sprach einmal davon, wie eine Flasche Wein aussah, die er auf den Fußboden neben den Kamin zum Anwärmen gestellt hatte, weil er einen Freund zu Gast erwartete. Der Freund sagte ab, und sogleich sah das Zimmer stiller aus und die Flasche stand da wie verloren.

In einem viel allgemeineren Sinne enthält unsere Sicht auf Gegebenheiten immer auch die unsichtbare Gegenwart dessen, was das sein muß, um ihren Zweck zu erfüllen: Eine Brücke wird als etwas gesehen, über das man geht; ein Flur als etwas, durch den man zu Räumen gelangt. Eine Schublade enthält und verbirgt Gegenstände. In der Gesellschaft

von Kunstwerken (auch Musik) verwandelt sich ein Gebrauchsdesign in neu zu deutende Form und die Abwesenheit einer pragmatischen Funktion kann ihre Erscheinung in unserer Vorstellung seltsam verändern. Aus einer Brille kann dann gegebenenfalls ein spinnenartiges, blindäugiges Monster werden.

Wie kann ich die Wirkung des gedanklichen Rahmens erlebbar vermitteln und für eine Pädagogik des Erlebens als konstitutives Mittel kennzeichnen?

Ich benötige erneut die Vorstellungskraft des Lesers. Bei der Aufnahme dieses Textes befindet sich jeder in einem Kontext, der situationsabhängig ist. Farben, Klänge, Geräusche sind oft neben der Räumlichkeit von nicht unwesentlicher Bedeutung bei der Identifikation eines Inhaltes. Bei der Vergegenwärtigung der bisherigen Beispiele sind beispielsweise bestimmte Musikuntermalungen möglich, die die Deutung des Sachverhaltes verstärken, ihr entgegenwirken u.ä. Ein Wechsel der Klänge signalisiert die Änderung des gedanklichen Rahmens. Die Nutzung von Musik nimmt uns aber auch die Neutralität/Privatheit des Betrachtens.

Der Leser möge das nun folgende Beispiel als Beschreibung oder aber auch als Handlungsanweisung zur eigenen Kontrolle zur Kenntnis nehmen.

Das dritte Beispiel

Wir betreten eine Wohnung. Gehen durch die Eingangstür, vorbei an dem Spiegel im dielenartig gestalteten Flur, nehmen wahr, daß dieser Bereich geprägt ist durch eine Vielzahl von Büchern, gehen langsam auf eine Zimmeröffnung zu, schieben einen Vorhang zur Seite, unser Blick fällt auf ein altes Möbelstück – ein Sekretär –, sodann entdecken wir einen kleinen runden Tisch mit einer Weinflasche, zwei Gläsern, etwas Gebäck.

Diese Szenerie ist beliebig auswechselbar. Doch entscheidend ist für das Beispiel die Abhängigkeit der Sicht auf diese Gegebenheit vom gedanklichen Rahmen. Stelle man sich diese Szene vor (bzw. erprobe es durch Eigenerleben in ähnlicher oder anderer Umgebung) mit unterschiedlichen Musikuntermalungen; ähnlich wie wir es aus Filminszenierungen kennen. Es ist leicht nachvollziehbar, daß die Interpretation der Gegebenheiten nicht gleich bleibt, wenn die Musik von zarten Harfenklängen zu drängenden Sequenzen elektronischer Klangfärbung wechselt.

Die Notwendigkeit der wechselseitigen Beziehung zwischen Wahrnehmung – Bedeutung – Gedanklichem Rahmen

Welche Bedeutung der Leser einer vermittelten Handlungs-/Bildfolge zu-
mißt, hängt von dem *gedanklichen Rahmen* ab. Dieser ist verantwortlich
dafür, in welcher Weise Wahrnehmungen mit Bedeutungen verknüpft
werden. Der gedankliche Rahmen ist entscheidend dafür, welche Bedeu-
tung wir einer Gegebenheit zumessen.

Von dem *gedanklichen Rahmen* hing es bei unserem Beispiel mit dem
Indianer und der Grille ab, wie die selektive Umweltzuwendung des
Weißen ausfiel. Er war auch bestimmend dafür, wie sich die ältere Dame
im Park von Herrenhausen den Weg zum Denkmal bahnte. Ebenso war
der gedankliche Rahmen als Interpretant verantwortlich für das Deuten
der Stimmung in der Wohnung. Die Änderung einer Situationsinterpreta-
tion vollzieht sich durch die Änderung des *Interpretanten-Bezugs* ("...
als der Freund absagte, stand die Flasche Wein da wie verloren.")

Ich ordne den logischen Stellenwert des jeweiligen gedanklichen Rahmens
wiederum den drei Modalitäten zu:

Auf der ERSTEN EBENE (Möglichkeit) sind wir an keinem bestimmten
gedanklichen Rahmen gebunden; er ist offen: logisch gesehen, ist die
Auseinandersetzung mit der Gegebenheit daher weder richtig noch
falsch. (Das war am Strand beispielsweise im ersten Spiel mit dem Wind
der Fall.)

Auf der ZWEITEN EBENE (Wirklichkeit) müssen wir uns an einen geschlos-
senen gedanklichen Rahmen halten: logisch gesehen, ist die Auseinander-
setzung mit der Gegebenheit entweder richtig oder falsch. (Im Park von
Herrenhausen gibt es Konventionen, gegen die man verstoßen kann.)

Auf der DRITTEN EBENE (Notwendigkeit) findet die Ausrichtung nach
einem einzigen und damit vollständigen gedanklichen Rahmen statt:
logisch gesehen, handeln wir dann notwendig richtig oder immer richtig.

Prinzipiell können wir eine logische Folge feststellen, die jeweils die vor-
herige Ebene mit einschließt.

Die Ausrichtung nach einem *geschlossenen* gedanklichen Rahmen (dicent)
gründet auf einer *offenen* Interpretationsmöglichkeit (rhema) und
schließt diese in den generierenden Prozeß des Erlebens mit ein. Und
der *vollständige* gedankliche Rahmen (argument) umfaßt den dicentischen
wie dieser den rhematischen Bereich.

	1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene
WAHRNEHMUNG (MITTEL)	Die Gegebenheit spricht das Gefühl, die Empfindung an.	Die Gegebenheit ist gebunden an die aktuelle Situation.	Die Gegebenheit ist durch festgelegte Regeln/Gesetze strukturiert.
1	(1.1 QUAL) Mir bereitet sie Freude (oder das Gegenteil), ich erlebe mich.	(1.2 SIN) Das, was ich erlebe, ist gebunden an diese Situation.	(1.3 LEGI) Meine Auseinandersetzung mit der Gegebenheit ist durch gelernte Regeln/Gesetze bestimmt.
BEDEUTUNG (OBJEKTE)	Die Gegebenheit hat ihre Bedeutung in abbildender bzw. imitierender Form.	Die Gegebenheit hat ihre Bedeutung in dem Hinweis auf einen Sachverhalt.	Die Bedeutung der Gegebenheit ruht in einer Konvention.
2	(2.1 ICON) Die Bedeutung erkenne ich aufgrund wenigstens eines abbildenden Merkmals.	(2.2 INDEX) Für einen aktual nicht wahrnehmbaren Sachverhalt erhalte ich einen Hinweis.	(2.3 SYMBOL) Aufgrund meines Wissens um Konventionen vermag ich die Bedeutung zu erkennen.
GEDANKLICHER RAHMEN (INTER- PRETANT)	Die Gegebenheit wird in einem offenen Rahmen wahrgenommen: logisch ist ihre Deutung weder richtig noch falsch.	Die Gegebenheit wird in einem geschlossenen Rahmen wahrgenommen: logisch ist ihre Deutung entweder richtig oder falsch.	Die Gegebenheit wird in einem vollständigen Rahmen wahrgenommen: ihre Deutung ist daher notwendig als richtig anzusehen.
3	(3.1 RHEMA) Ich bin an keinen bestimmten gedanklichen Rahmen gebunden. Dadurch ist die Deutung der Gegebenheit weder richtig noch falsch.	(3.2 DICENT) Ich muß mich an einen entschiedenen Rahmen halten: so ist die Auseinandersetzung entweder richtig oder falsch.	(3.3 ARGUMENT) Es gibt nur einen einzigen gedanklichen Rahmen, somit ist die Auseinandersetzung mit der Gegebenheit notwendig richtig.

Den sprachlichen Umgang mit den dargestellten Elementen der generierenden Semiose einer *Pädagogik des Erlebens* sei modellhaft gezeigt (als Ausschnitte aus dem vollständigen Lehr- und Lernprozeß). Ich beziehe mich auf Formulierungen der Zeichenklassen (1), (7) und (10). (Vgl. JANSEN 1980: 50)

3.1 2.1 1.2

Die Gegebenheit spricht das Gefühl, die Empfindung an und hat ihre Bedeutung in abbildender bzw. imitierender Form; dabei wird sie in einem offenen Rahmen angeboten und ist logisch weder als richtig noch als falsch anzusehen.

Und:

Mir bereitet die Gegebenheit Freude, ich erlebe mich und erkenne die Bedeutung aufgrund wenigstens eines abbildenden Merkmals; dabei bin ich an keinen bestimmten gedanklichen Rahmen gebunden. Dadurch ist die Auseinandersetzung mit ihr logisch weder richtig noch falsch.

3.2 2.2 1.2

Die Gegebenheit ist an die aktuelle Situation gebunden und gibt einen Hinweis auf einen Sachverhalt; dabei ist durch die Bindung an einen geschlossenen Rahmen die Deutung logisch richtig oder falsch.

Und:

Das, was ich erlebe, ist gebunden an diese Situation und gibt einen Hinweis auf einen aktual nicht wahrnehmbaren Sachverhalt. Dabei muß ich mich an einen entschiedenen gedanklichen Rahmen halten. So ist die Deutung der Gegebenheit logisch entweder richtig oder falsch.

3.3 2.3 1.3

Die Gegebenheit ist durch festgelegte Regeln strukturiert, die Bedeutung ruht in einer Konvention; dabei wird die Gegebenheit in einem vollständigen Rahmen wahrgenommen und ist logisch in der Deutung notwendig richtig.

Und:

Meine Auseinandersetzung mit der Gegebenheit ist durch gelernte Regeln bestimmt und ich erkenne die Bedeutung aufgrund meines Wissens um die Konvention. Da ich nur innerhalb eines einzigen gedanklichen Rahmens zu deuten habe, ist die Auseinandersetzung notwendig logisch richtig.

Zusammenfassung und Schlußfolgerung

1 Wenn sich der Mensch als Konstrukteur von Prozessen versteht, die seine eigene Entwicklung und die der Gesellschaft bestimmen bzw. beeinflussen, dann sind für ihn Handlungen im Alltag nicht ausschließlich situative Problemlösungsvorgänge.

1.1 Mit dem Bewußtsein um die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft läßt sich erkennen, daß jede Handlung als Arbeit an

Sinn und Zweck menschlicher Aktivität in unserer heutigen Gesellschaft anzusehen ist.

1.2 Somit ist jeder Entwurf eines Lebens- oder Handlungskonzeptes zugleich und zentral Reflexion und Transformation der Prinzipien, die unser gesellschaftliches Zusammenleben bestimmen.

1.3 Es besteht also eine individuelle und gesellschaftliche Verantwortung, die sich auf den Stellenwert des eigenen Bewußtseins in einem lebenspraktischen Sinn Ganzes bezieht.

2 Der Weg einer Bewältigung der Gegenwart und Zukunft über eine ÄSTHETIKOLOGISCHE Umweltzuwendung bezieht sich auf das bildhafte, empfindungsbegründete Denken und seinen Ausdruck in Verbindung mit einer MATHEMATISCH-LOGISCHEN Wissenschaftsorientierung. (BAUMGARTEN)

3 Die ästhetikologische Weltzuwendung bedingt einen Verständnisswandel in der Erschließung. Hier ist der Ansatz für eine PÄDAGOGIK DES ERLEBENS.

4 Das Besondere der PÄDAGOGIK DES ERLEBENS ist dadurch gekennzeichnet, daß sie unmittelbar auf die Lebensbereiche des Betroffenen Bezug nimmt. Sie knüpft an die Wirklichkeitssicht des Handelnden an, schafft Klärung und Ordnung im Erlebnisraum des Menschen.

4.1 Hierbei ist für den ästhetikologischen Bildungsprozeß gegenüber historischen Bildungsvorgängen festzustellen:

- Der Nachvollzug generierender Semiosen wird durch gesellschaftliche Gepflogenheiten verhindert, zumindest erschwert.
- Die Sozialisationsfunktion gewachsener Gruppen wandelt sich und erfährt eine Reduzierung.
- Staatliche Funktionen und Interventionen nehmen zu.
- Konflikte um die soziale Auslesefunktion des Bildungssystems zeigen sich bereits im Konzept vieler Bildungssysteme und verschärfen sich.
- Als Ergebnis dieser Erscheinungen werden Entfremdungen im Bildungssystem immer ausgeprägter.

5 Der Erlebensbezug gründet nicht auf der bloßen Berücksichtigung von Gegenständen und Sachzusammenhängen aus der individuellen Umgebung und Lebenswirklichkeit, sondern auf der Einbeziehung der unterschiedlichen Repertoires der Schüler, die für die individuelle und soziale Wirklichkeitssicht prägend sind.

- 6 Für die Pädagogik des Erlebens folgt daraus eine planmäßige In-
 szenierung generierender Semiosen, um
- die Elemente, die die Lebenswirklichkeit des Menschen konstituieren,
 zu identifizieren
 (Erweiterung des Mittelrepertoires)
 - logische Komplexe gedanklich zu fassen
 (Erweiterung des Objektrepertoires)
 - eine Verbindung herzustellen (in praktizierter Interpretation) zwischen
 wahrnehmbaren Elementen und gedanklich faßbaren logischen Kom-
 plexen
 (Erweiterung des Interpretantenrepertoires).
- 6.1 Diese drei Aspekte sollen den Menschen befähigen, sich aktiv mit
 seiner Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen. Daher ist es notwendig,
 daß Bildungsprozesse sich nicht isoliert einem Aspekt zuwenden.
- 6.2 Bildungsprozesse sind derart anzulegen, daß die drei Aspekte glei-
 chermaßen einbezogen werden, wenngleich auch in unterschiedlicher
 Gewichtung.
- 6.3 Die drei Aspekte bilden so einen Dreier-Bezug innerhalb des Bil-
 dungsgeschehens, der nicht bloß als schematische Koexistenz fungiert,
 sondern als schematischer Koprozeß einer Folge von Abhängigkeiten
 (in Analogie zur Zeichenrelation).

LITERATUR

Abd-ru-shin: *Im Lichte der Wahrheit*. Vomperberg/Tirol: Bernhardt 1975.

Arnheim, Rudolf: *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Begriff und Bild*.
 Schauberg 1969.

Baumgarten, Alexander Gottlieb: *Meditationes philosophicae de nonnullis ad
 poema pertinentibus*. Halle 1735.

Baumgarten, Alexander Gottlieb: *Aesthetica*. 2 Tle. Frankfurt/O. 1750.

Gosztonyi, Alexander: *Der Raum*. Freiburg/München 1976.

Jansen, Gerd: Die trichotomische Bestimmung kommunizierbarer Handlungen.
 In: *Semiosis* 9 (1978) 17-28.

Jansen, Gerd: Ansätze einer Partiturbeschreibung für die Systematisierung und
 Darstellung von Lehr- und Lernprozessen. In: *Grundlagenstudien aus
 Kybernetik und Geisteswissenschaft*, Hannover: Schroedel. H. 2 (1980).

SEMIOSIS 65·66 67·68

Internationale Zeitschrift
für Semiotik und Ästhetik
17. Jahrgang, Heft 1-4, 1992

INHALT

Udo Bayer/ Cornelie Leopold	Vorwort	7
Shutaro Mukai	Elisabeth-Labyrinth	9
Erwin Bücken	Erste Rose im Garten Für Elisabeth Walther-Bense zum 70. Geburtstag	10
Rosemarie und Fried Alstaedter	Dank	19
Hannelore Busse	Besuch bei Jean Giono	21
Heloisa Bauab	Breve Jogo do Sentido para Elisabeth Walther-Bense - Kleine Sinnspielerei für Elisabeth Walther-Bense	22
Jan Peter Tripp	"Eine Calla für E."	27
Klaus Oehler	Der Pragmatismus als Philosophie der Zukunft. Die gegenwärtige Lage der Philosophie in Deutschland	28
Gérard Deledalle	Charles S. Peirce et les Transcendants de l'Etre	36
Wojciech Kalaga	Signs and Potentiality	48
Hanna Buczyńska-Garewicz	Does Semiotics Lead to Deconstruction?	55
Alfred Toth	"Wie die 'wahre Welt' endlich zur Fabel wurde". Zur Zeichentheorie Friedrich Nietzsches.	61
Wil Frenken	Portrait EWB	71
Angelika Jakob	Reina Virginia	74
François Molnar	Contours d'une esthétique sous-corticale	75
Jorge Bogarin	Symplerosis: Über komplementäre Zeichen und Realitäten	87
Jens-Peter Mardersteig	sign-event - segno del evento	96
Regina Claussen	Einsamkeit - Zur Begriffsgeschichte eines Gefühls	99
X Angelika Karger	Beredtes Schweigen. Vorläufige Bemerkungen zur Ästhetik des Schweigens	109

Karl Herrmann	Distribution für Elisabeth Walther	118
Wolfgang Berger	Kleines Organon für Ausstellungen	120
Matthias Götz	"Sprechende Gegenstände".	128
Armin und Barbara Mehling	Für Elisabeth	141
Haroldo de Campos	Francis Ponge: Visuelle Texte	142
Margarita Schultz	Divergencies Between Linguistic Meaning and Musical Meaning	147
Hans Brög	Ein Drittel Trilogie für Elisabeth Walther. - Joseph B. -	156
M. Drea	Les funambules	161
Barbara Wichelhaus	Gedanken zu einer Grundlegung der Kunsttherapie	162
Xu Hengchun	Semiotische Untersuchung der Produktgestaltung	174
Barbara Wörwag	Ingenium Doctrina et Literis Formandum. Emblematische Weisheit semiotisch betrachtet	179
Udo Bayer	Das Ornament als ästhetische Eigenrealität	185
Reinhard Döhl	Rom, Ansichten	205
Felix von Cube	Fernsehverhalten und Fernsehpädagogik aus der Sicht der Verhaltensbiologie und der Zeichentheorie	209
Gerd Jansen	Semiotische Grundlegung einer Pädagogik des Erlebens	220
Dolf Zillmann	Psychologie der Rhetorischen Frage	235
Ottomar Hartwig	Elisabeth Walther-Bense. Beweglich und kämpferisch in vorderster Front auch mit 70	244
Cornelie Leopold	Computersimulation	246
Georg Nees	Metamorphosen - Eine Übung in Morphographie	258
Frieder Nake	Eine semiotische Betrachtung zu Diagrammen	269
Maria Heyer-Loos	Blumen-Stück	281
Engelbert Kronthaler	Zahl - Zeichen - Begriff. metamorphosen und vermittlungen	282
Solange Magalhães	Rio 77	303
Josef Klein	Das normsemiotische Oktagon - Zum Ausschluß des Subalternations-kombinierten-Ross- Paradoxes mittels der kovariant-funktor-strikten Implikation im deontischen Achteck bzw. deontischen Sechseck bzw. deontischen Quadrat und zu deren zeichentheoretischen Behandlung sowie zur Unverträglichkeits-Bestimmung deontischer Operatoren im Prädikatenprädikaten-Kalkül	305
Günter Neusel	Pfeiler	329
Ilse Walther-Dulk	Auf der Suche nach einem passenderen Ort zum Philosophieren	330
Anschriften der Mitwirkenden		350