

Alfred K. Trembl

Das Zeigen

Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht

I.

Das Zeigen ist in seiner ursprünglichen Form der Zeigehandlung eine basale Form menschlicher Gestik. Sie steht vermutlich am Anfang der Menschwerdung; mit ihr beginnt die Entwicklung der höheren kognitiven Leistungen und Funktionen, durch die der Mensch sich vom Tier unterscheidet. Man findet gelegentlich die These vertreten: Tiere können nicht zeigen, und man kann ihnen nichts zeigen (Klages, L. 1950; Giel, K. 1969). Mit der Entwicklung der Greifhand, der Fähigkeit zur Werkzeugherstellung, der Herrschaft über das Feuer gehöre auch das Zeigen „zum auszeichnenden Urbesitze der Menschheit und bildet ein Ganzes mit den drei folgenden Unterscheidungsmerkmalen der Menschennatur von der Tiernatur: dem Denkvermögen, der nennenden Sprache und dem aufrechten Gange“ (Klages, L. 1950, 265).

Nun ist die Geschichte der Unterscheidungskriterien zwischen Mensch und Tier eine Geschichte ständiger Rückzugsgefechte, und man tut deshalb gut daran, solche pauschalen Thesen zu vermeiden oder aber zu differenzieren. Plausibel wird die These vordergründig nur, wenn man unter Zeigen die Grundform des körperlichen Zeigens durch die fiktive Verlängerung einer Extremität, in der Regel des Zeigefingers, in Richtung auf ein entferntes Ziel versteht. Fiktiv ist diese Verlängerung, weil sie nur scheinbar durch Zurückbiegen der anderen Finger erreicht wird. Einige Tierarten haben durchaus die Möglichkeit, in anderer Form auf etwas zu verweisen, so manche Vogelarten mit dem Schnabel auf eine entfernt liegende Nahrungsquelle. Auch die Bienen können vermittels ihrer Schwänzeltänze mit der Tanzrichtung den Winkel zwischen dem Sonnenstand und der Trachtenquelle angeben und „zeigen“ so anderen Bienen das Ziel symbolisch an. Und selbstverständlich können etwa Hunde auch etwas „vorzeigen“, etwa den Freßnapf, und damit deutlich zum Ausdruck bringen, was sie wollen.

Das spezifisch Menschliche ist also nicht in der symbolischen Verweisung auf anderes zu sehen – diese Leistung beherrschen viele Tierarten auf unterschiedliche Weise, sondern zunächst nur in der körperlichen Figuration des ausgestreckten Zeigefingers in Verbindung mit ihrem Symbolgehalt des Deutens auf ein entferntes Objekt.

Vermutlich entsteht die Fähigkeit des Zeigens parallel zur Evolution des aufrechten Ganges. Erst die Freisetzung der Hände und die Erhöhung der Augenperspektive ermöglichten den Blick in die Ferne und damit den Impuls zur „Urgebärde“ des Zeigens, deren Auswirkungen nach Ludwig Klages „nicht minder folgenreich waren wie die uranfänglichen Sprachlaute“ (Klages, L. 1950, 270).

Gelegentlich wird die Vermutung geäußert, daß das Zeigen von Hominiden eine bestimmte natürliche Ökologie voraussetzt: die offene Savanne (vgl. Klages, L. 1950, 269). Entdeckte und entwickelte der Frühmensch das Zeigen als Savannenjäger? Diese Möglichkeit kann nicht ausgeschlossen werden. Allerdings spricht gegen diese Vermutung, daß auch im Urwald, am Meer oder in der Wüste das Zeigenkönnen einen Selektionsvorteil bietet, so daß zumindest die ökologische Verengung auf die offene Savanne fragwürdig ist. Der Selektionsvorteil besteht darin, daß wichtige Beobachtungen eines einzelnen, die er in einer räumlichen Entfernung macht, entweder ohne Benützung der Lautsprache oder aber zusätzlich zur Verstärkung einer sprachlichen Information und ohne Zeitverlust einem anderen Menschen oder der sozialen Gruppe mitgeteilt werden können. Neben der bloßen Verstärkungswirkung, die durch den Gebrauch des akustischen und des visuellen Informationskanals entsteht, dürfte vor allem die Trennung des visuellen Zeigens vom akustischen „Zeigen“ (qua Sprache) in bestimmten Situationen ein bedeutsamer Selektionsvorteil (gewesen) sein. Bei der Jagd könnte ein Laut möglicherweise das Wild vertreiben, während die lautlose Zeigehandlung die Information situationsadäquater vermittelt. Die Vermutung ist deshalb nicht abwegig, daß das Zeigen vor allem in Jägerkulturen wenn schon nicht entstanden, so doch entwickelt und stabilisiert worden sein dürfte.

Daß das Zeigen schon in seiner basalen Form als gestische Zeigehandlung Ausdruck einer höheren kognitiven Funktion ist, wird deutlich, wenn man seine Struktur betrachtet:

- In der Sachdimension wird etwas – eine Sache – gezeigt; ich nenne es das „Gezeigte“. Dieses Gezeigte bestimmt sich als Sache durch eine Grenze: dies da gehört noch dazu, jenes da (alles übrige) nicht. Diese simultane

Präsentation von zwei Ebenen, von denen die eine den Horizont abgibt, in dem überhaupt erst in der anderen eine Sache gezeigt werden kann, nimmt die Form von Sinn in Anspruch. Zeigen ist ein sinnhafter Akt, der über den bloßen Akt der konkreten Handlung symbolisch hinausgeht; diese zielt auf ein Entferntes, das aus einer Vielzahl anderer Möglichkeiten ausgewählt wird, ohne daß diese Möglichkeiten verschwinden – sie können bei Bedarf jederzeit wieder aktualisiert werden. Der Sinn des Zeigens ist also eine geistige Selektion, die das „Woraus“ der Wahl im Akt der Wahl selbst präsent hält und damit die Selektion anschlussfähig an weitere Selektionen macht: „Sinn ist Selektion aus anderen Möglichkeiten und damit zugleich Verweisung auf andere Möglichkeiten. Das Woraus der Selektion, die reduzierte Komplexität, bleibt im Sinn erhalten.“ (Luhmann, N. 1972, 116). Dadurch erfaßt und reduziert das Zeigen Komplexität und dient so der Orientierung des Erlebens und Handelns.

Das Gezeigte ist nicht das Nichtgezeigte, und genau durch diese Selektion wird Erleben und Handeln fortsetzbar. Aber jedes Nichtgezeigte kann im Anschluß an die Zeigehandlung ebenfalls gezeigt werden. Das Nichtgezeigte verschwindet nicht ein für alle Mal, sondern ist latent immer präsent. Diese logische Figur wird sogar in der Form einer typischen Zeigehand deutlich: Der ausgestreckte Zeigefinger wird fiktiv verlängert durch ein Zurückbiegen der anderen Finger, die damit nicht vollständig verschwinden, sondern nur temporär den Möglichkeitshorizont symbolisieren, ohne den man nicht zeigen kann. Wie stark die Zeigefunktion den Zeigefinger charakterisiert, veranschaulicht uns der heute allerdings ungebräuchlich gewordene Begriff des „Zeigels“ für den Zeigefinger (ahd. „Zaigel“ = Zeigefinger). Noch die Figur des Pfeiles erinnert in seiner Form an diese Logik des „Zeigels“ (Abb. 1).

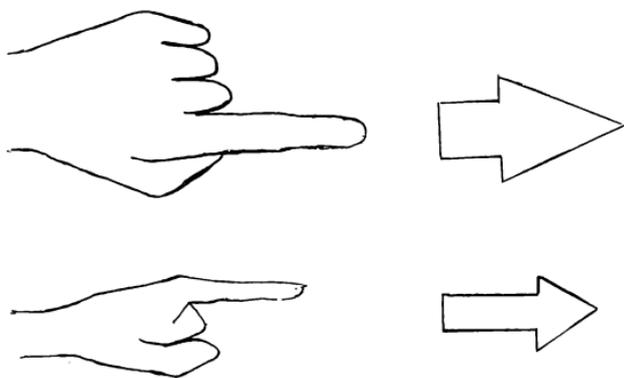


Abb. 1: Der Pfeil als Abstraktion der Zeigehand

- In der Sozialdimension bedarf es mindestens zweier Menschen; eines, der einem anderen etwas zeigt; man kann nicht sich selbst etwas zeigen. Wir können in der deutschen Sprache denjenigen, der zeigt, mit einem eigenen Wort bezeichnen: der „Zeigende“, aber wir haben kein Wort für denjenigen, dem etwas gezeigt wird. Es klingt unbeholfen und künstlich, wenn wir ihn den „Bezeigten“ nennen, aber es ist als Nominaldefinition wissenschaftlich zulässig. Diese sprachliche Asymmetrie zwischen Zeigendem und Bezeigtem ist erklärungsbedürftig, weil zur abstrakten Form einer Zeigehandlung gleichermaßen ein Zeigender und (mindestens) ein Bezeigter gehören. Faktisch assoziiert man beim Wort „zeigen“ aber einen Zeigenden in Zeigepose und nicht einen Bezeigten. Nur der Zeigende kann transitiv zeigen, dem Bezeigten nur intransitiv etwas gezeigt werden.
- In der Raumdimension wird durch den Akt des Zeigens eine räumliche Distanz geistig überwunden und ein bestimmter Raumpunkt (Ort) selektiv repräsentiert. Wenn heute als entscheidendes Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier die „Zeitpräsentationskompetenz“ gesehen wird, also das Vermögen der Vergegenwärtigung zukünftiger oder vergangener Motivationslagen, so kann man analog hier von einer „Raumpräsentationskompetenz“ sprechen, die in der Zeigehandlung zum Ausdruck kommt - nämlich im Vermögen, räumlich entfernte Entitäten geistig miteinander zu verbinden (bzw. die räumliche Distanz mental zu überbrücken). Werden dort unterschiedliche Zeiten, so werden hier unterschiedliche Räume im Rahmen eines geistigen Simulationsprogrammes überbrückt. Gleichzeitig impliziert die Zeigehandlung unhintergebar eine (räumliche) Perspektive: das Gezeigte steht in einer bestimmten Relation zum Zeigenden und Bezeigten und relativiert damit seine Beobachtung auf diese bestimmte Perspektive. Zeigen kann es nur perspektivisch geben. Es impliziert ein Richtungsbewußtsein, und deshalb finden wir noch dort, wo etwa von „Richtungen des Glaubens“ gesprochen wird, die perspektivische Zeigelogik.
- In der Zeitdimension setzt die basale Zeigehandlung allerdings die Gleichzeitigkeit von Zeigendem, Zeigehandlung und Gezeigtem voraus, impliziert also gerade (noch) nicht die Fähigkeit zur Zeitpräsentationskompetenz. Man kann nicht etwas zeigen, was nicht zur gleichen Zeit visuell präsent ist. Zeigen verlangt, daß ein unterschiedlicher Ort im Raum zur gleichen Zeit gegeben ist; nur so, auf der Basis von Gleichheit (der Zeit), kann der Unterschied (im Raum) erkannt und durch eine deiktische

Handlung überbrückt werden. Raum- und Zeitpräsentationskompetenz unterscheiden sich also jeweils durch das, was als gleich (als Einheit) und was als unterschiedlich (als Differenz) behandelt wird: Die Raumpräsentationskompetenz verbindet zur gleichen Zeit unterschiedliche Orte, die Zeitpräsentationskompetenz verbindet am gleichen Ort unterschiedliche Zeiten. Nur auf der Basis von Gleichheit kann ein Unterschied einen Unterschied machen, d.h. eine Information (einem Bezeigten) vermittelt werden.

Die Logik des Zeigens ist also die einer informierenden Selektionsofferte. Wenn ein Zeigender einem Bezeigten etwas (das Gezeigte) zeigt, dann bedeutet dies, daß Ego Alter eine Unterscheidung anbietet („Da, schau, dort ist X!“). Wird dieses Angebot angenommen, entsteht eine Information: ein Unterschied, der einen Unterschied macht („Ja, ich sehe es jetzt!“) (vgl. Bateson, G. 1984, 39 f., 87). Genau gesagt, sind es zwei Unterschiede: eine Sache wird gezeigt und (gleichzeitig) wird gezeigt, daß diese Sache gezeigt wird. Es ist unmöglich, jemandem etwas zu zeigen, ohne gleichzeitig zu zeigen, daß man zeigt. Deshalb kann die gezeigte Sache dem Gezeigten durchaus schon bekannt sein („Weiß ich doch, seh ich schon lange!“), und trotzdem wird die Zeigehandlung deshalb nicht sinnlos, sondern als sinnvoller Akt verständlich. Es bleibt immer noch die Information: „a zeigte mir X (das ich schon kannte)“. Umgekehrt kann man eine Zeigehandlung als Zeigen auch dann identifizieren, wenn man kein gezeigtes Objekt wahrnimmt.

Zeigen können setzt also voraus, daß man seine Logik auch ohne ein konkret gezeigtes Objekt versteht und von der Zeigehandlung selbst zu unterscheiden vermag. Nur wer das Zeigen ohne einen Inhalt versteht, kann einen Inhalt als Gezeigtes verstehen, und nur wer den Sinn des Zeigens von der Handlung des Zeigens unterscheiden kann, wird zeigen und sich etwas zeigen lassen können. Das ist der Grund, warum die meisten Tierarten nicht zeigen können: Nicht daß sie eine Sache nicht sehen (erkennen, unterscheiden) könnten, auf die man zeigen kann, aber sie können das Zeigen nicht von der Handlung unterscheiden, die es symbolisch transportiert. Die Katze, der ich ihren vollen, aber übersehenen Freßnapf mit einem ausgestreckten Finger zeige, betrachtet aufmerksam meinen sich bewegenden Finger und nicht (in abstrakter Verlängerung des Fingers) den gezeigten Freßnapf. Der Hund, dem ich die Stelle zeige, an die ich das Holz zum Rapportieren werfen will, schaut nie an diese Stelle, sondern auf das Holz in meiner Hand usw.

Damit wird deutlich, daß Zeigen nur eine Fähigkeit sinnkonstituierender Systeme sein kann. Regenwürmer können ebensowenig zeigen wie Blattläuse, und das nicht nur deshalb, weil sie keine (Zeige-)Finger besitzen, sondern weil sie die Selektivität ihrer Umweltkontakte nicht über Sinn, sondern über Sinne organisieren. Negativität, die wichtigste Leistungskomponente von Selektivität, ist durch die Sinne nicht selbst wieder negierbar, während der Sinn von sinnhafter Selektivität gerade in der Negierbarkeit von Negationen liegt. Das heißt in diesem Falle, daß Zeigen Nichtgezeigtes impliziert, ja voraussetzt, aber diese Negation jederzeit durch ein anderes Zeigen wieder aufgehoben, d.h. negiert werden kann.

Das Zeigen ist so gesehen ein sinnhaftes Selektionsangebot, das selbst selektiv behandelt werden kann.

Der Begriff des „Selektionsangebots“ signalisiert, daß es verstanden, mißverstanden, angenommen oder abgelehnt werden kann. Obwohl Bewußtsein unhintergebar beteiligt ist, geht das Zeigen nicht im Bewußtsein eines Menschen auf. Man kann sich nichts selbst zeigen. „Zeigen“ ist also genau genommen kein Prädikat psychischer Systeme, sondern eine Eigenschaft von sozialen Systemen. Es ist eine Form von Kommunikation. In dem Augenblick, in dem diese Handlung als Zeigen (vom Zeigenden und Bezeigten) identifiziert wird, bildet sich ein soziales System – sofern es nicht schon vorher bestanden hat – und grenzt sich von anderen Systemen ab.

Dadurch, daß Zeigen eine Fähigkeit von sozialen Systemen ist, mit denen sie ihre Elemente kommunikativ miteinander verbinden und erhalten, rückt es in die Nähe zur Sprache. In der Tat kann man nicht nur jede Zeigehandlung sprachlich begleiten, sondern auch – was ihren Informationsgehalt betrifft – ersetzen. (Gesprochene) Sprache ist eine auf das Sinnesorgan Ohr bezogene akustische, das Zeigen eine auf das Sinnesorgan Auge bezogene visuelle Technik der mentalen Distanzüberbrückung. Deshalb sind Sprechen und Zeigen teilweise funktional äquivalente Möglichkeiten des Menschen, (räumliche und/oder zeitliche) Differenzen geistig zu überbrücken.

Daß sich die Differenzierung von Sprechen und Zeigen bis heute erhalten hat, wird nicht nur im Kombinationsgewinn alleine zu sehen sein, der immer dann entsteht, wenn zwei unterschiedliche Methoden zu gleichen Zwecken miteinander gekoppelt werden, sondern läßt – wie schon erwähnt – vermuten, daß es im konkreten Kontext durchaus Situationen gibt, in

denen das Zeigen gerade nicht durch ein Reden (und vice versa) ersetzt werden kann.

Halten wir als Zwischenergebnis fest: Die Funktion des Zeigens muß in der sinnhaften Herstellung eines abstrakten Zusammenhanges von konkret unterschiedlichen Orten innerhalb eines Distanzraumes gesucht werden. Diese Erweiterung gelingt nur durch gleichzeitige Reduktion: durch doppelte Selektivität. Dem Bezeigten (und keinem anderen) wird eine Entität (und keine andere) gezeigt. Das Zeigen ist also eine Information auf der Grundlage gemeinsam aktualisierten Sinns. Die Information bezieht sich auf die aktuelle Selektion, der Sinn auf den potentiellen Horizont. Das Zeigen reduziert und erhält Komplexität. Es zeigt nicht nur das Gezeigte, sondern auch die Form der Selektion. Der ausgestreckte Zeigefinger symbolisiert das Ziel, auf das er verweist, die vier restlichen gekrümmten Finger die ausgeschlossenen, aber jederzeit wieder reaktivierbaren Möglichkeiten des Horizonts.

II.

Wir hatten bisher unser Augenmerk auf der Logik des Zeigens, also auf der nackten Form, die dann übrig bleibt, wenn man von allen möglichen Inhalten absieht. Schon der Begriff der Logik suggeriert etwas Apriorisches, Zeitloses.¹

Dagegen läßt der Begriff der Form eine zeitliche Veränderung durchaus zu. Fragen wir also jetzt nach den historischen Veränderungen der Form des Zeigens. Gibt es in der Kulturgeschichte eine Entwicklung der Form des Zeigens? Läßt sich gar eine zeitliche Logik der Form des Zeigens rekonstruieren, also eine durchgehende Entwicklungslinie der sozialen Evolution?

Die Suche nach einer solchen Entwicklungslogik des Zeigens bliebe zufällig, wenn man von einzelnen empirischen Daten ausginge. Ich ziehe deshalb eine theoriegeleitete allgemeine Hypothese vor und versuche, diese anhand von empirischem Bildmaterial zu veranschaulichen und zu differenzieren. Ich gehe davon aus, daß es eine Evolution der Kommunikationsmedien gibt, die (im Kern) darauf hinausläuft, daß – angefangen vom mündlichen Sprechen und der Speicherung im Gedächtnis über die Entwicklung von Schrift und Buchdruck und ihren Speichermöglichkeiten bis hin zur digita-

len Kommunikation mittels Computer – die Kommunikation in ihrer Verarbeitung und ihrer Speicherung zunehmend abstrakter wird, d.h. sich im Verlauf der Kulturgeschichte immer mehr von einem konkreten Raum- und Zeitbezug befreit. Kommunikationsmedien, so könnte man auch sagen, emanzipieren sich im Verlaufe der sozialen Evolution von ihren (subjektiven) biologischen Bedingungen und werden zu einer (objektiven) kulturellen Technik.

Ich vermute nun, daß sich diese Entwicklung analog dazu auch im Medium des Zeigens rekonstruieren läßt. Auch das Zeigen löst sich im Verlaufe der Kulturgeschichte immer mehr los von konkreten Bedingungen des Raumes und der Zeit und von seinen biologischen Voraussetzungen. Es wird objektiviert bzw. entsubjektiviert. Meine These lautet also: Es gibt eine evolutive Entwicklungslogik des Zeigens in der Kulturgeschichte, und diese besteht darin, daß das Zeigen zunehmend abstrakter wird, d.h. sich von konkreten Bedingungen unabhängig macht und gerade dadurch, daß es damit zur Technik wird, anschußfähig an immer mehr Situationen wird. Diese Entwicklung kompensiert damit den Verlust von Konkretheit in einer zunehmend funktional-differenzierten Gesellschaft.

Anstatt diese allgemeine These abstrakt zu erläutern, will ich sie lieber anhand konkreter Materialien aus unserer Kulturgeschichte veranschaulichen und so verständlich machen. Dabei reduziere ich allerdings die Menschheitsgeschichte idealtypisch auf vier Phasen – Jäger- und Sammlerkulturen, Hochkulturen, Moderne, Postmoderne – und beschränke mich auf die Erläuterung einiger weniger knappen Thesen.

In (segmentär differenzierten) Jäger- und Sammlerkulturen dürfte das Zeigen noch ursprünglich und ausschließlich ein Akt der gestischen Information in einem Distanzraum sein – beispielsweise zeigt der Jäger seiner Gruppe ein entdecktes Wild. Daß dabei nicht gesprochen werden durfte, dürfte der Differenzierung von akustischen und visuellen Informationstechniken entgegen gekommen sein.

Schon auf dieser Kulturstufe wird der Zeigefinger durch einen Zeigestock verlängert und dadurch auf weitere Entfernungen besser erkennbar (Abb. 2). Es liegt nahe, den Zeigestock hier als Organverstärkung und damit als technisches Hilfsmittel („Verstärkungstechnik“) zu interpretieren. Schon der Zeigefinger gewinnt durch das Zurückbiegen der vier restlichen Finger diese technische Hilfsfunktion.

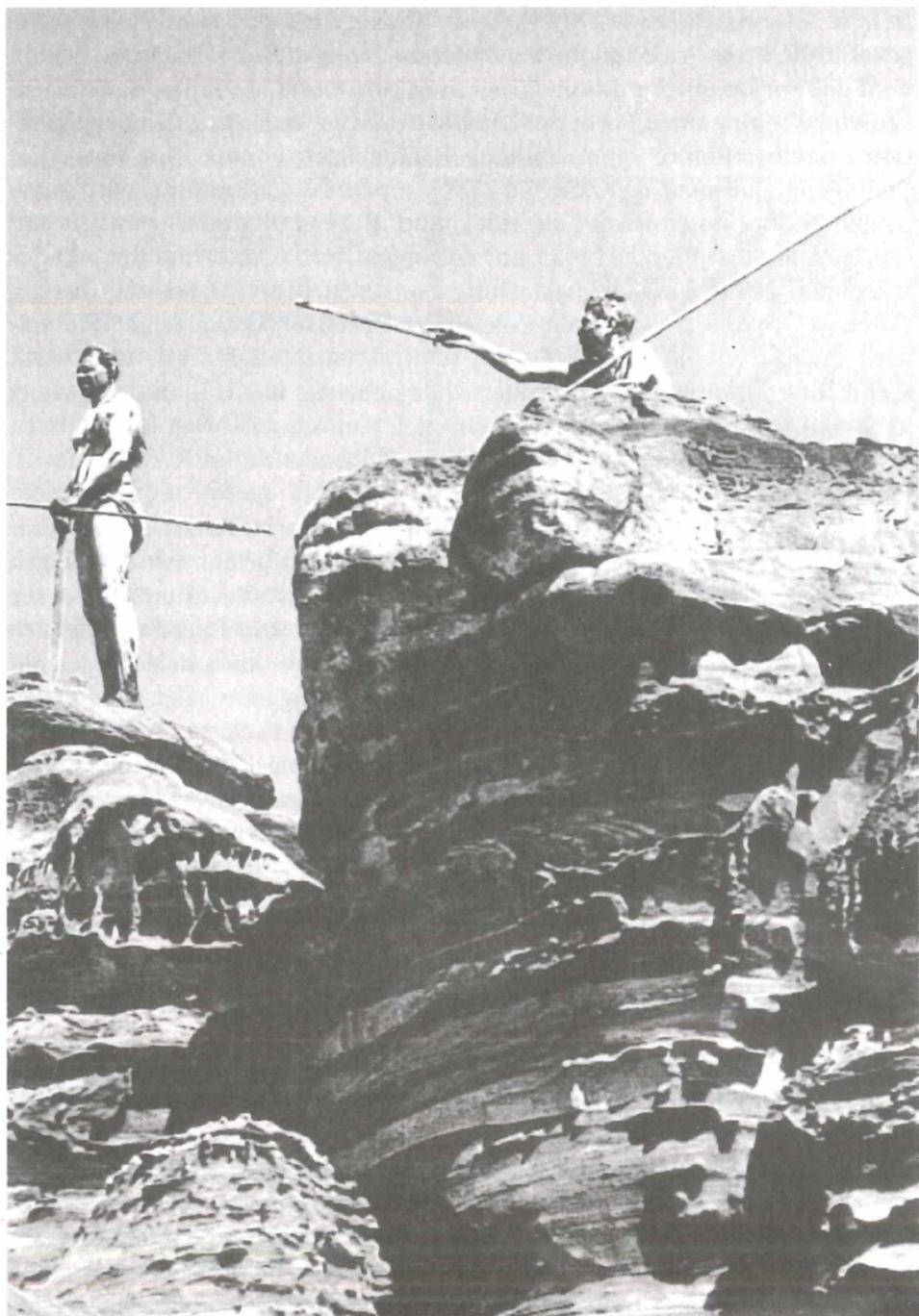


Abb. 2: Australische Ureinwohner auf den heiligen Felsen der Echo-Insel. (Aus: Bild der Völker. Die Brockhaus Völkerkunde in 10 Bänden, Band 1. Wiesbaden 1974, S. 41)

In dem Augenblick, wo auf die Erde ein Stock gelegt und seine Zielrichtung gekennzeichnet wird oder ein abgeknickter Zweig dieselbe Funktion erfüllt, wird das Zeigen als Konditionalprogramm verwendet, und man benützt ein „Zeichen“ – eine erste Form der Abstraktion: Die Auslösung der Zeigefunktion setzt bestimmte raum-zeitliche Bedingungen voraus. Nur unter der Bedingung, daß man das Zeichen an dieser Stelle wahrnimmt, wird seine Zeigefunktion erkennbar. Zeigender und Bezeigter treten zeitlich und räumlich auseinander. Es bleibt nur das objektivierte (also vom Subjekt des Zeigenden gelöste) und hypostasierte (verdinglichte) Zeigesignal, das am gleichen Ort und zur gleichen Zeit einem Bezeigten etwas zeigt. Und was wird gezeigt? Auch hier findet ein Abstraktionsprozeß statt, weil nicht mehr ein konkretes Objekt, sondern nur noch die bloße Richtung gezeigt wird. Das Gezeigte ist nicht mehr ein Ziel, sondern ein Weg. Das Zeichen zeigt die Richtung an und zeugt von einem Zeigenden.

In den (stratifikatorisch differenzierten) Hochkulturen findet ein weiterer und äußerst folgenreicher Abstraktionsvorgang statt: Nicht nur das Zeigen entfernt sich vom Zeigenden, sondern das Gezeigte verliert nun auch seine natürliche Bindung – gewissermaßen sein Ökotopt, sein Eingebettetsein in einen Naturzusammenhang; es kann von nun an künstlich hergestellt werden und wird damit reflexiv. Nicht nur der Zeigende zeigt etwas, sondern auch das Gezeigte zeigt etwas – beispielsweise in Form einer Uhr: Sie zeigt auf 12. Dieses Gezeigte ist aber nicht dasjenige, an dem der Zeigevorgang endet (die Zahl „12“), sondern es überschreitet sich selbst in Richtung auf ein anderes, das letztlich gezeigt wird (12 Uhr mittags). Die wichtigste Ausformung dieser Zeigetechnik finden wir jedoch zunächst im Unterricht. In den Hochkulturen von Mesopotamien und dem alten Ägypten beginnt die famulierende Erziehung der Schreiber in Form eines Klassenunterrichts ausdifferenziert zu werden. Die Schule wird erfunden und damit das „zeigende Zeigen“: der Unterricht.

Das im Unterricht Gezeigte zeigt (fast) immer (d.h. bis auf wenige Ausnahmen) über sich hinaus, zeigt im konkreten Individuellen ein abstraktes Allgemeines. Zeigt der Lehrer beispielsweise den Buchstaben „A“ als konkrete Vertiefung auf einer Steintafel, zeigt er damit letztlich auf die abstrakte Universalie „A“. Nur diese Universalie „A“ ist universell als Schrift einsetzbar, und nur auf das Lernen dieses Allgemeinen kommt es an. Würde ein Schüler nur das einmalige, konkrete „A“ auf der Tafel lernen und sonst nichts, würde er nie ein „A“ schreiben können. Der Schüler muß also lernen, daß das Zeigen des Lehrers auf einen Buchstaben mehr zeigt als

diesen konkreten Buchstaben – eben der abstrakte Buchstabe als Universalie. Das konkrete „A“, auf das ein Lehrer zeigt, zeigt selbst wiederum also auf einen abstrakten Zusammenhang. Das Baumschema dient in Abb. 3 zur Veranschaulichung dieses Zusammenhanges.

Im Unterricht wird also meistens nicht mehr auf ein konkretes, gewissermaßen „natürliches“ Objekt gezeigt, sondern auf ein „künstliches“ Objekt. Das Wandbild zeigt beispielsweise einen Hund, aber eben als Bild, das in seinem Bildcharakter die Zeigefunktion schon enthält. Zeigt der Lehrer mit seinem Stock auf einer Landkarte die Hauptstadt Spaniens, dann zeigt er auf eine Ansammlung von Farbmolekülen, die wiederum (symbolisch) auf das reale Madrid „zeigen“.

Dadurch, daß das Gezeigte aus einem natürlichen Kontext abstrahiert wird (also z.B. Madrid aus dem realen Spanien) und als künstliches Abbild (oder Symbol) erscheint, kann es beliebig oft und an beliebigen Orten gezeigt werden. Das ist ein großer Vorteil und der Grund dafür, daß sich dieses didaktische Zeigen durchgesetzt hat und bis heute unentbehrlich ist. Es erreicht seine hohe Anschlußfähigkeit an beliebige Situationen durch eine Vergrößerung seiner Unspezifität. Nur dadurch, daß sich das Zeigen von seinen natürlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten löst, wird es räumlich und zeitlich beliebig einsetzbar.



Abb. 3: Der auf den Buchstaben „a“ zeigende Lehrer: Das Baumschema war schon im Mittelalter eine Hilfe zur Veranschaulichung von Zusammenhängen – der Buchstabe im Alphabet, „a“ als Universalie. (Aus: Geiler von Keisersberg: Ein heylsame lere und predig, um 1490)

Das Zeigen ist seitdem eine Grundform der Lehre und deshalb auch eine basale pädagogische Kategorie. Noch heute heißt „zeigen“ auch „lehren“ bzw. „unterweisen“ (vgl. Grimm, W. u. J. 1956, Sp. 506): Der Lehrer „zeigt“ dem Schüler, wie man z.B. einen Buchstaben schreibt. Durch dieses Zeigen wird gelehrt, und das heißt: Wissen vermittelt. Die Begriffe „zeigen“ und „weisen“ unterscheiden sich nur dadurch, daß man mit „zeigen“ i.a. die Handlung des Zeigens, mit „weisen“ zusätzlich noch das Ziel des Kennenlernens meint; die Stammverwandtschaft beider Begriffe ist aber offenkundig und leitet zum Begriff „wissen“ über (Grimm, 1956, Sp. 501 f.). Wer einem anderen etwas in lehrender Absicht zeigt, weist ihn auf etwas hin, was er „wissen“ sollte. Es ist ein „Bildungsgut“, also ein Gut, das bildet – spricht: ein Bild der Welt vermittelt. Sowohl im Begriff des „Wissens“ als auch im Begriff der „Bildung“ ist der Vorgang des Zeigens semantisch aufgehoben. Das Verb „zeigen“ (mhd.) oder „zeigon“ (ahd.) als eine Bildung der Grundform „zeihen“ bzw. „zihen“ (mhd.) bzw. „zihan“ (ahd.) gehört mit verwandten Wörtern in anderen indogermanischen Sprachen zu der idg. Wurzel „deik-“ (lat. „dicere“ – sagen, altind. „disati“, gr. „deiknynai“) (vgl. Grimm, 1956). Im Begriff der „Didaktik“ findet sich diese Wurzel erhalten. Didaktik ist so gesehen die Kunst eines Lehrers, einem Schüler ein Bild der Welt so zu „zeigen“, daß diesem die innere Formung eines Bildes selbst zu organisieren gelingt.

Damit wird deutlich, daß das Zeigen nicht nur eine didaktische, auf den Unterricht bezogene, sondern auch eine basale (allgemein)pädagogische Kategorie ist, die sich auf Erziehung schlechthin bezieht und deshalb als *educatives Zeigen* bezeichnet werden kann. Gegenüber der verbalen Überredung und gegenüber dem zugreifenden Berühren ist das Zeigen, im Sinne von Vorzeigen und Hinzeigen, von einer ganz besondere Dignität, weil es der unhintergehbaren Selbstorganisiertheit des Lernens angemessener ist, läßt es doch dem Educandus die Freiheit, das Gezeigte aus der Distanz selbst in Lernprozesse zu übersetzen, und überfährt ihn nicht mit Kaskaden von gesprochenen Wörtern oder gar mit „zugreifender“ Handlung. Zeigen wurzelt deshalb „im Erschauen und Weisen dessen, was keinem Zugriff erreichbar ist“ (Klages, L. 1950, 264). Gerade die Wortlosigkeit und seine räumliche Distanzen eröffnen dem Zeigen mehr Anschlußmöglichkeiten des Lernens als die gesprochene Rede des Erziehers. Im pädagogischen Prinzip der „Anschaulichkeit“ wurde dieses Wissen kultiviert. Anschaulichkeit setzt Zeigbarkeit voraus und bedarf der vielen Worte nicht. Was anschaulich gemacht werden kann, setzt den Betrachter in den Modus der Freiheit des Verstehens. Deshalb ertönt in der Allgemeinen Pädagogik

immer wieder „die Warnung vor Imperativen, Suggestion, Aufdringlichkeit, ja überhaupt vor vielem Reden oder ‚Erklären‘. Zeigen ist die Hauptsache, und Wirkenlassen“ (Häberlin, P. 1953, 50 f.).

Dieses educative Zeigen nimmt ein Bedeutungsfeld von „zeigen“ in Anspruch, das nicht auf den Zeigefinger beschränkt ist. Schon früh bilden sich Metaphern oder semantische Erweiterungen. Wahrigs Deutsches Wörterbuch führt an: vormachen, erkennen, merken lassen, deutlich werden lassen, offenbar werden lassen, beweisen, jemanden etwas kennenlernen lassen, hinweisen, deuten (auf etwas), darstellen, anzeigen, bezeigen, kundtun (vgl. Wahrig, G. 1974, Sp. 4049 f.). Deutlich wird schon in der Sprachform die doppelte Selektivität in der Sozial- und in der Sachdimension, während die Raumdimension (im Zuge des allgemeinen Abstraktionsprozesses verschwindet) bzw. nur bei Bedarf aktualisiert werden kann.

Auch im Theorieverständnis von Pädagogik wird „zeigen“ zu einer bedeutsamen Metapher. Pädagogische Theorie kann ihre Praxis nicht unmittelbar determinieren, sondern nur „Fingerzeige“ geben, an denen man sich in der Praxis orientieren kann: „Wie dies im einzelnen zu geschehen habe, muß sich aus der je speziellen Situation, insb. aus der Art und der Verfassung des Partners ergeben. Generelle Ratschläge sind kaum möglich, doch lassen sich wohl einige Fingerzeige geben.“ (Häberlin, G. 1953, 82, Hervorhebung durch mich, A.K.T.).

Der Begriff des „Fingerzeigs“ bewahrt die Differenz von Zeigendem und Gezeigtem und überträgt sie auf das Verhältnis von Theorie und Praxis. Zeigen, das wird hier deutlich, ist kein abgeschwächtes Greifen, keine retardierte Form der zu- oder begreifenden Weltgestaltung, sondern eine Urgebärde sui generis.

Neben den Vorzügen des didaktischen (und educativen) Zeigens darf man aber nicht seine Nachteile bzw. seine problematischen Nebenfolgen übersehen. Der wohl folgenreichste Nachteil ist sicher der, daß die primäre Motivation, eine Zeigeofferte aufmerksam anzunehmen, mit dem Verlust seines natürlichen Kontextes verlorenggeht und durch künstliche Formen einer „sekundären Motivation“ ersetzt werden muß. Warum soll ein Schüler aufmerksam dem Zeigefinger des Lehrers folgen, wenn damit auf etwas gezeigt wird, das keine unmittelbaren Bedürfnisse befriedigt? In der Kulturgeschichte finden vor allem zwei häufig miteinander auftretende For-

men der Kompensation des Verlustes einer primären Motivation Anwendung: *religiöse Überhöhung und Begründung der Autorität* (auctoritas) und (*körperliche*) *Strafen bzw. Strafantrohung* (potestas).

Durch die religiöse Überhöhung des Zeigevorgangs im didaktischen Zeigen borgt sich der Lehrer eine religiös begründete Autorität. Wie so häufig wird auch hier zunächst Gott mit dem benötigten Attribut versehen und dann erst davon die göttliche Autorität anhand des Attributes abgeleitet.

In Abb. 4 erscheint Gott als Zeigefinger (!), genauer gesagt: Der dreieinige Gott erscheint in Form einer Zeigehand mit drei ausgespreizten (zeigenden) Fingern. Verlängert man die abstrakte Linie des Zeigens, mündet sie in die Linie der (ebenfalls dreifingrigen) Zeigehand des Lehrers als „deus secundus“ (zweiter Gott). Der Lehrer legitimiert seine Macht (potestas) als Stellvertreter Gottes, als „Vizegott“ (Comenius), in der Hoffnung, daß sie zur freiwillig anerkannten Autorität (auctoritas) wird, so daß das Problem der sekundären Motivation verschwindet oder gar nicht erst entsteht. Wir sehen hier deutlich eine der Wurzeln des handlungs- und schöpfungstheoretischen Selbstverständnisses von Erziehung.

Die Androhung und Ausführung sowie die Internalisierung von Gewalt sind schließlich weitere, häufig in Anspruch genommene Methoden, die Unwahrscheinlichkeit der doppelten Selektion von Zeigeakten wahrscheinlich zu machen. In subtiler Weise ist diese Logik in einem Fries des Freiburger Münsters enthalten („Wolfsschule“ Abb. 5). Der Fries zeigt uns den Abstraktionsprozeß des Zeigens, angefangen vom (Vor-)Zeigen des Buches mit der linken und dem Prügel in der rechten Hand (1. Bild v. l.), dem linken Zeigefinger an den eigenen Kopf (hier hinein!) und dem Schlagen mit der rechten Hand (2. Bild) bis zum Hineingreifen beider Hände (also der zeigenden und der gewaltandrohenden Hand) im Kopf des Löwen (vgl. Bachmann, M. 1989). Der Lehrer ist mit einer Mönchskutte bekleidet, der Schüler wird in Form eines Tieres dargestellt – auch das sind Zeichen, die auf etwas anderes zeigen: einmal auf die religiöse Fundierung der pädagogischen Autorität des Lehrenden und das andere Mal auf die natürliche Fundierung des Lernbedürfnisses.

Der Lehrer wird durch seine religiöse Überhöhung auf-, der Schüler durch seine symbolische Bestialisierung abgewertet. In der Differenz gründet die Notwendigkeit von Erziehung, und das Mittel, das zwischen Lehren und Lernen vermittelt, ist das Zeigen.



Abb. 4: Miniatur aus dem Codex von 1222 (Benedikt, Fridericus, Caesarius).
(Nach: I. Schwab, *Das Prümer Urbar*, Anhang (Faksimile), fol. 4)



Abb. 5: Fries an ehemaligen Nikolauskirche, Freiburger Münster U. L. Frau, „Wolfsunterricht“, um 1200 (Foto: J. Gass)

Das didaktische Zeigen setzt die Fähigkeit der Bildsamkeit voraus, im Fries symbolisch dadurch dargestellt, daß auch der Wolf als Schüler ebenfalls einen Teil der Mönchskutte trägt. Gleichzeitig aber ist der Erfolg des Zeigens unwahrscheinlich und Pädagogik ein schweres Geschäft. Geht es doch offenbar hier um einen Elementarunterricht, um das Lehren von Lesen (und Schreiben) – darauf deuten zumindest die Buchstaben ABC über dem ersten Bild hin. Schon auf dieser basalen Ebene sind die Probleme offenkundig: Das vom Lehrer dem Schüler vorgehaltene, vorgezeigte Buch wird vom Wolfs-Schüler wohl mit der linken Hand gehalten, während er mit der rechten Hand mit einem Griffel (altschweizerisch: „Zeigelrute“!) in das Buch zeigt, aber sein Kopf ist rückwärts in Richtung auf ein Beutetier gewandt. Dieses Beutetier symbolisiert offenkundig jene unmittelbaren, natürlichen Bedürfnisse, auf die zu zeigen es keiner sekundären Motivation bedarf, sondern deren Interesse primär motiviert ist. Der Lehrer hat in der rechten Hand die Rute drohend auf die Schulter gelehnt, noch ist die Strafe nur angedroht.

Im zweiten Bild hat der Körper des Wolfes sich umgewandt, und in den Krallen befindet sich das Beutetier, aber der Kopf ist nun dem Lehrer zugewandt. Bemerkenswert sind die beiden Handbewegungen des Lehrers:

Mit der rechten Hand bestraft er körperlich (mit der Rute) den Schüler für dessen primär motivierte Ablenkung, mit der linken Hand zeigt er mit dem Zeigefinger auf seinen Kopf, genauer: auf seine Stirn. Diese zeigende Bewegung kann zweierlei bedeuten, entweder: „Schau hier her! Konzentriere Dich auf mich!“ oder: „Hier in den Kopf muß es hinein! Lerne zu denken, anstatt Deinen spontanen Gelüsten nachzugeben!“

Auf dem dritten Bild befindet sich der Lehrer, der diesmal eine weniger klerikale, fast neutrale Kleidung trägt, auf dem Rücken seines Schülers, der nun als Löwe dargestellt wird, während das Beutetier – jetzt ein Widder (und kein Lamm) – nur ganz am Rande sich befindet. Schon diese Veränderung der Symbolik ist bemerkenswert und vermutlich nur im Kontext der gesamten Aussage zu entschlüsseln. Der Lehrer reitet den Löwen und langt mit seinen Händen in den Kopf des Tieres hinein. Was kann das bedeuten? Man hat dieses letzte Bild meistens als theologische Kritik am Lehrplan interpretiert: Nicht das Lernen könne den Menschen vom Bösen seines tierischen Wesens befreien, sondern allein die Kraft Gottes durch Christus, der wie Simson durch göttliche Kraft und Gnade das wilde Tier besiegt (vgl. Schiffler, H. und Winkeler, R. 1985, 23). Ich vermute stattdessen, daß der Künstler uns sagen will: Erziehung ist erst gelungen, wenn das Gelernte (der Inhalt wie auch die erzieherische Autorität) internalisiert ist – also gewissermaßen körperlich und geistig verinnerlicht wurde. Um diese allgemeine Aussage zu verstärken, werden die Figuren verallgemeinert (der Mönch zum androgynen Menschen) oder überhöht (vom Wolf zum Löwen, dem König der Tiere, und vom Lamm zum Widder) und die dargestellte Handlung zugespitzt: Der Lehrer hat den Schüler gebändigt und greift mit seiner Hand (also auch mit seinem Zeigefinger!) in den Kopf des Schülers hinein.

Daß sich hier die Logik eines über Jahrhunderte, wenn nicht gar über Jahrtausende hinweg dominanten Erziehungsverständnisses darstellt, zeigt uns auch das mehrkardeelige Tau, das der Bildgeschichte untergelegt ist. Es symbolisiert in seinem Kern das immer wiederkehrende Problem jeder Erziehung, des Curriculums. Das didaktische Zeigen ist erst gelungen, wenn mit Hilfe sekundärer Motivation das Gezeigte „internalisiert“ ist und das „tierische Wesen“ unserer Wolfsnatur, das durch primäre Motivationsbedürfnisse charakterisiert ist, gebändigt ist. Im übrigen läßt sich in diesem Zusammenhang die Strafe auch funktionalistisch erklären – und das heißt eben auch, nicht nur als Produktionsbedingung sekundärer (extrinsischer) Motivation: Die angedrohte und/oder ausgeführte (körperliche) Strafe ist

die (schmerzhaft) Simulation eines antizipierten möglichen Scheiterns. Wenn der Schüler etwas nicht lernt, wird er später, wenn er das Gelernte anwenden soll, scheitern. Die pädagogische Strafe nimmt dieses Scheitern gewissermaßen vorweg. Ein banales Beispiel: Wer nicht lernt, daß man heiße Herdplatten nicht anfassen soll, wird sich weh tun, wenn er es trotzdem tut. Die angedrohte oder ausgeführte pädagogische Strafe antizipiert dieses Weh, simuliert das spätere Scheitern in der künstlichen Situation eines didaktischen Handlungszusammenhanges. Diese Funktion der Strafe wird in der Regel allerdings überlagert von der bloßen Produktion sekundärer Motivation, als Kompensation der Unwahrscheinlichkeit, einem Zeigefinger zu folgen, der auf einen abstrakten Zusammenhang verweist (und eben nicht auf ein „Beutetier“).



Abb. 6: Schattenriß, Goethe und Frits von Stein.
(Nach: H. J. Malberg, *Seiner Erdentage Spur. Eine Goethe-Bilder-Chronik*, Weimar 1932, S. 109)

Dieses Problem der sekundären Motivation kann auch in der (funktional-differenzierten) Moderne nicht als gelöst betrachtet werden. Doch kommen jetzt ein paar interessante Nuancen hinzu. In der Moderne finden wir die schon im Beispiel der „Wolfsschule“ dargestellte Logik von Erziehung im Pädagogischen Bezug verklärt (Abb. 6). Mit der linken Hand hält Goethe den jungen von Stein noch am Kragen (potestas), mit der rechten weist der Zeigefinger auf den Kopf des Eleven („hier hinein!“), der Daumen ist leicht in die Höhe gebogen (Ich interpretiere: „Von dort kommt die Legitimation und der Geist!“). Gleichzeitig zeigt uns dieser Scherenschnitt die im 18. Jahrhundert

beginnende Individualisierung; die Erkennbarkeit des Individuums trotz Scherenschnitt ist gegeben. Damit rückt der Educandus als Individuum in den Mittelpunkt der Zeigehandlung, während das Gezeigte nur noch abstrakt als gesprochenes Wort oder als geschriebenes Buch erscheint.



Abb. 7: Daniel Chodowiecki: Fürtreffliche Bildung des Geistes und des Hertzens. (Nach: L. Fertig, *Zeitgeist und Erziehungskunst*. Darmstadt 1984, S. 128).

In Abb. 7 ist es das Buch, auf das mit herrischer Geste verwiesen wird, und zwar das Buch als Universalie, denn schließlich ist kein Titel zu erkennen, und um die Bibel wird es sich in Anbetracht der Vielzahl der dargestellten Bücher nicht mehr handeln. Dagegen erscheinen Lehrer und Schüler – ganz im Gegensatz zu allen mittelalterlichen Darstellungen) – durchaus als deutlich unterscheidbare Individuen. Die sachliche Aussage ist relativ eindeutig und hat sich, abgesehen von der Individualisierung, seit der Wolfsschule nicht viel verändert: Du, junger Mensch, sollst nicht Deinen tierischen, natürlichen Neigungen nachgehen (siehe die Spielsachen auf dem Boden!), sondern von den Erfahrungen der Erfahrungen anderer lernen, und diese sind in den Büchern zu finden. Das Zeigen zeigt jetzt weg von den natürlichen, insb. räumlichen Kontexten, hin zu den abstrakten semantischen Zusammenhängen. Im Zeigen, das wird spätestens jetzt deutlich, gründet Theorie, verstanden als ein Akt des kognitiven Auf-Distanz-Gehens, des Abstand-Gewinnens, des In-einen-größeren-Zusammenhang-Stellens und der Konstruktion eines selektiven Zugangs.

Bemerkenswert ist der erhobene Zeigefinger, der inzwischen geradezu zur typischen Handbewegung des Erziehers (und Lehrers) geworden ist (vgl. Abb. 8). Die Zeigerichtung wird von einem konkreten Objekt in der Horizontalen auf ein abstraktes Ziel in der Vertikalen verändert. Der Finger zeigt nach oben und erinnert – nach meiner Interpretation – damit an die göttliche Legitimation der erzieherischen „auctoritas“; gleichzeitig verlängert er – Aufmerksamkeit erheischend – fiktiv die Hand (und damit die säkulare Macht) des Erziehers, der sein Geschäft bis heute handlungstheoretisch versteht. Dort, wo der erhobene pädagogische Zeigefinger auf-



Abb. 8: Wilhelm Busch: Lehrer Lämpel. (Aus: *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen, vierter Streich*. Rastatt o.J.)

und abbewegt wird, symbolisiert er den (schlagenden) Prügelstock und betont die erzieherische „potestas“. Im erhobenen pädagogischen Zeigefinger ist damit die durch eine lange Kulturgeschichte ausgeprägte Logik des Zeigens aufgehoben, ohne daß sich der Pädagoge dessen bewußt sein dürfte.

Werfen wir noch einen Blick in die beginnende Zukunft, die man gelegentlich als Postmoderne zu bezeichnen pflegt. Obwohl durchaus keine Einigkeit darüber besteht, ob es die Postmoderne als eigene Phase unserer sozialen Evolution überhaupt schon gibt, spricht – neben vielen Argumenten dagegen – doch etwas für diese Vermutung, nämlich die Entwicklung und Verbreitung eines neuen technischen Informationsverarbeitungs- und Speicherungsmediums, des Computers. Dieser erlaubt auch in der Zeigetechnik eine interessante Weiterentwicklung. Allerdings sind wir, wie so häufig, gerade hier bei der Beschreibung und Analyse noch sehr unsicher, denn der Beobachtungsbereich ist zu nah. Ich will mich deshalb hier auf ein paar Vermutungen beschränken.

In der Postmoderne wird die Zeigefunktion durch die Logik des Computers noch einen Schritt weiter objektiviert, abstrahiert und entsubjektiviert. Objektiviert durch das Gerät, das als Arbeitsmittel fungiert; abstrahiert durch die nicht mehr unmittelbar sinnliche Darstellung des Zeigens – das Zeigen löst sich in seine formale Logik (qua Kalkül) auf; entsubjektiviert dadurch, daß es im Extremfall keines konkreten Subjekts mehr bedarf, das zeigt oder dem etwas gezeigt wird.

Immerhin lassen sich immer noch in den verschiedenen Programmen graphische Reste des Zeigens finden. Das Piktogramm des Pfeils, als abstrahierte Zeigehand, findet sich beispielsweise im Befehl „Suche (und finde)“ oder im Cursor, der mit einer „Maus“ bewegt werden kann. Der Befehl „suche!“ heißt übersetzt: „Zeige mir x!“; der eigentliche Zeigevorgang löst sich dann darin auf, daß das gesuchte Wort auf dem Bildschirm erscheint – genauer: durch den blinkenden Cursor markiert wird. Der Computer kann aber auch von sich aus dem Benutzer etwas „zeigen“, beispielsweise einen Fehler im oder vor dem Betriebssystem („emos-error“). Der Bildschirm informiert in diesem Falle den Benutzer nicht nur von einem Fehler im System, sondern „zeigt“ gleichzeitig auch den „Ort“, an dem dieser Fehler auftaucht. Allerdings wird hier deutlich, daß die Begriffe „zeigen“ und „Ort“ nur noch im übertragenen Sinne verwendet werden können, denn es handelt sich hierbei um keine Vorgänge in Raum und Zeit mehr, sondern

um logische Operationen. Der Computer löst damit den Zeigeprozess als Handlung in Raum und Zeit auf und reduziert ihn auf seine zeit- und raumlose Logik. Nun braucht der Such- und/oder Zeigeprozess eine gewisse Zeit, und das Betriebssystem ist auch an einem bestimmten „Ort“ der Festplatte gespeichert. Beide Male ist der Bedarf an Raum und Zeit aber so minimiert, daß es im Zeigevorgang nicht mehr darum gehen kann, diese Differenzen zu überbrücken; vielmehr ist es der Rechengvorgang selbst, der noch einen gewissen, wenngleich auch sehr kleinen Bedarf an Zeit und Raum hat. Das Zeigen aber reduziert sich auf seine abstrakte Logik:

- Das Zeigende ist nicht mehr konkret, sondern abstrakt (ein Begriff) und gleichzeitig kontingent (jeder beliebige Begriff).
- Der Zeigende ist kein natürlicher, konkreter Mensch mehr, sondern ein Maschinenkalkül.
- Selbst der Gezeigte kann im Einzelfall „verschwinden“ und zu einer Rechenoperation, z.B. suche, finde und ersetze, oder bei: suche und ordne alphabetisch werden
- Die Anlaßtypisierung konditioniert in Form einer Maske nicht mehr das Gezeigte, sondern die verschiedenen Möglichkeiten des Zeigens. Der Bildschirm zeigt nicht mehr ein Ziel, sondern viele Ziele und fordert den Bezeigten seinerseits auf zu zeigen, wohin er will.

Damit ist die bisher abstrakteste Logik des Zeigens verwirklicht, sowohl die Sozialdimension als auch die Sachdimension des Zeigens abstrakt geworden und damit hoch anschlussfähig an unspezifische Situationen. Das Zeigen wird zu einer logischen Funktion eines formalen Kalküls. Es verliert damit seine räumliche Ästhetik, das Herstellen eines Zusammenhangs wird zu einer logischen Relationierung.

Eine interessante Nebenfolge dieses Abstraktionsprozesses soll noch erwähnt werden: Seine unvermeidliche Unanschaulichkeit muß dort künstlich durch Formen der Anschaulichkeit wieder kompensiert werden, wo der bedienende Mensch überfordert wird. Diese Entwicklung der „Ent-Räumlichung“ des Zeigens und seiner Überführung in einen abstrakten „logischen Raum“ (Kalkül) hat zur Folge, daß der Zugang zu diesem abstrakten Zeigen (des Computers) technische Kompetenzen des Bedieners voraussetzt und der damit entstehende Orientierungsbedarf wieder durch konkretes „Zeigen“ befriedigt werden muß. Das Zeigen erhält sich auch auf dieser abstrakten Ebene als konkreter Vorgang des Vor-Zeigens, des Hin-Zeigens, wenngleich auch auf der Metaebene: Zeigen, wie der Computer zeigen kann. Dadurch wird paradoxerweise das Zeigen wieder konkret.

Neue Softwareprogramme („windows“) zeigen wieder konkret-bildlich auf das Abstrakte. Der Abstraktionsprozeß hat offenbar eine Grenze erreicht, die entweder nur noch technisch (digital) verrechnet werden kann oder aber wieder künstlich eine Schein-Konkretheit vermittels eines (analogen) Bildes verlangt.

Der „alte“ Mensch in seiner Naturausstattung, ausgestattet mit seinen Sinnen, bedarf der Konkretheit des Zeigens; die gesellschaftliche Entwicklung aber geht in Richtung auf eine immer abstraktere Umwelt, in der sich der Mensch orientieren muß – auch im Modus des Zeigens. Dieses Auseinanderdriften wird vor allem zum pädagogischen Problem: Wie kann man beispielsweise Kindern und Jugendlichen die komplexe Weltgesellschaft zeigen? Ist Komplexität überhaupt noch „zeigbar“? Wie kann Unanschauliches anschaulich, Abstraktes konkret gezeigt werden? Das Zeigen kommt hier an seine Grenzen und wird überlastet. Selbst die Erkenntnis dieser Überlastung durch Abstraktion kann wiederum nur abstrakt eingesehen werden. Daß dies möglich ist, zeigt uns, daß das Zeigen nicht die einzige uns zur Verfügung stehende Weise ist, anderen eine Perspektive der Weltbeobachtung zu vermitteln.

Literatur

- BACHMANN, M. (1989): Zur „Wolfsschule“ des Freiburger Münsters. In: Büttner, G. und Maaß, H. (Hg.): Erziehen im Glauben. Beiträge pädagogischer Arbeit der GEE. Karlsruhe, S. 125–133.
- BATESON, G. (1984): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M. 3. Auflage.
- GIEL, K. (1969): Studie über das Zeigen. In: Bollnow, O. F. (Hg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich, S. 51–76.
- GRIMM Gebr. (Hg.) (1956): Deutsches Wörterbuch. Band 15. Leipzig.
- HÄBERLIN, P. (1953): Allgemeine Pädagogik in Kürze. Frauenfeld.
- KLAGES, L. (1950): Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Leipzig, 7. Aufl.
- LUHMANN, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J. und Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M., S. 25–100.
- LUHMANN, N. (1972): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Band 1. Opladen. 3. Auflage.
- SCHIFFLER, H. und WINKELER, R. (1985): Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jh. Weinheim.
- WAHRJG, G. (1974): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh, Berlin, München, Wien.

Anmerkung

- 1 Unter Logik verstehe ich hier die Rekonstruktion jener Elemente eines Begriffes, die notwendig (und nicht zufällig) vorliegen müssen, wenn der Begriff korrekt verwendet werden soll. Bei einem in der Alltagssprache vorkommenden Begriff wie dem des „Zeigens“ kann dies nicht unabhängig von jenen empirischen Bedingungen geschehen, die immer wiederkehrend vorliegen, wenn wir faktisch den Begriff gebrauchen.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1996

Band/Volume: [1996a](#)

Autor(en)/Author(s): Tremel Alfred K.

Artikel/Article: [Das Zeigen Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht 241-264](#)