

Klaus Prange

## Schlüsselqualifikation Lesen Die Entstehung der Schule aus der Philologie

Es dürfte noch kein Zeitalter gegeben haben, in dem das Lesen so verbreitet und allgemeinüblich gewesen ist, wie gerade die Gegenwart, auch keines, in dem sich das Angebot so weitgestreut und differenziert dargestellt hat wie heute. Schriften und Bücher jeder Art und von überwältigender Themenbreite, Zeitungen, Zeitschriften und Journale für alle ideologischen Farben und die unterschiedlichsten Interessen, schließlich die Sturzflut elektronisch übermittelter Informationen: überall wird das Lesenkönnen vorausgesetzt und geübt; anders ist die Teilnahme an der gemeinsam-öffentlichen Welt nicht vorstellbar. Das Lesen ist der Schlüssel, über den verfügen muss, wer sich in der Gegenwart behaupten will. Und Lesen lernt man in der Schule. Dazu ist sie da; das ist ihre zentrale Aufgabe, was auch immer sonst noch der Schule an Aufgaben der Schule zugedacht wird. Es gibt die Schule, weil es die Schrift und weil es Texte gibt, derart dass alles, was inhaltlich gelehrt und gelernt wird, in einem Lesezusammenhang erscheint. Von dieser Prämisse soll im folgenden ausgegangen werden, nämlich vom Lesen als Betriebsprämisse und *ratio* der Schule, die sich als Unterrichtsanstalt versteht, in der die Schlüsselqualifikation »Lesen« vermittelt und elaboriert wird.

Diese Auffassung von Schule versteht sich nicht von selbst, weder allgemein als »bloße« Unterrichtsanstalt<sup>1</sup> noch speziell als Leseschule. Im Gegenteil: es ist üblich geworden, zuerst die politisch-soziale Funktion und in ihrem Gefolge die organisatorische Gestalt der Schule ins Auge zu fassen, so dass die methodisch-didaktischen Fragen eher als Anhang und nicht, wie es ihnen gebührt, als Zentrum der Schulpädagogik behandelt werden. Didaktik des Schulunterrichts und Schulpädagogik gehen weithin theoretisch und zunehmend auch akademisch-organisatorisch getrennte Wege. Es sind recht verschiedene Gesichtspunkte, die sie dabei jeweils zur Geltung bringen; hier die Orientierung an soziologisch und sozial- und wirtschaftspolitisch inspirierten Modellen der Schulorganisation und Schulverfassung, dort mit steigender Tendenz die Ausrichtung an Befunden und Programmen der derzeit florierenden kognitionspsychologisch und biowissenschaftlich orientierten »Lebenswissenschaften« zu dem, was allem Unterricht vorgegeben ist: das menschliche Lernen.

<sup>1</sup> Zur Bestimmung der Schule als Unterrichtsanstalt vgl. v. K. Prange: Unterricht – was sonst? Zur Aufgabe der Schule. In: Hofgeismarer Vorträge, Bd. 15, 1999, S. 3–16.

Doch was der akademische Betrieb getrennt führt, ist in der schulischen Praxis wieder zusammenzubringen, und da macht es einen erheblichen Unterschied, welche Gesichtspunkte die Führung übernehmen und wie sie ausgearbeitet werden, ob also der Unterricht von der Schule und ihrer sozialen und politischen Funktion her gesehen wird oder die Schule vom Unterricht und seiner spezifischen Weise, das Lernen zur Erscheinung zu bringen. Das lässt sich nicht zufällig am Thema des Lesens erkennen. So hat die soeben vorgelegte PISA-Studie die Lesekompetenz in den Mittelpunkt gerückt.<sup>2</sup> Sie macht den Kern der »literacy« aus, auch der mathematischen und der naturwissenschaftlichen, auf die sich der Schulerfolg und die Hoffnung auf eine »befriedigenden Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht« gründen (ebd., S. 29). In dieser Allgemeinheit darf die Konzentration auf die Lesekompetenz auf Zustimmung rechnen und verschafft den Messergebnissen die gehörige öffentliche Aufmerksamkeit.

Eine ganz andere Frage ist allerdings, ob das, was unter den Prämissen einer international vergleichbaren »Lesekompetenz« als Lesen verstanden wird, dem entspricht, was das Lesen allgemein im kulturellen Kontext und speziell in unterrichtlichen Prozessen auszeichnet. Ausdrücklich wird gesagt, dass die in der Untersuchung unterstellte »latente Struktur [eines] Kerncurriculums [...] nicht auf der Ebene von Themen, Fächern oder gar Problemen – mögen es auch Schlüsselprobleme sein – beschreibbar [ist]« (ebd., S. 23). Was »Wissen« ist, wird vielmehr in Begriffen der Kognitionspsychologie festgelegt, nämlich als »prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien« (ebd., S. 22). Mit anderen Worten: Der methodische Imperativ einer auf globale Vergleichbarkeit angelegten Forschung nötigt zu einem gleichsam entkernten Begriff des Lernens, der dann gleichwohl unvermittelt in der Diskussion als Anweisung für didaktische Revisionen benutzt wird. Nicht abwegig dürfte die Vermutung sein, dass damit das Theoriedesign einer auf Effektgrößen abgestellten Forschung zum Maß des Leseunterrichts erhoben und umstandslos in entsprechende didaktische Designs transformiert wird, nicht zuletzt auch in der Erwartung, in Zukunft im Ranking-Wettbewerb besser wegzukommen.

Demgegenüber hat ein am Unterrichtsprozess selber orientiertes Verständnis des Lesens gerade das in den Blick zu rücken, was die PISA-Autoren als »umgangssprachlichen Wissensbegriff« (ebd.) ausklammern: die inhaltliche und sinnkonstituierende Seite des Lesens, das sich eben darin seine eigenen Formen und Möglichkeiten schafft, statt diese als invariable Vorgaben bloß instrumental zu benutzen. Was das bedeutet, soll im fol-

<sup>2</sup> PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hrsg. v. J. Baumert u.a., Opladen 2001.

genden behandelt werden, und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass das Lesen selber ein form- und erfahrungserzeugender Lernvorgang ist, der sich in der Schule sein Organ geschaffen hat und immer wieder neu schafft. Dazu soll zuerst etwas über Schriften und Zeichen gesagt werden, dann über das Lesen als einen spezifischen Modus des Lernens und abschließend über die Schule als Leseschule.

## I

Zuerst also zur Schrift. Wir nehmen sie heute als etwas Gegebenes hin und brauchen uns auch nicht ihre verwickelte Ursprungsgeschichte vor Augen zu führen, um ihre Funktion und Bedeutung einzusehen. Es genügt eigentlich, an den von Jean Paul aufgenommenen oder erfundenen Spruch der alten Inder zu erinnern: »Gesegnet sei, wer die Schrift erfand.«<sup>3</sup> In der Tat ein Segen, nicht nur für die Lehrerprofession, sondern für alle Überlieferung und Sinnbefestigung, für Mahnmaile und Gesetzestafeln, für das kollektive Gedächtnis und die Weitergabe der kulturellen Botschaften, über die wir zu Zeitgenossen aller Epochen werden, die sich schriftlich bezeugt haben. Das gesprochene Wort verfliegt, aber die Zeichen bleiben, und an der Energie, dem Scharfsinn und der Phantasie, mit der Schriften entziffert worden sind und weiter entschlüsselt werden, lässt sich selber wieder etwas von der Faszination erkennen, die das Enträtseln unverständlicher, schwieriger oder auch nur unvollständiger Schriften bietet.<sup>4</sup> Diese »Wut des Verstehens«, wie es einmal, allerdings in einem etwas anderen Zusammenhang bei Schleiermacher heißt,<sup>5</sup> reicht vom Stein von Rosette über die Fragmente der Vorsokratiker und die Papyrusfunde von Qumran bis zu den Kryptogrammen der Systemtheorie. Es muss doch etwas hinter den Hieroglyphen und Keilschriften stecken, hinter Linear B und den Knotenschnüren der nordamerikanischen Indianer, so dass sie nicht nur wahrgenommen und genossen, sondern als Hinweis auf etwas Verborgenes genommen werden, das gerade nicht erscheint. Ich fasse es als Paradox: das Zeichen zeigt, was nicht sich zeigt; es gibt wieder, was nicht da ist; es vergegenwärtigt das Abwesende und Vergangene. Eben diese Vergegenwärtigung: das ist das Lesen. Es setzt die Differenz von Erscheinen und Wirklichkeit voraus und bestätigt sie, indem es sie aufzuheben sucht. Die Schrift markiert diese Differenz in dem Ensemble von Zeichen, die auf ihr Gelesenwerden hin angelegt sind, bei

<sup>3</sup> J. Paul: *Levana oder Erziehlehre* (1806); § 132.

<sup>4</sup> Vgl. dazu E. Doblhofer: *Die Entzifferung alter Schriften und Sprachen*. Stuttgart 1993.

<sup>5</sup> F.D.E. Schleiermacher: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), Stuttgart 1969, 3. Rede, S. 97.

den Monumentalinschriften für jeden, der vorbeikommt – *to whom it may concern* – und zu lesen versteht.

Es dürfte müßig sein, darüber nachzusinnen, was zuerst da war, das Lesen oder die Schrift; wahrscheinlich beides zugleich, doch mit einem sachlichen Vorrang des Lesens, der Kunst nämlich, Sachverhalte als Spuren und Winke für etwas aufzufassen, was nicht erscheint und sich verbirgt. Der Semiotiker und Mediävist Umberto Eco hat dafür ein instruktives Muster am Anfang des »Namens der Rose« gegeben: die Spur, die der Esel im Schnee hinterlassen hat, erzählt eine Geschichte, die der Fährtenleser entschlüsselt und denen er dadurch einen Sinn einlegt; nicht anders wie die Auguren den Vogelflug oder sonstwie mantisch Begabte aus der Hand lesen oder sich nach Tacitus die Germanen auf den Wurf der Würfel einen Reim machten. Das Gegebene als Schrift für etwas, was eben nicht erscheint, nicht schlicht als Wirklichkeit, sondern als dargestellte Wirklichkeit, die eine Botschaft enthält: dieses Motiv dürfte tief gelagert und schon der Form eingeschrieben sein, wie wir wahrnehmen, gewissermaßen zweigleisig, nämlich so, dass es das Wahrgenommene gibt und dann noch etwas, was darin auf anderes verweist und über das, was ist, hinausgeht. Wir konstatieren nicht einfach sogenannte Daten und machen uns dann noch außerdem einen Vers darauf, wie es die neuere Wissens- und Erkenntnistheorie wahrhaben will, vielmehr enthält schon die Empfindung ein »Ingrediens der Einbildungskraft«, wie Kant in der Vernunftkritik sagt.<sup>6</sup> Das dürfte der sachliche Grund dafür sein, dass noch für die neuzeitliche Naturforschung und für das Programm der vorurteilslosen, von Idolen unbehinderten Erkenntnis der Dinge, wie sie sind, das Lesen als Muster gedient hat: Es geht darum, so Galileo, das »Buch der Natur« zu entziffern, geschrieben in der Sprache der Mathematik. In dieser Metapher vom »Buch der Natur« findet sich ein Nachklang des zum Beispiel in der jüdischen Tradition lebendigen Gedankens, in der Tora sei schon die ganze Schöpfung enthalten, sozusagen in schriftlicher Abbeviatur alles auf einmal, so dass sich dem andächtigen Lesen mit der Schrift auch die Schöpfung erschließt. Zugleich versteht sich, dass sich aus dieser Voraussetzung ein Lesemodus und eine Ehrfurchtshaltung dem Buch gegenüber ergeben, die es nicht erlauben, auch nur ein Jota aufzuheben, sondern die dazu verpflichten, den Buchstaben und die Texte zu bewahren, weil anders mit der Lesbarkeit auch die Verständlichkeit der Welt überhaupt zerstört wird.<sup>7</sup> Tatsächlich ist es ja auch so gewesen, dass die Sicherung der heiligen Texte in der Schule des Rabbi Jochanan ben Sakkai zu Jabne das Judentum nach der Zerstörung des Tempels gerettet und ihm dadurch über die Zeiten hinweg seine kulturelle Identität verbürgt

<sup>6</sup> I. Kant: Kritik der reinen Vernunft, 1781, 1. Aufl., S. 120.

<sup>7</sup> Vgl. dazu H. Blumenberg: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M. 1981.

hat. Entsprechendes gilt für die Anhänger des Christentums und des Islam. Die drei Eingottreligionen sind Schrift- und Buchreligionen. »Koran« heißt nichts anderes als Lesung, und dass Christsein maßgeblich und in immer neuen Versionen vor allem »Glauben durch Lesen« bedeutet,<sup>8</sup> scheint mir keiner ausführlichen Begründung zu bedürfen, auch wenn hinter den geschriebenen und überlieferten Texten immer das gehörte und offenbarte Wort steht: Es ist doch die Schrift, die Authentizität garantiert. Also bedarf es der Schriftkundigen und Interpreten, der Schriftgelehrten und das heißt: der Philologen, damit nicht einfach nur in freier Rede die gute Botschaft weitergesagt und verkündigt wird, sondern damit sie formgebunden und *per saecula saeculorum* verlesen werden kann. Die Merkwürdigkeit, dass in der eucharistischen Feier die Priester die Einsetzungsworte wieder und wieder ablesen, obwohl man meinen sollte, dass sie sie bei einiger Übung auswendig kennen sollten, hat eben darin ihren Sinn, dass nicht etwas Unwiederholbar-Spontanes, gebunden an diesen Sprecher, vorgetragen wird, sondern etwas Allgemeines und Wiederkehrendes, dem der Priester vertretungsweise seine Stimme leiht. Was zählt, ist die festgeschriebene Darstellung; die Bedeutung aber beruht auf dem, was dargestellt ist.

Dies Beispiel mag dazu dienen, auf das Besondere einer formgebundenen Darstellung aufmerksam zu machen. Beim Lesen haben wir es, um das noch einmal aufzunehmen, mit der dargestellten Wirklichkeit zu tun, direkt mit einer Darstellung, die man für sich verstehen muss, und dadurch vermittelt mit der Wirklichkeit, die in der Darstellung gemeint ist. Eine Schrift verstehen, heißt deshalb beides: die Schrift als Schrift verstehen und sie entziffern können, aber vor allem auch: verstehen, was mit den Zeichen gemeint ist. Ich übersetze das in die Sprache der Didaktik, die die Eigensprache der Pädagogik ist: beim Darstellen haben wir es mit einem vermittelten Zeigen zu tun. In gewisser Weise könnte man sagen: die Gebärde des Zeigens, ohne die wir andere nicht belehren und nicht ermahnen, ihnen nichts vormachen und sie zum Nachmachen bewegen könnten,<sup>9</sup> wird selbständig und koppelt sich von der leiblichen Gegenwart des gemeinsamen Umgangs ab. Was dargestellt und geschrieben ist, wendet sich an alle, auch an Unbekannte in ganz anderen Lagen, an die gegenwärtigen und zukünftigen Leser, und es ermöglicht dadurch ein Lernen aus zweiter Hand, ohne einfaches Hinsehen und Nachmachen. Kurz: Darstellung macht Unterricht als spezifischen Modus des Zeigens möglich, Texte in Kontexten,

<sup>8</sup> Vgl. A. D. Khoury u. L. Muth (Hrsg.): Glauben durch Lesen? Für eine christliche Lesekultur. Freiburg/Basel/Wien 1990.

<sup>9</sup> Zum Zeigen als derjenigen Operation, die das Erziehen möglich macht, vgl. K. Prange: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Plädoyer für Erziehung, Baltmannsweiler 2000, S. 215–234.

Bücher eben und Buchwissen, ohne dass man alles selbst erleben und mitmachen müsste.<sup>10</sup>

## II

Bis hierher mag es so aussehen, als bestehe die Leistung von Schrift und Lesen wesentlich und einzig darin, etwas das nicht da ist, in Zeichen stellvertretend darzustellen, sozusagen als Wirklichkeitersatz, von dem wir dann im Lesevorgang wieder zur »richtigen« Wirklichkeit zurückkehren können. In der Rede vom »Decodieren«, die sich im übrigen auch die Verfasser der PISA-Studie zu eigen gemacht haben, ist diese Auffassung leitend: Der Code ist das sprachliche Gegenbild, die »mentale Repräsentation« der wahren Sachverhalte, die sich direkt zeigen, wenn wir ihn aufgelöst haben. Das ist noch einmal im Gewande der Kognitionspsychologie die alte nominalistische Lehre, dass das Erkennen eine Art Punkt-zu-Punkt Abbildung ist, die jetzt als Gehirn-Welt Beziehung interpretiert wird. Dass es damit seine Schwierigkeit hat, lässt sich gerade an dem originären Verständnis eines realen Code klarmachen: Nicht die »wahre« Wirklichkeit wird entschlüsselt, sondern eine unverständliche in eine andere und besser verständliche Schrift übersetzt, die ihrerseits noch wieder auf ihre Entsprechung zu Sachverhalten zu prüfen ist, um die Welt richtig zu lesen oder wie Wittgenstein sagt: sie richtig zu sehen.<sup>11</sup> Darin liegt aber nun dies: das, wovon die Schrift handelt und wofür sie einsteht, ist selber eine Schrift, deutungsbedürftig und somit eine Aufgabe für das Lesen<sup>12</sup> und seine Experten: die Philologen.

Wir sind im allgemeinen gewöhnt, innerhalb der Branchenverteilung des Wissens die Philologen als zuständig nur für Wort und Schrift anzusehen. Das ist ein Ergebnis der Konjekturnphilologie im Blick auf die Aufgabe, die richtigen Texte zu sichern, sie grammatisch, stilistisch und chronologisch zu erschließen, einzuordnen und zu erläutern. Eine wichtige, unerlässliche Aufgabe, zugegeben, aber nur die eine Seite des Lesens; die andere ist das, was man auch seit August Boeckh Sachphilologie nennt, den Durchgriff auf das Gemeinte und dessen Prüfung. So hat Eratosthenes, dem wohl als

<sup>10</sup> Vgl. dazu von G. Strobel-Eisele: Die pädagogische Logik des Darstellens. Zur Einheit und Differenz von Schule und Unterricht. Weinheim 2002.

<sup>11</sup> L. Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus, Satz Nr. 6.54. In: Schriften I, Frankfurt/M. 1960, S. 83.

<sup>12</sup> Zum Problem der Dekodierung vgl. kritisch H. Aust: Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen. Tübingen 1983; sowie A. v. Prondczynsky: »Lesen« als Metapher der Weltaneignung. In: Z.f.Päd., Jg. 39, 1993, S. 257–273.

erstem der Ehrenname des *philologos* zugesprochen worden ist,<sup>13</sup> die damals vorliegenden Reiseberichte gelesen, text- und sachkritisch, um daraus seine Erdbeschreibung, die »Geographika«, zu erstellen; so lesen aber auch die Theologen und Juristen, und darum geht es beim Lesenlernen: nicht bloß entziffern und aus den Schriftzeichen die Laute der gesprochenen Worte wiederherstellen, sondern sehen, was geschrieben steht. Mit anderen Worten: es geht um die Einübung des doppelten Blicks auf die Ordnung der Zeichen und auf das, wie in dieser Ordnung Sachverhalte zur Erscheinung gebracht werden. Kurz gefasst: wer liest, interpretiert. Gelegentlich wird mit dem Ton der Herablassung von den bloßen »Buchwissenschaften« gesprochen, und zwar von denen, die vorgeben, es direkt mit der Wirklichkeit und den Sachen zu tun zu haben, während die Philologen und anderen Geisteswissenschaftler sich nur mit Büchern und Texten befassen. Dieses Entweder-Oder, entweder Wort- und Lesewissenschaft oder Sach- und Wirklichkeitswissenschaft, ist modern und verdankt sich dem Misstrauen gegen die bloß scholastische Behandlung von Themen. Der Ruf *ad res ipsas* ist alt und signalisiert den Einwand gegen den Leerlauf des Redens, Schreibens und Darstellens. Dieser Einwand trifft die Gefährdung durch das Maulbrauchen und stützt den Ruf nach authentischer Erfahrung, nach praktischem Lernen, nach den Lagerfeuern der Erlebnispädagogik und was es sonst noch an Ersterfahrungsdidaktiken geben mag. Ich will das nicht weiter ausmalen, sondern nur daran erinnern, dass diese Einwände eine um die Sachkenntnis verkürzte Philologie und den entsprechend reduzierten Lese- stil betreffen. Tatsächlich hat indes zum Geschäft der Philologen immer auch gehört, Regeln für das richtige, form- und sachgemäße Lesen aufzustellen. Im Umkreis der alexandrinischen Philologie ist so die Lehre vom mehrfachen Schriftsinn aufgekommen, zuerst als Anleitung zur Homerlektüre als Quelle allen Wissens, dann aber für Europa maßgebend in der Anwendung auf die biblischen Schriften. Der Hauptgedanke ist: es gibt nicht nur den wörtlich-historischen, sondern dazu noch einen allegorischen Sinn, durch den der Text zu uns spricht.<sup>14</sup>

Im Mittelalter ist dieser Lesemodus reich ausgebildet worden und von daher in die Ikonographie eingegangen. Wenn man das nicht weiß, versteht man die mittelalterliche Kunst nicht und kann sie nicht lesen, wenigstens nicht mit Sinn und Verstand. Sie erscheint naiv, aber naiv sind in Wahrheit wir, weil wir anders lesen als damals die theologisch versierten Künstler. Erst gelehrte Forschung sagt uns, wie wir diese Kunst nach den Leseregeln des mehrfachen Schriftsinns zu verstehen haben, die sich ihrerseits auf bestimmte, ausgewählte Texte beziehen. So hat Emile Mâle für die »franzö-

<sup>13</sup> Nach G. Jäger: Einführung in die Klassische Philologie. (1975) München 1990<sup>3</sup>, S. 17.

<sup>14</sup> Vgl. dazu F. Ohly: Vom geistigen Sinn des Wortes im Mittelalter (zuerst 1958). In: Schriften zur mittelalterlichen Bedeutungsforschung, Darmstadt 1977, S. 1–31.

sische Kathedrale als Gesamtkunstwerk« gezeigt,<sup>15</sup> dass für das Verständnis ihrer künstlerischen Gestaltung von den für die Liturgie maßgebenden Lektionaren auszugehen ist, als deren Illustration sie erscheint. Inzwischen ist diese Lehre und Praxis der allegorischen Textauslegung vergangen, aber deshalb sind solche Leseregeln nicht verschwunden. Deshalb noch ein Beispiel aus neuerer Zeit, und zwar aus der Jurisprudenz. Sie hat es ja auch mit Lebenssachverhalten und mit Texten zu tun und deren wechselseitigem Verhältnis.

Das Beispiel ist dem Hauptwerk von Carl v. Savigny entnommen, und zwar dem »System des heutigen Römischen Rechts«.<sup>16</sup> Der Titel bezeichnet ein Leseproblem: es soll das Römische Recht, die Pandekten, dargestellt werden, etwas längst Vergangenes, das seinen Sitz im Leben der justinianischen Politik hatte, aber zugleich so, dass es eine Bedeutung für die Gegenwart hat, für die aktuelle Rechtsfindung und Rechtsprechung. Wie bringt man beides zusammen? Das Historische und das Aktuelle? Dazu stellt Savigny vier Regeln für die Lektüre auf. In historischer Hinsicht ist der Text »grammatisch« und »historisch« zu erfassen; das heißt im engeren Sinne philologisch korrekt und in Hinblick auf den »Sitz im Leben«, wie die Theologen das seit Herrmann Gunkel nennen. Das ist aber nicht genug: der Text ist auch »logisch« und schließlich »systematisch« zu lesen; logisch in Hinsicht auf seine immanente Richtigkeit und Kohärenz, und systematisch im Zusammenhang der gegenwärtig maßgebenden Rechtsbegriffe. Dahinter steckt die alte Devise: *Plato amicus, magis amica veritas*. Es kommt nicht nur darauf an, das unmittelbar Gemeinte des Textes zu sehen und womöglich sich damit zu bescheiden, die Seelenverfassung des Autors zu erraten, sondern darauf, die Sache selbst unter geordneten Gesichtspunkten zu erfassen, die selber wieder eine Schrift sind, und zwar diejenige, in die das, was gesehen wird, zu übersetzen ist. Erst dann, mit diesem vierfachen Durchgang, liest man richtig. Und das lernt man nicht von sich aus, dazu braucht es Unterricht und Anleitung, dazu braucht es Schule und Philologen.

So gesehen lässt sich vorläufig zusammenfassend sagen: die Schule ist aus dem Geist des Lesens entstanden, aber nicht nur in einem einmaligen, historisch datierbaren Gründungsakt; vielmehr entsteht sie immer wieder dann und dadurch, dass wir unsere »Weltansichten«, wie man mit Humboldt sagen könnte, fixieren, sie schriftlich festhalten und damit überlieferungsfähig machen. Dabei versteht sich, dass es nicht nur eine oder

<sup>15</sup> E. Mâle: Die Gotik. Die französische Kathedrale als Gesamtkunstwerk. Zürich 1994 (zuerst franz.: *L'art religieux du XIII<sup>e</sup> siècle en France* [1898] Paris 1958<sup>9</sup>).

<sup>16</sup> C.F. v. Savigny: System des heutigen Römischen Rechts, Bd. I, 1840; § 33 zur »Auslegung einzelner Gesetze«, S. 212 ff. – Diese Auslegungsregeln finden sich bereits in Savignys Pandekten-Vorlesung aus dem Jahre 1811. (In: Vorlesungen über juristische Methodologie, hrsg. v. A. Mazzacane, Frankfurt/M. 1993, S. 176).

»die« Schrift gibt, sondern dass sich die verschiedenen Fächer und Themenbereiche jeweils ihre Schrift und Semantik geschaffen haben, denen unterschiedliche Lesemodi entsprechen, mit denen das Gemeinte erschlossen und lesend angeeignet wird. Insofern lässt sich das Lesen auch nicht für sich selber lernen, sondern es bleibt auf das verwiesen, was gelesen wird. Das heißt: Formeln sind anders zu lesen als Partituren, beide wiederum anders als die Textsorten der sogenannten schönen Literatur und diese wieder anders als wissenschaftliche Traktate. Das Lesen ist dabei ein besonderer, in sich noch einmal nach Richtungen und Fächern differenzierter Modus des Lernens, und zwar Lernen in Hinsicht auf Darstellung und im Bewusstsein der Medien, deren das Darstellen sich bedient. Wem es nötig erscheint, der Schule noch ein besonderes Etikett zu geben, sollte deshalb besser von dem Haus des Lesens statt vage vom Haus des Lernens sprechen. Gelernt wird auch anderswo, doch in der Schule so, dass das Lernen als Lesen bewusst geführt und selber beobachtet wird, vor allem in der Kombination mit dem Schreiben. Darauf soll abschließend eingegangen werden.

### III

In der Tat wäre die Eigenart des Lesens nur unzulänglich erfasst, wenn der Umstand ausgeblendet bliebe, dass wir mit den Zeichen und durch ihr Arrangement eine für sich bestehende Ordnung hervorbringen, eben dadurch, dass sie im Akt des Schreibens erzeugt werden. Das heißt: in der Schule wird das Operieren mit Zeichen thematisch und gehört ihr wesentlich zu. Um diesen Aspekt schärfer herauszuheben, gebe ich ein Beispiel aus Freges kleiner Schrift über den Begriff der Zahl, die 1884 unter dem Titel »Grundlagen der Arithmetik« erschienen ist.<sup>17</sup> Frege geht da seinerseits auf Kants Beispiel für den apriorischen Charakter der Arithmetik und das Problem der reinen Anschauung ein. Dass  $2 \text{ plus } 3 \text{ gleich } 5$  ist, soll nach Kant ein unmittelbar einleuchtendes Urteil und nicht weiter beweisbedürftig sein. Die Richtigkeit der Operation ist durch Anschauung ausgewiesen, und zwar durch den speziellen Fall der reinen Anschauung. So legt Frege hier Kant aus. Aber wie steht es mit der Addition von  $173\,527 \text{ plus } 37\,863$ ? fragt Frege (ebd., S. 30). Um das zu wissen, muss man eine Operation ausführen, eine reine *paper-and-pencil operation*, auf keinerlei Anschauung gestützt. Es gibt zwar einige Paranoiker und Hochleistungseidetiker, die rechnen das flugs im Kopf aus. Das ändert aber nichts daran, dass für die Addition grosser Zahlen keine Finger mehr helfen oder überhaupt lebensweltliche Aushil-

<sup>17</sup> G. Frege: Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch-mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl (zuerst 1884) Stuttgart 1987.

fen des praktischen Lernens ausreichen. Keiner kann sich, bemerkt Frege, 37 863 Finger vorstellen, weder in konkreter noch in reiner Anschauung, sondern es ist nötig, nach den Regeln der Addition schematisch, das heißt: zeichengebunden zu verfahren, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Es entsteht ein Wissen aus dem Zeichengebrauch, ohne Anschauung, wenigstens ohne alltägliche Anschauung im Sinne des Hinsehens und Abzählens an den Fingern. Man muss die Operation hinschreiben, um die Aufgabe zu lösen, und was man da liest, hat man nicht vor Augen wie einen Gegenstand, den es wirklich oder nur in der Einbildung gibt, sondern die Darstellung eines zeichenvermittelten Prozesses.

Welche Regeln diesen Prozess regulieren und wie man diese Regeln begründen kann, ist das weitere Thema Freges und soll uns hier nicht interessieren; nur dies: es gibt ein Lernen als Lesen innerhalb von reinen Zeichenoperationen, bei denen wir unser Verständnis nicht dadurch kontrollieren, dass wir auf irgend gegebene Sachverhalte hinsehen, sondern darauf angewiesen sind, formal korrekt zu verfahren. Das ist möglich, weil Zeichen nicht nur Spuren und Anzeichen anschaulicher Gegebenheiten sind, auf die sie sich beziehen, sondern weil sie sich auch aufeinander beziehen, das heißt: weil sie syntaktisch geordnet sind, so dass wir wie im Blindflug vorankommen und Funde machen können, zu denen wir ohne die Instrumente des Blindflugs, ohne formales Operieren nicht gelangt wären. Den Tatbeweis dafür liefert die moderne Wissenschaft: sie verdankt sich ja nicht einfach genauerem Hinsehen und weniger »Lesen«, sondern dem Zusammenspiel von konstruktiv entworfenen Schriften und experimenteller Nachprüfung, von mathematischem Entwurf und empirischer Messung. Doch eben dieser Entwurfscharakter des Lernens und der Erweiterung des Wissens bedarf der Schrift: das zeigt sich daran, dass gerade die Mathematiker seit je die Wandtafel gebraucht haben, nicht um etwas, das man auch wirklich sehen könnte, zu simulieren, sondern um etwas, das außerhalb der Operation nicht besteht, zur Erscheinung zu bringen.

Dazu ein historischer Hinweis. Er bezieht sich auf Anaxagoras, unter dessen fragmentarisch überlieferten Sentenzen sich auch der folgende Satz findet: *opsis ton adelon: ta phainomena*.<sup>18</sup> Ich übersetze mit Diels-Kranz: »Sicht des Nichtsichtbaren: das Erscheinende« (ebd.), und erläutere den Satz wie folgt: *Opsis* – das ist der Bereich dessen, was sich unmittelbar zeigt, das Optische für die Griechen, aber man darf wohl auch das Gehörte und Geschmeckte hinzunehmen, das heißt alles, was sich sinnlich anschaulich wahrnehmen lässt. *Adelon* ist hingegen das, was nicht sichtbar und verborgen ist; *phainomenon* das, was zur Erscheinung kommt. Wie man leicht sieht,

<sup>18</sup> H. Diels u. W. Kranz: Die Fragmente der Vorsokratiker, Bd. 2, Dublin/Zürich 1969, S. 43 (= Fragmente zu Anaxagoras Nr. 59, 21a).

ist der Satz paradox: Das, was nicht sichtbar ist, erscheint eben doch, aber irgendwie anders als das, was unmittelbar vor Augen liegt. Mit anderen Worten: der Satz spricht nicht einen einfachen Sachverhalt aus, dem wir umstandslos zustimmen können; er enthält vielmehr eine Aufgabe: Wie können wir aus Anzeichen entnehmen und eben doch sehen, was sich nicht zeigt? Wie können wir längst Vergangenes vergegenwärtigen und Zukünftiges vorwegnehmen, vor allem: wie können wir Gedanken, die man ja auch nicht sieht, eben doch verständlich und begreifbar machen? In der Sprache des Anaxagoras: wie zeigt sich für uns der *nous*, die Vernunft und das Denken?

Darauf hat Anaxagoras keine direkte Antwort gegeben, wohl aber hat er offenbar noch etwas anderes entdeckt, wenn nicht geradezu erfunden, was sich als eine Antwort verstehen lässt. Von Diogenes Laertios wird berichtet, dass Anaxagoras in seiner Lehre und seinen Texten als erster Diagramme verwendet habe;<sup>19</sup> und entsprechende Hinweise finden sich bei Plutarch und noch später bei Clemens v. Alexandrien: *didaskalia kai graphē* (ebd.). Gemeint ist offenkundig, dass Anaxagoras es nicht nur für nützlich, sondern auch für unumgänglich hielt, Zeichnungen und Figuren in den Text einzufügen. Das findet sich dann später auch bei Plato, bei Euklid und Archimedes. Warum? Weil es anders nicht möglich ist, den *nous* vor Augen zu stellen und gleichsam »reine« Gedanken, die man ja nicht sehen kann, überhaupt zur Sprache zu bringen. Mit anderen Worten: die Erfindung der schematisierten Darstellung enthält schon das, was schließlich die Eigenart und geradezu das Wunder des elaborierten Lesens und Lernens ist: Einsicht und Beweise allein aus Zeichen. Das ist ein Können, das wesentlich über das Spurenlesen und die Rekonstruktion der kulturellen Botschaften hinausgeht; es bezeugt die Fähigkeit, im Zeichengebrauch Zusammenhänge zu erzeugen, mit denen wir dann dem Gegebenen einen Sinn einlegen und Ordnung gleichsam hineinlesen, die erst durch die Kombination von Schreiben und Lesen entstehen.

Insgesamt wird man sagen können, dass die jetzt gelegentlich beschworene Lernkultur vor allem eine Lesekultur ist, die sich ohne Schule und schulische Übung gar nicht denken lässt. Die Vorstellung, stattdessen die Lebenssachverhalte in ihrer Mannigfaltigkeit unvermittelt und erlebnishaft zu erfahren und diesen Erfahrungsmodus in der Schule selber maßgebend zur Geltung zu bringen, dementiert die *ratio* von Schule und entzieht im übrigen dem Lehrberuf seine philologische Grundlage. Vom ABC über die Sprachen und Literaturen der Fächer bis zur Syntax formaler Systeme und Modelle zeigt sich die Schule als Leseschule; darin besteht ihre maßgebende Funktion als Ort der Vermittlung der Schlüsselqualifikation »Lesen«.

<sup>19</sup> Diogenes Laertios: Lives of eminent philosophers, London/Cambridge (Mass.), hrsg. v. R.D. Hicks, 1966, S. 140.