

Diversity works through Care

Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet

Christian Wiesner¹, Kerstin Zechner²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1147>

Der Beitrag versucht aus der Perspektive einer Semiologie der pädagogischen Diagnostik heraus eine integrative Perspektive zwischen Diversität, Care und Diagnostik zu schaffen. Dazu wird auf Basis eines strukturphänomenalen Ansatzes die Idee der Diversität in Bezug zu dem Entwurf einer pädagogischen Diagnostik erkundet, die diversitätssensibel fungieren kann. Zugleich wird das Konzept von Care hinzugezogen, um das diversitätssensible Vorgehen in der Diagnostik zu ergründen. Auf Grundlage der Klärung dieser Wirkfelder ist die Theorie der Symbolisierung von Ernst Cassirer heranzuziehen, um das Konzept der Semiologie in der Pädagogik aufzuzeigen. Nach diesen Erkundungen ist es möglich, einen Entwurf für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik zu entwickeln und in diesen Modellierungen des Diagnostizierens in Bezug zu erzeugenden Diagnosen darzustellen. Zum Abschluss erscheint es nochmalig wesentlich, zwischen Begreifen und Verstehen im Diagnostizieren zu unterscheiden und diese Differenzierung mit der Semiologie und in Bezug zu Care abzustimmen.

Stichwörter: Diversität, Care, Vielfalt, Sorge, Diagnostik, Pädagogik, Semiologie, Zeichen

1 Einleitung

Der Beitrag versucht eine *Skizze für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik* zu entwickeln, die sich vom Alltagsverständnis der Diagnostik vermutlich etwas abgrenzen wird. Dazu sind vielfältige Ideen klarzulegen sowie auch Begriffe zu erhellen, wobei im strengen Sinne Begriffe ebenso Ideen darstellen. Im Besonderen wird der Beitrag mit Blick auf die Diversität den (*abduktiven*) „tonale[n] Aspekt“ im Sinne von Wirth (2000, S. 140) hervorheben, also die *qualitativen* Besonderheiten die durch das Diagnostizieren erfahrbar werden – wie

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

„etwa der Ton einer Stimme“ oder das „Druckbild“. Dieser *tonale Aspekt*, wie etwa der „Tonfall, [die] Dialektfärbung“ (S. 141) kann in einem Text durch die „Kursivierung[, Hervorhebung, Unterstreichung, Fettdruck] oder Färbung“ (140) erzeugt werden. So ein Vorgehen führt zu einem *Aufzeigen* von „indexikalischer Relation[en]“, und zu Vorstellungsbildern als „*Ikons] par excellence*“ (Eco, 1977, 146). Ebenso wird ein besonderes *Aufmerken* eröffnet, da durch das *Identifizieren* (Index) von *hinweisenden* Wörtern als Token, die Kontexte als Kon-Texte gekennzeichnet werden und damit das Geschehen im Sinne der Zeichenlehre räumlich und zeitlich prägen sowie zueinander *hinweisend* und *anzeigend* agieren. Zugleich werden viele Zitierungen und Kurzzitierungen verwendet, nicht nur um Quellen zu belegen, sondern phänomenologisch den Autor*innen auch das *Wort* zu übergeben und die jeweiligen spezifischen *Begriffsformungen* und deren *Bedeutungen* hervorzubringen, um möglichst die Nähe zu den originären Ideen und Vorstellungen zu erhalten und um diese *sichtbar* werden zu lassen.

Der Beitrag wird im Folgenden über die Ideen, Begriffe und deren Wirkfelder das Wesentliche einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* aufzeigen und zugleich das Tonale sowie die originären Ideen heranziehen, um das *Ähnliche* und das *Hinweisende* als ein Zeigen von Hier, Dort, Wo und Wohin zu unterstützen. So ein An- und Abgrenzen und Verflechten von Wörtern und Satzelementen ist zugleich nicht nur ein *wesentlicher Aspekt* des *Abduktiven* (Peirce CP 2.265, 4.537, 5.568), sondern ein Grundbaustein einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik. Das Tonale lässt ganz im Sinne einer *sensiblen, erzeugenden* und *engagierten* Diagnose und Förderung *aufhorchen*, unterbricht das Selbstverständliche und ermöglicht so den Blick auf das *Zwischen*, worauf das Präfix *inter-* (zwischen, mitten) tatsächlich verweist und wodurch nach Wirth (2000, 141) „mit Hilfe abduktiver Inferenzen [neue, andere] Informationen [*willentlich*] erschlossen werden“ können. Der Beitrag wird nach den Regeln der wissenschaftlichen Arbeit¹ und des *phänomenologisch-begreifenden Verstehens* die Positionierung zu Diversität und zu Care darlegen, danach in die Lehre der Zeichen einführen und dann die Zeichenlehre von *Ernst Cassirer* (in Bezug zu Karl Bühler) vertiefen.

Diese Herangehensweise erscheint notwendig, da ähnlich wie zur Medizin eine *Semiologie der pädagogischen Diagnostik* grundzulegen ist, um *diagnostisches Handeln* professionalisieren zu können. Nach dieser umfassenden Einführung in zeichentheoretische Fundamente, wobei immer wieder ein Blick auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* vollzogen wird, erscheint es möglich eine Skizze zu entwerfen, in welcher die vielfältigen Möglichkeiten von *Zeichen* in der Diagnostik aufgezeigt und für die Praxis auch handlungsleitend werden können. Das Unternehmen in dem vorliegenden Beitrag folgt jedenfalls der Idee der *Zeigestruktur der Pädagogik* (Prange, 2012). Umgreifend werden die letzten Kapitel sein, da eine Klarlegung und Unterscheidung von *Begreifen* und *Verstehen* in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* zu erfolgen hat, wodurch eine Verbindung zwischen dem Beginn und dem Ende des Beitrags entsteht.

Somit ist der vorliegende Beitrag *phänomenologisch* betrachtet weder einfach noch reduktionistisch, da *vielfältige* und *vielschichtige* Phänomene heranzuziehen sind, um über die *Thema-*

tik und ihre Tiefe überhaupt sachadäquat *aufklären* zu können. Daher unterliegen die Verbindungen und Vernetzungen in diesem Beitrag einem umgreifenden Bedarf, wesentliche und für manche Leser*innen vermutlich bislang noch ungeklärte Momente aufzuzeigen. Gerade deshalb ist ähnlich wie bei Brandom (2022, S. 28) in seinem Vorwort zu seinem umfangreichen Werk *Expressive Vernunft* ein wichtiger Hinweis und ein erster beachtenswerter Wegweiser für den Beitrag *vorab* aufzustellen, nämlich: „Es ist ein langes Buch. Sein Umfang ist den Anforderungen geschuldet [...]“. Diese Aussage ist in ähnlicher Weise auch für diesen Beitrag bereits in der Einleitung festzuhalten: *Es ist ein umfangreicher und aufklärerischer Beitrag, die Länge ist mit Blick auf die Anforderungen an die Thematik, an die Methode und an das Aufzuzeigende angebracht und angemessen*. Erhellte werden Arten des Denkens und Vorstellens, denen *phänomenologisch* nachgegangen wird, um eine besondere *Tiefenschärfe* für die pädagogische Diagnostik in Bezug zur Diversität und in Bezug zu Care zu erhalten. Der Beitrag strebt damit nicht danach, eine bisher vertraute oder selbstverständliche Redeweise fortzuschreiben, sondern vielmehr das *Nachdenken* und vielmehr noch das *Nachsinnen* zu bereichern. Jede Auslassung von Auslegungen und Argumenten, die sich auf die vorgezeigten Phänomene beziehen, würde sonst den Preis der Vereinfachung und Reduktion bezahlen, wodurch vielerlei zusammenhängende Ideen und theoretische Vorstellungen verlorengehen würden.

1.1 Das Durchdringen der Welt

Was längeren Beiträgen grundsätzlich „anhaftet“, sinniert Wittgenstein (1929a, S. 10), ist „den Weg zu erkennen, auf dem [... die Leser*in von den Autor*innen] geleitet [... werden], und dabei das Ziel im Auge zu behalten, zu dem der Weg hinführt“. Also, entweder denken die Leser*innen: „»Ich verstehe alles, was [... die Autor*innen] sagen, aber worauf in aller Welt [... wollen die Autor*innen] hinaus? oder [... die Leser*innen denken]: Ich sehe schon worauf [... die Autor*innen] hinaus [... wollen], aber wie in aller Welt [wollen die Autor*innen] dahin gelangen.«“ Daher bleibt den Autor*innen nichts anderes übrig, als „Sie um Geduld zu bitten und zu hoffen, daß Sie zum Schluß sowohl den Weg erkennen als auch das Ziel, zu dem er führt“, schreibt schon Wittgenstein (1929a, S. 10) und diese *Bitte* um Geduld richten die Autor*innen des vorliegenden Beitrags ebenso und grundsätzlich an die Leser*innen: »*Begleiten Sie uns beim Gehen des Weges*«.

Nun *ist* und *lebt* der Mensch nicht nur *in* dieser Welt, sondern vielmehr *erkennt* der Mensch die Welt und *weiß* vom Erschauten und Empfundnen zu *erzählen* und kann das Erkannte auch *zeichnen, malen, schreiben* und scheinbar auch *berechnen*. Der Mensch *erkennt, unterscheidet* (auf dem Fundament der Verähnlichung) und *urteilt*, was durch den Begriff des *Diagnostizierens* ausgedrückt wird. Gerade das *Lernen* die Welt zu *erkennen* und so etwas von der Welt zu *wissen*, führt ebenso zur Beantwortung der Frage *Was ist Aufklärung?* nach Kant (1784), indem Erziehung und Bildung *im* Pädagogischen und *als* Pädagogik miteinander verbunden werden:

Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne

Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung (Kant, 1784, S. 481).

Dabei besagt nach Sommer (1990, S. 117) die *Aufforderung zum Mut* sich seines *eigenen Verstandes* zu bedienen vor allem, die „Welt samt aller Theorien über sie – nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern zurückzukehren zu dem, woraus Resultate zuerst geformt worden waren“. *Aufklärung* meint den Rückgang, also das Zurückgehen »auf den ‚rohen Stoff sinnlicher Empfindungen«, um dann mit hellem Sinn und wachem Verstand den Weg der objektivierenden Auffassung selbst noch einmal zu gehen“: *als Aufklärung* gegen „›Autorität‹ und ›Tradition‹“ sowie gegen eine Statik der vereinfachenden und reduktionistischen Wissenschaft der 30.000 Zeichen. Dies ist auch (methodisch) der Grund für den Unterschied zwischen *Erklärung* und *Aufklärung*. Jedes Vorangehen liegt im *Fortschritt* als ein „verstehende[s] Durchdringen des vorher als selbstverständlich Hingenommenen, in der Einsicht in vorher UngewuÙtes, in der Aneignung des Eigenen“.

Der Prozess der Verdeutlichung und *Aufklärung* ist auch immer ein Blick auf die Relationen von „Anschauung und Begriff, Präsenz und Repräsentation, Evidenz und Symbolik“ (S. 21). Um zu begreifen und zu verstehen, „wie es zu Unanschaulichem, zum Logischen, zum Begrifflichen, zum symbolischen gekommen ist“ (S. 22), der hat „auf die Anschauung zurückzugehen“ und auch „von ihr aus verständlich zu machen, warum es nicht bei ihr geblieben ist“. Dabei ist die „Welt der Anschauung“ (S. 23) zugleich die „Welt der Praxis“, wodurch eine „Welt ursprünglicher Evidenzen und eine Welt des Handelns“ immer nur gemeinsam begreifend zu verstehen ist. *Aufklärung* braucht Geduld, Raum und Tiefe. Die Grundlegung der *Axiomatik* seiner Zeichentheorie *für die Sprachwissenschaften* von Karl Bühler (1933) in der Zeitschrift *Kant-Studien*, Band 38, Heft 1-2 umfasste rund 156.000 Zeichen, um die Bhlersche Zeichentheorie als *Theorie* darzustellen. Ebenso widmete sich Ernst Cassirer (1907) mit philosophischem Interesse und Genauigkeit in seinem Beitrag *Kant und die moderne Mathematik* in der Zeitschrift *Kant-Studien*, Band 12, Heft 1-3 der Komplexität der (damals modernen) Grundlagen der Mathematik mit rund 108.000 Zeichen. Der Hinweis auf diese Beiträge und deren Länge möchte aufzeigen, klarlegen wie auch bemerkbar machen, wie sehr Wissenschaft (für die Praxis) auch darum bemüht ist und auch sein muss, nicht nur Daten aus Studien (sozialwissenschaftlich) zu *erklären*, sondern ebenso und zugleich Phänomene angemessen, ausreichend und vielseitig *durch* Variationen und *mittels* Variationen durchdringend *aufzuklären*. Gerade die Pädagogik als ein geisteswissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Herangehen an die Welt vereint in sich das *Aufklären* und *Erklären* – worauf auch das didaktische Dreieck hinweist (Wiesner, 2023a).

Im Besonderen verbindet sich diese Differenzierung mit dem *wissenschaftlichen* Vorgehen und den gewählten *Methoden* und prägt damit auch jede Form von *Diagnostik*. Diese Feststellung ist somit maßgeblich bedeutsam für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik*, da diese *Zeit*, *Komplexitätserhöhung* und *Geduld* einfordert und vor allem jede leichtfertige Reduktion des Erkennens nicht einfach im Sinne von *Unmündigkeit* und *Unvermögen* durch Rahmen, Vorgaben und Festlegungen hinnimmt oder hinnehmen kann. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* ist eine mündige Diagnostik, die sich kritisch positioniert und den Blick auf alle Formen von *Entwicklung* richtet (siehe Abschnitt 5). Lernen wie auch jede sinnvolle Form von Diagnostik vollzieht sich daher aus dem „*Anschauungsraum* [... und im] *Anschauungsraum*“, welcher (ab Abschnitt 3) in diesem Beitrag über die Theorie von Cassirer dargelegt wird. Jede *Theorie der Erfahrung* der Welt (als Objekte) führt auf den *Prozess der Objektivierung* zurück, welcher nicht in der Objektivierung selbst beginnt und umfassend durch die Theorie von Cassirer ohne ein vereinfachendes, selbstverständliches Hinnehmen von nur Vorgegebenen *aufgeklärt* wird. Daher handelt es sich um einen umfassenden Beitrag, der die Angemessenheit des Themas und dem *Weg des Zugewinns* anerkennt und sich danach ausrichtet: *Zunächst ist das Selbstverständliche in Bezug zur Welt und zum Wissen zu verlieren, um die Welt durch Besinnung und Nachsinnung wiederzugewinnen.*

1.2 Die Reflexion des Methodischen in Bezug zur Diagnostik

Jede Art und Weise des Befragens hin zu einer theoretisierenden Praxis und praxisorientierten Theorien geht von einer anschauenden Haltung aus, in welcher das *Nachdenken* und *Nachsinnen* wörtlich auch als ein Nach-Denken und Nach-Sinnen zu verstehen ist und ebenso einen Nachvollzug von *Denkwegen* und *Sinnwegen* einfordert. Bereits der etymologische *Nachweis* (zur Vorlage, um ausgelegt zu werden) zeigt auf, dass die Bedeutung des Begriffs, der vom griechischen Wort *méthodos* abstammt und sich aus den Wörtern *méta* (inmitten, zwischen, entlang, nach – im Sinne einer Umwandlung und eines Wechsels als Ortsveränderung und Positionierung) und *hodós* (Weg) zusammensetzt (Pfeifer, 2011), was so viel wie das Nachgehen, Verfolgen und „Entlanggehen eines Weges“ (Danner, 1994, S. 12; Rombach, 1974, S. 20) bedeutet. Die jeweilige *Methode* ist also zugleich ein *Verfahren*, welches den *Denkweg* und die *Denkform* mit dem Weg der Nachforschung und der *Untersuchung* (als etymologisch intensives *Finden-Wollen* und als ein *Erstreben*) verbindet. Der Begriff *fahren* im Wort *Verfahren* verweist etymologisch auf das Fortbewegen als Gehen, Fliegen, Reiten oder Schwimmen, womit jede Methode grundsätzlich einer bestimmten Struktur des Denkens im Sinne des *Fortbewegens* folgt und so *eine* jeweilige Denkform des Suchens und Findens ausdrückt. Die Pädagogik ist nun sowohl durch *geisteswissenschaftliche* als auch *sozialwissenschaftliche* Methoden geprägt. Bei den *geisteswissenschaftlichen Methoden* handelt es sich nach Albert (1962, S. 186) um ein „Verstehen“, also darum, „wie man zu einer Hypothese gelangt“. Dabei steht die „Aufklärung“ (S. 64) und die Ein-Sicht (Einsehen) im Vordergrund. Demgegenüber steht das „Erklären“ wie auch der „Begründungszusammenhang“ der *sozialwissenschaftlichen Methode*, deren Logik „sich also nicht grundsätzlich von der der Naturwissenschaft“ (S. 188)

unterscheidet. Die am häufigsten aufgezählten *sozialwissenschaftlichen Methoden* sind nach Oppolzer (1969) und Danner (1994, S. 15): „Beobachtung, Befragung, Experiment, Test und Statistik“. Zugleich differenzieren die sozialwissenschaftlichen Methoden maßgeblich zwischen quantitativem und qualitativem Vorgehen, jedoch wird ebenso in den geisteswissenschaftlichen Methoden etwas *befragt*, mit jemandem *dialogisiert* oder etwas *geschaut* (beobachtet) und *erkannt* sowie im Besonderen auf *Qualitäten* geachtet – also das Beobachten, Beschreiben und Befragen *von etwas*, ist nicht nur den sozialwissenschaftlichen Methoden vorbehalten. Möglicherweise ist das Originäre der sozialwissenschaftlichen Methode im Besonderen die Quantifizierung. Die Methoden und die dahinterstehenden *Denkformen* prägen jedoch jede Form der Diagnostik und im Besonderen die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* (wie sie hier entworfen wird) und wie der Beitrag noch aufzuzeigen hat. Jedoch kann für die *methodischen* Herangehensweisen mit Blick auf die Theorie der Symbolisierung von Cassirer ein tiefgreifendes Verständnis entwickelt werden, um Diversität bereits in *Denkformen* (auch als Urteilsformen) aktiv wahrzunehmen und um dabei zugleich die umfassende Verbindung zu *Care* zu erkennen. Grundsätzlich stellen die *geisteswissenschaftliche* als auch *sozialwissenschaftliche* Methoden in der Pädagogik eben nicht ein „Nebeneinander von zwei Bezugssystemen“ (Habermas, 1967, S. 71) dar. Dennoch führt das aktuelle Geschehen immer noch wie von Habermas schon 1967 festgehalten, zu einem „verständnislose[n] Nebeneinander“ (S. 72), was eben nicht durch ein „Prinzip [einer] einheitliche[n] empirische-analytische[n] Verhaltenswissenschaft [*behavior*]“ so einfach gelöst werden kann, also weder durch Vereinheitlichung noch durch Übertönung nur einer Herangehensweise: Die „Forschungspraxis selbst [... wie auch das *Diagnostizieren* erzwingt] die Reflexion auf das Verhältnis analytischer [sozialwissenschaftlicher] und hermeneutischer [geisteswissenschaftlicher] Verfahrensweisen“ (S. 73).

Grundsätzlich bemühen sich „die analytisch-empirischen Verfahrensweisen“ der empirischen Sozialwissenschaft, schreibt Habermas (1963, S. 21), „um die Überprüfung von Gesetzhypothesen“, und zwar „stets [und generalisierend verfahren] in gleicher Weise, ob es sich nun um historisches Material oder um Erscheinungen der Natur handelt“. Die Entwicklung vom „Programm einer Pädagogik als »empirischer Sozialwissenschaft«“ (Rössner, 1979, S. 61) geht damit vom „Rationalismus“ aus und wird „von der analytischen Wissenschaftstheorie bestimmt“ (Habermas, 1963, S. 16) und „von einem technischen Erkenntnisinteresse“ (Habermas, 1964a, S. 55) geleitet, also im Grunde nicht von der Idee im Sinne des griechischen Begriffs *empeirikós* als *erfahren* und dem dazu ähnlichen lateinischen Wort *empīricus* als *der Erfahrung folgend* (Pfeifer, 2011). Brosius, Koschel und Haas (2009, S. 18) übersetzen den Begriff „empirisch“ einfach mit „Erfahrung sammeln“ und bezeichnen dennoch die wissenschaftliche „Hermeneutik“ (S. 21), die „phänomenologische Beschreibung“ (statt Phänomenologie) und das „dialektische Verfahren“ als „nicht-empirische“ Methoden. Diese Einteilung und Zuordnung in einem methodischen Fachbuch zeigt sehr deutlich auf, wie umfänglich und wie offensichtlich bereits die Missverständnisse von Methoden und deren Denkformen aktuell verbrei-

tet sind und ein überaus *naives* Wissen über Methoden bis hin zu einer Synonymsetzung unterschiedlicher Formen bereits in (sogenannten) Fachbüchern und Fachbeiträgen stattfindet. Dieses Begreifen von Methoden *ohne* ein Verstehen von Methoden hat sowohl Auswirkungen als auch Konsequenzen für jede Form von *Diagnostik* (und Wissenschaft, die Wissen *schafft*). Gerade in der *empirischen Sozialforschung* wird *die Erfahrung* mit Bezug auf Habermas (1964a, S. 48) zunächst grundsätzlich „reglementiert“, wodurch bestimmte „Geltungen von Aussagen im vorhinein festgelegt“ und so wird ein kettengliederiger Denkvorgang „präjudiziert“ (siehe Abbildung 1A). Auf diese *Präjudizierung* achtet eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* und deckt diese auch durch einen wachen Blick und durch eigene Mündigkeit auf, um möglichst die Formen von Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit zu erhalten. Die sogenannte empirische Sozialwissenschaft ist eine „Realwissenschaft“ (Rössner, 1979, S. 67) in der Tradition des Rationalismus, sie bestimmt sich selbst als „werturteilsfrei“ (S. 63) und nicht „parteinnehmend“, daher lehnt die empirische Sozialwissenschaft alle Vorbildsetzungen und Ideale im Sinne einer Pädagogik der „Emanzipation“, der „Demokratisierung“, der „Selbstbestimmung“ oder auch das „Recht auf individuelles Glück“ ab. Das theoretische und methodische Vorgehen folgt dem Instrumentalismus der Naturwissenschaften, daher geht es um *Erklärung* und nicht um *Aufklärung*: „Jede Erklärung ist ja eine Hypothese“ (Wittgenstein, 1929b, S. 31). Der Bezugsrahmen und der Maßstab werden meist *vorher* als Vorgaben und Vorschriften festgelegt, wodurch ein „deduktiv-dogmatischer Erkenntnisweg“ (Eberhard, 1987, S. 29) als „Ableitung des Besonderen vom Allgemeinen“ vollzogen wird. Der Erkenntnisweg geht „von der Richtigkeit einer bestimmten umfassenden Theorie“ aus und die „Fragestellungen“ werden aus der jeweiligen Theorie „abgeleitet“. Der „induktiv-empirische Erkenntnisweg“ (S. 32) leitet wiederum vom „Besonderen zum Allgemeinen“ hin und ist dabei der „*Erkenntnisweg der Handwerker*“ und kann sich daher gegenüber der Deduktion „besser auf die jeweils veränderten Realitäten einstellen“. Zugleich ist die sogenannte „unvollständige Induktion die logische Basis der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik“ (S. 35). Die genannten Erkenntniswege führen auch zur Festlegung von Normalität und Normativität durch Formen von Objektivationen (Wiesner, 2022b).

Der „deduktiv-theoriekritische Erkenntnisweg“ (S. 36), der auf Popper (1973, 1979) zurückgeht und *kritischer Rationalismus* genannt wird, misstraut hingegen *emanzipativ* und *mündig* den Theorien, aus denen einfach *deduziert* wird. Die Durchführung der *Deduktion* dient daher nun der Prüfung, ob eine Theorie des Denkens überhaupt stimmt. „Der deduktiv-theoriekritische Weg ist derjenige Erkenntnisweg, der aus dem menschlichen Denken stammende Theorie und daraus deduzierte Prüfhypothesen einer logischen und empirischen Überprüfung zuführt“, schreibt Eberhard (1987, S. 36), wodurch eine umfassende „Prozedur der Theorieprüfung“ (S. 37) stattfindet. Da es *mehrere* Theorien zu einem Sachverhalt geben kann (und gibt), geht es also nach Popper (1973, S. 27) darum, sozialwissenschaftliche Methode so einzusetzen, damit „Theorien falsifizier[t]“ (widerlegt) und damit ausgeschieden werden können, um dadurch „zu jeder falsifizierten Theorie [...] eine bessere Näherung [an einen Sachverhalt

zu] finden“ (S. 29). Der *Zweifel* wird hervorgehoben und daher ist die „Wahrheit“ nach Wittgenstein (1929b, S. 30) „nichts weiter als die Hypothese, die nach unserer Erkenntnis am besten funktioniert“. Der „Zweifel ist ein ritardierendes Moment [*Moment der Verlangsamung*] und ist, sehr wesentlich, eine Ausnahme von der Regel“, schreibt Wittgenstein (1937, S. 106), um „ein eingefahrenes [kettengliedriges] Geleise [der Vorgaben, Vorschriften und Rahmungen z. B. durch das Einführen von Variationen] zu verlassen“.

Bereits der Blick auf die sozialwissenschaftlichen Methoden zeigt auf, dass ganz im Sinne von Wittgenstein (1932, S. 149) überaus unterschiedliche *Denkformen* zu beachten sind, indem auch in Bezug zu jeder Form von *Diagnostik* die Frage gestellt wird: „Kann man einen Grund dafür nennen, daß wir so denken [erkunden und urteilen], wie wir nun einmal denken [erkunden und urteilen]?“ Dabei hat – auch *methodisch* – der Begriff „»Grund« [...] also] zwei Bedeutungen“, nämlich „Grund [und Fundament] für etwas und Ursache, und diese beiden sind ganz verschiedener Art“ und sind grundsätzlich „auseinander[zu]halten“. Beim Begriff vom Grund zeigen sich die Unterschiede zwischen den sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Methoden als *Denkformen* deutlich, indem ein Grund wie auch „Ketten“ von Gründen einen „Rechenvorgang“ vollziehen und zu einem „Resultat“ führen (siehe Abbildung 1A). Die Antwort auf die Frage *Weshalb urteilst und denkst du so?* enthält, „sofern eine Ursache genannt wird, eine Hypothese. Die Rechnung jedoch enthält kein hypothetisches Element“ und erbringt ein Resultat. Daher werden „Ursachen“ (S. 150) durch sozialwissenschaftliche Methoden hervorgebracht, „aber Gründe werden [zugleich] durch Experimente und [sozialwissenschaftliche Methoden eben] nicht ans Licht gebracht“ – hier sind wiederum *geisteswissenschaftliche* Methoden heranzuziehen.

Pädagogik als „kritisch-rationale empirische Sozialwissenschaft“ wurde (und wird) nach Rössner (1979, S. S. 64) „in der Abgrenzung und gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wie auch „im naturwissenschaftlichen Denkstil konzipiert“. Gerade dadurch will die empirische Sozialforschung etwas „*erklären* bzw. *vorhersagen* [prognostizieren]“ (S. 65). Dennoch wurde im Jahr 1979 die *vorab* vollzogene Einführung der empirischen Sozialwissenschaft *in* und *für* die Pädagogik als „noch nicht abgeschlossen“ (S. 65) betrachtet, da die Konzeption und das Vorhaben (damals noch) überaus „umstritten“ waren. Hervorgehoben wird zur Begründung der Sozialwissenschaft in der Pädagogik, dass Bildung und Erziehung auch in „Ausschnitt[en] oder [in] Teilmeng[en ... ein] soziale[s] Handelns [Verhalten]“ (S. 66) darstellt. Da „alle Verhaltenswissenschaften [*behavior*] den Sozialwissenschaften zuzuordnen sind“, wird die Pädagogik zu einer „empirischen Realwissenschaft“ (S. 69). Dabei geht es darum, dass bereits „(bewährte[]) Theorien“ der „Beobachtung“ mit „dem Ziel der Überprüfung der Theorie[n] (bzw. einzelner Hypothesen)“ zugeführt werden. Dadurch können nur Ergebnisse „die mit denen der bisherigen Theorien übereinstimmen“ und somit schon in den „Theorien enthaltenen Hypothesen“ tatsächlich „*bestätigt*“ (und nach Wittgenstein *gerechnet*) werden. Methodisch geht es also darum, dass Theorien grundsätzlich beibehalten (bewahrt) werden. Also die Methoden der empirischen Sozialforschung benötigen (schon *bewährte*) Theorien

und entfalten daraus keine neuen Einsichten, sondern vor allem Bewährungen (und Beharrungen).

Die geisteswissenschaftlichen Denkformen der Pädagogik als *Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten* beruhen nach Oppolzer (1966) und Danner (1994) auf den Methoden der Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik (dialektisches Rekonstruieren). In der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* wird der gemeinsame Lebensbezug und die Suche nach dem Sinn betont, also die Entwicklung der Person als Subjekt *in Beziehung* zur Welt. Bei der Erziehung und Bildung geht es immer um den *ganzen* Menschen und seine Entwicklung in Wechselbeziehung zur Lebenswelt als geschichtliche Wirklichkeiten und in Geschichten eingebettete Wirklichkeiten. Gerade innerhalb geisteswissenschaftlicher Herangehensweisen ist es daher möglich und auch unumgänglich, dass sich das *eigene* Denken nicht nur transformiert, sondern sich die *Fragestellungen* während der Durchführung und somit im Prozess verschieben, also im Sinne des Geschauten *umschreiben* und sich der Blick *auf etwas hin* (mit)verändert. Die geisteswissenschaftlichen Methoden versuchen daher neue Wege zu beschreiten. Für die Hermeneutik als das *Verstehen von Bedeutung* muss in Bezug zu Danner (1994, S. 119) immer schon „etwas *gegeben* sein, das ausgelegt werden“ kann. *Verstehen* meint hier ein „Einfühlen[]“, also „das *Erkennen* eines *Inneren* und *Äußeren* eines Zeichens“ (S. 65). Die Phänomenologie hingegen erhebt die Tatsachen und Sachverhalte „wie sie *sind*“ (S. 119), nicht wie sie auf dem Fundament nur *einer* Theorie als Vorgabe und Festlegung *erscheinen*, wodurch sowohl *Interpretationen von Interpretationen* (als Ausgangspunkt) als auch *Vor-Interpretationen* durch Quantifizierungen (ohne Anschaulichkeit) zunächst zu vermeiden sind. Daher liegt die Phänomenologie als Wissenschaft (und nicht als Methode *allein*) auch „*vor* jeder anderen [Prima philosophia]“. Oder mit den Worten und dem Verständnis von Arendt (1967, S. 95): „Die verwandelnde Vergegenständlichung ist der Preis, den das Lebendige zahlt, [...] da immer ein ‚toter Buchstabe‘ [Symbolisierung] an die Stelle dessen tritt, was einen flüchtigen Augenblick lang wirklich ‚lebendiger Geist‘ war“. Die Dialektik ist hingegen „die Kunst [...] einen Sachverhalt in Rede und Gegenrede auseinanderzulegen“ (S. 172), um die lebendige „*Widersprüchlichkeit[en]*“ von einem Phänomen (abseits einer reinen Einfachheit) aufzuzeigen, also die Ambiguitäten, Antinomien und Antagonist im Sinne eines Dialogs sichtbar, *erkennbar*, *unterscheidbar* und *beurteilbar* werden zu lassen (vgl. Frenkel-Brunswik, 1949; Helsper, 2004). Die Phänomene zeigen sich dabei in einer *Vielschichtigkeit* über *Variationen* hinweg (siehe Abbildung 1B). Da die Pädagogik also nicht nur zu den Verhaltenswissenschaften gehört, sondern vielmehr auch eine Geisteswissenschaft ist, ist die *Verortung des Pädagogischen* uneindeutig und die jeweilige *Denkform* wird durch die Situation, den Kontext und die Weltanschauung bestimmt.

Mit diesem Blick auf *Methoden* ist es nun unschwer zu begreifen, dass unterschiedliche Methoden *als* Diagnostik oder zur Begründung *von* Diagnostik zu überaus unterschiedlichen Wegen des Erkennens von Phänomenen führen und diese nicht einfach durch bloße Gleichsetzung unbeachtet bleiben können (siehe Abbildung 1). Bereits Descartes (1619) argumentierte in seinem Werk zu den *Regeln der Ausrichtung der Geisteskraft* mit zwei Spähern

als zwei unterscheidbare Wege, um das *Vorstellen* und *Denken* (wissenschaftlich) zu betreiben: die gestalthafte *Intuition* als Einsicht durch Erfahrung (Variationen) und die *Deduktion* als Erkennen durch Ableiten. Damit ermöglicht die *Deduktion* nach Descartes (1619, S. 19) als „Modus des Erkennens“ alles, „was aus etwas anderem [schon] sicher Erkannten notwendig geschlossen“ werden kann. Daher können die Dinge „nur aus [...] erkannten Prinzipien in einer kontinuierlichen und nirgendwo unterbrochenen Bewegung des Denkens deduziert werden“ (S. 21; siehe Abbildung 1A).

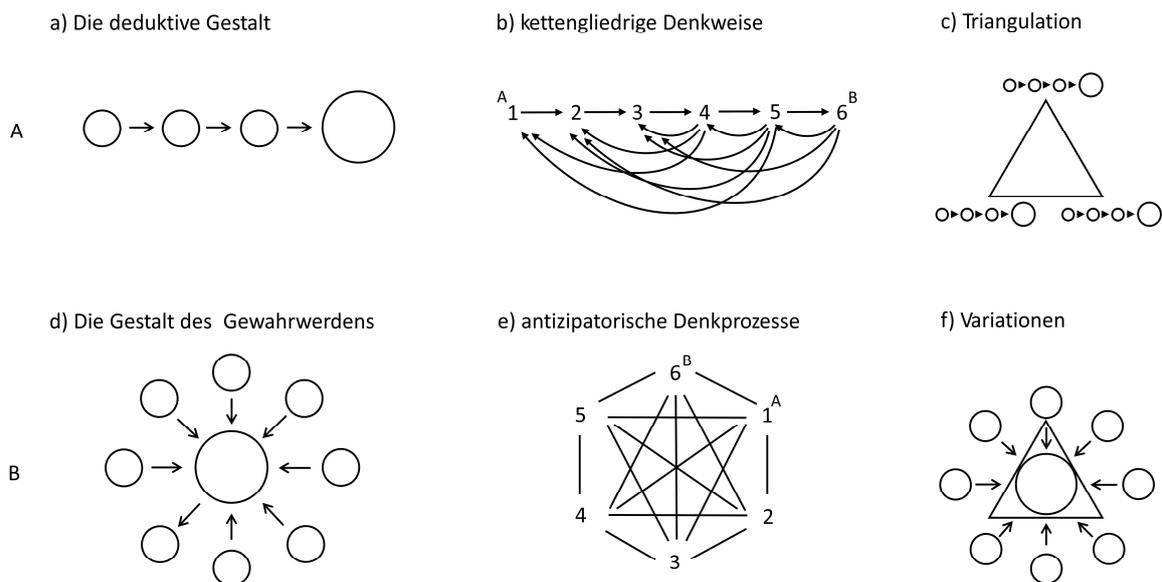


Abbildung 1: Zur Anschaulichkeit von Methoden (eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Unsere Welt erscheint ganz, ganz anders, wenn man sie mit anderen Möglichkeiten umgibt (Wittgenstein, 1937, S. 106).

Die „verschleiert normative Funktion“ (Habermas, 1964a, S. 45) liegt daher in der (scheinbar werturteilsfreien) empirischen Sozialwissenschaft vor allem in den Vorgaben und Vorschriften, die mit Bezug auf Wittgenstein (1929a, S. 12) jedoch „der Form nach nicht mehr wie Werturteile“ aussehen, da sich die Vorschreibungen zu den Methoden selbst bereits durch Aussagen über Faktisches ausdrücken. Aussagen der Beurteilung, also Werturteile können sich also hinter den vorgefertigten Rahmen des Diagnostizierens einfach verstecken (siehe Abschnitt 5) und rufen dadurch ein Unvermögen und eine Unmündigkeit hervor. Solche bloßen Aussagen über scheinbar Faktisches sind nicht mit ethischen Urteilen zu verwechseln, worauf jedoch eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* im Grunde beruht. Einfache Aussagen als Festlegungen und Vorgaben *wie* Fakten zu behandeln, meint dennoch, dass nach Wittgenstein (1929a, S. 13) zwar scheinbar „Fakten und nochmals Fakten“ geschaffen werden, jedoch „keine Ethik“ (der Sorge) berücksichtigt wird. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* kann und darf nicht „willkürlich [zu einem] im voraus festgelegten Ziel“ führen, da es um die Sorge und so um *das Gute* geht, also um denjenigen Weg zu erblicken und zu finden,

der zu gehen ist und „ginge [... man diesen] nicht, müßte [... man] sich schämen“. Dabei geht es eben nicht um Vorgaben, „Vorlieben und Neigungen“, da solche Phänomene nur „Gefäße [sind], die nichts weiter [...] enthalten und mitzuteilen vermögen als [eine hineingelegte und somit auch kritisierbare] Bedeutung“. Es ist also das Erlebnis und die Erfahrung, aus welcher heraus Entwicklungen erkennbar werden und was die *Sinnhaftigkeit* auch über „die Grenzen der Sprache“ (S. 18) hinaus hervorbringt. Im Besonderen steht die „lineare Struktur“ der Sprache im Sinne von Riedl (1987, S. 91) sowohl bei den Denkprozessen als auch beim *Ausschreiben* der Prozesse im Weg, da sie verschiedene „Wechselbezüge“ (S. 98) nur *linear* und *kettengliedrig* darzustellen vermag. Besonders Geschriebenes trennt „Zustände und Funktionen“ (S. 100) und erschafft die „Verdinglichung des subjektiven Erlebens“ (S. 109). Jedoch ist „hinter der Sprache noch vieles, was nicht-sprachlich ist“ (S. 110) und auch diese Momente sind in die vorliegende Theorie- und Modellbildung mit Blick auf Cassirer und Bühler miteinzubeziehen. Jede *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat jeder Form von bloßer Linearisierung mündig entgegenzutreten, um Vielheit, Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit zu ermöglichen. Deutlich wird die Differenz des Methodischen durch die Anschaulichkeit der sozialwissenschaftlichen *Triangulation* als ein kombinatorisches Vorgehen im Vergleich zur Methode der *Variation* (siehe Abbildung 1Ac und 1Bf). Die *Triangulation* bedeutet im engen Sinne eine „Nutzung“ (Gabriel, 2019, S. 14) verschiedener methodischer Perspektiven (Methoden- und Datentriangulation) wie auch im weiten Sinne das Zusammenbringen unterschiedlicher Theorien (Theorie- und Forschenden-Triangulation). Das Vorgehen der Variationen beruht hingegen anschaulich darauf, dass (im übertragenen Sinne) wie bei Regen viele Wellenkreise über eine ruhige Wasseroberfläche wandern. Sobald Regentropfen die Wasseroberfläche berühren, entstehen viele Wellen nacheinander mit kurzen und steilen Wellenbergen und längeren Wellentälern, die sich im Sinne von Kreisbahnen mit einer Tendenz zu einem Grund und in Richtung der Ausbreitung bewegen. Daraus entstehen sowohl Überlagerungen als auch zurückwerfende Wellenreflexionen, die eben *nicht* als bloße Redundanz im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Herangehens zu verstehen sind. Variationen sind also in der methodischen Veranschaulichung wie Regentropfen auf einer ruhigen Wasseroberfläche zu betrachten, die durch Beobachtungen aus vielen Blickwinkeln ein Phänomen wahrnehmen und erkennen und dabei den jeweils anderen, nahen und fernen Blickwinkeln in der Anschauung nicht verlieren. Daher bestimmt die jeweils herangezogene und angewandte Methode als Denkform wesentlich alle wissenschaftliche Tätigkeit und damit auch jede Form von Diagnostik, weshalb alle jedes „methodische Vorgehen seine ganz bestimmte *Möglichkeit* und [auch seine] seine *Grenzen*“ (Danner, 1994, S. 14) besitzt. Auch der Thematik zur Methodik wurde im Beitrag nun der minimal notwendige Raum und Platz zugestanden, um die Entfaltung einer angemessenen Theorie und deren Modellierung überhaupt bewerkstelligen zu können, jedoch ist so ein Vorhaben weder ohne Mehrmaligkeit von Blickwinkeln (*Variationen* auf den Sachverhalt) noch durch eine reine vereinfachende Reduzierung nur aus einem verkürzten Blickwinkel möglich. So eine Darlegung braucht doch eine Weile und wissenschaftliche Geduld sowie Neugier als *Erkundungswille* Intentionalität), damit der durchgängige Anspruch erfüllt werden

kann, eine andere, neue und vielleicht auch fremde Sicht auf ein doch komplexes, selbstverständliches Phänomen *über* das gewöhnliche Denken hinaus zu gewinnen.

1.3 Die Verschattungen des Diagnostizierens wahrnehmen

Eine andere und neue Herangehensweise, die die beiden Methoden verbindet und das verständnislose Nebeneinander (durch *Variationen*) überschreitet, stellt nach Habermas (1976, S. 78) die Theorie „symbolischer Formen“ durch „Zeichensysteme“ zur Verfügung. Dabei kann der „Verstand die Synthesis der Erscheinungen nicht nackt vollziehen; erst Symbole machen im Gegebenen die Spur des Nichtgegebenen transparent“. Damit wird dem „Geist [...] Innerweltliches in dem Maße präsent, in dem er Formen aus sich herauspinnt, die eine [...] Wirklichkeit repräsentieren können“. *Als Darstellung und Bedeutung kommt so die Wirklichkeit zur Erscheinung* und das Gegebene lässt sich erkennen, unterschieden und beurteilen, also *diagnostizieren*. Damit trennt „Cassirer [...] deutlich die Ebenen, auf denen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften operieren“, die jeweils durch differenzierbare *Zeichensysteme* „Aussagen über die Wirklichkeit“ (S. 80) formen. Dadurch werden Einblicke in unterscheidbare *Wissenschaftssprachen* als Zeichensysteme möglich, in denen die jeweiligen (diagnostischen) Aussagen formuliert werden. Jedoch ist diese Problemstellung aus dem wissenschaftlichen „Bewußtsein fast ebenso verschwunden wie aus dem methodologischen Selbstverständnis [... aller] Erfahrungswissenschaften“ (S. 82). Betrachtet man die Theorie der symbolischen Formen eingehend, so ist die „Erforschung empirischer Regelmäßigkeit“ (S. 86) wie auch die „Ableitung und Erprobung von Gesetzhypothesen, aus denen sich [vor allem nur] technische Empfehlungen gewinnen lassen“, als bloße „Vorarbeit“ oder Nacharbeit zu verstehen. „Das übergeordnete Interesse“, wodurch sich also das Streben und das Erkunden der Welt führen lässt, ist jedenfalls *geisteswissenschaftlich* und im Besonderen durch die „Verständlichmachung des Grundes [Phänomenologie] und der Art der Bedeutsamkeit [Hermeneutik]“ bestimmt. So ein Herangehen ist „gegenüber [den Vorarbeiten und Nacharbeiten] eine völlig neue und [eigen- sowie] selbstständige Aufgabe“, dabei wechseln sich analytische und deutende Verfahrensweisen ab, jedoch richtet sich das Streben und Erkunden am *Sinnverständnis* aus. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat diese Aufgabe – gerade in Bezug zu den *Methoden* – jedenfalls zu verwirklichen.

Der Beitrag folgt daher auf seine Weise der *phänomenologischen Methode*, solch ein Vorgehen ist mit Bezug auf Fink (1957) und Loch (1983a, 1983b) wissenschaftlich geprägt und bestimmt durch die *systematische Erkundung* verschiedener *Formen (Phänomenbeschreibung)*, dabei wird nicht die Information oder der Sinn *in* Ausdrucksweisen und Darstellungen „ausgelegt“ (Loch, 1983a, S. 157), sondern „überhaupt erst der Sinn ‚ingeleg[t]‘“, damit die Phänomene (wieder) *begreifbar* und *verstehbar* werden. Es geht also nicht um eine „Interpretation der Interpretation“ (Fink, 1957, S. 184) wie in der Hermeneutik, also um die Auslegung und *Deutung von Bedeutung*, sondern um die „Einlegung (Introjektion oder Attribution)“ (Loch, 1983a, S. 157) und um den Charakter der „Zuschreibung“. Dabei geht es um die Klarlegung von etwas scheinbar „Bekannte[m]“ (Avenarius, 1890, S. 42), was sich auf die Klärung

der „Charakteristika von Elementen“ bezieht und dem „Gekanntem“ gegenübersteht, was sich meist auf die Elemente (*gekannter Begriff*) selbst ausrichtet. Nur durch dieses Vorgehen können *Begriffe* und ihre *Bedeutungen*, die sowohl „fremdartig“ (S. 45) als auch „selbstverständlich“ anmuten, „überhaupt als Erfahrung angenommen werden“ (S. 1) und methodisch und wissenschaftlich Verwendung finden. In dieser Weise werden Begriffe „aus der Verschattung herausgeführt“ (Fink, 1957, S. 193): Auf „solcherart [wird] den Reisenden die ‚fremden‘ Typen, Trachten und Sitten ein ‚Bekanntes‘“ (Avenarius, 1890, S. 45). Ebenso geht es der *phänomenologischen* Methode um die stufenweise Zurückführung von allem Wissen (Bedeutungen) auf Erfahrungen, wodurch ein *anschaulicher* Charakter angenommen wird, um die *innewohnenden* Zusammenhänge einsichtig zu machen: „Wissenschaftliche Erkenntnis ist als solche Erkenntnis aus dem Grunde. Den Grund von etwas erkennen, heißt die Notwendigkeit davon, daß es sich so und so verhält, einsehen“ (Husserl, 1900, S. 231).

Gerade die *Klarlegungen* von Begriffen und Ideen, die auf „gedankliche Schöpfungen“ (Orth, 1988, S. 46) beruhen und zu Theorien führen, sind eine „Beschreibung des gemeinten Etwas“ (Loch, 1983, S. 1208), wodurch die in der Methode gewonnenen Phänomene in der wirklichen *Lebenswelt* „Deckung und Anwendung finden können“ (Ernst, 2020, S. 16). Cassirer greift in seinem phänomenologischen Herangehen oftmals auf das *Kurzzeitat* und „das *Begriffszeitat*“ (Orth, 1988, S. 50; Herv.) zurück, um gerade *bekannte* und *vorgeprägte*, jedoch *verschattete* Begriffe zu *erhellen* und das jeweils dazugehörige *Begriffsfeld* in Bezug zum „Phänomen“ aus- und aufzuweisen, ohne unbedingt die Begriffe „genau im Sinne der Vorlage zu verwenden“ oder um die Variationen des Verstehens von Begriffen wie auch deren Quellen aufzuzeigen. Daher werden die Begriffe und deren Ideen im Rückgang *aufhellend* geklärt und neu, anders und im Bezug zu den Ursprüngen eingebettet. Mit *Theorieverweisen*, *Begriffszitaten* und *Kurzzeitaten* wird im Sinne von Orth (1988, S. 51) *phänomenologisch* zwar „scheinbar Bekanntes aufgeboten“, jedoch immer nur „um ganz neue Verständnisdimensionen zu eröffnen“. Die Hoffnung des Beitrages ist, nun neue oder zumindest andere Erhellung auf das Thema der Diagnostik anzubieten und damit *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzuregen.

2 Klärungen zur Diversität als Vielfalt und Care als Sorge

Jeder „Gang des Denkens“ vollzieht sich nach Ostertag (2001, S. 32) stets unter *konkreten*, erfahrbaren und oftmals benennbaren *geschichtlichen*, *gesellschaftlichen* und *kulturellen* Bedingungen: Pädagogik ist daher immer diejenige *Pädagogik* einer bestimmten *Gesellschaft*, die am Fundament einer bestimmten *Kultur* zu einer bestimmten *Zeit* an einem bestimmten Ort (Raum) stattfindet und so von einer *Lebenswelt* ausgeht (Schaller, 1987). Diversität im *Lebenszusammenhang* und in der *Lebenswelt*, also die *gelebte* Diversität ist demnach *ähnlich* (nicht gleich) *wie* Moral oder genauer die jeweiligen *Moralen* abgängig vom geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen Geschehen². Wie *strukturähnlich* sich moralische Urteile und unterschiedliche Formen von Sorge überhaupt zueinander verhalten, zeigt im Besonderen die Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg (1974, 1976) auf.

2.1 Diversität als Vielfalt

Mit „Diversität werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen angesprochen“, schreibt Stenger et al. (2017, S. 9), die sich entlang geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen *Differenzlinien* ergeben und normierende Wirkungen erzeugen „(z. B. Geschlecht, soziale Differenz, Ethnie)“, die wiederum im Sinne der *Deduktion* funktionieren. Zugleich werden für den Begriff der *Diversität* mehrere „Bezeichnungen wie Heterogenität, Vielfalt, Inklusion oder Differenz als scheinbare Synonyme herangezogen“, die dem Wort und seiner Bedeutung oftmals auch weniger oder nicht entsprechen. Dabei lässt sich der Ursprung des Begriffs *Diversität* einerseits etymologisch auf das Adjektiv *divers* zurückführen, was von lateinisch *dīversus* kommt und „von einem anderen abweichend (in seiner Beschaffenheit), verschieden“ (Pfeifer, 2011, S. 233) ausdrückt. Andererseits ist das Wort *Diversität* auch „abgeleitet aus Lateinisch ‚diversitas‘“ (Florin et al., 2018, S. 12) und meint „‚Verschiedenheit‘ oder ‚Unterschied‘ [...]: Im Deutschen handelt es sich bei dem Begriff ‚Diversität‘ um ein Synonym für ‚Vielfalt‘, das bis 2010 vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich verbreitet war“. Zwar liegt im Englischen mit *diversity* eine Entsprechung zum deutschen Begriff vor, jedoch ist dieser nicht identisch mit dem deutschen Begriffskonzept (Humrich, 2017). Die Differenz ist über den kulturell-historischen Kontext der Verwendung der Begriffe nachzuvollziehen, dabei hat „der ‚diversity‘-Begriff vor allem die ‚Individualisierung von Leistung‘ im Kontext der identitätsstiftenden Kategorien ‚race‘, ‚class‘ und ‚gender‘ im Blick“ (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262), während der Begriff der „Diversität im deutschsprachigen Kontext insbesondere mit einer ‚anererkennenden Pädagogik‘“ (Herv.) verbunden wird (Prenzel, 1993; Humrich, 2017). Bereits 1993 schreibt Prenzel zur „Semantik von Gleichheit und Verschiedenheit“ um die *Bedeutungen* der Begriffe für die Praxis und *Lebenszusammenhänge* über den philosophischen Zugang nach Windelband (1910, S. 8) abzustecken: „Gleichheit ist ein Verhältnis, worin Verschiedenheit zueinander steht“. Verschiedenheit und Gleichheit werden dabei in ihrer Ambiguität und als Antinomien vorgestellt, indem einerseits die *Verschiedenheit* „die gegebene Mannigfaltigkeit der Welt, der Personen und Sachen“ (Prenzel, 1993, S. 31) und die „Veränderlichkeit“ hervorhebt: „Verschiedenheit entzieht sich der definierbaren Bestimmbarkeit“, was sich maßgeblich auf alle Überlegungen in Bezug zur vorgestellten *Semiologie der pädagogischen Diagnostik* sowie zum Ansatz der *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* auswirkt. Andererseits setzten die Begriffe der *Gleichheit* und Ähnlichkeit immer „Beziehungen zwischen“ *etwas* voraus. Um das Konstrukt der Gleichheit *beurteilen* zu können, muss etwas „wenigstens als Vorstellungszustände noch voneinander unterschieden werden“ (Windelband, 1910, S. 8). Gleichheit kann daher im Grunde nicht „Selbigkeit“ (S. 9) bedeuten, sondern bezieht immer die „Verschiedenheit des Gleichen“ mit ein und gilt für Prenzel (1993, S. 31) „stets nur partiell und in einer bestimmten Hinsicht“ und kann damit „auch nie ‚absolut‘ sein“.

„Jedes Kind lernt, daß es nur Gleichbenanntes [also Ähnliches] zusammenzählen darf: 3 Äpfel und 4 Birnen sollen nicht addiert werden, aber als Früchte machen sie doch zusammen 7 aus“ (Windelband, 1910, S. 9).

Die *erlebbare* und *erfahrbare* Wirklichkeit ist eine *lebendige* Welt der Vielfalt, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit, Pluralität und dennoch sind ohne Bezug auf „die Gleichheit“ (Prenzel, 1993, S. 32) keine „Aussagen über Verschiedenheit“ und Ähnlichkeit möglich. Jedoch spricht der „Begriff der Verschiedenheit [...] qualitative Differenzen an“, hingegen der Begriff der Gleichheit und vielmehr noch der Blick auf die Ungleichheit ist mit „quantitativen Differenzen [...] konnotiert“ (und rückt so in die Nähe von sozialwissenschaftlichen Methoden). Verschiedenheit ist aus einer „mathematischen Herleitung“ heraus als „inkommensurabel“ zu bezeichnen, was immer „irrationale Zahlen ergibt“³. Damit legt der Begriff der *Inkommensurabilität* nach Prenzel (1993, S. 32) fest, dass die Mannigfaltigkeit der Welt und die Pluralität in der Welt eben nicht in „Hierarchien systematisier[t]“ oder „von einem Prinzip“ bzw. Rahmen *abgeleitet*, also deduziert werden kann. Was im Übrigen und als Nebenbemerkung auch (in ähnlicher Weise) für die Mannigfaltigkeit von *Qualitäten* ihre Gültigkeit besitzt. Ein Rahmen ist in Bezogenheit zur Mannigfaltigkeit immer *zu wenig*.

„Pluralität bildet sich aus der unhintergehbaren Eigenart *differenter* Lebensweisen und Wissens- und Denkformen, diese genießen jede in ihrer Eigenart hohe Wertschätzung. Indem aber jedem dieser Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst. Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie“ (Prenzel, 1993, S. 49; Herv.).

In Bezug zur Verschiedenheit und Gleichheit „muß immer klar bleiben“, schreibt Prenzel (1993, S. 55), dass „alle menschlichen Existenzweisen [...] kulturell bedingt und historisch *veränderlich* sind“, daher sind die sich „kulturell [...] wandelnden Eigenarten bewußt zu machen und mitzuteilen“. Dieses Bewusst-Machen und Mitteilen von Momenten der Verschiedenheit, Ähnlichkeit und Gleichheit ist eine wesentliche Überlegung, die ebenso auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzuwenden ist, was im weiteren Verlauf des Beitrags noch mehrmals an verschiedenen Stellen aufzugreifen ist. Dabei kann im Beitrag mit Geduld und einem Einsehen und Verstehen in Bezug zu *Formen* aufgezeigt werden, dass *differenzierbare Wissens- und Denkformen* mit dem *gleichen Recht auf Eigenart* nicht nur bestehen (siehe darüberstehendes Zitat), sondern vielmehr in einer *diversitätssensiblen Diagnostik* umfänglich und mitteilend zu berücksichtigen sind. Die Vielfalt liegt bereits in den *Formen* des Ausdrückens, Darstellens, Bedeutens und Auslösens vor und verweisen so im Besonderen auf die Theorie der Entwicklung von Symbolen nach Cassirer und auf die Zeichentheorie von Bühler (Wiesner, 2022a).

Zugleich ist hervorzuheben, dass gerade das „Veränderliche“ nach Roth (1971, S. 91) und die „Entwicklung von Lernprozessen“ in Bezug zu der „Lerngeschichte“ (S. 93) das *Wesen der Pädagogik* darstellt, was die Pädagogik gegenüber dem Blick auf die „Konstanten“ sowie auf das „Unveränderliche“ von der „Psychologie“ abgrenzt und absetzt. Somit steht in der Pädagogik die Idee von *Entwicklung* und vom *Prozess* in den Begriffen *Erziehung* und *Bildung* im Vordergrund und so wird aus einer Entwicklungspsychologie mit dem Fokus auf das *Konstante* eine Entwicklungspädagogik mit dem Blick auf das *Veränderliche*. Die *wandelenden* Eigenarten menschlicher Existenzweisen, die als Kulturen und Gesellschaften bezeichnet werden und dabei *Moralen* der Verschiedenheit ausbilden, sind dennoch keine „voneinander [klar und deutlich] abgrenzbaren Einheiten“ (Hummrich, 2017), sondern vielmehr Gemengelagen und vielfältige ineinander übergehende *Gesamtheit*, die nach Hummrich & Rademacher (2012, S. 41) zu eher „symbolische[n] Ordnungen“ führen. Was hier gemeint ist, kann *zeichentheoretisch* ausgelegt werden, nämlich, dass sich Kulturen zueinander *in* und *durch* Verschiedenheit und Ähnlichkeit *ausdrücken*. Die personale und menschliche „Kulturwelt“ (Sommer, 1990, S. 71) tritt aus dem „Ausdruck“ hervor. Jedoch ist Verschiedenheit ebenso in den *Darstellungen* und *Symbolen* vorzufinden und gesellschaftlich vor allem in den *signalorientierten* Regeln, Normen und Vorgaben. Damit ist ein erster Grundstein für eine *zeichentheoretische* Auslegung für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* geschaffen, die im weiteren Beitrag aus mehreren Perspektiven und Blickwinkeln im Sinne von Variationen aufzuzeigen sind. Dabei entsteht auch *Redundanz*, was sich begrifflich auf das lateinischen Wort *redundāre* bezieht und (geisteswissenschaftlich) *übertreten*, *hineinströmen* sowie *einen Überfluss haben* und sich *in Fülle zeigen* meint, aber auch vom lateinischen Wort *unda* als *Woge* und *Welle* etymologisch abstammt und dabei auf das mehrfache (mehrmalige) Nennen von etwas hinweist (Hoad, 1993; Pfeifer, 2011). Redundanz als (sozialwissenschaftlich gedachte) überflüssige Information, wofür das Wort seit dem 20. Jahrhundert auch verwendet wird, entsteht nur dann, wenn etwas immer aus einer (linearen und kettengliedrigen) Perspektive betrachtet wird. Jedoch sobald die Perspektiven sich ändern und verschieben, führt eine Fülle von Variationen aus immer wieder differenzierbaren Blickwinkeln zu einer umgreifenden *Gesamtschau* (siehe Abbildung 1Bf).

Im Besonderen ermöglicht der *Kulturbegriff* von Lévi-Strauss (1977, S. 320) noch eine erweiternde Sicht und ein tieferes Verständnis für *die* Herausforderungen der *Diversität*: „Wir nennen Kultur jede ethnographische Gesamtheit, die, vom Standpunkt der Untersuchung aus, gegenüber anderen bezeichnende Abweichungen aufweist.“ Auch diese Klarlegung verweist auf die Idee der Gleichheit, die nur als Verhältnis zur Verschiedenheit bestimmbar wäre. Bereits 1939 schreibt Bohr korrespondierend zu dem bisher Gesagten einen überaus lesenswerten Absatz, der zur Erhellung des *Wirkfelds* dienlich ist:

„In the case of the specific cultural characters of human societies the problem is, [...] that the basis for the classification is here the traditional habits shaped by the histories of the societies and their natural environments. [...] The main

obstacle to an unprejudiced attitude towards the relation between various human cultures is, however, the deep-rooted differences of the traditional backgrounds on which the cultural harmony in different human societies is based and which exclude any simple comparison between such cultures. [...] In fact, when studying human cultures different from our own, we have to deal with a particular problem of observation which on closer consideration shows many features in common with atomic or psychological problems, where the interaction between objects and measuring tools, or the inseparability of objective content and observing subject, prevents an immediate application of the conventions suited to accounting for experiences of daily life" (Bohr, 1939, S. 271).

Der „Ausdruck Kultur“ wird nach Lévi-Strauss (1977, S. 321; Herv.) also dazu verwendet, „um eine *Gesamtheit* bezeichnender Abweichungen [...] zu gruppieren, bei der die *Erfahrung* beweist, daß die Grenzen [nur] ungefähr zusammenfallen“. ⁴ Damit liegt *durch* „Levi-Strauss [...] dem Kulturbegriff also eine Idee von ‚Gesamtheit‘ zugrunde“ (Hummrich & Rademacher, 2012, S. 41), die als „ein Modell der Vielfalt“ die Phänomene der *sozialen* und *prosozialen* Welt verbindet, also die *Mannigfaltigkeit* und *Vielfalt* betont. Diese Auslegung schafft eine Brücke zwischen vielfältigen Formen von Verschiedenheit auf unterschiedlichen Ebenen der menschlichen Existenzweisen und verweist zugleich auf die Idee einer Diversitätskultur als Kultur der Vielfalt. Der Begriff der *Kultur* stammt etymologisch vom lateinischen Wort „*cultūra* [als] Pflege (des Ackers)“ (Pfeifer, 2011, S. 743) und der „geistigen Pflege“ ab, dabei meint der Begriff ab „etwa 1700“ auch die „Ausbildung und geistige Vervollkommnung“ und grenzt sich von der *Gesellschaft* als „zweckgebundene Vereinigung von mehreren Personen“ (S. 439) ab, was aus dem „mhd. *geselleschaft*“ abstammt und „fürstliches Gefolge, Vereinigung mehrerer, Genossenschaft“ im Sinne eines Ordnungsgefüges beschreibt. Die *Pflege der Vielfalt* ist demnach eine Grundidee der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* als *Sorge*, weshalb – was im Beitrag noch gezeigt werden wird – auch eine *Vielfalt von Zeichen* im Prozess des Diagnostizierens heranzuziehen sind.

Da der Begriff der *Diversität* im deutschsprachigen Kontext meist mit *Vielfalt* gleichgesetzt wird, ist auch der Umfang dieses Wortes näher zu beleuchten. *Vielfalt* bedeutet etymologisch „große Mannigfaltigkeit“ (Dudenredaktion, 2014, S. 901) und verweist nach Pfeifer (2011, S. 1516) sowohl auf das Wort „falten“ („fältig“), woraus „vervielfältigen“ gebildet werden kann als auch auf „vermehren und vergrößern“. Somit kann die Verbundenheit zwischen der Diversität und der Vielfalt über die Mannigfaltigkeit nachvollzogen werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen zur Diversität versucht der Beitrag einen Entwurf für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzubieten und anzuregen. Dabei ist gerade durch Hinzuziehung von Cassirer und der Theorie der Symbolisierung eine Verbindung möglich mit der *kindlichen* wie auch *menschlichen Weltaneignung* überhaupt. Zunächst ist jedoch noch

der in der Überschrift erwähnte Begriff *Care* darzulegen wie auch die Relationen von *Diversität*, *Care* und *Diagnostik* zueinander.

2.2 Von der Diagnostik zu Care

Der Begriff der *Diagnose* stammt etymologisch aus vom griechischen Wort „*diágnōsis*“ (Pfeifer, 2011, S. 221) und meint die Relation von *Erkenntnis*, *Unterscheidung* und *Beurteilung*, also die Wahrnehmung *aktiv* auf dasjenige zu richten, *woraus etwas erkennbar, unterscheidbar und beurteilbar* wird, um *diagnostisch* (griechisch *diagnōstikós*) im Sinne einer *Lehre des Erkennens* angemessen beurteilen zu können (Wiesner, 2020a). In Ab- und Angrenzung zur Forschung und Wissenschaft hat Diagnostik „in schulischen Entscheidungssituationen“ (Reulecke & Rollett, 1976, S. 177) meist „den Zweck“ systematisch Eindrücke, (Sinnes-)Daten und Informationen „zur Optimierung [und Entwicklung] des pädagogischen Handelns zu gewinnen“. Dabei meint pädagogische Diagnostik einerseits das Erkennen und Beurteilen des *eigenen* Lehrens und des Unterrichts zu erkunden. Andererseits umfasst Diagnostik in der Pädagogik die Planung, Lenkung und das situationsspezifische Navigieren *von* und *durch* Lehr- und Lernprozesse (Schreiner & Breit, 2019) im Sinne einer *Modifikationsdiagnostik* (Veränderung, Förderung), um für die „Lernenden [... förderliche] Entscheidungen zu treffen“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 14). Diagnostik soll dabei unterstützen, „unerwünschte Zustände zu verändern und erwünschte zu stabilisieren“ (Rheinberg, 2004, S. 18). In der *Selektionsdiagnostik* (Auslese) werden hingegen „Personen oder Bedingungen aus einer Reihe möglicher Optionen“ (Spinath & Brünken, 2016, S. 20) ausgewählt, die besonders für ein festgelegtes Ziel passend erscheinen (Wiesner, 2020a).

Zur pädagogischen Diagnostik „gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu [...] Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen Zum Ziel haben“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Im *weiten* Sinne meint pädagogische Diagnostik das Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen aller Aufgaben, Handlungen und Entscheidungen im Rahmen der personalen, gruppen- und systemorientierten Lern- und Bildungsbegleitung. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* wird nun auch andere Wege beschreiten. Eine korrigierende Richtung des begreifenden Verstehens von Diagnostik erfährt das Vorhaben bereits durch die *Einbeziehung* von *Care* als *innere sorgende Verantwortung*. *Care* wird somit zum *Fundament* und zur *Primär-gestalt* der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik.

Care ist ein wesentlicher Grundbaustein der Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ebenso verdeutlicht *Care* ein *ethisches Verständnis* von Begleitung, Betreuung und Sorge überhaupt. Die Begriffe *Care* wie auch *Caring* ermöglichen etymologisch in der englischen Sprache eine weite Spannweite und meinen sowohl Besorgt-Sein, Besorgnis, Sorgfalt, Sorge, Zuwendung, Achtsamkeit, Betreuung, Bedacht, Takt, Kummer als auch Kümmern und Sich-Kümmern, also *Caring* als *to act or state of showing concern for others*⁵. In der deutschen Sprache sind zwei Auslegungen heranzuziehen, um das breite Spektrum von *to*

care verständlich zu machen, nämlich ein sich sorgen *um* etwas und ein Sorgen *für* etwas. Zugleich steht im Deutschen beim Terminus der Sorge etymologisch der Kummer und die Befürchtung, die Besorgnis und Furcht sowie die Gefahr im Vordergrund. *Fürsorge* hingegen drückt das *Sichkümmern um* jemanden oder etwas aus und benennt mit Blick auf die mhd. *Vürsorge*, also den auch auf die Zukunft gerichteten Beistand und die umfängliche Unterstützung (Pfeifer, 2011). Care wird so zur Fürsorge, zur pädagogischen Sorge und zu einer Form von *caring education*.

In der deutschen Auflage des Werks *Die andere Stimme* wird „*ethic of care*“ von Gilligan (1982, S. 30) als „Ethik der Anteilnahme“ (Gilligan 1984, S. 43) übersetzt, was etymologisch wiederum den Wortbedeutungen von *Beteiligung* und *Mitgefühl* entspricht (Pfeifer 2011). Care ist nach Gilligan vor allem als ein *geteiltes* Verständnis sowie als *Teil-Haben* zu verstehen, dabei meint es eben nicht eine gemeinsame Übereinstimmung: Das Wesentliche jeder *ethischen Entscheidung* „besteht darin, eine Wahl treffen zu können, und in der Bereitschaft, die Verantwortung für die getroffene Wahl zu übernehmen“ (Gilligan, 1982, S. 86). *Beurteilen*, ein wesentlicher Aspekt der Diagnose, führt zu einer getroffenen Wahl und braucht daher eine *sorgende Verantwortung* und eine *fürsorgliche* Verantwortung in Bezogenheit zur Beurteilung.

So ein Verständnis von Fürsorge und sorgender Verantwortung baut im Sinne von Noddings (1984) nicht auf *abstrakten* Herangehensweisen und Prinzipien auf, sondern meint eine umgreifende und verstehende *Praxis des Sorgens*, eine fürsorgliche Haltung und eine *Ethik der Aufmerksamkeit* als *Gewahrwerden*. Hilfesuchende Kinder, Jugendlichen und Erwachsene werden daher als Personen in einem Beziehungsgeflecht und in Situationen und Kontexten gesehen, wodurch im Besonderen der Beziehungsaspekt und die sorgende Haltung innerhalb jeder Care-Kommunikation und -Interaktion hervorgehoben wird (Steinkellner & Wiesner, 2017). Dabei geht es immer wieder um die *Anerkennung* und die *Wertschätzung* des In-Beziehung-Seins (Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b). In diesem Sinne schreiben Benner und Wrubel (1989, S. 398) in *The Primacy of Caring*, dass die Fürsorge als *Primärgestalt* zu betrachten ist, nämlich als „*basic way of being in the world*“ (Herv.). Eine *reine* Ausübung von einem sachgerechten Vorgehen, die Erledigung von Aufgaben oder die Anwendung von Techniken ist nach Benner (1997) *nicht* mit Fürsorge, sorgende Verantwortung oder Anteilnahme zu verwechseln und führt zu keiner *beziehungsorientierten* Zuwendung und Hinwendung. Mitmenschlichkeit und *achtsame Sorge* sind daher ein fundierender Grund von Care und Caring (Steinkellner & Wiesner, 2017) und das Fundament jeder diversitätssensiblen Diagnose. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* sorgt sich *um die Angemessenheit und Glaubhaftigkeit der Diagnose* und entwickelt ein Sorgen *für* den zu diagnostizierenden Menschen, das zu diagnostizierende Kind, den zu diagnostizierenden Jugendlichen und die zu diagnostizierende Jugendliche.

3 Die Lehren der Zeichen

Um wesentliche Grundlagen für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* zu schaffen und aufzuzeigen, sind zunächst in vorliegendem Beitrag einige *zeichentheoretische* Fundamente vorzubereiten und auszubreiten. Neben der Sematologie von Karl Bühler (1879–1963) sowie der Semasiologie und semiotischen Theorie von Ernst Cassirer (1874–1945) als wesentliche *Zeichenlehren* ist Charles S. Peirce (1839–1914) als „tatsächlicher Begründer der modernen Semiotik“ nach Sebeok (1979, S. 20) zu nennen. Dabei geht der Begriff des *Zeichens* nach Wellek (1970, S. 201) und Sollberger et al. (2019, S. 9) etymologisch auf den griechischen Begriff „*sema*“ zurück und meint etwas Gegebenes, Angetroffenes oder Vorgefundenes, also die *Bezeichnung von etwas*. Ein *Zeichen* ist für Peirce (CP 2.228) daher etwas, „das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht“. Daher gibt es mehrere *Formen* von Zeichen (siehe Tabelle 1), wie der Bühler’sche Ausdruck (*Symptom*) und das Peirce’sche *Ikon* als *Simile* (*Ähnliches* und *Gleichartiges* im Sinne von Ausdruck), jedes wiederholende (mehrmalige und übende), begreifende, arbeitende und herstellende Verhalten, Benehmen und jede Kundnahme (das Bühlersche *Signal als* Cassirers *reine Bedeutung*) wie auch die willkürlichen, konventionellen sowie gesellschaftlichen und kultur- gebundenen Festsetzungen (*symbolische Darstellung, Symbol, Bedeutung*). Zeichen vertreten in der Welt also nicht nur etwas, sie stellen nicht nur etwas dar oder drücken etwas aus, sondern sie zeigen auf etwas hin.

	Karl Bühler (1879–1963)	Ernst Cassirer (1874–1945)
Symptom	<i>Ausdruck</i>	<i>Ausdruck</i>
Symbol	<i>Darstellung durch Abbildung</i>	<i>Darstellung</i>
	<i>symbolische Darstellung</i>	<i>Bedeutung</i>
Signal	<i>Auslösung</i>	<i>reine Bedeutung</i>

Tabelle 1: Vergleichender Integrationsentwurf zu den Zeichenlehren von Bühler und Cassirer
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Gerade die „konventionalisierte[n] Zeichen“ haben nach Wellek (1970, S. 206) „die Tendenz, sich zu ganzen Zeichen-Systemen zusammenzuschließen oder auszuwachsen“, was an der Semantik und Syntaktik der Sprache oder an der Mathematik aufgezeigt werden kann. Symbole und Signale verknüpfen sich mit Blick auf Peirce, Cassirer und Bühler durch *reine* Bedeutungen als Gebilde: „Zu ihnen gehören die meisten [abstrakten, nicht anschaulichen] Wörter“ (Peirce, 1873, S. 193), also „Wörter wie Kraft, Gesetz, Reichtum, Heirat“ (S. 200). Der Begriff *Symbol* (griechisch *sýmbolon*) verweist nach Pfeifer (2011, S. 1400) auf

„zusammenwerfen, -legen, -fügen“ (griechisch *syμβάλλειν*), ebenso steckt „im Wort Symbol das Zusammenwerfen [...] im Sinne von »vermuten« [to conjecture]“ (Peirce, 1873, S. 198). Aus den Symbolen entstehen die „Signalsysteme, Klassifikationsmuster, Aufstellungsordnungen“ (Nagl, 1992, S. 49), nämlich durch die „»allgemeine[n] Regeln«“. Ein Symbol ist kein „Anzeichen, [...] Hinweis, Indiz oder Symptom“ (S. 202), jedoch fließt Im Symbol „eine oft schwer ausschöpfbare Vielfalt von rational nicht auflösbaren Bedeutungen“ zusammen. Die Differenz aller Zeichen führt jedoch zugleich zu einer „Synthesis des Verschiedenen“ (Cassirer, 1923, S. 136), die wiederum die *Kultur*, in diesem Kontext die jeweilige Unterrichtskultur oder *Diagnosekultur* gestalten. *Kultur* ist nach Cassirer (1942, S. 46) alles „Sein und Werden“ aller „Verständnisformen“ (Schwemmer, 1997, S. 43) und kann daher „als ein begriffenes Miteinander der einzelnen Formen [Zeichen]“ (S. 43) verstanden werden.

Sowohl Karl Bühler, Ernst Cassirer als auch Charles S. Peirce gehen von einem jeweils etwas anderen Ausgangspunkt aus, treffen sich im Grunde jedoch in ihren Vorstellungen. Auch darf auf die „prinzipielle Übereinstimmung [von Bühler und Cassirer] hingewiesen werden, die [...] über die] Untersuchungen [...] besteht“ (Cassirer, 1929, S. 122). Ebenso bezieht sich Bühler (1934, S. 76) auf Cassirer, indem er schreibt, dass vieles an Cassirers Theorie „dort ganz anders eingeführt“ wird, „im Endergebnis aber treffen wir vollkommen zusammen“. Das Wahrnehmen und Erkennen aller Zeichen erlaubt dem Menschen ein „Weltbegreifen“ (Cassirer, 1929, S. 14), wodurch „alle Richtungen des Weltverstehens“ sowie im Sinne von Schwemmer (1997, S. 23) auch das Ergründen der „Mannigfaltigkeit unterschiedlichen Weltauffassens“ eröffnet wird.

Gerade die Theorie von Cassirer (1923, 1925, 1929) interessiert sich für die Differenzierung der *Formen der Weltaneignung* durch vielfältige „Weltbetrachtung[en]“ (Cassirer, 1910, S. 200). Damit tritt das Wesentliche für das Lernen in den Vordergrund, das *Veränderliche* (auch das Veränderbare der Zeichen) und der Blick auf das Pädagogische als das Unterrichten durch Zeigen mittels Zeichen. In der Theorie der symbolischen Formen unterscheidet Cassirer (1923, 1925, 1929) ähnlich zu Bühler (1934) zwischen *Ausdruck, Darstellung* und (im Grunde zweierlei Formen) von *Bedeutung* als „Grundpole“ (Cassirer, 1927, S. 304). Diese „Zeichengebung“ ermöglicht nach Cassirer (1923, S. 41) einen „fließenden Eindruck“ im Sinne einer „Wandlung zur Gestalt“ (Ausdruck, Darstellung) hin zu einer „Form und Dauer“ (Bedeutung). Die *Zeigestructur der Pädagogik* ermöglicht daher sowohl die Fokussierung auf das wert- und sinnorientierte Lernen durch Erfahrung sowie Klärung von Ideen und Vorstellungen als auch auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen durch Hervorhebung von Planung, Zielen unter Einbringung von Expertise. Die „Ausdrucksfunktion, [...] die] Darstellungsfunktion und [...] die] Bedeutungsfunktion“ (Cassirer, 1927, S. 303) fungieren als „Bezugssystem[e]“ (S. 301), die pädagogische „»Orientierung«“ wie auch *Sphären* des Unterrichts als Wirkungsbereiche schaffen (lat. *sphaera*; im übertragenen Sinne meint die Sphäre ein Gebiet, einen Bereich oder einen Wirkungskreis). Diese Sphären verlangen mit Blick auf die Entwicklung von *Lerngemeinschaften* nun unterschiedliche Ausrichtungen, also differenzierbare Pole als Orientierungen.

Im Sinne von Bühler bestehen jedes Unterrichten und Lernen wie auch jede Erzählung, jeder Dialog und jede Welt-Anschauung aus einer Mehrgliedrigkeit von Zeichen, die eine Ähnlichkeit mit dem Herangehen von Cassirer aufweist. Bühler (1934, S. 24) bezieht sich auf Platons Dialog Kratylos und die Idee vom „organum“, welches die Bezugssysteme mittels Zeichen ausdifferenziert: „Die Aufzählung einer – dem anderen – über die Dinge nennt nicht weniger als drei Relationsfundamente“. Diese Relationsfundamente als *Ausdruck*, (zweierlei Formen von) *Darstellung* und *Auslösung* sind zugleich wesentliche Momente des Unterrichts im Besonderen durch das Zusammenwirken von Ausdruck-Auslösung-Phänomene sowie durch Darstellung-Auslösung-Phänomene (siehe dazu ausführlich Wiesner, 2022a). Das Organum von Bühler (1934) hat ebenso Schulz von Thun (1977, S. 21) für seine Modellierung des Kommunikationsquadrats verwendet, um die „Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und -probleme besser einzuordnen“ und um „den Blick“ zu öffnen für „verschiedene Trainingsziele zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“. Die Komplexität, Tiefe, Breite und Weite des Bühler’schen Organon sowie die Ideen von Cassirer und Peirce – gerade für die *Praxis*, für den *Unterricht* und für die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* – bleiben im Grunde bei allen neueren Modellierungen unerreicht.

Auch die bekannten *Erkundungen* von Dilthey (1922) können aus einer *zeichentheoretischen* Perspektive heraus ausgelegt werden: Dilthey (1922, S. 29) schreibt, dass in der Wissenschaft die „einen von ihnen [... Wissenschaftler*innen] ein Wirkliches aus[sprechen], das in der Wahrnehmung gegeben ist“, was auf den *Ausdruck* und die *Darstellung* verweist. Die „andere[n]“ entwerfen hingegen symbolische „Teilinhalt[e] [...] dieser Wirklichkeit, welche durch Abstraktion ausgesondert“ werden, was zeichentheoretisch die *Bedeutung* und die *symbolische Darstellung* (*Symbole*) aufzeigt und woraus die meisten Theorien konstruiert werden. Das dritte Herangehen gibt wiederum „Werturteile“ oder „Regeln“ vor, womit die *reine Bedeutung* und die vorgegebene *Auslösung* (*Signale*) beleuchtet wird.

4 Das verknotete Gewebe der Zeichen bei Ernst Cassirer

„Der Mensch lebt“ nach Cassirer (1960, S. 39) „in einem symbolischen und nicht mehr in einem bloß natürlichen Universum“, daher kommt es zu einem „verknotete[n] Gewebe“ unterschiedlicher Zeichen und daraus entstehen Netze aus differenzierbaren Sphären. „Jeder menschliche Fortschritt im Denken und in der Erfahrung verfeinert und verstärkt dieses Netz“. Daher ist für Cassirer auch der „Begriff ‚Vernunft‘ [...] viel zu eng, um die Formen des menschlichen Kulturlebens in all ihrem Reichtum und ihrem Gehalt zu umgreifen“ (S. 40). Der Mensch entwickelt sich nach Cassirer vom *Ausdruck* zum *symbolischen Denken* bzw. zum *Denken in Symbolen*, dabei formt nicht allein „das bloße Betrachten [passiver Eindruck], sondern das *Tun* [...] den Mittelpunkt“ (Cassirer, 1925, S. 183; Herv.), von welchem aus „die geistige Organisation der Wirklichkeit ihren Ausgang nimmt“. Dieses „*gestaltende Tun* der Menschen“ (Schwemmer, 1997, S. 45; Herv.) fundiert als *Ausdruck* wie das *gestaltende Schauen* (und nicht nur betrachten) sowohl das „Ich“ des Menschen als auch „die gesamte

geistig-kulturelle Wirklichkeit“: „Erst im Tun zeigt sich das ‚Sein‘“ (S. 28). Das gestaltende Tun basiert auf einer wahrnehmbaren, erlebbaren und erfahrbaren *Vielfalt*, diese schafft eine Verschiedenheit von Welten oder genauer, vielfältige *Zeichenwelten* und diese Mannigfaltigkeit kann interessiert erschaut und neugierig erhellt werden.

Eine Skizze zu einer Theorie der *diversitätssensiblen, pädagogischen Diagnostik* braucht einen *Grund*, vom welchem aus *etwas* zu erkennen und zu unterscheiden ist. Zugleich besteht die Husserlsche Notwendigkeit, durch das Diagnostizieren auch einzusehen, dass es sich etwas so und so verhält, um daraus ein gestaltendes Tun als Förderung und Unterstützung sowie auf der Grundlage einer sorgenden Verantwortung und Fürsorge zu entwickeln. Nun, die „Eigentümlichkeit von Cassirers integrativen Denken“ (Meyer, 2000, S. 472) ermöglicht die Entwicklung des Menschen durch aktives Erkunden, Erschauen und Analysieren von „Phänomene[n] nachzuzeichnen“ (S. 475; Herv.) und durch diese Herangehensweise auch das mehr oder weniger gelingende Lernen der „selbstgeschaffene[n] intellektuelle[n] Symbole“ (Cassirer, 1923, S. 3) aufzuzeigen. Diese Möglichkeiten schaffen *Ermöglichungsräume* durch die *Erhellung* der personalen und kollektiven „Theorie der Kultur“ (Recki, 2013, S. 365) als das *Woher* und dem *Warum* eröffnet zugleich das „Frag-Würdige“ (Fink, 1957, S. 182): Welche *Form* von möglicher, erlernter und gelernter Kultur liegt vor mir? *Was* kann ich *wie* und *wohin* tun? *Weshalb* ist das zu tun? Das *Woher* fragt nach der Quelle, das *Warum* nach Herkunft und Gründen, gemeinsam fundieren sie die Genealogie als Lehre der Herkunft und Quelle des *Herkommens*. Das *Was* und *Wie* ist vom *Wohin* zu bestimmen. Das *Wohin* fragt nach dem Veränderlichen, und stellt eine Bezogenheit und Bezugnahme zu einem anschaulichen *Zielbild* her. Das *Wozu* fragt nach dem Sinn und nach der Zukunft, also wo wollen wir durch und nach der Förderung und Unterstützung wirklich *ankommen*, wenn wir so handeln und so gestalten, so leben, etwas tun und etwas lassen. Die daraus entstehende Theorie und die dazu notwendige Differenzierung der Vielfalt der Zeichen wird jedoch nur dann verständlich, wenn sie mit Bezug auf Schwemmer (1997, S. 45) auf „die Dynamik des gestaltenden Tuns“ hin *durch-schaut* wird. Dieses *Durch-schauen* gestaltet und schafft selbst ein *gestaltendes Tun* und einen *Gestaltungsprozess*, der auf der aktiven *Einbildungskraft* und auf der *produktiven Vorstellungstätigkeit* gründet. Also wesentliche Säulen des Förderns, Forderns und Unterstützens mittels Teil-Habe, im Sinne von Autonomie und Partizipation.

„Und immer zeigt sich dabei, daß das »Verstehen« der Welt kein bloßes Aufnehmen, keine Wiederholung [Übung] eines gegebenen Gefüges der Wirklichkeit ist, sondern daß es eine freie Aktivität des Geistes in sich schließt. Es gibt kein echtes Weltverständnis, das nicht in dieser Weise auf bestimmten Grundrichtungen, nicht sowohl der Betrachtung als vielmehr der geistigen Formung, beruht“ (Cassirer, 1929, S. 14).

Die *pädagogische diversitätssensible Diagnostik* erkennt, unterscheidet und beurteilt daher sowohl alle „Formwelten und ihren vollen Sinngehalt“ (Schwemmer, 1997, S. 45) als auch das

einigende Band zwischen diesen Gestaltungsmöglichkeiten und achtet im Besonderen auf entwicklungspädagogische Aspekte (Wiesner, 2020b; Wiesner & Zechner, 2020). Ebenso sind *Persönlichkeitsentwicklung* und *umbildendes Lernen*⁶ nur durch ein tiefgreifendes Verständnis für die *Sinngehalte der Formwelten* wie auch für die Verbindungen und Relationen dieser Gestalten und der daraus entstehenden „mannigfaltigen Strukturen“ möglich. Persönlichkeitsentwicklung, Haltung und Vorbild-Sein (Lernen am *Modell*) ist im Besonderen und *vorrangig* in der *Darstellung* und im „Ausdruck von Personen“ (Schwemmer, 1997, S. 45; Herv.) vorzufinden.

Die Formwelten und ihre Sinngehalte: Cassirer differenziert drei wesentliche Momente von Zeichen als „drei Grundpole“ (Cassirer, 1927, S. 304), nämlich die der „Ausdrucksfunktion, der Darstellungsfunktion und der Bedeutungsfunktion“ (S. 303), die als „Bezugssystem[e]“ (S. 301) fungieren und „»Orientierung«“ wie auch *Sphären* als Wirkungsbereiche bzw. -felder schaffen (*Variationen*). Der lateinische Begriff *sphaera* wird hier im übertragenen Sinne verwendet und meint die Sphäre als ein Gebiet, einen Bereich oder einen Wirkungskreis (Pfeifer, 2011). Alle „Akte des Ausdrückens, des Darstellens und des Bedeutens [... sind] nur, indem sie sich *betätigen*, und indem sie in ihrer *Tat* von sich selbst Kunde geben“ (Cassirer, 1929, S. 114; Herv.) Dadurch blickt der Mensch „ursprünglich nicht [reflexiv] auf sich selbst zurück, sondern sie [die Personen] blicken auf das Werk hin, das sie zu vollziehen, auf das Sein, dessen geistige Form sie aufzubauen haben“. In der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik bedeutet dieser Hinweis, dass der Blick sowohl auf das *bereits Gewirkte* und Vollendete gerichtet werden kann als auch auf das *gegenwärtige Schaffen* und das *unmittelbar gestaltende Tun*. Also auf das Gegenwärtige und auf das Vergangene. Dabei sind im unmittelbaren „Ausdruckserleben“ (Schwemmer, 1997, S. 50) wesentliche Ressourcen und „Gestaltungspotentiale“ vorzufinden, die für alle weiteren und nachfolgenden „kulturellen Leistungen“ höchst bedeutsam sind, da alle Potentiale und Ressourcen mit dieser *ersten Sphäre* „in *affektiver* Weise verbunden sind“ (S. 51; Herv.): „Die Dinge und Ereignisse erfahren wir nicht nur und nicht primär in einer distanzierten Ding- oder bloßen Ereigniswahrnehmung, sondern immer auch und sogar zunächst ausdruckschaft“. Gerade zu Beginn behält die Welt für den Menschen „in all ihrer Vielfältigkeit und Lebendigkeit, noch den Charakter des »Unpersönlichen«; sie ist immer und überall *Kundgabe*“, schreibt Cassirer (1929, S. 82; Herv.) und aus dem Eindruck formt sich das erste gestaltende Tun (*Ausdruck*), erst daraus entwickeln sich die *Darstellungs-* und *Bedeutungsformen*.

Der Mensch wird unter einem entwicklungspädagogischen Blick von den Dingen und Ereignissen, also im Eindruck *persönlich* angesprochen und diese werden in uns als Gestaltungsimpulse *affektiv* wirkkünftig (Neugier, Interesse, Freude, Angst, Ekel aber auch Lernfreude, Prüfungsangst usw.). Diese pathische Ausrichtung ermöglicht sowohl *Hinwendung* wie auch *Abwendung* als auch *Hoffnung* oder *Furcht* als Antworten zu kreieren (Arendt, 1989; Wiesner, 2023b). Cassirer (1925, S. 236) schreibt dazu unter Heranziehung der Gestaltwahrnehmung, dass sich aus der anfänglichen „Unbestimmtheit des Gefühls“ vor allem „einzelne Eindrücke“ herauslösen, die sich „durch ihre besondere Intensität, durch ihre Stärke

und Eindringlichkeit von dem gemeinsamen Hintergrund abheben“, woraus sich beispielsweise Ausrichtungen wie Hoffnung oder Angst als affektive Stimmung entwickeln. Hoffnung ist daher nur *dynamisch* zu verstehen und führt neben dem Vertrauen zu einem Wertstreben durch eine besondere Qualität „des Fühlens“, weshalb Arendt (1989, S. 38) die damit eng verbundene Furcht aufzeigt: „Jede Hoffnung führt eine Furcht bei sich, und jede Furcht behebt sich, indem sie sich der entsprechenden Hoffnung zuwendet“. *Ausdruck* ermöglicht *Ausdruckserleben* (Mitschwingen, Resonanz, Mitempfinden, Mitfühlen, Begegnung, Beziehung), *Ausdruckserfassung* (Wahr-nehmen, Begreifen), *Ausdruckshandeln* (Teil-Haben, gestaltendes Tun) und *Ausdrucksverhalten* (Mimik, Gestik) und eröffnet das Darstellungserleben und das Darstellungshandeln (prosoziale Rolle) sowie das abstrakte Bedeutungsverstehen (Ein-fühlen, Perspektivenwechsel, Bedeutungserkennen, soziale Rolle). Die Stimmung der Hoffnung und der Furcht als *Urphänomene* sind somit in der Tiefe mit dem *Ausdruck* verwickelt.

Alle „Urphänomene“ sind nach Cassirer (1929, S. 82) *Phänomene* „des Ausdrucks“ und „des ausdrucksmäßigen »Verstehens«“, diese offenbaren einen „Ausdrucksinn“ und nur dadurch bleibt das Dasein für den Menschen nicht „stumm“: „Wirklichkeit könnte niemals aus der Wahrnehmung als *bloßer Sachwahrnehmung* gefolgert werden, wenn sie [sich] nicht [...] kraft der Ausdruckswahrnehmung [...] in irgendeiner Weise in einer durchaus eigentümlichen Weise manifestierte“ (Herv.). Wesentlich ist hierbei für die diversitätssensible pädagogische Diagnostik, dass nach Cassirer (1925, S. 93) jede „sinnliche Erregung“ einen „Ausweg“ über den „Ausdruck sucht“ und auf dem Fundament dieser Gestaltungsweise formt sich beim Menschen zugleich die „Schwelle [... der] Geistigkeit“. In der Diagnostik kann nach diesen Auswegen gesucht werden, diese erkundet und auch als Quelle für *Ausdruck*, *Darstellung* und *Bedeutung* genutzt werden. Mögliche Schwächen und Belastungen beruhen oftmals auf *Defiziten*, die durch *zu wenig* Zuwendung, Wertschätzung, Anerkennung und Förderung entstanden. Gerade aus der Sicht der Pädagogik gibt es in der kindlichen Entwicklung mehrere sprachsensiblen Phasen, gerade um differenziert verbalisieren zu erleben. Kinder besitzen grundsätzlich ein sprachschöpferisches Vermögen und lieben absichtliches Plappern, kanonisches Babbeln, rhythmisches Lallen wie auch Reime, Verse, Lieder, Geschichten und *spielen* Sprachspiele, entwickeln Sprachen mit eigenen Phonemen, die aus kreativen Atmosphären entstehen. Kinder und Erwachsene, die in den *sprachsensiblen* Phasen wenig förderliche und fordernde Ansprache hatten, „die keine Dialoge entfalten können, mit denen niemand reimt und erzählt, ja die sogar niemanden haben, dem sie erzählen oder vorsingen können“ (Petzold, 1991, S. 611), *erleiden* Defizite durch das „abwesende Wort“ oder durch „böse Worte“, die „mundtot machen“. Ebenso werden oft die Worte wie auch der „Mund verboten“, wodurch die Sprachkreativität und das *Ausdrücken* unterdrückt wurden. Solche Kinder besitzen im Leben ein „Schweigen, das sie [zuvor] erleiden mussten“ (Petzold, 1991, S. 612) und gegenwärtig erleiden. Daher ist es gerade in einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik wesentlich, darauf zu achten, also mittels einer sorgenden Verantwortung *achtzugeben* was Förderung und Forderung meinen und jedenfalls das Frei-

Sprechen, das Erzählen und den basalen Ausdruck zu unterstützen, wodurch *nachher* auch das Schreiben von Texten und auch von Gedichten wieder gelingen kann. Das Ausdrücken und „zur Sprache bringen“ (Petzold, 1991, S. 612 f.) und „in Dialoge eintreten“ ist ein Kernprinzip und *Grundsatz der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*. Dadurch wird Ansprache gestaltet und Ansprache erhalten.

Jede Persönlichkeitsbildung und Förderkunde (Heilkunde) als Lehre der Förderung und auch der Forderung *sensibilisiert* daher das *umgreifende Verständnis* für die Ausdrucksphänomene und fördert im Besonderen das Verhältnis von Eindrucks- und Ausdrucksvermögen. Durch die Förderung des Ausdrucksvermögens werden zugleich das Darstellungsvermögen und die Kompetenz des Bedeutungsverstehens (Symbolisierung) gestärkt wie auch entwicklungspädagogisches Verständnis ermöglicht. Grundlegend ist daher ein tiefgreifendes Verständnis für die Phänomene des *In-Beziehung-Seins mit der Welt, mit den anderen und Zu-Sich* (Gebauer & Wiesner, 2022; Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b), das diese die Relation zwischen den Eindrucksphänomene (auch als erstes grundlegendes Ambiguitätsvermögen) und die Ausdrucksphänomene (wie Haltungen und Wertstreben) *sichtbar* machen. Das Lernen beginnt anfänglich mit dem Eindruck und durch das Zumuten, Aushalten und Aufnehmen wie auch im Hinsehen, Hinhören, Mitfühlen *in Bezogenheit* zur eindrücklichen Welt, die dem Menschen sich selbst kundgibt. Das gestaltende Tun formt sich aus diesem Eindruck und die Interaktion mit den Eindrücken und *Kundgaben* vollzieht sich durch das Ausdrucksvermögen. Im Grunde geht es beim *reinen* Eindruck um die „bloße Hingabe an den Eindruck selbst“ (Cassirer, 1929, S. 43) sowie um die Hingabe an die „jeweilige »Präsenz«“, wofür korrespondierend dazu in der Bindungstheorie der Begriff der *Passivität* verwendet wird (Wiesner & Gebauer, 2022b). Dieses Vermögen der *aktiven* Passivität als *Aushalten*, nämlich den reinen Eindruck und die Kundgabe aufnehmen – wofür Piaget (1970, S. 34) meist den Begriff der „Akkommodation“ verwendet – ist für das Lernen wesentlich, das der Mensch sich sonst „nicht weiterentwickeln“ (S. 33) würde und ohne dieses Zusammenspiel des Eindrucks und Ausdrucks „es keine Variationen in den Strukturen“ oder auch das „Auftreten neuer Strukturen“ (Piaget & Inhelder, 1979, S. 513) gäbe. Also immer, wenn „die Assimilation die Akkommodation *übertrifft*“, schreibt Piaget (1970, S. 35), dann „entwickelt sich das Denken in egozentrische oder sogar autistische [und bindungstheoretisch in *vermeidende*] Richtung[en]“. Daher ist das verknotete Gewebe der unterschiedlichen Zeichen, die dem Menschen ermöglichen sich die Welt anzueignen, achtsam und wohlwissend zu analysieren, um trotz der Synthesis des Verschiedenen daraus *Eindrücke* und *Kundgabe* für die Förderung, Forderung und Unterstützung zu gewinnen. In diesem Sinne beginnt der nächste Abschnitt mit den Ausdrucksphänomenen.

4.1 Ausdrucksphänomene

Die *erste Sphäre* ist die „ursprünglichste und urtümlichste Art“ der Beziehung zur Welt, zu anderen und *Zu-Sich* (ohne noch *Selbst* zu sein) und vollzieht sich durch das Verbinden von „sinnlichem Erlebnis“ und „Sinngelalt“. Ausdruck verweist etymologisch auf die „Zeichen

inneren Geschehens, Erlebens“ (Pfeifer, 2011, S. 247) und meint „seit dem 18. Jh. [auch] ‚die Art zu sprechen‘“. *Ausdrücken* steht wiederum für „deutlich, klar“, wodurch das *Wirkfeld* des Wortes ersichtlich wird.

Diese erste Sphäre eröffnet eine Welt durch den Eindrucks- und Ausdruckswert und die „Kunde von einem inneren Leben“ (Cassirer, 1927, S. 302). Zunächst steht für den Menschen (als Säugling) „die *passive* Welt der bloßen Eindrücke“ (Cassirer, 1923, S. 10, Herv.) im Vordergrund des Wahrnehmens, Erlebens und Erfahrens. Daher kennt „das reine Ausdrucksphänomen [...] noch keine [...] Form der Entzweigung“ (Cassirer, 1929, S. 105), es findet also noch keine Differenzierung zur „*Sachwelt*“ (S. 224; Herv.) statt. Vielmehr ist im Ausdruck noch ein „Modus des »Verstehens« gegeben“ (S. 105), der eben „nicht an die Bedingungen der *begrifflichen Interpretation* geknüpft ist“. Zugleich geht nach Cassirer (1925, S. 205) auch das „Gemeinschaftsgefühl“ daraus hervor und dem Ichgefühl und Selbstgefühl grundsätzlich *voraus* und *vorweg*, da das Gemeinschaftliche aus dem Eindruck entspringt und dennoch selbst erst „aus dem Chaos des ersten unbestimmten Lebensgefühls [...] entsteht“ (S. 208): „Das *Ich* fühlt und weiß sich nur, sofern es sich als Glied einer Gemeinschaft faßt, [...] sein eigenes persönliches Dasein und Leben ist in jeder seiner Äußerungen wie mit unsichtbaren magischen Banden an das Leben des umschließenden Ganzen gebunden“ (S. 205; Herv.). Der Mensch ist *grundlegend* ein „Ausdruckswesen“ (Schwemmer, 1997, S. 31) und durch die Vorrangigkeit der Gemeinschaft ein „Kulturwesen“. Das *gemeinschaftliche Lernen* und das gemeinsame spielende Lernen hat demnach etwas Ursprünglicheres als die Individualisierung. Das Gemeinsame ist zugleich immer mit der Verschiedenheit verbunden und an die Mannigfaltigkeit gebunden. Das „Ausdrucksphänomen als Grundmoment des Wahrnehmungsbewußtseins“ (Cassirer, 1929, S. 64) entwickelt sich auf dem Grund des Tuns und dieses *Tun* ist als Gestalten und Formen, also als *Phänomen des Ausdrucks* zu verstehen. Der „Innbegriff“ des Ausdrucks sind nach Cassirer (1923, S. 16) die „sinnlichen Zeichen“, die „Gefühle und Strebungen“ (Schwemmer, 1997, S. 48), die die vielfältigen und verschiedenen Richtungen des Ausdrucks und damit das *Wollen* ermöglichen. Der Ausdruck bedarf der Welt, erst im *Ausdruck* „gewinnt [der Mensch] seine Identität – und damit eben auch die *Erinnerungen* und Entwürfe, die Orientierungen und Stimmungen, die man seine ‚Innerlichkeit‘ nennen mag“ (Herv.). Jede *Innerlichkeit* besitzt also ihr eigenes „kulturelles Sein“.7

„Da jede registrierte Erfahrung dazu tendiert, im Handeln zu münden, ist es nur natürlich, daß eine spezifisch menschliche Funktion auch eine spezifisch menschliche Form von konkreter Tätigkeit erfordert, und gerade diese finden wir im bloßen *Ausdruck* von Ideen. Aus ihr erklärt sich jene Besonderheiten, die der Mensch nicht mit den anderen Tieren gemein hat – Ritual, Kunst, Lachen, Weinen, Sprache, Aberglaube und wissenschaftliches Ingenium“ (Langer, 1984, S. 51).

Die Eindrucks- und Ausdruckserlebnisse führen nach Cassirer (1929, S. 79) durch „eine eigentümliche »Fluidität«“ und über das Entdecken der „»subjektive[n] Wirklichkeit«“ zu einer „Ich- und Seelenvorstellung“, woraus sich die fließende „Grenze zwischen »Ich« und »Du«“ entwickeln kann (Wiesner, 2020b). Dazu wird „das Chaos der sinnlichen Eindrücke“ (Cassirer, 1923, S. 41) in erste „feste Gestalten“ gebracht, um ein anfängliches Weltbild zu formen. Dem „fließenden Eindruck“ wird daher „bildend gegenübergetreten“, wodurch „Form und Dauer“ ausgestaltet werden und modern gesprochen die Phänomene der Objekt Konstanz und Objektpermanenz ermöglichen. Die menschliche Entwicklung wie auch Persönlichkeitsbildung ist daher grundsätzlich geprägt durch die *Vielfalt* der Formen und der „Wandlung zur Gestalt“.

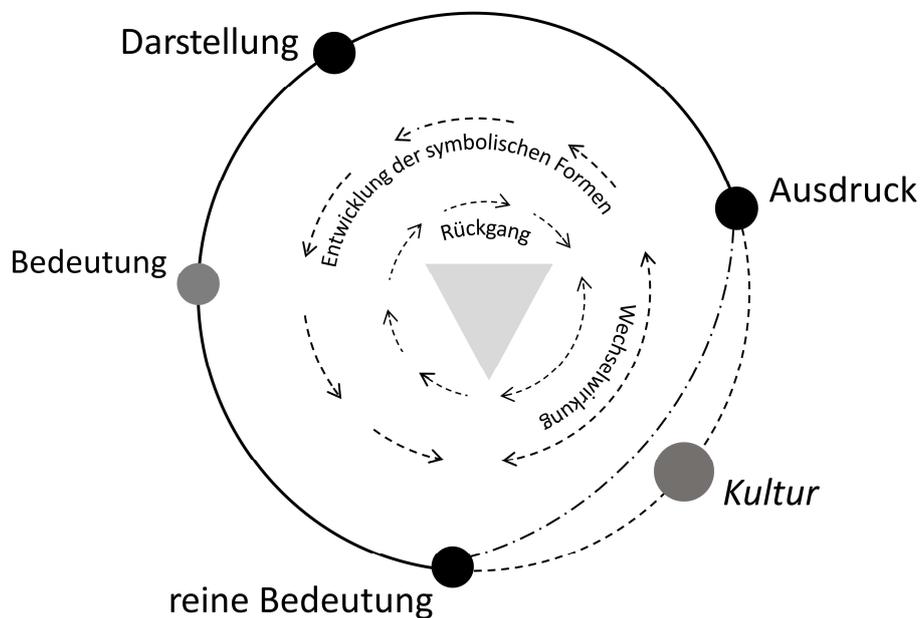


Abbildung 2: Cassirers Synthese des Verschiedenen (eigene Darstellung Wiesner)

Die typischen Strukturen in dieser ersten Sphäre sind *Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen*, *Sympathieformen* wie auch die „Sphäre *interpersonale[r] Erlebnisse* (Ich-Du-Beziehungen)“ (Paetzold, 1981, S. 93; Herv.). Dabei wirkt „der Mensch [...] zur Erreichung seiner Zwecke“ (Cassirer, 1930, S. 142) auf die Welt *direkt* und *unmittelbar* mit seinen „Gliedmaßen“ und „körperlichen »Organe[n]«“ ein, wodurch eine spürbare Nähe zur Welt ohne Distanzierung vorliegt und das gestaltendende Tun *unmittelbar* erfahren wird. Die Welt wird im *Modus des Zu-Sich-Seins* ohne strategische „»Ab-Sicht«“ (S. 143) oder zielorientierter sowie ohne motivierter „»Voraus-Sicht«“ vor allem in der *Präsenz* und im Moment *ergriffen*. Das räumlich Abwesende und das zeitlich Entfernte sind noch keine Ein- und Ausdrucksphänomene, nur das *gegenwärtige* Da-Sein und So-Sein schafft den Möglichkeitsraum. Förderung und Forderung haben in diesem Ermöglichungsraum stattzufinden, um Ausdrucksphänomene adäquat zu unterstützen. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat auf diese Gegebenheiten zu achten, da sie die Grundlage für alle weiteren Formen des Lernens bilden und den

Entwicklungsprozess vom Ausdruck hin zur reinen Bedeutung beachtet (siehe Abbildung 2) wie auch den *Rückgang* des Diagnostizierens bemerkt (siehe in der Abbildung 2 den *innersten*, kleinsten Kreis zur Veranschaulichung des Rückgangs von der reinen Bedeutung zum Ausdruck). Das wesentliche „Grundmotiv“ der Eindrucks- und Ausdrucksphänomene ist nach Cassirer (1929, S. 79) die „»Metamorphose«“, also sowohl der „Gestaltwandel“ als auch der stetige „Strom des Werdens“. Das Abgrenzen vom Eindruck und in Bezug zum Eindruck einen angrenzenden oder abgrenzenden Ausdruck zu finden „heißt schon Gestalten“ (Schwemmer, 1997, S. 52). Daher ist jedes *aktive* Wahrnehmen bereits ein Umgestalten, Ausgestalten, Mitgestalten oder einfacher ausgedrückt, ein *reines* Gestalten als Tun. Dieses reine Gestalten ist eben *kein* Verhalten, jedoch eine Haltung, die zutiefst mit dem Gestaltungsvermögen verbunden ist. Bereits das „Schauen selber“ ist nach Cassirer (1929, S. 45) „ein Gestalten“, da es nicht mehr nur ein Betrachten ist. Im Besonderen ist das *Staunen* ein Gestalten par excellence. Daher sind auch diese Formen des Gestaltens aus der Perspektive einer pädagogischen, diversitätssensiblen Diagnostik wahrzunehmen und das Erkannte von anderen Formen des Gestaltens (zeichentheoretisch) zu unterscheiden. Solches Erkennen ist in jeder *Diagnose* in Bezug zur *Lehre der Förderung* miteinzubeziehen und eine Verbindung zwischen Diagnose und Förderung zu schaffen. *Frag-Würdig* wäre sicherlich, wie viel Staunen vorhanden aber auch erlaubt ist.

In dieser Sphäre ist die sinnliche Einheit jedoch „niemals einfach, [oder] als isolierter und abgelöster Inhalt, [bloß] »da«; sondern [... die Ausdrucks- und Eindrucksgehalt] weist in ebendiesem Dasein über sich hinweg; [... sie] bildet eine konkrete Einheit von »Präsenz« und »Repräsentation«“ (Cassirer, 1929, S. 143). Eindruck und Ausdruck sind *die* „Grundsicht der Erfahrung“ (Paetzold, 1981, S. 93) sowie der „Urgrund für jegliches *Wissen* von Wirklichkeit“ (Cassirer, 1929, S. 74; Herv.). Deshalb richtet sich diese „Tiefenschicht“ auch „niemals ausschließlich auf das »Was« des Gegenstands“ aus, sondern erfasst immer „die Art seiner Gesamterscheinung [Tönung, Melodie, Atmosphäre usw.], [... und ist zugleich] unabhängig von [... der] gegenständlichen Deutung“ und entspricht dem Begriff der *Inkommensurabilität* nach Prengel (1993, S. 32). Gerade deshalb ist „alles sinnvolle Tun [...] für Cassirer ein *sinngebendes Tun*. Und alles sinngebende Tun ist schöpferisches Gestalten“ (Schwemmer, 1997, S. 34; Herv.), also „das Hervorbringen einer Form“ – sowohl in Richtung Ausdruck und Darstellung durch rhythmisches Lallen, Malen und Zeichnen, Trommeln, Tanzen, Bewegen und Singen oder Bauklötze ordnen als auch durch Bedeutung schaffen wie Gedichte schreiben, Erzählungen formulieren. Doch je ausdrücklicher der Ausdruck gefördert wird, desto mehr wird Veränderung durch Akkommodation ermöglicht und damit die Umgestaltung der eigenen Kultur (Haltung, Habitus usw.) – also modern gesprochen: *transformatives Lernen*. In den Vordergrund rückt dabei *grundsätzlich* die Aussage: „Gestalte Dein Tun“, da das *Gestalten* sowohl zum *Ausdruck des Ich* führt als auch zum Erschaffen des eigenen Werks und zur Vermittlung von Bedeutung, was wiederum zur Förderung des *Selbst* beiträgt. Der Haltung und Wertorientierung wie auch dem Wollen ist durch den Ausdruck und der figurativen Darstellung beizukommen: Die bekannte Aussage »Ich will nicht, weil ich kann nicht« ist eine

Vorstellung aus dem Wollen. Der Ausdruck und die figurative Darstellung (wie Zeichnungen und vorgestellte Landkarten) ermöglichen erst die *Orientierung* in der Welt. Die *Sachwelt* ist hingegen im darstellenden Werk und im Besonderen in der Bedeutung aufzufinden, also Phänomene, die der vorliegende Beitrag noch erkunden wird. Mit Blick auf die pädagogische diversitätssensible Diagnostik kann nun festgehalten werden, dass im Besonderen die Eindrucks- und Ausdruckphänomene auf die „geschichtlich gewordene Gestalt, die wir sind“ (Schwemmer, 1997, S. 36) verweisen, also auch auf die Potentiale und Defizite, die der Mensch erfahren und erlebt hat. Diagnostisch geht es dabei um die „vielfältigen Weisen unseres Fühlens und Strebens, unseres Gestimmtseins“ (Schwemmer, 1997, S. 36).

4.2 Darstellungsphänomene

Die Darstellungsphänomene, die der *zweiten Sphäre* zugehörig sind, bringen eine erweiternde „Blickrichtung“ (Cassirer, 1930, S. 143) sowie die *Sprache* und damit die Benennung des „anschaulichen Weltbildes“ (Cassirer, 1929, S. 130) wie auch eine daraus entstehende *neuartige Weltgestaltung* hervor. Ebenso entwickeln sich die darstellenden Momente (Zeichnen, Malen, Formen, Tanzen, Singen usw.), wodurch die „gegenständliche Anschauung“ ein diskursives *Begreifen* neben dem *Ergreifen* eröffnet und die *Begriffe* ermöglicht. Etymologisch geht Darstellung auf „*darstellen* [als] wiedergeben, gestalten, herstellen“ (Pfeifer, 2011, S. 204) zurück und meint „„Übergabe“ (16. bis 18. Jh.), „Gestaltung, Aufführung“ (17. Jh.)“.

Die Welt kann dadurch in einer *Zeichnung* in einem bestimmten Sinne und einer spezifischen Weise vertreten werden (Landkarten, Postkarten, Gemälde). Das Vorstellen und die Ideen sind nunmehr *sprachlich* und *anschaulich* gestaltbar, wodurch im Sinne von Cassirer (1929, S. 133) zum „unmittelbaren Anschauen“ der Welt ein „anschauliche[s] Erkennen“ hinzutritt und das Erlebte und die Form des Erlebens *bezeichnet* und *gezeichnet* werden können (siehe Tabelle 1). Hieraus entwickelt sich nach Paetzold (1981, S. 94) auch die „Unterscheidung von Präsenz und Repräsentation“, dabei wird die Welt „nun nicht allein in ihrer phänomenalen Präsenz erfaßt, sondern so, daß an den Phänomenen ‚Merkmale‘ festgehalten“ und zugleich „feste Eigenschaften herausgehoben“ werden (*Unterscheiden*). Die Phänomene der Welt werden auf das „Ich als wahrnehmendes, anschauendes oder denkendes Ich“ (Cassirer, 1929, S. 57) bezogen, wodurch sich die Phänomene des „Ich darstellen“ und eine damit „produktive Einbildungskraft“ (S. 150) sowie Vorstellungstätigkeit formt. Dabei entsteht eine „Kontrastbildung“ (Schwemmer, 1997, S. 55) durch „die Trennung von Vordergrund und Hintergrund“ (Cassirer, 1925, S. 44), wodurch eine erste Form einer „künstliche[n] Symbolik“ (Cassirer, 1923, S. 39) geschaffen wird. Damit sind nun „die willkürlichen Zeichen“ als anschauliche Zeichen neben dem Ausdruck und der Darstellung zu begreifen.

Als Beispiel: In der *Anschaulichkeit* der *Darstellung* ist der Baum als chinesisches Zeichen (im Mandarin): 树 (shù) aus neun Strichen, also *ein* Baum ist 一树, in der Mehrzahl sind drei Bäume 三树 – um korrekt zu sein, braucht es *dazwischen* ein Mengenzeichen: 一棵树 oder

三棵树. Bekannt ist auch die *chinesische Kalligrafie*, die mit einem Pinsel *gemalt* wird. Das japanische Zeichen für Baum ist 木 (ki) und es bedeutet Holzgewächs mit Krone, Stamm und Wurzeln. Das japanische Schriftzeichen für einen kräftigen Baumbewuchs (Wald) ist 森 (mori). Im Deutschen entsteht das Schreiben von Baum durch die Aneinanderreihung von *abstrakten* Zeichen B+a+u+m, die jeweils einzeln *keine* Bedeutung haben (siehe Abbildung 4).

Das Darstellungsphänomen ist nach Wellek (1970, S. 203) auch in der „Hieroglyphenschrift“ vorzufinden wie auch „in denjenigen Wörtern verschiedenster Sprachen, die – zum Teil bis heute – einen anschaulich vollziehbaren, unmittelbar verstehbaren Hinweis auf das Bezeichnete enthalten“ und eine „Übertragung“ von den „Sinnen aus“ visuell“ gestalten. In den „niedrigen Werten der römischen Zahlen“ (S. 206) ist das Anschauliche ebenso in „V = Hand“ und „X = 2 Hände“ anzutreffen.

Auch die Werkstätigkeit mittels Werkzeuge bezieht sich innerhalb der *Darstellung* noch auf den „Kreislauf des natürlichen Daseins“ (Cassirer, 1930, S. 155), dabei fühlt sich der Mensch mit dem jeweils gebrauchten Werkzeug noch durch die *Hand* „kraft der Verlegung des Schwerpunkts [...] solidarisch“. Dieses „Gefühl der Solidarität“ ist es, was die „Handwerker“ und das *Handwerken* in der Darstellung „beseelt“: Was mit und „unter [...] Händen entsteht“, ist „keine bloße Sache“, vielmehr schaut man „zugleich sich selbst und sein eigenstes persönliches Tun an“ – so auch im Zeichnen, Formen, Basteln und Malen. Das *Tun* bleibt durch das Zusammenwirken vom Ausdruck *und* Darstellung „in irgendeiner Weise“ ein „erlebbarer Zusammenhang“. Das „Gestalten [...] zeigt sich [...] hier] in seinen Gestaltungen“ (Schwemmer, 1997, S. 37). Dennoch gibt es einen Unterschied zum Ausdruck, der „eine konkrete Einheit war“ (Cassirer, 1929, S. 105) – „das beginnt jetzt auseinanderzutreten und sich in analytischer Sonderung »auszulegen«“ und in Richtung der (*reinen*) *Bedeutung* noch weiter vom *Ausdruck* zu entfernen. Dabei gehen die Darstellungsphänomene „aus der Unmittelbarkeit des Lebens in die Form des Geistes und in die des spontanen geistigen Schaffens“ über. Die Rolle und das Schauspiel als Darstellung und Ausdruck der Person werden dadurch ebenfalls möglich – die *ausdrückende Darstellung* wird möglich, Hamlet von vielen Schauspieler*innen, also *Darsteller*innen* auf der Bühne zum Leben erweckt. Zugleich bildet „die Welt des »Geistes« [...] noch] eine durchaus konkrete Einheit“, nämlich „derart, daß auch die extremsten Gegensätze, in denen sie sich [darstellend] bewegt, noch als irgendwie vermittelte [und anschauliche] Gegensätze erscheinen“, die noch *wahrnehmbar* und somit *begreifbar* sind und im Zusammenhang *verständlich* werden (siehe Abbildung 3).

Die Darstellungsfunktion bleibt auch in Bezug zur Sprache, nämlich im *Sprechen* der „Welt der Anschauung“ (Cassirer, 1927, S. 306) zugewandt, da das „Wort und Bild“ nach Cassirer (1930, S. 140) als „die beiden Weisen“ zu verstehen sind, „in denen der Mensch ein Nicht-Gegenwärtiges gleich einem Gegenwärtigen behandelt“ und das Gewünschte, Ersehnte oder Unerwünschte im Akt des *Vorstellens* „vor sich hinstellt“ – hieraus entstehen die *Ideen der Praxis*. Auch das „räumlich Entlegene und das zeitlich Ferne“ kann durch das Bild und Wort „hervorgerufen“, „eingebildet“ oder „vorgebildet“ werden, wodurch im Besonderen „Weltgestaltung“ erfahren wird. Nunmehr verbinden sich die *Momente der Erziehung* als Beziehung und die *Momente der Bildung* als Bilden und vereinen *Ausdruck* und *Darstellung*.

Die „Sprache [...] war keineswegs ursprünglich ein rein sachlich bestimmtes und sachlich orientiertes Darstellungsmittel“, schreibt Cassirer (1930, S. 146), sondern vielmehr als *Tönendes* dem „Reich [...] von belebten, handelnden Wesen“ zuzuordnen und ging aus dem *Ausdruck* hervor. Den „gemeinsamen Nenner“ des Zeichenvermögens sieht Cassirer (1929, S. 319) mit Bezug auf Schwemmer (1997, S. 44) in der „produktiven Einbildungskraft“, welche als gemeinsames „Band aller [...] Formwelten“ fungiert. Durch die aktive Vorstellungstätigkeit verknüpfen sich das gestaltende Tun und die gestaltende Kraft (*Ausdruck, Darstellung, Kultur*) mit den zu gestaltenden Werken (*Bedeutungen, Gebilde, Kultur*).

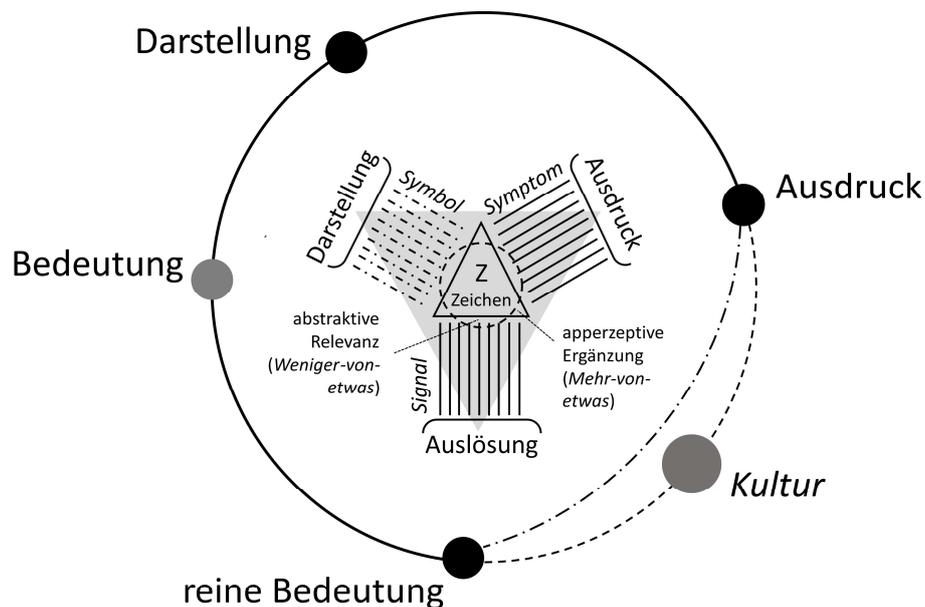


Abbildung 3: Cassirers Synthese des Verschiedenen in Bezug zur Zeichentheorie von Bühler
(eigene Darstellung Wiesner)

Mit Blick auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* kann jede „Hemmung oder Erschwerung“ (Cassirer, 1929, S. 238) von symbolischen, geistigen Prozessen nun auf Unstimmigkeiten, Mängel oder Verknappungen im Bereich der „anschauliche[n] Gestalt[en]“ zurückgeführt werden, in welchen die Wirklichkeit für den Menschen „vorhanden“ ist und wodurch bestimmte „Grundfragen der [pädagogischen] Phänomenologie“ (S. 240) immer mit „der sinnlichen Wahrnehmung“ verknüpft sind. Der Verlust oder Mangel im Bereich der Darstellungsfunktion führt zu einem tiefgreifenden, grundlegenden und oftmals pathologischen sowie „praktischen Orientierungsverlust im Alltagsleben“ (Paetzold, 1981, S. 95). Der Schwerpunkt des Förderns liegt demnach zunächst auf dem „optischen und taktilen Erkennen“ (Cassirer, 1929, S. 240) der *Wahrnehmungswelt*, um in der „erfahrbare[n] Wirklichkeit“ (Cassirer, 1930, S. 140) überhaupt „Ordnung“ vorzufinden. Dadurch gelingt es über die „Kraft des Willens“ eine „Welt aus sich entstehen zu lassen“ und dieses Gelingen erfordert „nicht nur *Nähe*, sondern *Entfernung*; nicht nur *Bemächtigung*, sondern auch *Verzicht*, nicht nur die Kraft des Erfassens, sondern auch die *Kraft zur Distanz*“ (Herv.; Wiesner, 2022b). Die menschliche *Orientierung* in der Welt fundiert sich auf dem Wahrnehmen von

Ähnlichkeiten und Unterschieden und kreiert Erzeugungsregeln sowie Ordnungsstrukturen, dabei wird auch die „Ordnungen des Raumes, der Zeit, der Zahlen und des Verhältnisses von Selbst und Welt bzw. ‚Ich und Wirklichkeit‘“ (Schwemmer, 1997, S. 28) begründet.

Gerade das *Inhaltliche* und die *Sachwelt* des Lernens braucht die deutliche Verweisung auf den *Ausdruck* und *Eindruck*, da es sich im Grunde um „zwei Momente desselben Prozesses“ (Schwemmer, 1997, S. 52) handelt. Die Entwicklung der *abbildenden Darstellung* (wie beim Bilderbuch) verlangt die „Übertragung des Dreidimensionalen [Kundgabe der Welt] ins Zweidimensionale“ (Hetzer, 1926, S. 2), dabei wird das Wiedererkennen von Gegenständen *im Bild* gelernt. Es handelt sich dabei grundsätzlich um das Lernen von einem *allgemeinen* „Prinzip“ (S. 3), welches ebenso beim Sprechen vorkommt, nämlich „wenn das Kind begreift, daß jedes Ding einen Namen hat“. Das Zeichnen und Malen folgt den *Erinnerungen* (nicht dem kognitiven Merken bzw. Merkfähigkeit), da das Kind aus der eigenen Erinnerung heraus zeichnet und wie beim Sprechen „die einzelnen Teile beim Zeichnen nebeneinander“ Hetzer (1926, S. 17) reiht, dabei entstehen bei der „Übersetzung“ noch wesentliche Missverständnisse bei der „Übertragung aus dem sprachlich formulierten Wissen in die Raumordnung der graphischen [und abbildenden] Darstellung hinein“. Eine anzuerkennende Überlegung von Hetzer (1926, S. 17) dazu ist, ob nicht neben der Schrift, „die im Dienst der Sprache steht“, eine vertiefende und weiter entwickelte „bildliche Ausdrucksweise“ für den Menschen zugleich eine „Überwindung und Umgehung des durch das sprachlich beherrschte Denken“ darstellen könnte. Diagnostisch geht es um das *Erkennen* und *Unterscheiden* von Ausdrucks- und Darstellungsphänomenen, die die Grundlage aller weiteren Symbolisierung darstellen und Schreiben und Rechnen erst ermöglichen. Zugleich geht es um die Beurteilung der Förderung, Forderung und Unterstützung, die zunächst bei diesen Phänomenen anzusetzen haben.

4.3 Bedeutungsphänomene

Die Bedeutungsfunktion als *dritte Sphäre* tritt als *abstraktes Denken* mittels Symbolisierungen auf und erschafft nach Cassirer (1929, S. 367) ein bestimmtes „Relationsgefüge“, welches sich auf das Begreifen sowie Verstehen von „»Wahrheiten«“ ausrichtet und dabei „mehr und mehr das Band“ lockert, welches „den Begriff unmittelbar mit der Anschauung verbindet“: „Ebendieser Zug ist es, der die »Theorie« [als Bedeutung], im strengen Sinne des Wortes, von der bloßen Anschauung trennt“. Erst die Bedeutung als die Verwendung von Symbolen erlaubt die „Formen und Arten der »Semantik«“ (Cassirer, 1929, S. 381). *Bedeutung* stammt etymologisch vom „mhd. *diuten* verständlich machen, erklären, zeigen, übersetzen“ (Pfeifer, 2011, S.218) und meint einen „Wort-, Begriffsinhalt [...], mhd. *bediutunge* ‚Auslegung‘“. Die *Hermeneutik* ist im Besonderen als Verfahren und Methode die *Lehre der Auslegung*, Übersetzung, Deutung und Interpretation.

In dieser dritten Sphäre entsteht also eine „eigentümliche Fähigkeit“ (Cassirer, 1930, S. 141), nämlich *Ziele* und *Pläne* zu formulieren und das jeweilige „Ziel in die Ferne zu rücken und es in der Ferne zu belassen, es in ihr »stehenlassen«“. Dieses in die Ferne rücken wie auch das

„Stehenlassen des Zieles“ (*Planen*) führt zur „»objektive[n]« Anschauung“, in welcher die Welt nun voller entfernter Gegenstände (*Objekte*) ist. Nun wird die Mitwelt zur Umwelt. Dadurch „schafft das Ich sich in seinen eigenen Produkten eine Art von »Gegenüber«, das ihm als durchaus objektiv, als rein gegenständlich erscheint“ (Cassirer, 1925, S. 255) – der Mensch formt sein *Selbst*. Und „nur in dieser Art der »Projektion« [wie durch einen Spiegel] vermag es sich *selbst* anzuschauen“ (Herv.). Es entsteht eine neue Weitsicht, die der *selbsterschaffenden* Stabilität, die zu „Halt und Dauer durch Repräsentationen“ (Schwemmer, 1997, S. 54) führt und eine neue Kontrastbildung einführt, wodurch eine „künstliche Symbolik“ (Cassirer, 1923, S. 39) gebildet wird. Diese „»willkürlichen« Zeichen“ sind *mittelbare* Zeichen, die neben dem Ausdruck und der Darstellung erscheinen. Zum Beispiel gehen bei den höheren Werten der „römischen Zahlen“ nach Wellek (1970, S. 206) das Anschauliche verloren, da nur noch „Abkürzungen der abstrakten Zahlwörter“ anzutreffen sind, wie „C = centum“ und M = mille“. Erst diese *Form der Mittelbarkeit* begründet und festigt das Spezifische des *objektivierenden* wie auch *instrumentellen* Denkens des Menschen. Dabei entsteht nun ein „*Riß* oder *Sprung*“ (Cassirer, 1929, S. 87; Herv.), ein „Hiatus“, der es jedoch ermöglicht, auch das abstrakte „Vergangene noch in sich“ (S. 88) zu halten und „es als Gegenwart“ zu erhalten. Im Besonderen verleiht die „Kraft der Sprache“ (S. 120) durch die *Schriftlichkeit* (Textlichkeit, Vertextung) den „Gebilden Halt und Dauer“. Nun hebt sich das Abstrakte des Gedankenfassens vom Anschaulichen ab: „In der Geometrie z.B. »heben« wir die Form von der Farbe »ab«, was genau dasselbe ist, wie die Farbe von der Form zu »abstrahieren«, [... daher gebrauchen] viele Autoren das Verb »to abstract« [abheben]“ (Peirce, 1905, S. 464). Damit braucht das Lesen sowohl als Erfassen von Zeichen als auch das Begreifen und Verstehen der Wirkfelder der Zeichen, also die *verbindende* produktive Einbildungskraft. Um, modern gesprochen, rezeptives und produktives Lesen zu fördern sind also neben dem Bedeutungsverstehen vor allem das Vermögen des Ausdrucks und der Darstellung notwendig. Das *technische* Werk und das technisch, *instrumentelle* Verhalten als *instrumentelles* Herstellen sind nur aus der „reine[n] Sachwelt“ (Cassirer, 1930, S. 164) heraus als *reine Bedeutung* (Signal) begreifend zu verstehen. Daher ist die *dritte Sphäre* am deutlichsten zu erkennen durch das Hervorheben der „reinen Bedeutung“ (Cassirer, 1927, S. 303; Herv.), die sich vollständig und umfänglich „von dem Grunde der anschaulichen Gestaltung“ trennt: „Das Zeichen im Sinne des reinen Bedeutungszeichens drückt nichts aus und stellt nichts dar — es ist Zeichen im Sinne einer bloß *abstrakten* Zuordnung.“ (Cassirer, 1927, S. 303; Herv.). Das Zeichen fungiert nur noch „für einen bestimmten Bedeutungsgehalt“ oder für ein instrumentelles Herstellen. Die „prinzipiell neue Blickrichtung“ (Cassirer, 1930, S. 145) geht im Erblicken einer „»objektiven Kausalität«“ auf, dabei wird das *gedankliche* „Reich der Objekte“ (S. 144) erschaffen und stetig ausgebaut. Die *reine Bedeutung* als Symbole führt zu einer „vollständigen *syntaktischen* [...] Definierbarkeit im Rahmen eines bestimmten [reinen] Symbolismus“ (Schwemmer, 1997, S. 65; Herv.). Der Mensch nimmt also nach Cassirer (1930, S. 144) eine „neue Gestalt der Welt“ und damit das Vorhandene als ein selbstständiges und *objektives* „Gefüge“ wahr, nämlich als *Realität*: „Entdeckung ist Aufdeckung“ und „das

Erfassen und Sichzueigenmachen“ der Welt, wodurch eine *reine Bedeutung* im Sinne einer „feste[n] Norm“ (*Regeln; Bezugsrahmen*) oder das Erkennen der Welt nach einem „bestimmte[n] Maß“ (*Messen; Formeln; Abstraktion*) möglich wird (siehe Abbildung 4).

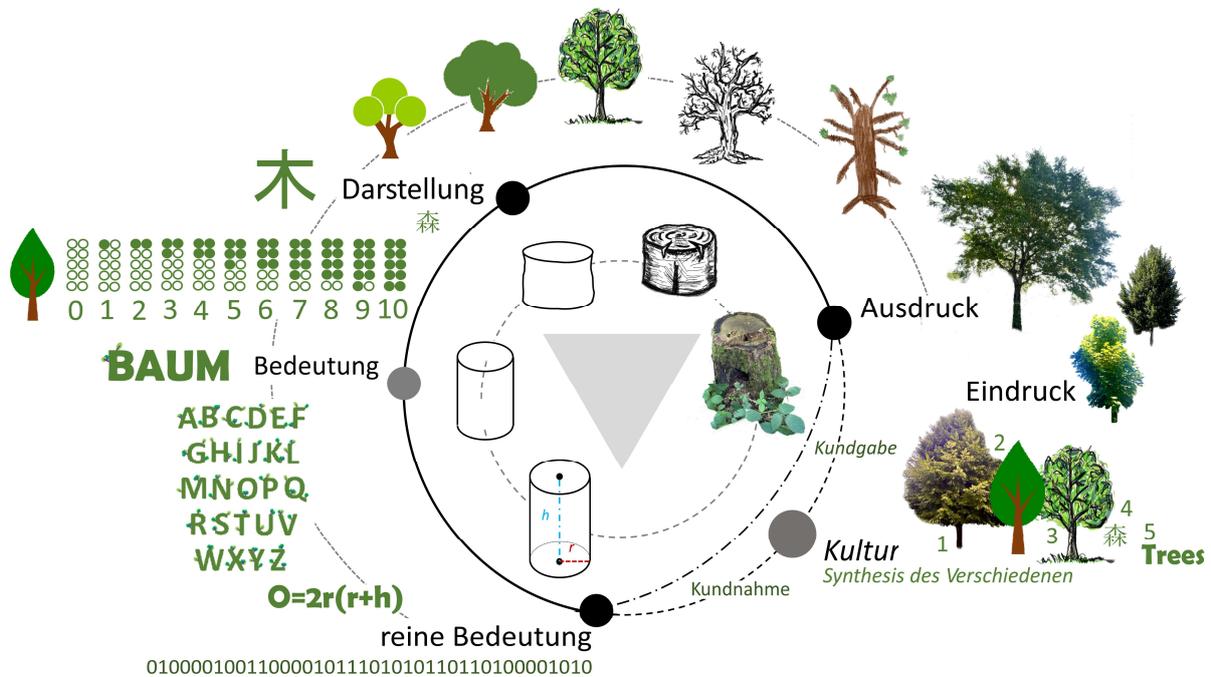


Abbildung 4: Einblick in die Semiotik des pädagogischen Weltanschauens⁸
(eigene Darstellung Wiesner)

Die objektive „Wirklichkeit“ erfährt eine „Reduktion auf [...] Maßverhältnisse“ (Herv.) und bewahrt dennoch innerhalb des „festen gedanklichen Rahmens“ (S. 142) und trotz „bestimmte[r] Regeln des »Möglichen«“ eine gewisse „innere Beweglichkeit“ (S. 141) in Bezug zu Normen und Maße (*Norm- und Maanpassungen*). Nur deshalb ist für Cassirer die „mathematische Theorie des Naturgeschehens [...] möglich“ da sie „das reine Denken vom Mutterboden der Anschauung loslöst“ und sich nur so „Gesetzlichkeit des Seins [...] aussprechen lässt“. Zugleich ist es offensichtlich, dass die Reduktion hin zur reinen Bedeutung (*Signalisierung*) im Grunde unvereinbar wird mit dem Begriff der *Inkommensurabilität* von Prengel (1993, S. 32). Diese Überlegung stellt für die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* eine *Wesensbestimmung* dar und wird im weiteren Verlauf des Beitrags zu den *diagnostischen Zeichen* nochmals aufgenommen. *Aufklärung* meint nun den Rückgang (siehe Abbildung 4 und 2), also im Sinne von Sommer (1990 das *Zurückgehen* auf den rohen Stoff sinnlicher Empfindungen aus welchem die Darstellung und der Ausdruck geformt werden, um von dieser Hinwendung aus mit hellem Sinn und wachem Verstand den Weg der objektivierenden Auffassung hin zur (reinen) Bedeutung noch einmal zu gehen. Diese Herangehensweise ist der Weg der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*.

Die „Welthaftigkeit der Zeichen [... nimmt nun] ab, ihre Semiotizität [hingegen] zu“, hält Paetzold (1981, S. 98) dazu fest. Durch das *abstrakte* „Zeichen, das mit einem Inhalt verknüpft wird, gewinnt dieser in sich selbst einen neuen Bestand und eine neue Dauer“ (Cassirer, 1923, S. 20). So kommt dem abstrakten Zeichen „eine bestimmte ideelle Bedeutung zu, die als solche beharrt. [...] es steht als Repräsentant für eine Gesamtheit, einen Inbegriff möglicher Inhalte“. Im Grunde ist damit „alles Denken [...] in] seiner reinen *logischen* Form nach *mittelbar*“ (Cassirer, 1930, S. 142; Herv.) und das *Gedanken fassen* „ist auf die Entdeckung und Gewinnung von Mittelgliedern angewiesen, die den Anfang und das Ende, den Obersatz und den Schlußsatz einer *Schlußkette* miteinander verknüpfen“ (Herv.). Die Betonung des Bezeichneten führt zu einer *Bedeutungslehre*, die als Begriff der Semantik zu einem divergierenden Begriffsverständnis in der „Sprachwissenschaft einerseits“ und der „Mathematik und mathematischen Logik“ (Wellek, 1970, S. 207) geführt hat. Gerade das „sprachferne Denken“ wie auch die „mathematische Logik“ bedient sich nach Wellek (1970, S. 203) im Besonderen der *Symbolisierung*. Die Symbolisierung kann wiederum im Besonderen (ohne einem *Gewahrwerden*) die linearen Denkformen und die kettengliedrigen Ableitungen prägen, worauf gerade in einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik zu achten ist. Zugleich erfährt die „Verwandlung des Gegenständlichen [...] selbst eine Wandlung“ (S. 147), woraus eine „neue Weltstellung und neue Weltstimmung“ sowie eine „Leistung der Technik“ (S. 148), ein Herstellen mittels Instrumente und eine „technische Arbeit“ entsteht: „Alle Technik ist ein Geschöpf des Geistes [*Vorstellung, Bedeutung, reine Bedeutung*]“. Die „Wirkungen des rational-technischen Geistes“ (S. 149) verändert „das Wissen vom Ich“ (S. 151), da dieses nun „an die Form des technischen Tuns“ (*reines Verhalten, instrumentelles Üben und Herstellen*) gebunden wird. Dadurch bildet sich auch eine „Organprojektion“ aus, die eigenen „Gliedmaßen des menschlichen Leibes“ wirken nicht nur nach außen, vielmehr wird „im äußeren Dasein gewissermaßen ein Bild [...] von den Gliedmaßen und Organen im Sinne eines technischen Werkzeugs] selbst erschaffen“: Damit erscheint für Cassirer (1930, S. 151) „jegliches Handwerkzeug [...] in diesem Sinne als eine Fortsetzung und Fortbildung, als ein Nachaußentreten der Hand selbst“. In der *reinen Bedeutung* kommt es dadurch zu einer „Umbildung“ (S. 153) und zu einer „Revolution der bisherigen Wirkungsart, des Modus der Arbeit selbst“, in welcher vor allem die „Ausdrucksfreude“⁹ (S. 154) abhanden kommen kann. Blumenberg (1963, S. 202) hält dazu im Besonderen fest, dass „die Technik [...] phänomenal ein Reich von Mechanismen“ ist und die „Antinomie der Technik besteht zwischen Leistung und Einsicht“. Die Technik selbst begründet eine sich „verselbständigte Methode zur *instrumentellen* Problembewältigung im Handeln“ (Recki, 2021, S. 80; Herv.), vielmehr noch wird das *Handeln als Tun* zu einem *rein instrumentellen Verhalten* umgebildet. Dabei bildet sich auch die Technik der instrumentellen Übung und des instrumentellen Herstellens aus. Mit „besonderer Deutlichkeit [tritt nun] hervor“ (S. 145), dass die „Kluft“ zwischen den „verschiedenen Weltaspekten [*Ausdruck, Darstellung, Bedeutung*], die hier einander gegenüberstehen, nicht mit einem Ansatz übersprungen werden kann“. Im Besonderen bleibt der „Abstand zwischen den beiden Polen [*Ausdruck, Bedeutung*] bestehen“ und dieser Abstand

kann „nur Schritt für Schritt“ empfunden, begriffen, erfasst, verstanden, erklärt, beschrieben und nur auf einer der beiden Seiten *durchmessen* werden (siehe Abbildung 2, 3 und 4). Auch das Werkzeug und der instrumentelle Werkzeuggebrauch schafft wie die *Vertexlichung* (vgl. Beutel, 2022) und *Verschriftlichung* „eine grundlegende Distanzierung“ (Recki, 2013, S. 367) von den *unmittelbaren* Eindrücken und formt *abstrakte Signalisierungen*: „Es ist nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß in dem Übergang zum ersten Werkzeug nicht nur der Keim zu einer neuen *Weltbeherrschung* liegt, sondern daß hier auch eine Weltwende der Erkenntnis einsetzt. In der Weise des mittelbaren Handelns, die jetzt gewonnen ist, gründet und festigt sich erst jene Art von Mittelbarkeit, die zum Wesen des Denkens gehört.“ (Cassirer, 1930, S. 142; Herv.). Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* achtet auf die Differenzierung der Phänomene des Ausdrucks, der Darstellung und der Bedeutung und versucht die Phänomene dennoch zu verbinden und sie aus der Entwicklungspädagogik heraus auszulegen. Ein solches Vorgehen ermöglicht in der Beurteilung die Förderung und das Veränderliche mitzubestimmen. Zugleich wird deutlich, dass die *Messung* von Phänomenen im Grunde nur im Bereich der Deutungen überhaupt möglich wird und die Grundlage des Lernens, also die Phänomene des Ausdrucks und der Darstellung immer einen *erfahrungsorientierten Zugang* notwendig machen (Schratz & Wiesner, 2022). Die Formen von Cassirer wie auch die Ansätze von Bühler und Peirce eignen sich nun, um nochmals einen generellen und wesentlichen Blick auf eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik zu werfen – was im nächsten Abschnitt angeboten wird.

5 Erzeugende Diagnosen

Gerade das Problem der *Gewissheit*, des *Vertrauens* und das *Glaubhafte* von *Aussagen* beruht in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* wie bei jeder Wissenschaft auf dem „Problem [... des] *zeichentheoretischen* Fundaments“ (Schonauer, 1986, S. 3; Herv.). Durch die Zeichenlehre können sowohl *Geltungsansprüche* von Zeichen (*Symptome*, *Symbole*, *Signale*) als auch die jeweilige *Exaktheit* und *Glaubhaftigkeit*, die sich *durch* Aussagen sowie *durch* Aussagen mittels Messungen ergeben, beurteilt werden. Im Besonderen liegt aus der Medizin eine weit zurückreichende *zeichentheoretische* Tradition und Erfahrung mit Zeichen vor, welche *theoriebildend* in die Pädagogik transformiert werden kann. In den *Hippokratischen Schriften* (Corpus Hippocraticum; Hippocrates, 1822; Lammel, 2016) war „die medizinische Lehre vom Zeichen um 400 v. Chr.“ noch weitgehend „*unsystematisch*“ (Lagopoulos, 1997, S. 912). Jedoch wurde das das „Zeichen (,signa‘)“ nach Eckart (1997, S. 1695) und in Bezug zur *Zeichenkonzeption der Medizin* bereits ab 1620 durch Sennert (1653) im Werk *Epitome institutionum medicinae* für *alle Erscheinungen* gebraucht, „die irgend *etwas* bezeichnen (,significant‘) oder eine unbekannte und verborgene Sache zugänglich“ (Herv.) machen. Ohne Zeichentheorie wäre die Diagnostik und das Diagnostizieren nicht vorstellbar. Auf diese Weise entstand die „Symptomatologie“ (S. 1701), die im *Lehrbuch der Semiotik für Vorlesungen* von Albers (1834, S. 5) als eine *Quelle* der Medizin eingeführt wird und wodurch die Semiotik mit

der Pathologie verbunden wird. Seither sind *Symptome*, wie Uexküll (1984, S. 33) ausdrücklich betont, weder „pathologisch“ noch als „Krankheitssymptome“ zu verstehen, sondern ebenso als „Symptome für Gesundheit“ und somit als etwas, dass sich zunächst nur *ausdrückt*. „Jenseits der Symptome gibt es keine Wesenheit mehr“, so erläutert Foucault (1976, S. 105) dieses Zeichen. Der Begriff des Symptoms ist demnach als *Ausdruck* (vom Peirceschen *Ikon*) begreifend zu verstehen und bietet durch den *Lebensbezug* und die Unmittelbarkeit viel mehr als meist aus einem rein verengten Blick im Sinne eines „Krankheitsmodell[es] des Maschinenschadens“ hervortreten kann (Wiesner, 2023a, 2023b). Gerade diese Perspektive ist überaus gewinnbringend für die Pädagogik, die Diversität und die pädagogische Diagnostik in Bezug zu ihren *Theoriebildungen* für die Praxis.

Die *Grundstruktur* eines *Zeichens* in der *pädagogischen Diagnostik* führt im Bezug zu Peirce (1906; 1932, CP 2.228) zu einer „triadische Relation“ (Nöth, 1985, S. 36), die als die wesentliche Grundlegung aller *assessment literacies* gelten kann:

Ein *Zeichen* in der pädagogischen Diagnostik steht für *jemanden (Interpret)* in irgendeiner *Hinsicht* oder *Eigenschaft (wertendes Urteil, um Förderung zu ermöglichen)* für *etwas (Potential, Ressource oder Störung, Defizit oder Etwas-noch-zu-Erkennendes)*.

Daher ist die *Diagnose* als ein *Erkennen* und *Unterscheiden* von Zeichen mit Bezug auf Koch (1920, S. 64; Herv.) „ein *Ausdruck* für die Summe der Erkenntnis, die [... jemand] zu seinem Handeln und Verhalten veranlasst“ – also *urteilen* lässt, um das fördernde Handeln als ein *gestaltendes Tun* zu begründen. Die wesentliche und treibende Kraft für jedes *begründete* Handeln hin zu einem „Erkenntnisfortschritt [...] liegt im ständigen Anzweifeln“ (Schonauer, 1986, S. 31) sowohl der *vorgegebenen* als auch *eigenen* Urteilsbildung, was für jede *signalorientierte* Diagnose, jede signalorientierte Förder- und Heilkunde immerwährend gültig ist und ein Ausgangsfundament des *diversitätssensiblen diagnostischen Vermögens* darstellt. Ein umgreifendes und verstehendes diagnostisches Vermögen hütet sich vor einfachen Reduktionsmechanismen und vorschnellen Urteilen ohne Einbeziehung von Kontexten, ohne kritische und mündige Prüfung der Methode(n) und ohne Klärung *aller* zeichentheoretischen Phänomene im Sinne von Cassirer. Deshalb fundiert sich jede Heil- und Förderkunde als *Lehre der Förderung* immer auf dem *Begreifen* und *Verstehen* von *Zeichen* und entwickelt eine *Sensibilität* für Zeichen. Sensibilität meint etymologisch eine „Feinfühligkeit“ (Pfeifer, 2011, S. 1281) und leitet sich vom lateinischen Begriff „*sēnsibilis*“ als „was empfunden werden kann“ sowie vom lateinischen „*sēnsibilitas*“ als „Empfindungsfähigkeit“ ab. In diesem Sinne ist jedes Diagnostizieren auch ein *Ausdruck* der diagnostizierenden Person und nicht nur eine reine Übergabe von scheinbar objektiv festgestellten als *Erklärung(en)*. Diagnosen mittels *Zeichen* sind demnach ganz im Sinne vom verwandten lateinischen Begriff „*sēnsus* [ein Relationsgefüge aus], Wahrnehmung, Empfindung, Verstand“. Diese Zeichen als Zuschreibungen

bezeichnen sowohl die Diagnostizierten als auch die Diagnostizierenden durch den Wechselbezug. Daher geht es um die Klarlegung von etwas scheinbar „Bekannt[e]“ (Avenarius, 1890, S. 42), also um das Ausdrücken der *innewohnenden* Zusammenhänge und das anschaulich Machen von dem Erkannten immer in Einbezug des Zweifels. Eine begriffliche Verschattung und eine abstrakte Erklärung ist demnach *keine* Diagnose und *erfüllt* die Bedeutung des Begriffs nicht.

Jeder *diagnostische Prozess* führt nun in Anlehnung an Kahn (1978), Uexküll (1984) und Schonauer (1986) zu einem unterschiedlichen Gebrauch von Zeichen als *Zeichen-für-etwas* im Sinne von *Ausdruck-für-Prüfungsangst*, *Bedeutung-für-Schreibschwäche*, *Index-für-Krankheit* oder *Signal-für-Begabung* und damit im Grunde zu *semiostischen Prozessen* in der Diagnostik. Solche Verwendungsarten von Zeichen führen zu einer Differenzierbarkeit von *defizitorientierten Zeichen (patho-signs)*, ressourcenbeschreibenden Zeichen (*normo-signs*) und auszuhandelnden, verstehensorientierten, also erzeugenden Zeichen (*neutro-signs*) oder genauer zu einer defizitorientierten, ressourcenorientierten und verstehensorientierten aktiven Wahrnehmungstätigkeit von Zeichen, da der Verstand im Relationsgefüge des lateinischen Begriffs *sēnsus* mehrere Wege gehen kann – nämlich in Richtung Begreifen, Beschreiben, Erklären, Begründen, Verstehen und Aufklären. Neutro-signs meint zugleich die Verwendung von Zeichen in Bezug zur *Veränderlichkeit* als Wesensmerkmal der Pädagogik ein mündiges, reflexives, kritisches, zweifelndes und *emanzipatives* Erkenntnisinteresse (*development-signs* oder *devo-signs*). Wie in dem Beitrag nun auch versucht wird herauszuarbeiten, geht es bei den ersten beiden Herangehensweisen (*patho- und normo-signs*) maßgeblich um ein ableitendes *Erklären* von Zeichen innerhalb eines bereits vorgegebenen und vorgefertigten Rahmens, bei der dritten (*neutro-signs*) hingegen um ein *begreifbares Verstehen* von Zeichen mittels *Aufklärung*. Hierin liegen wesentliche Unterschiede, wie nachfolgend im Beitrag noch aufgezeigt wird.

Defizitorientierte, pathologische *Zeichen-für-etwas* bzw. *Zeichen-als-etwas (patho-signs)* dienen dem Wahrnehmen, Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen (Diagnose) von Defiziten, Störungen, Schädigungen, Belastungen, Krankheiten usw. Hierbei ist für den Begriff des *Zeichen-für-etwas* jeweils ein *spezifisches Zeichen* wie in der Bühlerschen Triade *Ausdruck* (Symptom), *Darstellung* (symbolische Abbildung, symbolische Darstellung), *Auslösung* (Signal) oder auch bei Cassirer der *Ausdruck* (Symptom), die *Darstellung* und die *Bedeutung* (Bedeutung als Symbolisierung und reine Bedeutung als Signalisierung). Dadurch entstehen vielfältige Konstellationen wie *Ausdruck-für-etwas*, *Darstellung-für-etwas*, *Symbol-für-etwas*, *Signal-für-etwas* usw., um *Defizite* aufzuzeigen. Jedoch liegt bei *signalorientierten* Diagnosen „zwischen dem Zeichen und der Krankheit [...] eine Distanz“ (Foucault (1976, S. 104), die im Grunde nicht mehr mittels Verstehens *überbrückbar* ist. Ähnlich ist das Herangehen bei den ressourcenorientierten *Zeichen-für-etwas*, die wiederum das Wahrnehmen, Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen (Diagnose) von Potentialen, Ressourcen, Gesundheit, Normalität oder Begabungen regeln. Beides fundiert auf *Verweise* die *festgelegt* sind und nur *erklärt* werden, wodurch „die Leistung“ nach Schonauer (1986, S. 41) maßgeblich „im

Erkennen und Auffinden des [jeweiligen] Zeichens“ besteht, was jedoch keine *verstehende* und *aufklärende* „Deutungsarbeit“ verlangt. So eine Vorgehensweise beruht auf einer *signalorientierten Förderlehre* (oder Krankheitslehre), deren *Interpret* das *vorgegebene* „Krankheitsmodell“ (Uexküll, 1984, S. 29) oder Gesundheitsmodell als *vorschreibende* „allgemeine Denkfigur“ ist und eben *nicht* die Ärzt*innen, die Therapeut*innen, die Psycholog*innen usw. – und im Pädagogischen die *Lehrpersonen*. Solche *Rahmenmodelle* für Gesundheit und Krankheit (oder Qualität) sind die *vorgebenden* Verbindungen zwischen Zeichen(-für-etwas) und dem jeweils Bezeichneten (*Potential, Defizit*). Im Sinne von Uexküll (1984, S. 29) sind solche (alleinigen) Vorgehensweisen *reduktionistisch*, rein *signalorientiert* und unterstützen ein Modell „des Betriebsschadens“ die nur eine einfache „Ursachen-Wirkungsbeziehung“ und ein reduziertes Erklärungsmodell aufstellen. Gerade deshalb ist bei jeder ernsthaften *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* immer auch die dritte Herangehensweise (*neuro-signs*) *maßgeblich* hinzuzuziehen und (neu, anders) *erzeugend* zu verwenden (*devo-signs*; siehe Abbildung 5).

Die *erzeugenden Diagnosen* benötigen das ständige (auch falsifizierende) *Anzweifeln* der vorschreibenden Rahmenmodelle und der vorausgehenden Diagnosen, um *neue* Erkenntnisse und ein anderes Erkennen durch den *Eindruck* und die *Kundgabe* akkommodativ zu erbringen. Also Diagnosen, die aus dem *eigenen begreifenden Verstehen* hervorgebracht werden und nicht bereits umfänglich durch einen Rahmen vorgegeben sind. Rahmen ergeben messbare Sachverhalte, die aus der (reinen) Bedeutung stammen und ein rational-technisches Herangehen ermöglichen. Diese Formen der Diagnose sind überaus wertvoll und wesentlich in eine umgreifende Diagnose mittels einer *Erweiterung der Verstehensart* einzubeziehen. Jedoch geht das *diversitätssensible pädagogische Diagnostizieren* immer vom Ausdruck aus und *durchläuft* (sozusagen) die Entwicklung der Phänomene, wodurch das Gemessene immer nur für die Phänomene der Bedeutung eine Relevanz besitzt. Zugleich wird der *Rückgang* in der Diagnose bedacht (siehe Abbildung 2). Der Ausdruck und die *Darstellung* unterliegen der Idee des Begriffs der *Inkommensurabilität* von Prenzel (1993, S. 32). Ein *gemaltes* Kinderbild entzieht sich der Vermessung, jedoch nicht der Ansprache, dem Dialog und dem Schauen. Ähnlich verhält es sich bei der Klärung der Malung von Zeichen, also das Malen von Buchstaben und Zahlen als reine Bedeutung oder als ein Verstehen. Auch Daten können mittels Formeln berechnet werden, ohne die eingeschlagenen Wege zu verstehen. Im Besonderen beachtet die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* die reine Signalisierung von Defiziten, da Diagnosen als „Buchstaben des Leidens ins Fleisch des Subjekts [Kinder] eingeschrieben“ werden, so schreibt Lacan (1973, S. 151) zur Warnung gegenüber der *reinen* Bedeutungszuschreibung mittels Verschattung, vor allem auch da es aus dem *engagierten Ethischen* heraus „gegen die guten Sitten“ und gegen *das Gute* verstoßen würde.

Erzeugende Diagnosen, die *auf* und *als* noch *auszuhandelnde, verstehensorientierte Zeichen* (*neuro-signs* und *devo-signs*) fungieren, sind *Prozesse* und beziehen die vorangehenden Diagnosen als Impulse mit ein, jedoch sowohl im Sinne des Begriffs der *Synopse* als

Gegenüberstellung und vergleichendes Zusammenfassen von Erkenntnissen aus den Herangehensweisen (*patho-, normo- und neutro-signs*) als auch der *Synthese* als ein Zusammenfügen von Teilen zu einem einheitlichen Ganzen (siehe Abbildung 4 und 5) – der Scherpunkt liegt dabei immer auf dem *Erzeugenden*, wodurch die Kontexte und Situationen miteinbezogen werden. Gerade *prozessorientierte, erzeugende Diagnosen* zeigen im Vergleich zu unterschiedlichen Rahmungen mit Bezug auf Uexküll (1984, S. 30) auf, dass vorhandene Systeme und Rahmungen von Krankheit und Gesundheit, von Defiziten und Potentialen, von Schwächen und Begabungen vielfältige „Grenzen“ haben, die auch anhand der Entwicklungen von *unterschiedlichen* Systemen im Bereich der internationalen Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme aufzeigbar sind (vgl. u. a. vom ICD-1 zum ICD-11 ab 1900; vom OPD-1 zum OPD-2 ab 1996; vom DSM-I zum DSM-5 ab 1952; ICF ab 2001)¹⁰.

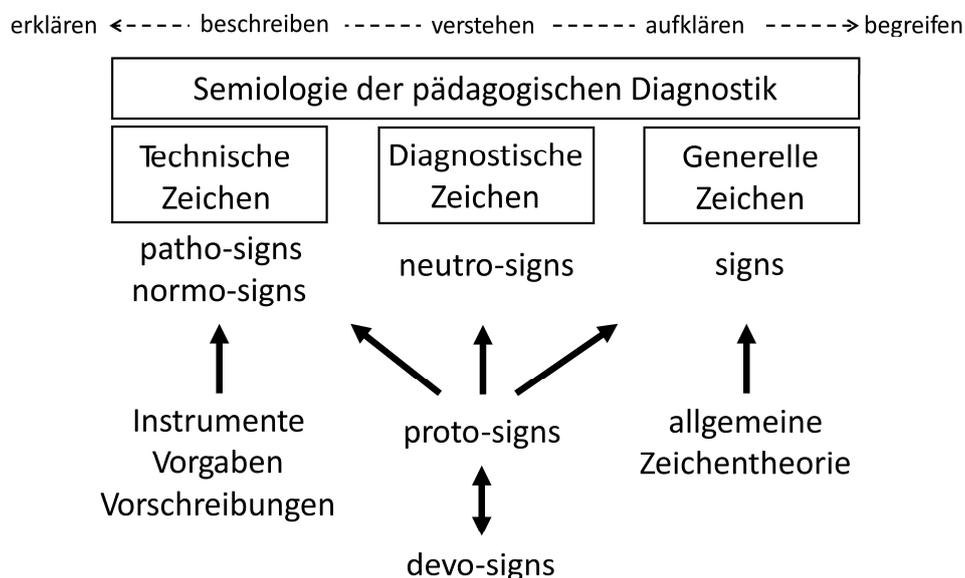


Abbildung 5: Einblick in die Semiologie der pädagogischen Diagnostik
(eigenen Darstellung Wiesner und Zechner)

Solche Rahmungen sind jeweils nur *Denkfiguren*, die *räumlich* und *zeitlich* von der jeweiligen Gesellschaft und Kultur *geprägt* sind und *methodisch* erschaffen wurden. Die Gefahr in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* liegt nun darin, – wie auch in der medizinischen Diagnostik – dass mit Bezug auf Schonauer (1986) die *eigenständige erzeugende* Diagnose mittels eines *begreifenden Verstehens* gegenüber reinen *instrumentellen* Ergebnisdaten mittels vorgegebenen Denkfiguren. Risikoreich ist dabei, dass das dazugehörige, ab- und anleitende *reine* Faktenwissen zusätzlich abnimmt und nur das *rein* Erklärende zunimmt, wodurch das Verstehen *abhanden* kommen kann.

5.1 Erkundungen und Einsichten

In Bezug zu Wittgenstein (1929a, S. 12) und auch *Shakespeares Hamlet* (1603) kann festgehalten werden: Es gibt an sich nichts Pathologisches oder Salutogenetisches; das Denken

macht es erst dazu (bei Hamlet im zweiten Aufzug und in der zweiten Szene: „[...] an sich ist nichts weder gut noch schlimm; das Denken macht es erst dazu“). Daher entstehen auf Grundlage von Rahmen und deren Messungen zwar sogenannte Erkenntnisse (z. B. Punktwerte, Zuordnungen, Rasterungen), diese sind jedoch als bloße *Signale* zu begreifen, die noch *unverstanden* sind und durch Verschattungen *ohne* theoretische *Aufklärung* (nicht nur *Erklärung*) unverständlich bleiben können (z. B. tatsächliche Messgenauigkeit von Instrumenten, Gütekriterien usw.). Von einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* kann daher erst dann gesprochen werden, wenn über die reine Signalisierung *hinaus* und über die bloße Anwendung von Rahmenkonzepten der Krankheit, Gesundheit, Begabung usw. *hinweg* eigenständig und phänomenologisch *vorhandene* Zeichen als zu *verhandelnde* Zeichen (*neutro-signs* und *devo-signs*) betrachtet sowie gemeinsam *ausgehandelt* und *ausgelegt*, *gedeutet* und (nur wenn notwendig auch über die Auslegung und Deutung hinaus) *interpretiert* werden. Ein solches Vorgehen führt zu eigenständigen, *erzeugenden Diagnosen*, die *prozesshaft* wiederum für die nächsten erzeugenden Diagnosen mit Blick auf die Idee von Synopsen und Synthesen verwendet werden können. Wesentlich ist dabei, die *reine* Signalisierungsorientierung (*reine* Bedeutung und Technisierung) zu hinterfragen und durch alle weiteren Formen von Zeichen und Zeichenmomenten zu ergänzen. Ebenso ist zu verstehen, dass eine *diversitätssensible pädagogische Diagnose* immer schon zugleich eine *Idee der Förderung und Forderung* in sich trägt oder zu tragen hat – *vor allem* im Sinne einer sorgenden Verantwortung. Im Besonderen da *reine* Informationen (Signale) über einen Krankheits-, Gesundheits- oder Begabungsstand keinerlei Vorstellung von Förderung, Stabilisierung, Verbesserung oder Entwicklung *mitteilen* und auch meist nichts über Kontexte und Situationen etwas aussagen. Auch geben *isolierte* Signale (einzelne Messungen, Testungen) keine verlässliche Auskunft darüber, um für eine Diagnose Symptome, Hinweise und Anzeichen aufzuzeigen. Daher „erfordert die Diagnose fast immer das Zusammentreffen von mehreren Symptomen“ (Uexküll, 1984, S. 33), woraus ein „Syndrom“ als Verflechtung mehrerer Zeichen entstehen kann.

Daher sind in das „Bild“ von einer Person, das durch eine „Diagnose *gezeichnet* wird“, immer auch die sozialen und prosozialen *Kontexte* der Person und die aktuelle Situation miteinzubeziehen. Nur dadurch wird das *Zeichnen einer Diagnose* anschaulich und ermöglicht wie ein *Bühnenbild* und die *ausdrückende Darstellung* im Theater das *Szenische* zu begreifen und zu verstehen. Solche Kontexterkundungen und -sichtungen nehmen die jeweils gegenwärtige Situation in den Blick und versucht sowohl das Netz des Gewordenen als auch das Netz der Beziehungen abzuwägen. Dabei geht es nach Boban & Hinz (2003, S. 155) immer zugleich um die „Quantität“ wie auch um die „Qualität“ sowie um die unterstützenden Aspekte und um eine Konflikteinschätzung in einer anschaulichen Form.

Die *Intensität* und *Qualität* der Beziehungen, die Eindrücke und Ausdrücke wie auch die zeitlichen Aspekte können durch die „Dicke und Gestalt der Pfeile“ sowie durch die Anordnung aufgezeigt werden – dabei ist auch darauf zu achten, ob sich wiederkehrende Beziehungsmuster oder andere Wiederholungen auffinden lassen (siehe Abbildung 6). Wesentlich ist dabei, dass Potentiale und Defizite *zugleich* festgehalten werden, um sowohl

eine *Synopse* und *Synthese* als auch eine *erzeugende Diagnostik* zu ermöglichen. Eine erzeugende Diagnostik braucht als Bewegung ein *wanderndes Schauen* (statt einem statischen Schauen), wodurch das gestaltende Tun sowie Ideen zur Förderung angeregt werden. Förderliche Aspekte sind ebenso einzuzichnen, damit bereits aus diesen *Hinweisen* und *Anzeichen* heraus allgemeine und spezifische *Förderhandlungen* sowie ein unterstützendes, gestaltendes Tun und das *Veränderliche* ersichtlich werden kann. Solche Vorgehensweisen sind für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* selbst sicherlich als förderlich zu bezeichnen.

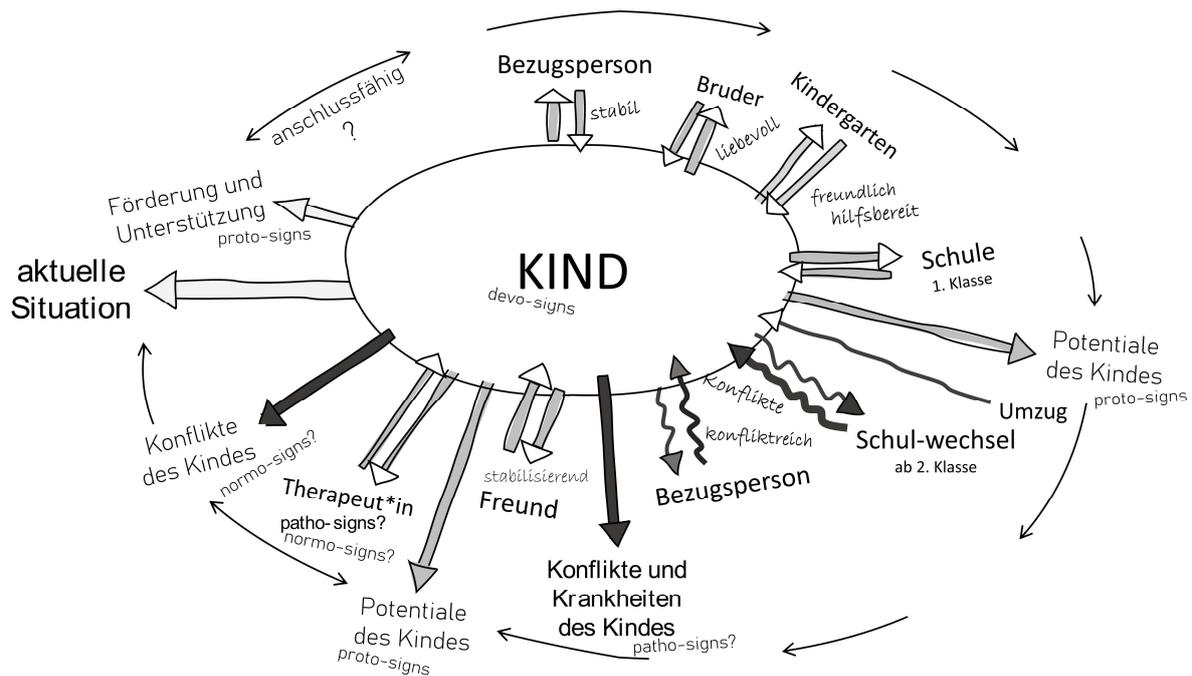


Abbildung 6: Kontexterkundungen und Kontextsichtung (eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Das *Etwas-noch-zu-Erkennende* (*neutro-signs*) fördert also die *eigene sorgende Verantwortung* und die *eigene Professionalisierung*, dabei wird die Expertise der *Interpreten* betont, also in der Pädagogik das *Expertentum der Lehrpersonen*. Ein solches Expertentum fundiert sich auf Erfahrungen und Widerfahrnisse, die zu einer Expertise führen und meint *nicht* das reine Wissen (Bedeutung, Symbolisierung).

Eine *sorgende innere Verantwortung* verhindert sowohl Deprofessionalisierung als auch bloße Delegation der Verantwortung in Richtung von Rahmenmodellen (der Krankheit, Gesundheit, Qualität usw.). Zugleich unterstützt der Blick auf das *Etwas-noch-zu-Erkennendes* alle möglichen *Formen des Förderns*, da dieser Ansatz in Bezug zu Kahn (1978) die *Choreografie von Zeichen* anregt und Prototypen des Förderns (*proto-signs*) ermöglicht, die jeweils nur vorläufig anerkannt werden. In der Praxis der Förderung, Verbesserung und Entwicklung sind solche Zeichensetzungen durch *Prototypen* der Förderung im Moment, in der Situation und im Kontext dienlich. Solche *Proto-Zeichen* für Gesundheit und Krankheit oder Begabungen und Fähigkeiten sind jederzeit *veränderbar*, weil prototypisch und passen sich daher der Situation, der Positionierung, dem Geschehen an und professionalisieren zugleich das *eigene Ausle-*

gungs-, Deutungs- und Interpretationsvermögen – also das *begreifende Verstehen* in der *diversitätssensiblen, pädagogischen Diagnostik*. Solche Vorgehensweisen fundieren sich auf dem *Prinzip der Mehrmaligkeit* und nicht der instrumentellen Übung oder des reinen Herstellens, die dem *reinen* Begreifen und der *reinen* Bedeutung dienlich sind. Die „*Mehrmaligkeit*“ (Fichte, 1810, S. 630) wird von den *Erfahrungen* und den *Widerfahrnissen* durch das Prinzip der Ähnlichkeit geprägt und meint kein rein technologisches, performantes und bloß technisches Verständnis von Üben durch Wiederholung des Gleichen und Übereinstimmenden.

5.2 Coreografie des Biografischen

Als Ausgangspunkt und auch *a priori* Anerkennung und Bejahung des aktuellen Standpunktes vom Lernenden im Sinne eines *diversitätssensiblen* Verständnisses und Framings kann der Biografie als personale Kultur Rechnung getragen werden: „Die biographische Analyse soll aufzeigen, wie sich der Lebensweg einer Person bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt darstellt“, schreiben Boban und Hinz (1998, S. 3), daher ist das jeweilige „Gepäck“, was Personen auf ihrem Lebensweg bereits mittragen, auch deutlich „erkennbar“ und ersichtlich zu machen. Durch die Ergänzung der biografischen Dimension des erfolgten Lebensweges, der immer auch diverse Erziehungs- und Bildungsprozesse miteinbezieht, wird die Anschauung der *sozialen* und *prosozialen* Dimension des gegenwärtigen und kontextualisierten Lebensfeldes konkreter greifbar und durch die Eindeutigkeit der Zeichen sowie durch die Komplexität zugleich diversitätssensibler verstehbar und auslegbarer (siehe Abbildung 7). In gelungener Weise und unter dem Aspekt von *Care* birgt die biografische Perspektive das Potential, die Einmaligkeit und das *anzunehmende Person-Sein* des jeweiligen Menschen wertzuschätzen und damit einen potentialfokussierten Blick zur Diversität eben dieser zu verknüpfen:

„Das Glück besteht darin, zu leben wie alle Welt und doch wie kein anderer zu sein“
(De Beauvoir, S., 1988, S.41).

Auch das Aufspüren von *Beziehungsperspektiven* sowie das jeweilige *Verstrickt-* und *Verwickelt-Sein* ist aufzuzeigen. Bereits vor allen möglichen psychodynamischen Überlegungen und Deutungen ist zunächst über die *Erfahrungen* und *Widerfahrnisse* zu klären, welche Sicht auf die jeweils andere Person *aktuell* besteht und wie mit den Blickwinkeln umgegangen werden kann (siehe Abbildung 6 und 7). Solche Sichtweisen sind zu veranschaulichen und die jeweiligen *Interpretationen* vergleichend zu einer Gesamtschau heranzuziehen, um mit so einen Einblick *produktiv* zu arbeiten und um die darin liegenden Einsichten in *erzeugende Diagnosen* miteinbeziehen zu können.

Bei der Heranziehung von Symptomen achtet man in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* vor allem darauf, dass diese *nicht* nur oder vorwiegend *pathologisch* interpretiert werden (als *patho-signs*), sondern in einem *weiten* Bühlerschen Sinne fungieren die Zeichen ebenso als Gesundheits- und Fähigkeits-, Resilienz- und Schutzzeichen. Also was sagen die jeweiligen Zeichen jeweils auch über ein *Potential* und ein *Vermögen* aus?

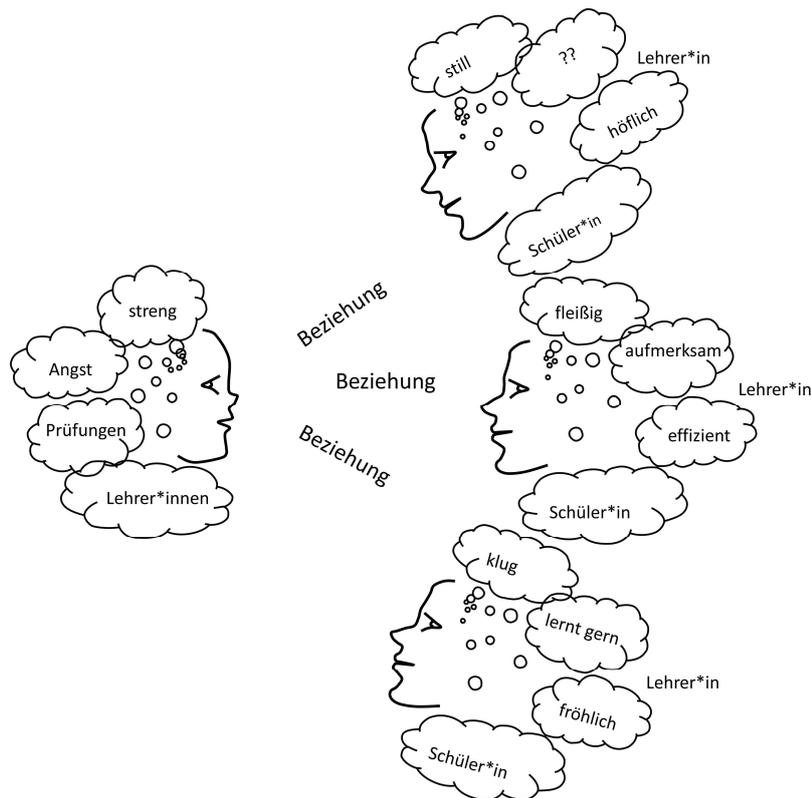


Abbildung 8: Erkundung der Interpretationen von Beziehungen
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

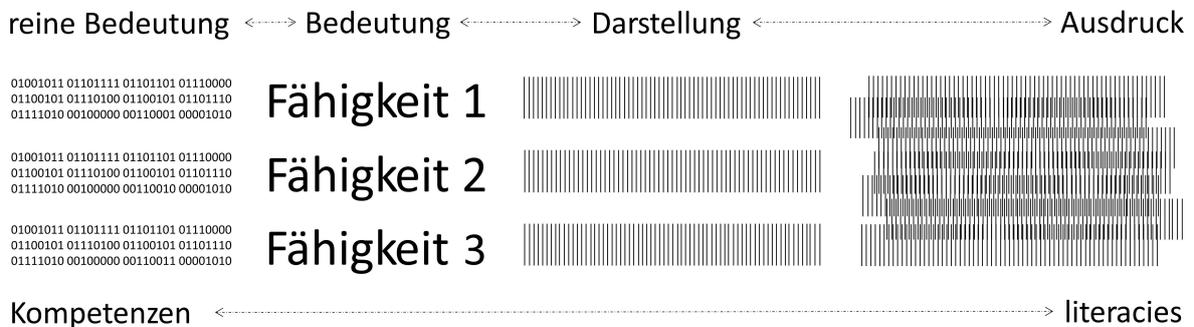


Abbildung 9: Die Zeichenwelten zur anschaulichen Vorstellung und die Phänomene der Emergenz
beim Ausdruck (Darstellung in Anlehnung an Wiesner und Prieler, 2023)

Dabei spielen auch die *Phänomene der Gestaltwahrnehmung* und *Prinzipien der Emergenz* eine besondere Rolle (siehe Abbildung 4 und 9 und die Phänomene des Ausdrucks). Der Begriff *Emergenz* besagt, dass mit der Formung von Komplexen immer *neue Momente* (als *Mehr*) hinzutreten, die auf den Ebenen der Reduktion noch nicht vorhanden waren oder durch die Zeichen zu erkennen sind (Medawar & Medawar, 1978; Popper, 1977) – dadurch erlangt gerade die Idee des Begriffs der *Inkommensurabilität* von Prengel (1993, S. 32) eine neue, weitere, andere und wesentliche Hervorhebung, da *emergente Phänomene* in ihrer Dynamik und Lebendigkeit nicht zu *vermessen* sind (siehe Abbildung 9 rechts die Gestalt im Bereich der *literacies* und des *Ausdrucks*). Emergenzen sind dynamisch und bewegend, d. h., dass in der

Abbildung 9 kreierte Bild des Ausdrucksphänomens hat man sich bewegend vorzustellen (siehe Abbildung 4). Sobald alle Fähigkeiten sich untereinander und miteinander *verwickeln*, entstehen ständig neue Muster von *Vermögen*, die über einzelne (und technisch erklärbare) *Kompetenzen* hinausreichen – hier wird die Differenz zwischen *Kompetenzen* und *literacies* als *Vermögen* verständlich.

6 Zeichen zum Begreifen, Verstehen und Erklären

Zum Abschluss der Skizze, die *erste* Überlegungen für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik darstellt, ist noch der mehrmals verwendete Begriff des *begreifenden Verstehens* zu erhellen (beleuchten), dazu müssen einige weitere Begriffe und ihr jeweiliges Wirkfeld und deren innewohnenden Zusammenhänge – auch für die Pädagogik – sichtbar werden.

Beim „Ergreifen und Erfassen, *Begreifen* und Auffassen [...] (wörtlich)“ steht nach Wellek, 1970, S. 220) ein „motorischer Vollzug“ im Vordergrund, der grundsätzlich dem daraus nachfolgenden „Verstehen fehlt“. Das *Begreifen* (als Kاپieren von lateinisch *capere*) ist ein „fundierender“ Akt und als Methode des Denkens und Erfahrens u. a. dann heranzuziehen, wenn es zunächst um Mathematik und Logik geht, also um *Bedeutungen* bzw. *reine Bedeutungen*. Damit meint das (logische) *Begreifen* ein „tatbeständliche[s] gegenständliche[s]“ (S. 235) wie auch ein „formale[s], technische[s]“ *Erfassen* von Begriffen und Zahlen. Ebenso verweist das *Begreifen* aber auch auf die „sprachliche[n] Ordnung[en] im Sinne von »la parole«“. *Begreifen* ist *zugleich* ein Einwirken *auf* etwas und eine Interaktion *mit* etwas, wodurch dasjenige auf welches *gewirkt* wird, erst durch das Erfassen erkennbar und wahrnehmbar wird (Piaget, 1970). Das tatsächlich-gegenständliche wie auch abstrakt-denkende *Begreifen* geschieht über eine Form des *Sich-In-Beziehung-Setzens*, indem nach Wiesner (2020, S. 7) *etwas* „auseinandergenommen und zusammengesetzt“ und damit etwas (im Verhalten und Benehmen) *bewegt, gezogen, geordnet, getrennt* oder *verbunden* wird. Piaget (1970, S. 25) spricht dabei von „Vereinigen, Reihenbilden, Zuordnen“. In diesem Sinne führen tatsächliche, elementare und sensomotorische Handlungen nach Piaget (1970, S. 25) zum *Begreifen* von „intellektuellen Operationen, welche verinnerlichte, gedanklich ausgeführte Handlungen [Erfassen, Begreifen, Ergreifen, Ordnen, Zuordnen usw.] sind“. Bereits Säuglinge und Kleinkinder eignen sich *als Lernende* Erfahrungen nicht nur *passiv* an, sondern setzen sich mit der Mitwelt (auch resistent) handelnd und somit *begreifend* auseinander (Weigl, 1972). Dieses Erfassen der Welt ist für Bühler (1918, S. 467) vor allem ein „spielendes Experimentieren“, was im Besonderen die *Eigentätigkeit* und *Eigenbestimmtheit* wie auch die Geselligkeit durch „Gemeinschaftsspiele“ fördert. Im Modell vom pädagogischen Dreieck nach Wiesner (2023) in dem Beitrag *Kommunikations- und Interaktionsräume* in dieser Zeitschrift (Band 10, Nr. 1) ist das *Begreifen* in der sogenannten Bühlerschen *Auflösung* als eine Beziehung *zwischen* Ausdruck und Auflösung sowie *zwischen* Darstellung und Auflösung vorzufinden, welches damit das *Beziehen, Zeigen* und *Aufklären* (Beziehungssituation)

mit dem *Beschreiben, Vermitteln, Anweisen, Vorschreiben* und Erklären (Zwecksituation) vereint und ein *Begreifen* auch als *Kundnahme* ermöglicht (siehe Abbildung 4, 5 und 9). Das *Begreifen* fundiert daher alle *nachfolgenden* „erdenklichen Akte“ (Wellek, 1970, S. 220) des *Beschreibens, Erklärens* und im Besonderen die vielfältigen Formen des *Verstehens*, die aus dem *Erkunden* und zuvor aus dem *Erfahren* von *Eindruck und Ausdruck* hervorgehen (siehe Abbildung 10). Daher kann in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* mittels Erfahrung oftmals bereits durch den *Anblick* als ein erkennendes Ersehen und Erfassen von Symptomen (Ausdrucksphänomene als Symptom \rightleftharpoons Signal) das aufzufassende Phänomen wahrgenommen werden, was jedoch oftmals erst *nachher* in eine *begrifflich-sprachliche* Formulierung und Einordnung (als Symbol \rightleftharpoons Signal) mündet. Die Verbesserung von sachlichen und formalen Aspekten im Lernen meint daher im Grunde immer ein *Besserbegreifen* des *Formalen, der Sache* und der *Gebilde* oder der *Regeln* in Bezug zur Darstellung (Symbol \rightleftharpoons Signal), jedoch wird mit so einem Blick auf die *Leistungen* der Bedeutung nicht der Mensch, das Kind *besser verstanden*, sondern vielmehr der geschriebene Satz, die mathematische Herangehensweise wird dadurch *besser begriffen*. Das *Besserbegreifen* betrifft *nicht* den Menschen, sondern das Gesagte, die Vertextlichung und damit die Bedeutungsmomente und reinen Bedeutungen. Damit unterliegt das *Besserbegreifen* dem Geltungsanspruch der *Richtigkeit*, gesucht ist (nur) die jeweils (scheinbar) *richtige* Lösung (Wellek, 1970).

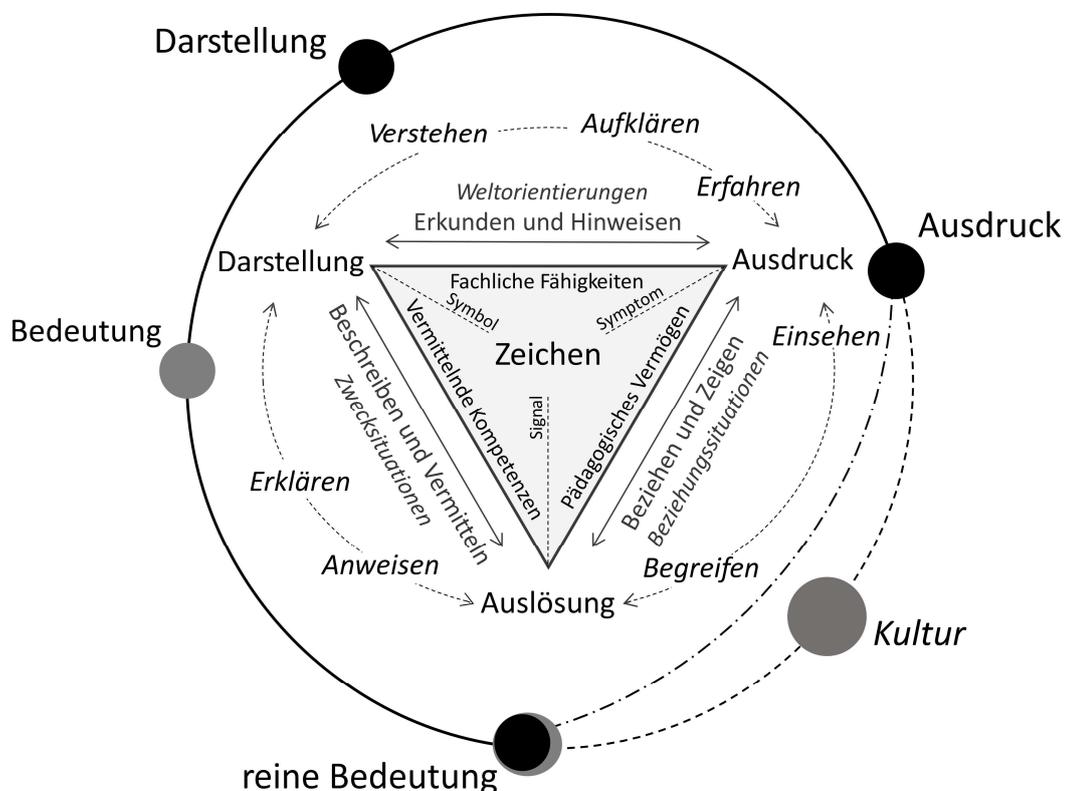


Abbildung 10: Die Verortung des pädagogischen Dreiecks in der Zeichentheorie
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Davon abzusetzen ist das *Beschreiben*, welches sich zwar auf dem Fundament jedoch auch als Gegenüber vom *Begreifen* eröffnet und als „reine aufgliedernde Fest- und Klarlegungen“ von *Sachverhalten* dienlich ist. Das *Erklären* wird hingegen als „Ableitung [...] aus allgemeinen Gesetzen und Randbedingungen“ (Gebauer 1981, S. 41) und als „kausale Reduktion definiert“ (Wellek, 1970, S. 217), die grundsätzlich „zum Verständnis eines *Wesens* nichts beitragen“ und ebenso wie das Beschreiben „nur begriffen, nicht [umfänglich] verstanden werden kann“ (S. 235). *Erklärungen* zu Defiziten, Störungsbilder oder Krankheitsbilder machen „im strengen Sinne“ (S. 228) das Vorliegende *nicht verständlicher*: „Im Gegenteil, gerade durch solchen erklärenden Rekurs auf sogenannte objektive Daten[, Sachverhalte] oder Gegebenheiten wird die *Unverstehbarkeit* (im Sinne von Jaspers) ausgesprochen und begründet“. Erklärungen führen zu mehr oder weniger willkürlichen Vorgaben und Anweisungen, jedoch nicht zu Aufklärungen.

„Wir beachten noch folgenden Unterschied: jeder erklärende Zusammenhang ist ein deduktiver, aber nicht jeder deduktive Zusammenhang ist ein erklärender. Alle Gründe sind Prämissen, aber nicht alle Prämissen Gründe. Zwar ist jede Deduktion eine notwendige, d. i. sie steht unter Gesetzen; aber daß die Schlußsätze nach Gesetzen (den Schlußgesetzen) folgen, besagt nicht, daß sie aus Gesetzen folgen und in ihnen im prägnanten Sinne ‚gründen‘“ (Husserl, 1900, S. 233; Herv.).

Demgegenüber kann etwas Verstandenes durch *Verstehen klargelegt und ausgelegt* jedoch nicht erklärt werden, jedoch kann das Verstandene zu einer *Aufklärung* führen. Die Momente des Verstehens sind nach Wellek (1970, S. 217) in Bezug zu einer „terminologische[n] Scheidung“ nicht zu verwechseln mit dem „Einsehen oder Erfassen (»Kapieren«)“, was im Grunde auch nicht als „rationales [...] Verstehen“ (Jaspers, 1923, S. 253) zu *bezeichnen* ist. Die Unterscheidung zwischen Verstehen und Begreifen wird *anschaulich*, sobald man sich vorstellt bei einem wissenschaftlichen Vortrag anwesend zu sein, bei dem das Gesagte *verstanden* wird, jedoch zugleich nicht *begriffen*. Ebenso kann etwas begriffen werden, jedoch nicht verstanden. Jedes Verstehen von Bedeutungen fordert zuerst das *Begreifen* des Gesagten und Gedachten, bevor sich ein Ausgesagtes zu einem *Verstehen* entwickeln kann. Dennoch ist ein *leibliches* und *vorbegriffliches Verstehen* sehr wohl möglich, nämlich ein Erfassen und Einsehen als Verstehen der Stimmungslage, der Tonlage, der Klangbewegung, der Mimik und Gestik, des Zumutesseins, der Atmosphäre, des emotionalen Aufbaus wie auch der Dringlichkeit, der Gewichtung (durch die Betonung und Tönung) sowie das verstehende Folgen der Intention durch aktives Hinhören – also das *Verstehen des Ausdrucks*. Nur beim *Ausdrucksphänomen* „läuft das Verstehen dem Begreifen tatsächlich voraus“, schreibt Wellek (1970, S. 221), weil es ein „elementar[es]“ und „vor-begriffliche[s]“ sowie „»prälogische[s]«“ wie auch „vorsprachliche[s]“ Verstehen ist, welches zugleich „gefühlartig“ erfahren wird: „Hier wird also zuerst verstanden und dann erst – wenn überhaupt – begriffen“.

In *thematischer* Hinsicht ist jedoch ein *vorangehendes* Begreifen notwendig, da es im Grunde sonst auch kein *technisches* Verstehen gibt. Hier trennen sich im Besonderen die Ausdrucks- und Bedeutungsphänomene voneinander, was auch bei einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* von Relevanz ist: Im Diagnostizieren ist das Beschreiben und Erklären *allein* zu wenig, da das Wahrgenommene und Erkannte zugleich auch *verstanden* werden will, um ein endgültiges Begreifen und damit eine *erzeugende* Diagnose im Sinne von Einsehen, Zeigen und Erkunden (auch von Förderung) und Sorge zu ermöglichen. Beim *Verstehen* ist also immer „ein Mehr oder Minder möglich“ (Wellek, 1970, S. 218), da Verstehen immer „aus einem *Lebenszusammenhange*“ (S. 219) und den *Beziehungssituationen* heraus erfolgt. Damit ist jedes Verstehen und auch jedes Auslegen, Übersetzen, Deuten und Interpretieren – anders als beim konkreten Begreifen (als Ertasten) – niemals ein „*exaktes*« Verstehen“ (S. 235) und bleibt immer „*unexakt*“ – womit ein neuerlicher Verweis auf den eingeführten Begriff der *Inkommensurabilität* von Prengel (1993, S. 32) vorliegt. Durch eine Punktezah von einem Test bzw. einer Messung kann daher niemals für eine Persönlichkeitsstruktur im Lebenszusammenhang ein exakter Kompetenzgrad, ein richtiger Intelligenzquotient usw. dargelegt werden, wie auch eine Punktezah nicht dazu beiträgt, einen Menschen, ein Kind zu *verstehen*. Vielmehr können die Interpretationen, Übersetzungen, Deutungen und Aussagen dazu *beitragen* und so einen Beitrag leisten, über Ergebnisse, Punkte und Auswertungen die *Bedeutungsleistungen* von einem Menschen, einem Kind zu beschreiben, wodurch Leistungen *erklärbar* werden. Ein Mensch ist aber kein Punktwert, jeder Punktwert kann nur erklärt werden, weshalb der Mensch auch über das Erklären *allein* ohne ein Verstehen eben noch nicht verstanden werden kann.

Verstehen ist mit Blick auf Lorenzer et al. (2015, S. 54) immer „szenisch“ und somit *anschaulich* gemeint, also im Sinne eines „Abbild[s] von dramatischen Vorgängen“ und nicht als reine Sprachanalyse, indem das *Ausgedrückte* und *Dargestellte* in Beziehung zur „Lebenspraxis“ in den Vordergrund rückt, um über das Verstehen etwas zu *erfahren* und das Erfahrene zu *verstehen*. Engagiertes, *begreifendes Verstehen* vermisst nicht vorrangig die Information nach „bestimmten Vorannahmen“ oder „entschlüsselt die »Botschaft«“ (Jannidis, 1999, S. 142), sondern beruht auf dem *Mitteilen*, dem *Teil-Haben-lassen* und den daraus entstehenden Vorstellungen und Kontexterkundungen, die *zwischen* dem Begreifen und dem Verstehen stattfinden. Das Mitgeteilte wird mit Bezug auf Lorenzer et al. (2015, S. 55) „wie im Theater“ szenisch *angeschaut*, wodurch im Besonderen die Relation zwischen gegenwärtigen „subjektive[n] Erleben“ (S. 56) und der „subjektive[n] Struktur“ als „Ausdruck eines Beziehungsgefüges“ (S. 57) miteinbezogen wird. Ein emotional engagiertes Verstehen führt im Ausdruck zu einem getroffenen und berührten Ich und ermöglicht durch die spezifische „Verschachtelung von Begreifen und Verstehen“ (Wellek, 1970, S. 221) *unmittelbar* ein neues, anderes Begreifen und ein mögliches Verstehen im Sinne einer Veränderung des Grunds als Fundament und Boden. Daraus entwickelt sich ein *verstehendes Begreifen* und ein *begreifendes Verstehen* in einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*. Jedes affektiv engagierte, *umwendende* Verstehen hütet sich im Grunde vor einem schnellen Begreifen und

so auch von einem allzu leichten Erklären, sondern bewährt sich auf Grundlage von *Variationen*, Blickwinkeln und Perspektiven (siehe Abbildung 1Bf und 10).

Eine besondere *Gestalttiefe* entsteht nach Wellek (1970, S. 217) durch die „Fülle von Varianten“ des *Verstehens*, dazu gehört das „Ausdrucks- und Charakterverstehen“, die voneinander zu unterscheiden sind, sowie das hermeneutisch „geisteswissenschaftliche Verstehen“ (Auslegen, Übersetzen, Deuten, Interpretieren). Das *strukturelle* Verstehen ist hingegen nicht *hermeneutisch*, sondern ein „Durchblicken auf die Struktur“ (Wellek, 1970, S. 231) und meint niemals eine volles, umfängliches Durch-Schauen einer Struktur. Das Durchschauen ermöglicht das Erblicken von Schichtung, daher ist jedes *strukturelle* Verstehen zugleich ein *phänomenologisch-strukturelles* Verstehen. Durch diese Anmerkungen wird eine Verbindung zur *Reflexion des Methodischen* am Beginn des Beitrags geschaffen. Die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* achtet daher sorgsam auf die jeweilige Klärung, also was kann wie überhaupt *begriffen, erklärt, verstanden* und *aufgeklärt* werden, wodurch eine *erzeugende Diagnostik* und daraus *Ideen der Förderung* als *Prototypen (proto-signs)* erst möglich werden (siehe Abbildung 5).

7 Vorläufiges Fazit und Ausblick

Die Grundlegung und Wichtigkeit der vorgestellten *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* ist ein Beitrag für die *Diversität* überhaupt, um zu einer anderen, neuen Form von Professionalisierung beizutragen. Im Besonderen können *erzeugende* Diagnosen tatsächlich unter Bedachtnahme von Zeichen sowie Kontexten und Situationen eingebettete Förderung und Forderung erbringen (*proto-signs*), die der jeweiligen Lebens- und Lernsituation der Lernenden entspricht. Solche systematisierenden und strukturphänomenologischen Sichtweisen, die die Komplexität des im Leben-Seins und der dazugehörigen Beziehungen weder verkürzt noch reduziert, ermöglicht integrative Prozesse des Förderns, Forderns und der sorgenden Verantwortung.

Aus einer phänomenologischen Betrachtung heraus können alle *Formen von Zeichen* als Wechsel von Ausprägungen und Tönungen verstanden werden, woraus sich eine Vielfalt von Welterfassungsprozesse ausbilden und der jeweils vorangehende den nachfolgenden bestimmt: Die Strukturphänomenologie „versucht sich so in den inneren Bau der Sachen hineinzuarbeiten“ (Rombach, 1994, S. 18), um neue Anschauungen oder neue Perspektiven und Blickwinkel aufzuzeigen. Die unterschiedlichen Formen von Zeichen ermöglichen differenzierbare Qualitäten als Reflexionsstufen, wobei gerade die Reflexionsstufen selbst und deren Übergänge die Besonderheit des Verfahrens ausmachen. Begreifbar und verstehbar werden durch die aufgezeigte Herangehensweise, dass bestimmte Formen des Lernens je nach *Form der Zeichen* nicht *hintergehbare Verschiedengestaltigkeit* von Lernen erbringen. Zugleich wird mit Blick auf eine *Lehre der Förderung* dadurch eine umgreifende Orientierungsmöglichkeit für ein tiefgreifendes Verständnis geschaffen, die die Vielfalt der Erscheinungen in theoretische Standpunkte bündelt, um den *Formen des Weltbegreifens* zeichentheoretisch in

Bezug zu Förderung, Forderung und sorgende Verantwortung zu begegnen. So ein dynamisches Orientierungsschema ermöglicht als Struktur und Phänomen ein Mittler zu sein, wodurch zwischen dem *Konkreten*, *Anschaulichen* und *Abstrakten* reichhaltige Verbindungen entdeckt und erkundet werden können. Diese „durchschauende und zusammenschauende ‚phänomenologische‘ Reduktion“ eröffnet mit Bezug zu Loch (1962, S. 643) das sich in den Formen jeweils sich *zeigende Wesen sichtbar* zu machen und das jeweilig „erschaubare Wesen“ aufzuzeigen. Zugleich ist die *diversitätssensible, pädagogische Diagnostik* selbst ein Phänomen, wodurch sie als zur Bildung und Erziehung zugehörig überhaupt erst phänomenologisch *erkennbar*, (von anderen Diagnostikformen) *unterscheidbar* und *beurteilbar* wird.

Zuletzt ist zu den Methoden und anschaulichen Modellierungen der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* festzuhalten, dass diese mit Blick auf Hartmann (1912) immer „beweglich“ und „veränderlich sein“ müssen, damit keine „Methodenfixierung“, keine Toolfixierung entstehen kann und Diagnosen als Prozesse begreifbar und verständlich bleiben. Jede Form des Lernens und Förderns wie auch Forderns „verlangt eine Besonderung der Methode“ und des Vorgehens (*proto-signs*), daher kann „weder System noch Methode jemals [eine] vorschreibende, normative Bedeutung“ (S. 23) erlangen. Jedes System in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* „ist [somit] kein Anfang“, sondern mehr als angestrebtes und veränderbares „Ende“ zu verstehen, wobei „dieses Ende ist nie da, nie fertig“.

Kurz vor dem Ende von diesem nun doch längeren Beitrag, der vielschichtig mehrere Blickwinkel über Variationen hinweg anbietet, führt der Weg nun zum Ziel und die *Sorge* tritt erneut als das wesentliche Moment der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* hervor. Eingebracht wird dazu zunächst noch für einen vorläufigen Abschluss in der nachfolgenden Einrückung die (auch) von Heidegger (1927, S. 262) überlieferte „Fabel des *Hyginus*“, die von „Goethe [...] für den zweiten Teil seines »Fausts«“ in einer Bearbeitung übernommen wurde und in welcher die *Sorge* als ein Kompositum „aus Leib (Erde) und Geist heraustritt“ (S. 263). Die *Sorge* ist demnach in der Auslegung von Heidegger (1927) vor allem geprägt vom „»In-der-Welt-sein«“, da der Begriff *Sorge* als „»cura«“ sowohl „»ängstliche Bemühung«“ (S. 264) als auch „»Sorgfalt«, »Hingabe«“ und „»Lebenssorge“ (S. 265) bedeutet:

»Als einst die »Sorge« über einen Fluß ging, sah sie tonhaltiges Erdreich: sinnend nahm sie davon ein Stück und begann es zu formen. Während sie bei sich darüber nachdenkt, was sie geschaffen, tritt Jupiter hinzu. Ihn bittet die »Sorge«, daß er dem geformten Stück Ton Geist verleihe. Das gewährt ihr Jupiter gern. Als sie aber ihrem Gebilde nun ihren Namen beilegen wollte, verbot das Jupiter und verlangte, daß ihm sein Name gegeben werden müsse. Während über den Namen die »Sorge« und Jupiter stritten, erhob sich auch die Erde (Tellus) und begehrte, daß dem Gebilde ihr Name beigelegt werde, da sie ja doch ihm ein Stück ihres Leibes dargeboten habe. Die Streitenden nahmen Saturn zum Richter. Und ihnen erteilte Saturn folgende anscheinend gerechte Entscheidung: >Du, Jupiter, weil du den Geist gegeben hast, sollst bei seinem

Tode den Geist, du, Erde, weil du den Körper geschenkt hast, sollst den Körper empfangen. Weil aber die »Sorge« dieses Wesen zuerst gebildet, so möge, solange es lebt, die »Sorge« es besitzen. Weil aber über den Namen Streit besteht, so möge es »homo« heißen, da es aus humus (Erde) gemacht ist« (Heidegger, 1927, S. 262 f.; § 42).

In der Fabel wird der *Sorge* das Kreative bei der „Erschaffung des Menschen zugesprochen“ (Fleming, 2014, S. 293), wodurch der Ursprung vom Dasein des Menschen *in* der *Sorge* vorzufinden ist und *durch* die *Sorge* selbst geformt wird, damit *umgreift* die *Sorge* die Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit: *Sorge* ist also in dieser Auslegung „nicht primär ein (egoistisches) Verhältnis des Ich zu sich selbst [als bloße Selbstsorge]“ (S. 294) und ebenso „überhaupt nicht in einem Selbst fundiert“, sondern verweist auf das „In-der-Welt-Sein“ als Mit-Sein. Das *Dasein* agiert dabei „immer schon nichtreflexiv besorgend in der Welt“ (S. 299), weshalb das *Dasein* „keine Beobachtung des Selbst“ braucht, um einen „Weltbezug“ durch Mitempfinden, Mitfühlen, Mitverstehen und Teil-Haben zu gestalten. *Sorge* bedeutet ein „sorgenvolles In-der-Welt-Sein“ (S. 300): Der Mensch hat *im* Dasein *für* das Dasein zu sorgen, somit ist der Mensch *fürsorglich*.

Eine weitere, andere Deutung verweist nach Blumenberg (1987) darauf, dass die *Sorge* ihre eigene Form unmittelbar auf den Ton der Erde überträgt und so den Menschen aus dem eigenen Spielbild heraus deduzierend bildet. Im „Narzissmus der *Sorge*“ geht Blumenberg (1987, S. 197) also davon aus, dass die *Sorge* (*cura*) nur deshalb über den Fluss geht, „damit sie sich in ihm spiegeln kann“ (S. 199). Dadurch erblickt „die *Sorge* [...] *sich* im Spiegel [der Oberfläche des Flusses] und findet Wohlgefallen an sich selbst“ (Fleming, 2014, S. 296). Die „Eitelkeit“ bringt die *Sorge* dazu, sich selbst nachzugestalten. Somit wird der Mensch nach dem Gleichnis der *Sorge* als *Ebenbild* geformt, was nun zugleich den *Narzissmus* hervorbringt, die Idee der *Gleichheit* entfaltet, die Form der (herstellenden) *Gebrauchsanweisung* erzeugt und den Prozess der *Vervielfältigung* in Gang bringt. Aus dieser *ergänzenden* Deutung heraus werden die Ausformungen der *Sorge* über die *Fürsorge hinaus* ersichtlich, indem u. a. die *Selbstsorge*, die *Gerechtigkeits-sorge*, die *Sorge* um die *Gleichheit* und die *Vielfalt* wie auch die *Sorge* um die *Eigenart* im Gegenüber der *Sorge* um das *Einzelwesen* (lateinisch *individuum*) erschaffen und erfunden.

Die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* versteht sich jedoch nicht als Individualdiagnostik (oder Individualisierung), sondern *ist* eine *fürsorgliche* und *besorgende* Diagnostik der *Personalisierung* und achtet sorgend auf das *In-der-Welt-Sein* (Schratz & Westfall-Greiter, 2010; Schreiner & Wiesner, 2021). *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* beruht daher nicht vorschreibend auf der Idee der *Gleichheit*, achtet vielmehr *Vielfalt* und *Pluralität*, weshalb das Diagnostizieren nicht von *Gebrauchsanweisungen* ausgeht, sondern von einem *mündigen*, *verstehenden* und *aufklärenden* Erkennen, Unterscheiden und Urteilen im Sinne von *erzeugenden* Diagnosen. Theorien von Störungen und Beeinträchtigungen werden daher grundsätzlich der *Falsifikation* ausgesetzt. *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* erhellt

also die Verschattungen von Theorien und Methoden, um den Sachverhalten und Herausforderungen durch *Variationen* und *in* Beziehung zu begegnen. *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* erklärt nicht, vielmehr *sorgt sie für Aufklärung*.

Literatur

- Albers, J. F. H. (1834). *Lehrbuch der Semiotik für Vorlesungen*. Carl Cnobloch.
- Arendt, H. (1967). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Auflage 1996). Piper.
- Arendt, H. (1989). *Vom Leben des Geistes, Band 2. Das Wollen*. Piper.
- Avenarius, R. (1890). *Kritik der reinen Erfahrung. Zweiter Band*. Fues's Verlag.
- Benner, P. (1997). A Dialogue between Virtue Ethics and Care Ethics. *Theoretical Medicine Volume, 18*, 47–61.
- Benner, P. E., & Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring: Stress and coping in health and illness*. Addison-Wesley.
- Beutel, S.-I. (2022). *Mit den Schüler*innen: Neue Weichenstellung in der Pädagogischen Diagnostik* [Tagung Pädagogische Diagnostik & Lehrer*innenbildung, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck].
<https://www.uibk.ac.at/congress/diagnostik22/programm.html>
- Blumenberg, H. (1963). Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie. In *Wirklichkeiten, in denen wir leben: Aufsätze und eine Rede* (Auflage 1981, S. 163–202). Reclam.
- Blumenberg, H. (1987). *Die Sorge geht über den Fluß*. Suhrkamp.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen: Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik ; ein Handbuch* (neu ausgestattete Auflage, S. 151–164). Beltz.
- Bohr, N. (1939). Natural Philosophy and Human Cultures. *Nature, 143*(3616), 268–272.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie, 12*, 1–23.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes* (Auflage 1930). Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. *Kant-Studien, 38*(1–2), 19–90.
- Brandom, R. B. (2022) *Expressive Vernunft*. Suhrkamp.
- Brosius, H.-B., Koschel, F. & Haas, A. (2009). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung* (5. Auflage). VS.
- Cassirer, E. (1910). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1923a). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1923b). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1927). Das Symbolproblem und seine Stellung im System der Philosophie. *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, 1*(21), 295–322.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.

- Cassirer, E. (1930). Form und Technik. In M. Lauschke (Hrsg.), *Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen* (Auflage 2009, S. 123–168). Meiner.
- Cassirer, E. (1942). *Zur Logik der Kulturwissenschaft* (Auflage 2011). Meiner.
- Cassirer, E. (1960). *Was ist der Mensch Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur*. Kohlhammer.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Reinhardt.
- Descartes, R. (1619). *Regeln zur Ausrichtung der Geisteskraft* (Regulae ad directionem ingenii. Cogitationes privatae) (C. Wohlers, Hrsg.; Auflage 2011). Meiner.
- Dilthey, W. (1922). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Teubner.
- De Beauvoir, S. (1988). *Die Schamlose, das Glückskind und all die anderen*. Keyser.
- Dudenredaktion (Hrsg., 2014). *Duden, das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. Dudenverlag.
- Eckart, W. U. (1997). Zeichenkonzeptionen in der Medizin vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In R. Posner, K. Robering, & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik: Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. 2. Teilband: Bd. 2. Teilband* (S. 1694–1712). De Gruyter.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik*. UTB.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.
- Ernst, H. (2020). *Vorstudie: Hinführung zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre (English: Introduction to transcendental-phenomenological pedagogy and value theory)*. Unpublished. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.13271.09120>
- Fichte, J. G. (1810). Die Thatsachen des Bewusstseyns. In J. G. Fichte (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte's Sämmtliche Werke. Erste Abtheilung. Zur Theoretische Philosophie. Band 2, 1845* (Auflage 1965, S. 537–692). De Gruyter.
- Fink, E. (1957). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In F.-A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (Auflage 1976, S. 180–204). Auer.
- Fleming, P. (2014). Sorge. In R. Buch und D. Weidner (Hrsg.) *Blumenberg lesen* (291-305). Suhrkamp.
- Florin, M., Gutsche, V., & Krentz, N. (2018). Diversity – Gender – Intersektionalität. Überlegungen zu Begriffen und Konzepten historischer Diversitätsforschung. In M. Florin, V. Gutsche, & N. Krentz (Hrsg.), *Diversität historisch: Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel* (S. 9–34). transcript.
- Foucault, M. (1976). *Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Ullstein.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Educational and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143.
- Gabriel, S. (2019). Triangulation als theoretisierte Verhältnisfrage zwischen Gegenstandskonstruktionen in qualitativen Forschungsprojekten. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 13–38). Springer.
- Gebauer, M., & Wiesner, C. (2022). Being-in-the-World: Understanding Attachment Theory and Learning as Being-in-Nature. *Annual of Educational Studies*, 3(115), 9–51.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Edition 1993). Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau* (Original 1982). Piper.

- Habermas, J. (1963). Nachtrag zu einer Kontroverse: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 15–44). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1964a). Eine Polemik: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 45–76). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1964b). Eine Diskussionsbemerkung (1964): Wertfreiheit und Objektivität. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 77–88). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1967). Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaft. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaft. Materialien* (71–310). Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1912). Systematische Methode (aus Logos, Band III, Heft 2). In *Kleinere Schriften III* (Auflage 1958, S. 22–59). De Gruyter.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit. Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970* (Ausgabe 1977). Klostermann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98): Klinkardt.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. Deutscher Verlag Jugend und Volk.
- Hippocrates. (1822). *Die ächten hippokratischen Schriften, verdeutlicht und erklärt zum Gebrauche für practische Ärzte und gebildete Wundärzte. Erstes Bändchen* (H. Brandeis, Hrsg.). Gerold.
- Hoad, T. F. (Hrsg., 1993). *The Concise Oxford dictionary of English etymology*. Oxford University Press.
- Hummrich, M. (2017). Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 159–173). UTB.
- Hummrich, M., & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft—Strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1/2(13), 39–54.
- Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen. Teil 1, Prolegomena zur reinen Logik*. Niemeyer.
<https://freidok.uni-freiburg.de/data/5920>
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.
- Jannidis, F. (Hrsg.). (1999). *Rückkehr des Autors: Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Niemeyer.
- Jaspers, K. (1923). *Allgemeine Psychopathologie* (Auflage 1973). Springer.
- Kahn, J. Y. (1978). A Diagnostic Semiotic. *Semiotica*, 22(1–2), 75–106.
- Koch, R. (1920). *Die ärztliche Diagnose*. Bergmann.
- Lacan, J. (1973). *Schriften 1*. Suhrkamp.
- Lagopoulos, A. Ph. (1997). Zeichenkonzeptionen in der Architektur und bildenden Kunst der griechischen und römischen Antike. In R. Posner, K. Robering, & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. 1. Teilband* (S. 912-). De Gruyter.
- Lammel, H.-U. (2016). Hippokratische Schriften (Corpus Hippocraticum). In M. Hagner, *Kindler Kompakt Klassiker der Naturwissenschaften* (S. 43–44). Metzler.

- Langer, S. K. K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (Ausgabe 1992). Fischer.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Strukturelle Anthropologie. Band 1* (Auflage 2015). Suhrkamp.
- Loch, W. (1962). Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. *Bildung und Erziehung*, 15(jg), 641–661.
- Loch, W. (1983a). Pädagogik, phänomenologische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis* (Auflage 1998, S. 1196–1219). Rowohlt.
- Loch, W. (1983b). Phänomenologische Pädagogik. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 1* (Auflage 1959, S. 155–173). Klett.
- Lorenzer, A., Hartmann, S., & Zepf, S. (2015). Über Verstehen und Begreifen in der Psychoanalyse. In T. Simonelli & S. Zepf (Hrsg.), *Verstehen und Begreifen in der Psychoanalyse: Erkundungen zu Alfred Lorenzer* (S. 53–86). Psychosozial-Verlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Althof, G. Noam, & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Auflage 2020, S. 123–174). Suhrkamp.
- Medawar, P. B., & Medawar, J. (1978). *The life science*. Paladin.
- Meyer, T. (2000). Ernst Cassirer—Judentum aus dem Geist der universalistischen Vernunft. *Aschkenas - Zeitschrift für Geschichte und Kultur*, 10(2), 459–502.
- Meyer-Eppler, W. (1959). *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Springer.
- Nagl, L. (1992). *Charles Sanders Peirce*. Campus.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nöth, W. (1985). *Handbuch der Semiotik*. J.B. Metzler.
- Oppolzer, S. (1966, Hrsg.). *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band I. Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik*. Ehrenwirth.
- Oppolzer, S. (1969, Hrsg.). *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band II. Empirische Forschungsmethoden. Allgemeine Grundlegung, spezielle Forschungsmethoden, Beobachtung, Beschreibung, Befragung, Experiment, Test, Statistik*. Ehrenwirth.
- Orth, E. W. (1988). Operative Begriffe in Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. In H.-J. Braun, H. Holzhey, & E. W. Orth (Hrsg.), *Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen* (Auflage 2016, S. 45–74). Suhrkamp.
- Ostertag, M. (2001). *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft: Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*. Leske + Budrich.
- Paetzold, H. (1981). Ernst Cassirers “Philosophie der symbolischen Formen” und die neuere Entwicklung der Semiotik. In A. Lange-Seidl (Hrsg.), *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums Regensburg 1978*. De Gruyter.
- Peirce, C. S. (1873). Logik als die Untersuchung der Zeichen. In H. Pape (Hrsg.), *Charles S. Peirce Semiotische Schriften. Band 1: 1865-1903* (Auflage 2000, S. 188–190). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1905). Kernfragen des Pragmatizismus. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (Ausgabe 1991, S. 454–484). Suhrkamp.

- Peirce, C. S. (1906). Notizen und Skizzen zur Semiotik. In H. Pape (Hrsg.), *Charles S. Peirce Semiotische Schriften. Band 3: 1906-1913* (Auflage 2000, S. 211–230). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1932). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume I: Principles of Philosophy (1931). Volume II: Elements of Logic (1932). Book I* (C. Hartshorne & P. Weiss, Hrsg.; Edition 1974 Belknap Press). Harvard University Press.
- Petzold, H. G. (1991). Überlegungen und Konzepte zur Integrativen Therapie mit kreativen Medien und einer intermedialen Kunstpsychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Die neuen Kreativitätstherapien*. (Bd. 2, S. 585–638). Hippokrates Verlag.
- Pfeifer, W. (Hrsg., 2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Piaget, J. (1970). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung (Piaget's theory in Carmichael's Manual of Child Psychology, 1970)* (R. Fatke, Hrsg.; H. Kober, Übers.; ungekürzte Auflage 1988). Fischer.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind (L'image mentale chez l'enfant, 1966)* (A. Roellenbleck, Übers.; Auflage 1990). Suhrkamp.
- Popper, K. R. (1973). *Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf*. Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. (1977). Materialism Transcends Itself. In K. R. Popper & S. J. C. Eccles (Hrsg.), *The Self and Its Brain* (Corrected Ed. 1985, S. 3–35). Springer.
- Popper, K. R. (1979). *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930-1933*. Mohr.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. VS.
- Recki, B. (2013). Ernst Cassirer über Selbstbewusstsein. In S. Lang & L.-T. Ulrichs (Hrsg.), *Subjektivität und Autonomie* (S. 365–382). De Gruyter.
- Recki, B. (2021). Durch Distanz: Hans Blumenberg über Technik und Kunst. In *Vorträge aus dem Warburg-Haus* (S. 77–90). De Gruyter.
- Reulecke, W., & Rollett, B. (1976). Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 177–202). Klett.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Hogrefe.
- Riedl, R. (1987). *Begriff und Welt. Biologische Grundlagen des Erkennens und Begreifens*. Parey.
- Rombach, H. (1974). Die Rolle des Methodenstreits in den Wissenschaften. In H. Rombach (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 20–26). Herder.
- Rombach, H. (1994). *Phänomenologie des sozialen Lebens: Grundzüge einer phänomenologischen Soziologie*. Alber.
- Rössner, L. (1976). Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften. In J. Speck (Hrsg.), *Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen* (S. 60–106). Kohlhammer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. (1.). Academia.
- Sommer, M. (1990) *Lebenswelt und Zeitbewußtsein* (Auflage 2016). Suhrkamp.
- Schonauer, K. (1986). *Signal—Symbol—Symptom. Alte und neue Aspekte der medizinischen Semiotik*. Maks.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14(1), 18–31.

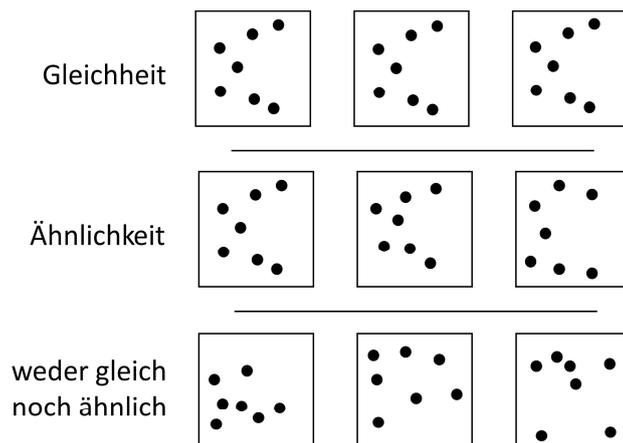
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2022). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 291–308). Studienverlag.
- Schreiner, C., & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 171–188). Waxmann.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl, & F. Greiner (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (Bd. 12, S. 261–294). Peter Lang.
- Schulz von Thun, F. (1977). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf, & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (Auflage 1987, S. 9–100). Hahner.
- Schwemmer, O. (1997a). *Ernst Cassirer: Ein Philosoph der europäischen Moderne*. De Gruyter.
- Sebeok, T. A. (1979). *Theorie und Geschichte der Semiotik*. Rowohlt.
- Sennert, D. (1653). *Epitome institutionum medicinae*. apud Jodocum Janssonium.
<https://catalog.hathitrust.org/Record/009289503>
- Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*. Reclam.
- Sollberger, D., Boehlke, E., & Kobbé, U. (2019). Soma – Sema. In D. Sollberger, E. Boehlke, & U. Kobbé (Hrsg.), *Soma—Sema: Im Spannungsfeld zwischen Somatik und Semiotik* (S. 9–14). Pabst.
- Spinath, B., & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie: Diagnostik, Evaluation und Beratung* (1. Auflage). Hogrefe.
- Steinkellner, H., & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Berger.
- Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D., & Schulz, M. (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Einleitung. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 9–18). Beltz Juventa.
- Uexküll, T. von. (1984). Symptome als Zeichen für Zustände in lebenden Systemen. *Semiotik*, 1–2(6), 27–36.
- Weigl, I. (1972). *Vergleichen-Ordnen-Zuordnen. Transfervorgänge bei Vorschulkindern und Schulanfängern*. Volkseigener Verlag.
- Wellek, A. (1970). Allgemeine Probleme der Semantik und Symbolik. In *Witz—Lyrik—Sprache. Beiträge zur Literatur- und Sprachtheorie* (S. 201–214). Francke.
- Wiesner, C. (2020a). Diagnostische Urteile durch Evidenzen im Unterricht. *Erziehung & Unterricht*, 7–8(170), 591–599.
- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, 1–25.

- Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 381–408). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivation, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2023a). Kommunikations- und Interaktionsräume: Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. *R&E-SOURCE*, 1(10), 21–104.
- Wiesner, C. (2023b). Somatische Belastungsstörungen: Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen von Pathos und Response. In C. Cubasch-König, A. Jobst, & M. Böckle (Hrsg.), *Kreative Medien in der Psychotherapie* (249–266). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 435–458). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: *Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten*, 1–28.
- Wiesner, C., & Zechner, K. (2020). *Fort- und Weiterbildung in der sozialberuflichen Bildung. Wege und Richtungen in die Sozialbetreuung. DIVOS 2020: Keynote auf der DirektorInnen-Tagung der Sozialberuflichen Schulen, Graz, Austria.*
- Windelband, W. (1910). *Über Gleichheit und Identität*. Winter.
- Wirth, U. (Hrsg.). (2000). *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1929a/1930). Vortrag über Ethik. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 20–46). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1929b). Bemerkungen über logische Form. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 9–19; erstmalige Veröffentlichung 1965). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1932). Philosophie. Wittgensteins Vorlesungen 1932. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vorlesungen 1930-1935* (S. 147–198). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1937). Ursache und Wirkung. Intuitives Erfassen. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 101–139; erstmalige Veröffentlichung 1976). Suhrkamp.

¹ In der vorliegenden Arbeit verweisen Anführungszeichen grundsätzlich darauf, dass Begriffe oder Textstellen direkt aus *Originalwerken* im Sinne von *Kurzzitaten*, *Begriffszitaten* oder *Zitaten* entnommen werden. Auf das Einfügen von „(ebd.)“ zur Kennzeichnung von nachfolgenden Textstellen aus dem jeweiligen Original wird mit Blick auf die *Zitierregeln* nach dem Standard der *American Psychological Association* (APA, 7. Auflage) sowie auf Grund des Leseflusses verzichtet. Die Zitierung erfolgt grundsätzlich nach APA (7. Auflage), jedoch in Anlehnung

an die Idee der deutschen Zitierweise, indem bei sofortiger Wiederholung derselben Quelle keine neuerliche Nennung des kompletten Kurzbelegs erfolgt. Die Hervorhebung von Wörtern und Textpassagen durch Anführungszeichen (zur Klärung von Begriffszitaten, Kurzzitaten, Satzzitaten, Textzitaten) besagt, dass diese Wörter oder Textstellen unter den jeweils zuletzt genannten Seitenzahlen in dem jeweils zuletzt genannten Werk originär aufzufinden sind. Damit komponieren sich Ideen, Vorstellungen und Argumente im Sinne einer „neue[n] Beleuchtung“ (Bühler, 1908, S. 14) mit einer „eigene[n] Färbung“ durch die Autor*innen. Als Abkürzungen fungieren „Herv.“ als *kursive Hervorhebung* in Originaltexten durch die Verfasser*innen. Ergänzungen oder Anmerkungen innerhalb von Originalstellen (Zitate) werden durch die Verfasser*innen anschaulich gekennzeichnet durch die Setzung einer eckigen Klammer []. Eckige Klammern verweisen zusätzlich auf Auslassungen von Textteilen [...] und auf das absichtliche, grammatikalische Anpassen von Wörtern und Weglassen von Buchstaben oder zur Ergänzung von Wörtern.

² Im Review wird der Hinweis auf die Strukturähnlichkeit zwischen Formen von *Diversität* und von *Moralen* als „etwas mutig, Diversität mit Moral zu vergleichen“ bezeichnet. Nun geht es jedoch nicht um *Mut* als eine *selbstbewusste* Empfindung oder der in der Aussage verdeckten Kritik, sondern vielmehr um eine *Strukturähnlichkeit* von zwei Phänomenen die wissenschaftlich aufzeigbar ist und die in vielerlei wissenschaftliche Verfahren eine Anwendung findet – statistische wie auch bei der Kategorien- und Begriffsbildung. Doch der Hinweis fordert eine *Aufklärung*: Eine *Strukturähnlichkeit* wie in der Abbildung darunter, zeigt *anschaulich* auf, dass Phänomene in der Struktur ähnlich, gleich und weder ähnlich noch gleich sein können. Diese Formen sind auch im Lernen durch die Phänomene des Übens, der Mehrmaligkeit und der Einmaligkeit aufzufinden und prägen die jeweilige Erfahrung. Da nun die *gelebte Diversität* in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen überaus different stattfinden kann und dabei *Gleichheit*, *Ähnlichkeit* oder ein *Weder-Noch* angestrebt wird bzw. in den Vordergrund rückt, liegen diese Phänomene auch bei den *Moralen* vor, da diese in den Gesellschaften und Kulturen ebenso differieren, also ist die genannte Dreigliedrigkeit ebenso anzutreffen. Homogenisierung bewegt sich in Richtung der Gleichheit, die oftmals nur durch Extinktion, Separation und Exklusion erreichbar wird und auf der Idee der *Vervielfältigung* von Gleichem beruht. Gleichheit unterscheidet sich jedoch maßgebend von Ähnlichkeit und vom Weder-Noch. Die Betonung der Verähnlichung ermöglicht die Formen der Integration und Inklusion als Vereinigung von *Ungleichheit* und den Einbezug von Differenz. Die Diversität hebt jedoch im Besonderen das *Weder-Noch* als die höchste Form des Verschiedenen und der Vielfalt hervor ohne die Individualität als Abgrenzungspheänomen bemühen zu müssen. Die Eigenart ist nicht das Individuelle. Verschiedenheit entzieht sich vor allem der Bestimmbarkeit durch Gleichheit. Verschiedenheit ist *die* Keimzelle der lebendigen Lebenswelt und des menschlichen Menschen.



³ „Der klassische Fall ist die Diagonale des Quadrats im Verhältnis zur Seite, ein anderer das Verhältnis von Umfang und Radius des Kreises“ (Prenzel, 1993, S. 32).

⁴ Lévi-Strauss (1977, S. 321) ergänzt dazu: „Im Übrigen ermutigen uns selbst die Physiker dazu, den Kulturbegriff beizubehalten. Niels Bohr schreibt: »Die traditionellen Unterschiede [der menschlichen Kulturen] ähneln in mancher Hinsicht den verschiedenen und gleichwertigen Arten, mit denen das physikalische Experiment beschrieben werden kann (1939, S. 9)«. Of course it is impossible to distinguish sharply between natural philosophy and human culture. The physical sciences are, in fact, an integral part of our civilization, not only because our ever increasing mastery of the forces of Nature has so completely changed the material conditions

of life, but also because the study of these sciences has contributed so much to clarify the background of our own existence" (Bohr, 1939, S. 268).

⁵ Online Etymology Dictionary: www.etymonline.com

⁶ Umbildendes Lernen ist modern gesprochen *transformatives Lernen*.

⁷ Cassirer (1923, S. 45) schreibt ergänzend dazu: „Denn es handelt sich nicht mehr um ein Voraufgehen oder Nachfolgen des »Sinnlichen« gegenüber dem »Geistigen«, sondern um die Offenbarung und Manifestation geistiger Grundfunktionen im Material des Sinnlichen selbst. Von diesem Standpunkt aus gesehen erscheint es als Einseitigkeit [...] ebendieses Grundverhältnis nicht zur vollen Klarheit entwickelt ist“.

⁸ Alle Bilder wurden von Christian Wiesner und Kerstin Zechner gemalt, gezeichnet, hergestellt und bereitgestellt. Die Kinderzeichnung stammt von Leonard Finn Breit: Vielen Dank!

⁹ Cassirer (1930, S. 154) berichtet davon, dass bei manchen „Naturvölkern“ und in „ihren Sprachen“ der „Tanz und die Arbeit mit ein und demselben Wort“ bezeichnet werden: „Den beides sind für sie so unmittelbar verwandte und so unlöslich miteinander verbundene Phänomene, daß sie sich sprachlich und gedanklich nicht voneinander sondern lassen“. Diese Einheit ist „gefährdet und bedroht“ (S. 155), „sobald das Tun in die Form der Mittelbarkeit übergeht“ und sich zwischen den Menschen und sein Werk der Geist der Technik drängt.

¹⁰ ICD = *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*; OPD = *Operationalized Psychodynamic Diagnosis*; DSM = *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*; ICF = *International Classification of Functioning, Disability and Health*

¹¹ Alle Bilder wurden von Christian Wiesner und Kerstin Zechner gemalt, gezeichnet, hergestellt und bereitgestellt.