

Klaus Giel

Zur Situation der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen*

Sehr geehrter Herr Rektor, meine lieben Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren!

Vor 25 Jahren hat Eduard Spranger den Festvortrag zur Eröffnung der neuen Pädagogischen Hochschule Reutlingen gehalten. Es ist mir eine Ehre, und das meine ich ganz ehrlich, den Jubiläumsvortrag halten zu dürfen, mit weichen Knien zwar, weil ich nicht weiß, ob ich den Anforderungen genügen kann, die sich zum einen aus dieser Nachfolge ergeben, zum andern aber auch und ganz besonders aus dieser, ja man kann schon sagen, makabren Situation, in der die Geburtstagsrede am Grab gehalten werden muss. Es bedürfte des Jean Paul'schen Witzes und Sprachvermögens, diese Situation zu meistern. Sie stehen mir nicht zu Gebote und ein Festredner bin ich auch nicht. Haben sie also Geduld.

Am Ende seines Festvortrags hat Spranger mit einem 'floriat, crescat' auf die neue Hochschule geschlossen. Floriert hat diese Hochschule und sie ist an ihren Aufgaben gewachsen, auch wenn nicht alle Blütenträume, die wir zu Beginn geträumt hatten, gereift sind und noch vieles entschieden angepackt werden müsste, was noch im statu nascendi brodelt und noch keine Kontur gefunden hat.

Die Schliessung von Stätten der Lehrerbildung oder die Androhung dieser Schliessung gehören ganz offensichtlich zur Geschichte der Lehrerbildung. Das hängt einmal wohl zusammen mit der Kürze dieser Geschichte und dann vielleicht auch mit den Sternen und Unsternen, die an ihrem Beginn gestanden haben. 1931 beklagt Erich Weniger: „... dass die Akademien nicht den Vorzug haben, von einer breiten Öffentlichkeit getragen zu sein“. Und 1870 bereits machte sich der zweite Direktor des Lehrerseminars Esslingen, der aufrechte Demokrat Gustav Adolf Cornado Rieke, in tiefer Resignation mit den Worten Mut, dass es auch pädagogische Reaktionäre gibt, die uns die Errungenschaft der Lehrerbildungsanstalten verdächtigen und entreissen möchten. Dies darf uns weder irre noch bange machen. Dass wir von keiner breiten öffentlichen Meinung getragen werden, hängt, wie gesagt, wohl mit der Kürze unserer Geschichte zusammen. Wann hat man der Lehrerbildung jemals Zeit gelassen, zeitgemässe Konzeptionen der Lehrerbildung überhaupt und der Volksschullehrerbildung zumal zu entwickeln? Die ganze Geschichte, insbesondere der Volksschullehrerbildung, ist eine Kette von mehr oder minder gewaltsamen Eingriffen. Es mag sein, dass dies auch mit der engen Verknüpfung von Lehrerbildung und Volksaufklärung zusammenhängt. Man schaue sich daraufhin doch einmal die Geschichte des Esslinger Seminars an – und wir haben gar keinen Grund, diese Geschichte zu verleugnen –, da schreibt der Pestalozzi-Schüler und Pestalozzi-Freund Bernhard Denzel, der erste Direktor des Seminars: „An Bildung hat jeder Mensch Anspruch, weil er ihrer fähig ist.“ Also Menschenrecht auf Bildung, noch 150 Jahre vor Dahrendorf. Und schon stellen sich auch die Befürchtungen ein. „Treiben Sie mir den Bildungsmodus der Zöglinge nicht zu hoch“, warnt der König von Württemberg anlässlich seines Besuchs zur Einweihung des inzwischen niedergemachten Seminargebäudes in der Beblinger Strasse. Der brausende Geist der Aufklärung werde auf dem kürzesten Weg durch den Kanal der Volksschulen in das Volk hineingeleitet, das ist, so wörtlich in der Ulmer Chronik, „rote Pädagogik“. Und man verstehe nicht, fährt der Ulmer Chronist fort, warum die Kirche solche Seminardirektoren nicht „ausspeie“, auf die der Fluch der Entsittlichung der Schulmeister falle.

Lehrerbildung, Volksschullehrerbildung zumal, steht in der Gesellschaft und der politischen

* Festvortrag zum 25-jährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschule Reutlingen, gehalten am 22. Mai 1987. Der Mitschnitt des frei gehaltenen Vortrags wurde überarbeitet.

Öffentlichkeit ganz offensichtlich für Bürgerrecht auf Bildung und Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit. Darin, in dieser Verknüpfung, sehe ich die unabgeholte Vergangenheit und damit die Zukunft der Lehrerbildung, von der ich heute reden möchte.

Auf die Vergangenheit ist einzugehen, um sozusagen das geschichtliche Apriori zu gewinnen, auf das hin sich die Aufgaben der Gegenwart bestimmen und ihre Leistungen messen lassen. Obwohl ich von der Zukunft reden möchte, bliebe mir 'floriat, crescat' im Halse stecken. Nun hat ja auch Spranger schon am Ende seines Festvortrags nur mit äusserster Zurückhaltung ein solches ausbringen können; sein damaliger Vortrag war von einer tiefen Skepsis durchdrungen, die offensichtlich in der Situation der 60er Jahre begründet war. Wie die Lehrerbildung in einer historischen Situation, in der, wie die Soziologen uns damals versicherten, die Gesellschaft sich im Übergang von der Industrie- zur Bildungsgesellschaft befinde, aussehen sollte, wusste niemand zu sagen. Die Substanz der volkstümlichen Bildung, mit der die Reformpädagogik der 20-er Jahre den durchaus aufklärerischen Gedanken unter zeitgemässen Bedingungen weiter entwickelt und interpretiert hat: die volkstümliche Bildung war in ihrer Substanz verbraucht. Neue Formen, in denen demokratische Bildung Profil und Gestalt hätten gewinnen können, waren noch nicht in Sicht. Das einzige, was wir bei der Gründung der PH wussten oder zu wissen glaubten, war zusammengefasst auf den Begriff der wissenschaftlichen Lehrerbildung zu bringen. Die neue Aufklärung, zu deren Verwirklichung der zukünftige Lehrer vorbereitet werden sollte, hat in Zeichen der Wissenschaftlichkeit und der Verwissenschaftlichung des Unterrichts auf allen Stufen gestanden. Wie aber sollte die neue wissenschaftliche Lehrerbildung aussehen und wie der wissenschaftliche oder der wissenschaftsorientierte Unterricht?

Wissenschaftlichkeit, das hiess damals zunächst Orientierung an der auch räumlich nahen Universität. Die Universitätspädagogik war damals nicht gerade schulpraxisnah. Die Pädagogik, die wir damals als Wissenschaftler oder, ich für meine Person als Gelehrter, in Lehrveranstaltungen vertreten haben, und die Praxis, die wir an den Praxistagen praktiziert haben, waren nicht ohne weiteres zu vermitteln. In der Schulpraxis lebten wir durchaus aus alten Beständen der eigenen Schulerfahrung, seinen sie an Volksschulen oder Gymnasien gewonnen. Praktische und theoretische Ausbildung, jedenfalls im Sektor der Pädagogik, schienen auseinanderzudriften. Die Praxis musste einer nichtdurchdrungenen, nichtreflektierten Erfahrung anheimgestellt werden, und man hörte damals schon von Schulmeistern, dass man Pädagogik und Didaktik vergessen müsse, um erfolgreich zu unterrichten.

In dieser Situation wurden nun die Fachwissenschaften, die ja auch an der Universität orientiert waren, das einzige Element, von dem man noch glaubte, dass es praxisrelevant sei. Wer seine Physik gelernt hat, der hatte wenigstens etwas, mit dem er in der Praxis operieren konnte. So entstanden aus diesem Auseinanderdriften des erziehungswissenschaftlichen und des fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Bereichs erste Risse im Gebälk, Konflikte, die zu verdeutlichen und zu versachlichen wir damals noch keine Sprache hatten.

Erst im Rückblick wird uns deutlich, wie naiv und kritiklos wir uns damals auf die Forderung der Verwissenschaftlichung eingelassen haben. Naiv, das will auch sagen: wir haben im Geist der Humboldt'schen Reformen gelebt, dem wir auf der einen Seite abgeschworen hatten, dem wir andererseits aber doch tief verhaftet blieben. Ich meine dies, dass das Fundament, von dem aus wir damals – wie selbstverständlich – die Wissenschaft als Medium der Aufklärung in Anspruch genommen haben, dass dieses Fundament, wenn ich in der Sprache der damaligen Zeit reden darf, nicht hinreichend kritisch hinterfragt wurde. Lassen Sie mich deshalb in der gebotenen Kürze auf diesen Hintergrund eingehen.

Humboldt institutionalisierte die Lehrerbildung aus der Erkenntnis heraus, dass Aufklärung nur noch im Medium der modernen Wissenschaft möglich ist. Eine solche Aufklärung hielt er für unteilbar; es gibt für ihn keine spezielle Volksaufklärung, die an den Wissenschaften vorbeikommt. Moderne Wissenschaften aber beziehen für ihn ihr charakteristisches Gepräge aus

der Tatsache, dass sie sich aus den traditionellen und biographischen Zusammenhängen des praktischen Lebens und der praktischen Lebenserfahrung lösen. Sie schaffen sich in Gestalt standardisierter Verfahren, Methoden eine eigene Erfahrungsbasis, von der die Allgemeinheit ausgeschlossen ist. Der Prozess der Wissensproduktion wird dadurch, wie Humboldt es ausdrückt, den Händen des Volks entrissen und zur Angelegenheit einer professionellen Künnerschaft. Den Händen des Volks entrissen, nicht mehr getragen von einem breiten öffentlichen Konsens, ist die zunehmende Verfälschung des Wissens auf die Unterstützung und Sponsoring durch den Staat angewiesen – durch den Staat, der nun seinerseits politische Verwaltungsmassnahmen durch die Berufung auf wissenschaftliche Ergebnisse zu legitimieren beginnt. Auf diese Weise sieht Humboldt die Gefahr entstehen, dass im aufgeklärten Verwaltungsstaat der absolute, der Nation entfremdete Staat eine neue Qualität erlangt. Mit der wissenschaftlichen Aufklärung ist daher die Aufgabe gestellt, so Humboldt, das Wissen mit der Lebenspraxis wieder zu versöhnen. Er sieht die Aufgabe der Entwicklung einer wissenschaftlichen Kultur, in der das abstrakte Wissen in seiner Lebensbedeutung erhellt und verfügbar gehalten wird. Es ging ihm um die Rückgewinnung der lebenspraktischen Bedeutung des abstrakt gewordenen Wissens, um diesem dadurch wieder zu seiner aufklärenden Funktion zu verhelfen, mit der es Lebensverhältnisse durchschaubar macht, Erfahrungen erweitert und vertieft. Angesichts der Verfälschung des Wissens auf der einen Seite und des Defizits an Kultur auf der anderen Seite entsteht eine ganz neue gesellschaftliche Aufgabe, für die ein eigener Berufsstand gegründet werden muss. 1810 – Humboldt war damals schon nicht mehr im Ministerium – wird das Examen pro facultate docendi eingeführt, also das Staatsexamen, und schon vorher durfte Zeller in Preussen sein Glück mit der Pestalozzischen Methode an Seminaristen versuchen. Es ging in diesem neuen Berufsstand also darum, das Wissen auf seinen Lehrgehalt hin abzuklopfen, das heisst, das Wissen auf die lebenspraktisch zu vermittelnde, Erfahrung erweiternde Funktion hin durchsichtig zu machen und in Anspruch zu nehmen, um mit den neuen Formen des Wissens dem Leben seine Unheimlichkeit und die Ängste zu nehmen. Die Produktion des Wissens und die Erschliessung seines Lehrgehaltes treten nun als zwei verschiedene Aufgabe auseinander, und hier, in diesem Auseinandertreten, ist die Lehrerbildung mit verortet, historisch verortet. Darin liegt aber auch ihre Unzeitgemässheit. Auf der einen Seite dem Fortschritt verpflichtet, ist sie auf der anderen Seite gehalten, diesen Fortschritt auch wieder zu relativieren.

Die Disziplin – und da wird's jetzt problematisch – in der Humboldt meinte, den lebenspraktischen Sinn des Wissens wiederherstellen zu können, ist die philosophische Hermeneutik – eine Philosophie die sich als Hermeneutik ausbildet und im Horizont der sprachlichen Weltauslegung bewegt. Vor diesem Hintergrund ergeben sich nun die Grundzüge, die Grundlinien des ganzen Bildungssystems. Es wird gekrönt durch die Umformulierung der alten Artistenfakultät zur neuen Philosophischen Fakultät. Dieser wird die Aufgabe der Gelehrtenbildung zugewiesen, einer Gelehrtenbildung, in der nun just dieses Problem, von dem ich gesprochen habe, angegangen und bewältigt werden soll. Der Lehrer ist als Gelehrter auszubilden, in der Form eines anachronistisch gewordenen Berufstyps – der Wissenschaftler und Gelehrte sind zwei völlig verschiedene Berufstypen –, und nur in dieser anachronistisch gewordenen Form des Gelehrten kann der Lehrer gewissermassen auf der Höhe seiner Zeit sein. Die Gelehrtenbildung wird dabei durchaus in dem Sinne gedacht und eingerichtet, in dem Fichte von der „Bestimmung des Gelehrten“ geredet hatte. Der Gelehrte ist es und nur er kann es sein, der die neuen Errungenschaften der Gesellschaft in Umlauf zu setzen habe. Wie auch immer, Lehrerbildung wird zur Gelehrtenbildung, die man an der neuen Philosophischen Fakultät durch das Studium einer Wissenschaft und der Philosophie erwirbt, wobei das Philosophische erst den Gelehrten macht. Sie durchdringt das Fachwissen menschheitlich human und vermittelt es als Organ der Lebenspraxis, als Mittel zum besseren, zum guten Leben. Von da aus ergibt sich dann die ganze gesellschaftliche Funktion des Schulsystems. Schulen haben über die pragmatische Bestimmung und Bestimmtheiten der Lebenswelten hinaus die Empfänglichkeit, die

Sensibilität zu wecken, um so fähig zu machen zur Partizipation an den neuen Gütern der Gesellschaft. Die Schule hat, mit einem Wort, das Verstehen zu lehren.

Das Verstehen zu lehren geschieht auf zwei Stufen: einmal in den Elementarschulen, in denen der Umgang mit Zeichen und zeichenhaft repräsentierter Wirklichkeit gepflegt werden muss, und zweitens in eigentlicher Form auf dem Gymnasium, wo durch mathematische und sprachliche Ordnungen dieser Umgang mit Zeichen und die Kunst des Dechiffrierens systematisiert wird. Nicht Humaniora sind zu vermitteln, sondern zwei Grundmuster des verstehenden Denkens: das konstruktive Verstehen durch Mathematik auf der einen Seite und das im engeren Sinn auslegende, hermeneutische Verstehen in sprachlichen Zusammenhängen und Kontexten auf der anderen. In diesem Sinne nun hat Humboldt vom Lernen des Lernens gesprochen, nämlich als Aufgabe der Entfaltung solcher Grundmuster der Aneignung von interpretierter und interpretierbarer Wirklichkeit. Bezüglich der Elementarschule war der Umgang mit Zeichen durch eine spezifische Form des Durchnehmens und der Behandlung von Erfahrungsinhalten gekennzeichnet. Dieses Durchnehmen und diese Behandlungsart hatte die Gestalt einer Topik, in der Erfahrungswirklichkeit als bezeichnete, in Zeichen repräsentierte Wirklichkeit aufgebaut wurde. Eine solche Topik des Durchnehmens von Erfahrungsinhalten auf dem Wege der Versprachlichung hatte vorgelegen in der Pestalozzi'schen Methode. Die beiden Schulformen waren aus einer Einheit heraus gedacht und entworfen, einer Einheit allerdings, die nur vor dem Hintergrund der Philosophie gedacht werden konnte. Sicher war so von vornherein auch der Spaltpilz mit angelegt, dergestalt, dass die Lehrerbildung auseinanderdividiert wurde in eine im engeren Sinn akademische, fachliche und eine nichtakademische, durch die Methode bestimmte Lehrerbildung. Aber auch die Hoffnung auf eine einheitliche Lehrerbildung war mit angelegt.

Dieses an der Einheit von Wissenschaft, Bildung und Lebenspraxis orientierte Konzept hat von Anfang an und aus dem Schwung und der Begeisterung des Anfangs heraus viel Kräfte entwickelt. Aber auch an der Philosophischen Fakultät verfächlichten und spezialisierten sich die Wissenschaften zunehmend und wurden für die Philosophie immer unerreichbarer. Maßgebend dafür waren die Naturwissenschaften, die sich auf ein eigenes Fundament stellten. Mit der Verfächlichung entledigten sich die Wissenschaften in zunehmendem Masse der Funktion, die ihnen ursprünglich zugeordnet war, nämlich der aufklärenden Umsetzung von Wissen in gelingende Lebenspraxis. Durch das Aufbrechen der philosophischen Verklammerung drangen die Wissenschaften als solche in die Gymnasien ein. An den Gymnasien wurden wissenschaftliche Lehrstoffe vermittelt, und die Elementarschule verkam zum unwissenschaftlichen, inhaltslosen Abklappern der Methode, die zum Selbstzweck geworden war. Während auf der einen Seite der philosophische Hintergrund für die nun einzeln auf die Gymnasien zukommenden Wissenschaften verloren ging, so dass die ganze Schule aus einer Addition von Fächern bestand, gingen auf der anderen Seite der Volksschule die Inhalte verloren.

Von diesen Entwicklungen war auch die Situation in den beginnenden 60er Jahren bestimmt: durch ein Dilemma, aus dem heraus die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung als einziger Ausweg geboten schien. Verwissenschaftlichung einmal durch die Einführung von Fachwissenschaften auch für den zukünftigen, damals noch Volksschullehrer, inzwischen Grund- und Hauptschullehrer. Verwissenschaftlichung aber zweitens, und damit komplettiert, durch die vehement geforderte Überführung der pädagogischen Disziplinen in Erziehungswissenschaften. Davon erhoffte man sich jetzt die Professionalisierung des Lehrerberufs. Auf der Grundlage wissenschaftlich erforschter Lernprozesse wurde die technologische Durchdringung des Unterrichts für möglich gehalten, und vor allem die Curricularisierung der Unterrichtsinhalte. Die Schule wurde als Institution des organisierten, wissenschaftlich ausgesteuerten Lernens reklamiert, und hier schien sich – zum ersten Mal – auch die Chance einer rationalen Durchdringung dessen zu bieten, was sonst nur als Unterrichtsinhalt kanonisiert und als Bildungsgut oder Bildungsgehalt mehr angesungen als wirklich begriffen wurde. Die Schultheorie im Ganzen wurde gewissermassen aufgelöst in die rationale Gestalt der Curriculum-

theorie und curricular aufbereiteter Wissenschaften. Darin versprach man sich die Aufhebung der unseligen Trennung von Methode und Sache, von Lernverfahren und von Bildungsgütern. Die Curriculumtheorie nahm den Platz der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie ein, mit dem Anspruch, nunmehr auch die dunklen Seiten der Bildung, die dunklen Seiten der Pädagogik rational erhellen zu können.

Diese Entwicklungen, wie sie sich insbesondere in der Curriculumsdiskussion abzeichneten, erschienen nun nicht nur als eine adäquate pädagogische Antwort auf die gesellschaftlichen Tendenzen der 60er Jahre, die jetzt deutlicher ins öffentliche Bewusstsein getreten waren. Sie versprachen auch, das Grundproblem der Bildung, nämlich die vernünftige Durchdringung der Lebenspraxis auf rationale Weise lösen zu können. Lebenspraxis, so schien es, lässt sich allein in Formen der konkreten Erfüllung von gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen bestimmen, von Lebensbedingungen, die sich in Struktur- und systemtheoretischer Analyse ermitteln lassen. Die Frage nach dem guten Leben wird zum Problem der Ermittlung von Lebensbedingungen, unter denen Verhalten orientiert und in Anspruch genommen werden kann. Was gutes Leben heißt, kann nicht mehr der Tradition überantwortet werden, es entfaltet sich nicht mehr im Ethos, in der Sitte, die an einen Lebensraum bindet und muss vielmehr moralisch bestimmt werden im Hegel'schen Sinne der vernünftigen rationalen Normierung und Festlegung dessen, was als normal, nämlich als die Norm erfüllend zu gelten hat. Wie dem auch sei: die künstlichen Realitätsbezüge des modernen Wissens und der modernen Wissenschaften müssen durch wissenschaftlich ausgesteuerte Lernorganisation erworben und aufgebaut werden. Gerade das wissenschaftliche Verhalten muss gelernt werden, und man lernt dieses eben nicht in den unmittelbaren Lebenskreisen und den Erfahrungen, die sie ermöglichen.

Bezüglich des Lernens bedeutet dies nun allerdings auch, daß es nicht mehr auf den Erwerb von sicheren Fundamenten angelegt sein kann. Es erfüllt sich nicht mehr im Aufbau einer sicheren Wissensgrundlage, wo man in Funktionszielen gewissermassen ausbringen kann, was gelernt werden soll, Experimentieren, Begriffe operationalisieren, Hypothesen bilden, funktionale Abhängigkeiten formulieren, messen usw., all dies steht ja jeweils unter ganz bestimmten Bedingungen und muss im konkreten Fall als Leistung erbracht werden. Es gibt keinen Trockenschwimmkurs in Hypothesenbildung.

Wenn dieses alles so richtig ist, folgt daraus: Es gibt nicht so etwas wie die Kontinuität von lebensgeschichtlich eingebetteten Lerngeschichten. Mit jedem wirklichen Lernen werden immer auch Formen, Arten des Lernens erworben. Bateson sprach von einem „Deutungen lernen“. Aber just dieses Mitgelernte, das in die Lernsituationen eingebracht werden muss, kann auch blockierend, hemmend wirken. Man muss nicht nur etwas Neues lernen, sondern stets auch in ganz neuen Situationen die Art des Lernens neu lernen. Die Rede vom „Lernen des Lernens“ bekommt hier eine ganz neue Bedeutung. Ein solches kann in der Schule nicht mehr ein für allemal erledigt werden. Hier entstehen dann auch die Friktionen zwischen Schule und Universität einerseits und zwischen Schule und Beruf andererseits. Ich kenne viele Universitätslehrer mit der ständigen Klage, dass die Schulen den Schülern nichts Rechtes beigebracht haben und das, was sie beigebracht hätten, immer falsch sei. Dasselbe lässt sich auch für das Verhältnis von Schule und Berufslehre sagen. Das lebenslange Lernen ist also nicht zu vergleichen mit dem alten Motto „Man lernt nie aus“. Es erhält seine Dringlichkeit aus dem Umstand, dass es nicht mehr in Lebensgeschichten integriert werden kann. Mit dem Lernen des Lernens sind immer Brüche, Diskontinuitäten im Lebenszusammenhang bezeichnet. Gerade deshalb ist Lernen heute immer mehr angewiesen auf Instruktion. Es muss also so etwas geben wie Lerntechniker, die die Kompetenz haben, Lernsituationen als solche zu durchdringen und auch entdecken und analysieren zu können, wie und wo Lernbarrieren aus der Lebensgeschichte mit hereinspielen.

Mir scheint, vor diesem Hintergrund ergibt sich die Erwägung, ob es nicht sinnvoll wäre, ei-

nen ganz neuen Beruf zu kreieren, den des Lernberaters, des Instruktors, der nicht mehr im strengen Sinne Pädagoge und Erzieher ist, sondern der seine Aufgabengebiete in den mannigfaltigen Lernsituationen findet, die die Gesellschaft uns heute auferlegt. Er wäre überall dort zu verwenden, wo umgelernt, umgeschult werden muss. Dass der Bedarf an solchen Fachkräften wirklich gross ist, liegt auf der Hand, und das zeigt sich auch daran, dass jeder Dilettant heute irgendwelche Schulen und Seminare aufmachen kann. Kein Betrieb kommt mehr ohne solche Seminare aus, und ebenso gross ist in der Gesellschaft der Bedarf an der Schulung von Kräften. Die Rhetorik hat grade wieder Konjunktur, und zwar Rhetorik für alle möglichen Berufszweige. Es werden an vielen Universitäten Rhetorikkurse z. B. für Juristen angeboten usw. Auch in den 'Start nach 35'-Seminaren wird ständig nach Rhetorik verlangt, um endlich mal richtig und effektiv reden zu lernen. Und es gibt Universitäten, die von ihren pädagogischen Institutionen und deren Personal eine Art Serviceleistung erwarten, nämlich die Serviceleistung, Studenten auf Prüfungen hin vorzubereiten, ihnen das richtige Lernen beizubringen, ihnen zu sagen und zu zeigen, wie man mit dem Lernstoff am besten umgeht, wie man ihn ordnet und wie man ihn – ich darf die Formulierung gebrauchen – sich „reinzieht“.

Es wäre in der Tat zu überlegen, ob die Pädagogischen Hochschulen nicht solche Berufe entwerfen und der freien Wirtschaft zur Disposition stellen sollten. Es müssten dafür auch ganz neue Paradigmen der Lernforschung entwickelt werden.

In Bezug auf die Problemlage, von der aus wir die Einrichtung eines solchen Instruktorenstudiengangs in Erwägung gezogen haben, ist nun allerdings auch deutlich geworden, dass durch wohlorganisierte und – wie man dann wohl auch sagen müsste – gut gestylte Lernprogramme die andere Aufgabe, von der wir ursprünglich gesprochen haben, nämlich die der lebenspraktischen Reinterpretation des Wissens, nicht geleistet werden kann. Von der Aufgabe der lebenspraktischen pädagogischen Durchdringung des Wissens kann grade die Schule, so scheint mir, nicht dispensiert werden. Es fragt sich aber, wie diese Forderung als Aufgabe formuliert und operationalisiert werden kann. Und doch ergeben sich Berührungspunkte. Unser Argument, mit dem wir den Lerntechniker vorgeschlagen haben, geht ja just von der Annahme aus, dass die Lern- und Lebenserfahrungen auch als Lernbarrieren manifest werden können. Und schließlich gibt es auch noch andere Gründe, warum die Aufgaben der Schulen nicht ohne weiteres in Lerntechnik überführt werden können. Die Schule kann, wie insbesondere die Untersuchungen von Gero Lenhardt gezeigt haben, nur sehr bedingt und sehr beschränkt für gesellschaftliche Anforderungen qualifizieren. Auch aus den Untersuchungen von Hurrelmann scheint deutlich hervorzugehen, dass Hauptschüler in der Berufsausbildung wichtige Lernprozeduren widerstandsloser auf sich nehmen als in der Schule.

Was nun aber die Aufgabe der Schule betrifft, geht es im Ganzen um das Problem der Rekonstitution des Wissens unter den Bedingungen der leiblich-sinnlichen Existenz, also darum, den Lehrgehalt des Wissens zu interpretieren, zu extrahieren, das Wissen also in seiner aufklärenden und die Sinne behelnden Funktion zurückzugewinnen. Der Begriff Lehre und Lehrgehalt wird hier durchaus im Sinne der Handwerkslehre gebraucht, in der ja immer auch darauf abgehoben wird, einen bestimmten 'Berufsleib' sozusagen zu erschließen. Es geht hier um die Sensibilisierung der Wahrnehmung für ganz bestimmte Materialien, für Werkzeuge und um die Gewinnung wahrhaft praktischer Erfahrung. Die Schüler und die Lehrer nehmen ja nicht selber am Forschungsprozess teil, und wir sollten uns das doch wirklich einmal eingestehen, dass der Lehrer, wie auch immer, nur in einem sehr abgeleiteten Sinn ein wirklicher Fachmann in den von ihm vertretenen Wissenschaften sein kann. Die Schule und ihre Lehrer bekommen das Wissen doch nur in der Form von Endprodukten frei Haus geliefert. Was wir, die wir nicht in der Forschung stehen, haben, ist immer nur das Ergebnis eines abgeschlossenen Prozesses, die exakte Aussage oder das Gesetz und die Prozeduren, unter deren Bedingungen die Tatsachen oder Gesetzaussagen sich als richtig bewähren müssen. Den Prozess der Entstehung, den Vorgang seiner Schöpfung hat das Wissen, das wir geliefert bekommen, hinter sich. Es ist immer auch, gerade in seiner Abgeschlossenheit und Perfektheit, nichts anderes

als ein Hinweis auf eine Geschichte, ein Hinweis auf eine Genese. Diese Genese ist in der Wissenschaftstheorie als einer sekundären Rekonstruktion des Forschungszusammenhangs nicht weiter interessant. Der Wert des geförderten Wissens wird in diesem Zusammenhang doch weithin durch seine Verwertbarkeit: seine Weiterverwertbarkeit in der Forschung und vor allem durch seine technische Auswertung bestimmt. Es könnte jedoch sein, dass die Frage nach der Genese des unter der Bedingung der Verfachlichung geförderten Wissens interessant wird, wenn sein Wert und seine Bedeutung für den Nichtfachmann zur Diskussion steht. Für den Nichtfachmann – wenn man jetzt die pragmatische Anwendung des Wissens einmal beiseite lässt, liegt die Bedeutung des Wissens doch in ganz anderer Abzweckung darin, dass es Fragen beantwortet und ein Suchen an sein Ende bringt. Seine Bedeutung ergibt sich somit aus seiner Funktion in einer Geschichte, die ans Licht bringt, worauf das Wissen eine wirkliche Antwort ist. Diese geschichtliche Rekonstruktion des Wissens, auf die ich hier hinweisen möchte, kann nun allerdings nicht durch das Nacherzählen des Hergangs, in dem irgendjemand zu irgendeinem Ergebnis gekommen ist, geleistet werden. Was hier in Frage steht kann nicht durch eine Art von Verlaufsprotokoll des tatsächlichen Ablaufs bewältigt werden.

Nun haben wir in der Didaktik ständig schon solche Rekonstruktionen des Wissens geleistet und vollzogen, auf zwei Arten nämlich: Einmal durch die Rekonstruktion der Bedingungen, unter denen Fragen gestellt und Antworten gefunden werden, also durch eine im weitesten Sinne rationale Durchdringung des Prozesses, in dem wir die Begriffe heraussortieren, unter denen das Wissen gefunden wird, die Instrumente dazu ins Auge fassen usw. Diese Bedingungen des Fragens und Antwortens haben wir zum anderen genetisch konstruktiv beschrieben, also durch die Angabe der Strukturen, die zur Generierung der genannten Voraussetzungen im Schüler aufgebaut sein müssen (Piaget). Diese beiden Typen der didaktischen Durchdringung, so unentbehrlich sie sind, bleiben jedoch an die anthropologische Voraussetzung gebunden, dass der Mensch im Ganzen rational organisiert ist, dass sein vernünftiges, kognitives Verhalten im wissenschaftlichen Erkennen zu sich selber findet und sich darin vollendet, dass man also folgerichtig die phylogenetische Entwicklung der Forschung ontogenetisch am einzelnen Kind rekapitulieren kann. Diese im ganz strengen Sinn transzendentalphilosophische Voraussetzung ist nun aber nicht die einzig mögliche und einzig richtige Voraussetzung. Man könnte auch davon ausgehen, dass die Entwicklung der Wissenschaften, der Prozess der Wissensproduktion also ein durch und durch historischer ist, der an zeitbedingte gesellschaftliche Voraussetzungen, Konstellationen, Interessen, Sinndeutungen und nicht zuletzt an schöpferische, ingeniose Leistungen gebunden ist. Thomas S. Kuhn hat dies auf eine für mein Verständnis durchaus plausible Weise dargelegt.

Was ich mit der historischen Rekonstruktion des Wissens meine, könnte beschrieben werden als die Ermittlung von Paradigmen, in die zu seiner Entwicklung hin die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen mit aufgenommen ist. Es ginge dabei also nicht nur um Wissenschaftsgeschichte, sondern um die Auffindung und Ausarbeitung von Fragestellungen in Verbindung mit den kindlichen Lebensbedingungen unserer Zeit. Dabei käme es nicht, und vor allem nicht in erster Linie, auf die Interessen und Bedürfnisse an, die Kinder selber artikulieren können. Es käme vielmehr darauf an, Kinder auf das zu stossen, was sie im pragmatisch orientierten Alltag, im Zwang, mit all dem fertig zu werden, was auf sie einströmt, übergehen müssen und ständig übergegangen haben. Es ginge also um die Freilegung der nicht aufgeklärten Wirklichkeit, der Widersprüchlichkeiten des Alltags und der Paradoxien der Alltagserfahrung. Das Befremdliche und Exotische darin, das sonst niedergehalten wird, gerade das wäre hier zu rekonstruieren. Gerade am Rätselhaften sind die Fragen zu gewinnen, die entsprechend instrumentiert und operationalisiert werden müssen, um zu Antworten zu gelangen, zu haltbaren Antworten. Die so zu inszenierende Instrumentierung des Erkenntnisprozesses könnte dann wirklich zu einer vernünftigen Identifizierung mit der sonst nur eben niedergehaltenen, nicht zur Sprache gekommenen Erfahrung führen und dadurch zur Durchdringung des bloss faktisch Wirklichen, zu einer verstehbaren menschlichen Welt, die man auf vernünf-

tige Weise mit anderen teilen kann.

Mit wissenschaftlichem Erkennen, wie es sonst durch Schulrequisiten vorgeführt wird, werden Kinder häufig nur unter externe Bedingungen gestellt. Ihre Kräfte haben sich unter diesen Bedingungen zu zeigen und zu bewähren, und sie werden auch daran gemessen. Kinder und Jugendliche haben sich nach meiner Schulbeobachtung mit etwas abgefunden, was man wie den Schnee im Mai nun einfach über sich ergehen lassen muss. Es sind die Fragen der anderen, auf die man den Kindern Antworten gibt. Es wäre daher an der Zeit, dass die Schule über die Inszenierung wissenschaftlichen Erkennens zu einem Ort wird, an dem kindliche Erfahrung freigesetzt wird, das sonst Ausgegrenzte zur Sprache kommt und in dem das Wissen angenommen werden kann als ein Medium, das die Kinder zu einer vertieften Identifizierung mit ihren Erfahrungen in ihrem Lebensraum führt.

Ich breche hier ab. Wenden wir uns abschließend der Frage zu, welche Voraussetzungen in der Lehrerbildung geschaffen werden müssen, wenn die Schule eben diese Aufgabe der kulturellen Schaltstätte in der wissenschaftlichen Zivilisation übernehmen können soll. Als erstes stellt sich die Aufgabe einer Neudurchdringung des Wissens in den Fachwissenschaften mit dem Ziel der Erstellung einer begründbaren und legitimierbaren Ordnung des Schulwissens. Es geht hier um die Frage, wie Schulwissen sich konstituiert, und darin liegt, glaube ich, eine genuine Forschungsaufgabe der Pädagogischen Hochschulen. Der Aufbau und die Erprobung von Lehrgängen, in denen das Wissen in seiner aufklärenden Funktion zur Sprache gebracht wird, wäre hier eine wichtige Aufgabe. Die an den Wissenschaften orientierten Schulfächer für Jugendliche und Laien unserer Zeit müssten anders aufgebaut werden und anders geordnet sein als nach den Kriterien der Lehrbücher, die den Wissensbestand im Sinne des kollektiven Gedächtnisses der Forschung zu Verfügung halten. Wagenschein hat bereits in den dreißiger Jahren versucht, übrigens unter grossem Beifall von Max Planck, eine Physik für den Laien zu schreiben. Vielleicht könnte man dort noch einmal anknüpfen und dies übertragen auf die anderen Disziplinen.

Dass diese Aufgabe nicht nur auf die Grund- und Hauptschule beschränkt ist, leuchtet ein. An ihr wären auch die Formen zu erproben, in denen die Lehrerbildung wieder zusammenführt werden kann. Mit der genannten Aufgabe im engen Zusammenhang sehe ich das Problem der Entwicklung und Evaluation von Schulwerken, die gerade nicht den Charakter des Lehrbuchs haben dürfen, vielleicht nicht einmal nur und ausschliesslich aus Gedrucktem bestehen. Hier wäre Wissenschaftsjournalismus in einem guten und produktiven Sinn zu entfalten. Vielleicht müssten gerade auch die Pädagogischen Hochschulen sich Studiengänge in Wissenschaftsjournalistik und Wissenschaftspublizistik überlegen. Das Projekt Campes, der eine grosse Volksbibliothek aufbauen wollte, hat über das 18. Jahrhundert hinaus keine Fortsetzung gefunden. Man sollte dabei auch nicht vergessen, dass unsere Jugendlichen, auch die Hauptschüler, Leser sind und gern etwas Spannendes lesen, was dann natürlich eine andere Lektüre als das Lehrbuch sein muß.

Damit hängt ein weiteres zusammen. Der Unterricht, wo er nicht nur als Einrichtung des organisierten Lernens zu verstehen ist, kann angesichts der zunehmenden Heterogenität der sozialen Milieus, aus denen unsere Kinder kommen, nur als dramatische Handlung in dem angedeuteten Sinne konzipiert werden. Darin sind verschiedene Personengruppen und nicht nur Lehrer involviert. Die Fragen einer Dramaturgie des Unterrichts, die Möglichkeiten der Inszenierung, der Dialoggestaltung sind so gut wie überhaupt nicht untersucht worden. Wir leben weithin noch von der Topik der fragend-entwickelnden Unterrichtsführung, die ja gar nicht schlecht gemacht werden soll. Sie wurde aber von ganz bestimmten, genauer zu bestimmenden Voraussetzungen her entwickelt und kann daher nur eine relative Gültigkeit beanspruchen. Hier wäre noch einmal an Ansätze der Unterrichtsdramaturgie, wie sie bei Hausmann schon in den 50er Jahren vorgelegen haben, anzuknüpfen unter der leitenden Frage: Wie kann man im Unterricht etwas zur Wirkung und eben dadurch auch zur Geltung brin-

gen? Es müssten Paradigmen einer didaktischen Rezeptions- und Wirkungsforschung entwickelt werden, unter der Herbartschen Annahme, dass unterrichtliche Wirkungen nicht primär kausale, sondern ästhetische Wirkungen sind.

Solche Forschungsvorhaben sind an der Pädagogischen Hochschule meiner Meinung nach viel leichter durchzuführen als an Universitäten, auch und gerade deshalb, weil sich die Universitätspädagogik verfachlicht hat und auf theoretischen Grundlagen aufbaut, die ihre Legitimation nicht mehr aus der Praxis beziehen. Forschungsvorhaben wie die angedeuteten könnten allerdings auch an der Pädagogischen Hochschule nur unter bestimmten institutionellen Voraussetzungen verankert werden. Für die wichtigste, unabdingbare Voraussetzung dafür halte ich die Reintegration der beiden Ausbildungsphasen. Wie soll Forschung für die Praxis durchgeführt werden können, wenn die Praxis aus der theoretischen Ausbildung ausgegrenzt wird? Der gegenwärtige Zustand der Lehrerbildung gleicht einer Ärzteausbildung, in der die klinische Ausbildung an die Kreiskrankenhäuser delegiert wird unter Ausschluss der medizinischen Fakultäten.

Die hier anstehende praktische Ausbildung besteht indes nicht nur aus Lehrproben – zwar auch, aber nicht ausschliesslich. Unter Kultivierung der Praxis wäre in erster Linie die Aufgabe einer Auslegung der moralischen Implikationen des Lehrerberufs, also eine Art Beitrag zur Berufsethik des Lehrers gemeint. Andreas Flitner hat bereits vor Jahren nachdrücklich darauf hingewiesen, dass zur Berufstüchtigkeit des Lehrers auch die Fähigkeit gehört, die moralischen, gesellschaftlichen und politischen Implikationen seines Berufs auf dem geistigen Niveau zu reflektieren, auf dem die wichtigen Fragen unseres gesellschaftlichen Lebens diskutiert werden wollen. Nur über die Ausbildung dieser Fähigkeit können Chancen der vernünftigen Identifikation mit dem Lehrerberuf bereitgestellt werden. Daraus folgt, dass über die philosophischen Vorlesungen hinaus Einrichtungen zur Pflege der Diskurs- und Reflexionsfähigkeit überlegt werden sollten mit dem Ziel, der Puerilisierung des Urteilsvermögens entgegenzuwirken. In den Rahmen der ethischen Durchdringung der Praxis gehört auch die Einrichtung von Gesprächs- und Diskussionsrunden mit glaubwürdigen Vertretern des Lehrerberufs. Als besonders ergiebig haben sich die Gespräche mit pensionierten Kollegen erwiesen, die noch aus der Generation der Reformpädagogik stammen. Es käme auf die Auseinandersetzung mit wirklich bezeugter, weder in Blauäugigkeit noch, was viel schlimmer wäre, in Larmoyance verschwimmender authentischer Erfahrung an.

Schulpraxis hat darüber hinaus aber immer auch eine technische und künstlerische Dimension. Künstlerische und technische Einrichtungen müssen wir heute, wie immer man es sonst mit der Bildung halten mag, aus Gründen fordern, die mit der Berufstüchtigkeit des Lehrers zu tun haben. Unsere Studenten, denen in ihrer Schulkarriere beigebracht wurde, jede Kommunikation am Muster des gelehrten, problematisierend-argumentierenden Diskurses zu messen, müssen erst einmal lernen, wie man mit Kindern und Jugendlichen im allerwörtlichsten Sinne etwas anfangen kann. Für den überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen, mit denen es unsere Lehrer zu tun haben, müssen erst Anlässe zur sinnvollen Kommunikation geschaffen werden. Wir kommen deshalb in den Pädagogischen Hochschulen gar nicht umhin, Studieneinrichtungen zu schaffen, wie sie in der Tradition der Akademie entwickelt wurden: Studios, Ateliers, Werkbühnen, Werkstätten ... – Werkstätten zumal, in denen man auch das Reparieren und Instandsetzen lernt und nicht nur das Herstellen. Reparieren zu können ist für unsere Schüler ein ganz wichtiges Interesse, und auch unsere Studenten werden für wichtige Aufgaben ihres Berufs nicht vorbereitet, wenn wir ihnen nicht die Möglichkeit einräumen, unter der Anleitung von Meistern zu arbeiten, zu experimentieren, zu gestalten und – ich scheue mich nicht auch dies zu nennen – zu basteln. Wir haben in der Schule nichts so sehr und so sträflich vernachlässigt wie die Kultur des Bastelns, und unsere Kinder und Jugendlichen sind Bastler. Ohne solche Akademieeinrichtungen kann die Pädagogische Hochschule, glaube ich, weder für die Arbeit im erweiterten Bildungsangebot vorbereiten noch für den musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich. Da von solchen Akademieeinrichtungen die Rede ist, sollte

auch noch einmal an die didaktischen und pädagogischen Schätze des Bauhauses erinnert werden, die noch in eigenen Forschungen zu heben wären. Hans Martin Schweitzer hat hier eine wichtige Eingangsarbeit über Paul Klee vorgelegt.

Ich komme zum Schluss, meine Damen und Herren. Kultivierung der Schulpraxis setzt voraus, dass die Pädagogischen Hochschulen sich für anstehende, neue gesellschaftliche Aufgaben öffnen. Ich möchte in lockerer Anlehnung an das Positionspapier der PH-Rektoren zwei besonders herausstellen. Erstens, das Problem des neuen Starts von Frauen, deren Aufgaben in der Familienerziehung erfüllt sind. Ich glaube, dass gerade an der Pädagogischen Hochschule Weiterbildungsangebote insbesondere für Lehrerinnen, und zwar für Lehrerinnen aller Schularten, eingerichtet werden müssen. Und dies in diesem Zusammenhang nur nebenbei: Vielleicht erreichen wir es angesichts des immer wieder beschworenen Lehrerüberschusses endlich, dass auch den Lehrern ein 'sabbatical' zugestanden wird. Kein Beruf hat so etwas, ein solches Freisemester oder Freijahr so nötig wie gerade der Lehrerberuf. Die Resignation und Schulmüdigkeit der Lehrer können wir unseren aufgeweckten Schülern gegenüber nicht verantworten ... [Hier bricht der Mitschnitt ab.]