

Lehrerbildung – und kein Ende*

Nun reformieren sie wieder: Diesmal amerikanisch, mit BA und MA. Nach allem, was darüber zu hören ist, macht das eine ohnehin verdorbene Sache nur noch schlimmer. Die Diskussion wird vorerst zwar „nur“ im Rahmen der universitären Lehrerbildung geführt; es gibt allerdings keinen Unsinn, den die in Baden-Württemberg noch bestehenden Pädagogischen Hochschulen nicht kopiert hätten. Gewiß, wenn diese Reformen zu greifen beginnen, kommen die Lehrer schneller und jünger in den Schul‘betrieb’. Aber um welchen Preis?

I. Die Zweiteilung der Lehrerbildung in fach- und berufswissenschaftliche Ausbildung wird dadurch noch vertieft. In einer Diskussion der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg anlässlich des hundertsten Geburtstages von Eduard Spranger hat Otto Dürr folgendes zum Wahlfachstudium ausgeführt: „Ihre (der Fachwissenschaften) prinzipielle Struktur muß erfaßt werden, und es sind die elementaren Gehalte und Formen in ihnen aufzusuchen, um dann weiter zu fragen, was sie im geistigen Werden junger Menschen bedeuten und wie sie für diese fruchtbar gemacht werden können.“¹ Die Zweiteilung der Lehrerbildung hat genau diese Fragen verhindert. Zusammengehalten werden die beiden getrennten Teile der Lehrerbildung ohnehin nur noch durch ein technisches Verständnis des Berufes. In der ersten Phase wird das, wie man vorgibt, notwendige Schulwissen eingekellert, um in der zweiten Phase lernen zu müssen, wie man es an die Frau oder an den Mann bringt. Das Lehren erscheint dabei als ein mediengestützter Vermittlungsprozeß, zu dem, im Ganzen genommen, die Informatik die Theorie liefert oder zu liefern hätte. An und für sich wäre gegen ein fundiertes Informatikstudium der künftigen Lehrer ja nichts einzuwenden. Im Gegenteil: Wenn das Unterrichten als Vermittlungsprozeß, und ausschließlich als solcher, verstanden wird, liefern die Informationstheorie und -technik die solideste Grundlage dazu. Wo anders kann man so genau erfahren, wie man sich den Stoff am besten „reinzieht“.

Diese Vorstellung entspricht zwar punktgenau der sogenannten Verwissenschaftlichung des Denkens, das sich auf der Höhe der Zeit wähnt. Allein: diese Konstruktion wird, genau genommen, weder dem Wissen noch, um bei dem etwas schiefen Ausdruck zu bleiben, seiner Vermittlung gerecht. Die als antiquiert geltende Volksschuldidaktik (die Pädagogik des „niederer“ Schulwesens) hatte das in Frage stehende Verhältnis wesentlich differenzierter gedacht. Sie hatte noch gewußt, daß das Wissen den Abschluß, das Ende eines Erkenntnisprozesses darstellt, in dem Antworten auf sinnvoll gestellte Fragen gefunden werden. Das Wissen ist, was es in seiner Substanz immer schon war, Antwort auf sinnvoll gestellte, vernünftige Fragen. Fragen aber, auch das wußte die Volksschuldidaktik noch, fallen nicht vom Himmel, sie sprießen nicht aus dem Kopf wie die Haare. Vielmehr haben sie ihren Ursprung in der Lebenspraxis (der Lebensführung und dem ihr innewohnenden Ethos), die durch das jeweilige kulturelle Milieu vermittelt ist. In den Fragestellungen werden Probleme, die als Widerstände und als Hindernisse in Erscheinung treten, als solche erkannt, zur Sprache gebracht und einer theoretischen Bearbeitung, einer Bearbeitung im logischen Raum zugeführt. Fragen entstehen, wo die Praxis auffällig und aufdringlich wird, und sie formulieren den Übergang in den Bereich der Aussagen, die wahr oder falsch sein können. Fragen rücken also die Differenz von Theorie und Praxis in den Blick, beziehen die beiden Bereiche aufeinander, indem sie sie unterscheiden.

* Vortrag zum 90. Geburtstag des Gründungsrektors der PH Reutlingen, Prof. Dr. Otto Dürr (1994).

¹ Gottfried Bräuer u.a. (Hrsg.): Eduard Spranger zum 100. Geburtstag am 27. Juni 1982, Ludwigsburg 1983, S. 18.

Wie dem auch sei: Die Volksschuldidaktik hatte sich selber als die Lehre von der Kunst, Fragen zu erzeugen, verstanden. Fragen zumal, die in zweifachem Sinn elementar waren: Als mitten im Leben aufsteigend, wenn auf das Zeugnis der Sinne kein Verlaß mehr ist, die Macht der Gewohnheit zerbröseln und das Wissen, über das wir verfügen, versagt. Die elementaren Fragen, die das eigentliche Thema der Didaktik waren, sollten, zweitens, dem Anspruch nach, auch als Fragen elementar sein. Soll heißen: sie sollten die in nichts außer ihnen selbst begründete Herausforderung von Aussagen enthalten, in denen Ausschnitte der Wirklichkeit in der Form von Sachverhalten artikuliert wird, von Sachverhalten, deren Bestand gerade nicht in der leibhaft-sinnlichen Erfahrung fundiert und gewährleistet ist.

Was die erste Form angeht, hat die Volksschuldidaktik unübertroffen Treffliches geleistet, indem sie gezeigt und gelehrt hat, wie Fragen aus dem Affekt des Betroffenseins elaboriert werden können, wie er sich vornehmlich in den werktätigen Lebensverhältnissen einstellt. Was den zweiten Aspekt der Ursprünglichkeit des Fragens angeht, mußte sie auf Bestände der Tradition zurückgreifen. Diese haben vor allem die Didaktik von Hugo Gaudig maßgeblich beeinflusst: Fragen erscheinen dort als Formen der Aktualisierung von Kategorien (Prädikamenten), die den Urteilen vorausliegen und der Urteilsbildung innewohnen. Diese Auffassung geht auf die Aristotelische Kategorienlehre zurück (Was?, Was macht?, Wo? und Wann?, Wie ist? usw.). Die Pädagogischen Hochschulen hatten sich, dem Zeitgeist zuwillen, der die Entwicklung der Didaktik aus den Fachwissenschaften gefordert hatte, keine Zeit gelassen, die Ansätze der Volksschuldidaktik in die modernen Lebensverhältnisse fortzuschreiben. Die reformpädagogisch orientierten Didaktiker, die aus der Volksschulpraxis übernommen wurden, hatten in den Hochschulen keinen guten Stand.

II. Die angestrebte Verwissenschaftlichung der Pädagogischen Hochschulen, um ihnen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, war die gut gemeinte Antwort auf die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche. Sie hatte die Auflösung der relativ überschaubaren Lebensräume und der darin entwickelten Lebensformen zur Folge. An die Stelle des Ethos sind Anleitungen aller Art getreten; Anweisungen, Vorschriften, Orientierungshilfen und Beratungen, die, sanktionsbewährt, die Lebensführung normativ bestimmen. Die normativ vermittelte, entlastende Handhabung der technischen Geräte, die den werktätigen Umgang bestimmen, haben die Kluft zwischen der alltäglichen Lebenspraxis und der Wissenschaft so sehr vertieft und verbreitet, daß sie nicht einmal mehr wahrgenommen werden kann. Aus der Lebenspraxis führt infolgedessen kein Weg mehr hin zu den Wissenschaften und in sie. Die Basis der Volksschul-Didaktik ist zerbrochen. Dies wiederum hat zur Folge, daß die Schüler mit dem im wörtlichen Sinne ex-akten Wissen, das ja immer nur das Ergebnis eines abgeschlossenen Erkenntnisprozesses repräsentiert, unmittelbar konfrontiert werden. Daraufhin ist die Didaktik weithin damit beschäftigt, die Schroffheit dieser Konfrontation zu überdecken: Sie ist längst schon zu einer Frage der Verpackung geworden, die zum Konsum anregt und kulinarische Genüsse verheißt. Man wird dagegen einwenden, das sei doch eine grobe Verzerrung der Wirklichkeit. Nirgendwo wird so viel Leistung gefordert, wie im wissenschaftsorientierten Unterricht. Das Wissen wird darin gerade nicht in einer angenehmen Verpackung gereicht, sondern in einer strengen Ordnung, die im „logischen“ Aufbau des Faches begründet ist. Und dieser Aufbau des Faches ist selbst wiederum nichts anderes als die Projektion der Strukturen des Denkens. In der Ordnung des Fachunterrichts wird demgemäß die Struktur der menschlichen Intelligenz vor sich selbst gebracht: Der Fachunterricht ist so gesehen die einzige Möglichkeit, die Denkfähigkeit zu kultivieren, eine andere gibt es nicht. Dies aber ist, so plausibel es auch klingen mag, sachlich schlicht falsch. Die vielbeschworene Ordnung des Faches, wie sie sich in Lehr- und Schulbüchern darstellt, ist in Wahrheit lediglich eine Ordnung, die die Funktion des Wissens im Aufbau eines Lehrgebäudes darstellt. Man muß etwas Bestimmtes wissen, um etwas Anderes messen und rechnen zu können. In solchen Lehrgebäuden wird gleichsam die Schlußbilanz der Forschung gezogen; Lehrgebäude sind die Buchführung der Forschung. Der

Erkenntnis- und Erfahrungsgehalt des so geordneten Wissens bleibt darin verborgen: nämlich dies „am“ Wissen, daß in ihm Vorurteile überwunden, Rätsel entmystifiziert, mit einem Wort: die menschliche Dummheit und die verstockte Blindheit besiegt ist. Vor allem aber wird die Anstrengung, die es gekostet hat, die Arbeit und die Mühe, die darin steckt, der Erkenntnisprozeß eben, in dem das Wissen hervorgebracht wurde, verleugnet. Noch der Dümme hört in unseren Schulen, wie dumm doch Galilei war, da er sich einen evakuierten Ruhm nicht hat vorstellen können. Und wieder wird man einwenden, daß die Didaktik des wissenschaftlichen Unterrichts doch gerade bestrebt ist, den Forschungsprozeß nachzuzeichnen und abzubilden. Doch auch hier gilt: Der Forschungsprozeß produziert Antworten auf Fragen, die im Kontext und im Zusammenhang der Forschung entstanden sind. Wer nicht im Prozeß selber steht, versteht schon die Fragen nicht, auf die er Antworten sucht. In der Forschung haben sich die Wissenschaften nämlich auch in dem Sinne spezialisiert, daß sie sich eigene Formen der Datengenerierung geschaffen haben – mit ihren Verfahren und Methoden, dem Experiment vor allen Dingen. Darin schaffen sie ihre eigene „Erfahrungsgrundlage“, die geradezu generisch von der leibhaft-sinnlichen Erfahrung unterschieden ist. Auf diese Erfahrungsgrundlage bezogen, haben die Wissenschaften ihre eigene Semantik und Begrifflichkeit entwickelt, mit der sie eine allgemeine Partizipation ausschließen. „Lebensweltliche“ Realitätserfahrung auf der einen Seite, Theorie und Forschungspraxis auf der anderen driften, je erfolgreicher sich die letztere erweist, immer mehr auseinander. Es gibt keinen direkten Weg mehr von der einen zur anderen Seite. Die Didaktik, die am Modell des Weges orientiert war, an der Vorstellung des kontinuierlichen Übergangs von einem Ufer zum anderen, ist zutiefst problematisch geworden.

III. So unbezweifelbar richtig es ist, daß das Problem des wissenschaftlichen Unterrichts nicht mehr auf dem Boden der Volksschuldidaktik gestellt werden kann, so notwendig erscheint es, dort wieder anzuknüpfen, wo ihr die Fäden entglitten sind: am Sinn der Frage. Die Volksschuldidaktik hatte noch verstanden, daß Fragestellungen aus den Betroffenheiten, den Irritationen der sinnlichen Erfahrung entspringen. Wagenschein hat diese Einsicht im Begriff des exemplarischen Unterrichts weiter entwickelt („exemplarisch“, aus exemplum abgeleitet, mit dem eine rätselhafte Erscheinung aus dem Lebenszusammenhang herausgerissen, „eximere“, wird). Daß solchermaßen elementare Fragen auch als Fragen elementar sein müssen, wenn sie zum Leitbegriff einer wissenschaftsorientierten Didaktik taugen sollen, das eben ist das Problem. Am Beispiel des Exempels kann nun aber auch verdeutlicht werden, daß Fragen sprachliche Akte sind, in denen das Nichtwissen nicht nur allgemein behauptet, sondern am konkreten Fall sozusagen auf den Punkt gebracht wird. Fragen geben dem Nichtwissen einen konkreten Namen und schlagen uns, in dieser Namensgebung, gleichsam in ihren Bann, indem sie uns in unserer gewohnten Ruhe aufstöbern, uns umtreiben. Indem sie dem Nichtwissen eine sprachliche Fassung geben, fordern sie unser Sprachvermögen, das generative Vermögen, in einer neuen Weise heraus. Im Banne der Fragen muß die Sprache – am konkreten Fall und für ihn – allererst gefunden, geschöpft werden. Fragen, in denen das Nichtwissen am konkreten Fall auf den Punkt gebracht wird, sind immer auch Wege aus der Sprachlosigkeit. Was aber in Frage steht, wo der Hase in der konkreten Erscheinung im Pfeffer liegt, „gibt“ es nur in der Form eines Textes, der es zur Sprache bringt, und anders nicht. Nur in der durchformulierten Antwort, deren elementare Form die Aussagen (der Satz) ist, „gibt“ es Sachverhalte; und Gesetze sind geordnete Beziehungen von Sachverhalten (Aussagen), und sonst nichts. Allerdings: Sätze sind nicht wie Tatsachen in der Sprache vorfindbar, so hatte es Wittgenstein noch gesehen, sie müssen vielmehr am konkreten Fall unter der Leitung von Fragen, die das Nichtwissen stimmig zusammenfassen, hervorgebracht werden.

In diesem Sinne durchstoßen sinnvolle Fragen bestehende Erfahrungshorizonte, „Weltbilder“ und deren Erwartungen; sie durchstoßen vor allem den biographischen Hintergrund der Erfahrungshorizonte. Nur so können individuelle Erfahrungen mitgeteilt und mit beliebig anderen

geteilt werden. Die durch sinnvolle Fragen initiierte Artikulation der Wirklichkeit ermöglicht allererst die Aneignung der individuellen Erfahrungen und den Aufbau einer vernünftigen Identität im gehaltvollen Austausch mit anderen. Die vernünftige Aneignung von individuellen Erfahrungen erschöpft sich aber, findet ihre Erfüllung, in deren Einarbeitung und Integration in den Zusammenhang einer Lebensgeschichte. Nur als Autor seiner Lebensgeschichte ist der einzelne wirklich autonom.

IV. Nun gilt aber, daß sinnvolle Fragestellungen nicht sozusagen vom Himmel fallen oder aus der Tiefe des Gemütes geschöpft werden können. Daher gibt es ja so viele dumme Fragen, und nichts ist dümmer als dumme Fragen. Fragen sind vielmehr der Treibsatz in der Geschichte des Erkennens und somit der Aufklärung der Wirklichkeit. Dies bedeutet freilich auch, daß die Fragen immer schon in die Antworten ein- und darin untergegangen sind. Sinnvolle Fragen müssen daher zurückgewonnen, rekonstruiert werden. Darin besteht die eigentliche Aufgabe einer Didaktik der Wissenschaften. Das Fundament einer solchen Didaktik aber ist eine Geschichte der Wissenschaften, die den Forschungszusammenhang auf die elementaren Fragestellungen herunterbricht, um den Erkenntnis- und Erfahrungsgehalt des Wissens ins Freie zu bringen. Gefordert wäre also eine Geschichte der Wissenschaften, die den Kampf des Menschen mit seinen Irrtümern, mit seiner Verstocktheit und dogmatisch verbohrt Blindheit erzählt. Eine so verstandene Geschichte der Wissenschaften ist etwas total anderes als die Erfolgsgeschichte, die als historischer Appendix den einzelnen Kapiteln der Lehrbücher angehängt wird. Das Fazit dieser Überlegungen wäre also: Die Didaktik der Schulfächer hat ihr Fundament in der Geschichte des wissenschaftlichen Erkennens oder in der wissenschaftlichen Aufklärung. Welches allerdings der konkrete Gegenstand einer solchen Geschichte ist und wie er sich konstituiert, das müßte eigens entwickelt werden.

Man wird dem Ganzen gegenüber den keineswegs unberechtigten Vorwurf machen, daß die Geschichte der Wissenschaften im zwanzigsten Jahrhundert in der Tat und hauptsächlich als Geschichte eines rasanten Fortschrittes geschrieben werden muß, und daß die Forschung selbst auf den Fortschritt in der Produktion verwertbarer Daten angelegt ist. Gleichwohl entspringt die Forderung, in der das lebenspraktische Potential des Wissens, sein Aufklärungsgehalt eingeklagt wird, keineswegs einer romantisch-sentimentalen Anwendung. Angesichts des rasanten Fortschritts der wissenschaftlichen Forschung verliert nämlich ein erheblicher Teil des zutage geförderten Wissens – im Tempo des Fortschritts – seinen Wert (im Rahmen der Forschung und der ökonomisch-technischen Verwertung). Gleichzeitig aber setzt die Forschung einen Wissensbestand voraus, der keinen Ort im Funktions- und Verwertungszusammenhang der Forschung findet und daher Gefahr läuft, vergessen zu werden. Die Forschung setzt etwas voraus, was sie nicht selber hervorbringt. Daraus ergibt sich die Aufgabe, das Wissen in anderen Zusammenhängen als denen der Forschung disponibel zu halten. Genau genommen ist das das Problem eines kollektiven Gedächtnisses (*memoria*). Neuere Untersuchungen und Studien haben überzeugend dargetan, daß das Gedächtnis nicht einfach nur im Bilde des Speichers, der unverändert aufbewahrt, was in ihn eingelagert wurde, vorgestellt und begriffen werden darf. Die spezifische Leistung des Gedächtnisses wird in der Konstitution des Kulturraumes der Gesellschaft gesehen, in dem die – lebenspraktische – Bedeutung der Ressourcen für die Lebensgestaltung ihrer Mitglieder vermittelt ist. Unter diesem Aspekt erscheint das Gedächtnis als *habitus*, in dem die Muster zur Generierung der kulturellen Bedeutung der Ressourcen und ihres Zusammenhangs enthalten sind. Zu seiner Sicherstellung haben die Gesellschaften seit jeher Schulen eingerichtet. Im Aufbau einer wissenschaftlichen Kultur fände die heutige Schule ihre spezifische, nicht delegierbare gesellschaftliche Aufgabe und Funktion.

Das Fazit unserer Überlegungen ist: Das Fundament der Fachdidaktik ist nicht die Wissenschaft, wie sie sich im Forschungsprozeß oder in den Lehrbüchern darstellt, sondern die noch

zu spezifizierende Geschichte des wissenschaftlichen Faches. Der innere Zusammenhang von Fach- und Berufswissenschaft im Lehrerstudium liegt im Studium der Wissenschaftsgeschichte begründet.

V. Aber, wird man einwenden, ist das Studium der Physik nicht die unabdingbare Voraussetzung für das Studium der Geschichte der Physik. Soweit in dieser Frage die Sorge mitschwingt, daß die Lehrer nichts mehr von ihrem Fach verstehen würden, wenn sie nur seine Geschichte studierten, wäre zu antworten: Wieso sollte der Physiklehrer, der die Originale von Galilei, Kepler, Newton, Helmholtz und vieler anderer gründlich studiert, nicht auch die Physik lernen; berufsorientierter allemal. Und: Was gewinnt ein Biologielehrer für seinen künftigen Beruf, wenn er seine Zulassungsarbeit in der neurobiologischen Forschung über spezielle Frage zur Wahrnehmung der Katze schreibt, um dann, in der Schule, über die Tiere der „Waldheimat“ und die blühende Wiese unterrichten zu müssen. Im übrigen ist die Wissenschaftsgeschichte das noch kaum betretene Gebiet einer Forschung, auf dem die Historiographie, die Fachwissenschaft und die Erkenntnistheorie zusammenwirken müssen.

Die geisteswissenschaftliche Durchdringung der exakten Wissenschaften und die begriffliche Schärfung der sogenannten Geisteswissenschaften werden allenthalben als die großen Themen der Zeit gefordert. Schon Husserl hatte dafür die geistvolle Bemerkung gefunden, es komme darauf an, den Verstand zur Vernunft zu bringen. Zu ergänzen wäre, es komme genau so darauf an, die Vernunft (der Geisteswissenschaften) verständiger, begrifflich gehaltvoller zu machen, um die Geisteswissenschaften vor dem Abgleiten in die Geschwätzigkeit zu bewahren. Schließlich sind beide Formen der Wissensgewinnung Erscheinungsweisen des menschlichen Geistes, der sich selber aufgegeben ist. Wo anders, wenn nicht in der Lehrerbildung kann diese Aufgabe angegangen werden; einer Lehrerbildung freilich, in der die Erinnerung an ihre Entstehungsgeschichte in der Humboldtschen Reform wachgehalten wird. Es wäre allerdings auch denkbar, daß die Zeit über solche Vorstellungen hinweggegangen ist. Ja, und dann?