

Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht*

Inhalt

- I. Das Problem 1
- II. Über den Sinn der Frage 5
- III. Die Lehrerfrage im Unterricht 15

I. Das Problem

Seit H. Gaudig gilt die Lehrerfrage als das „fragwürdigste Mittel der Geistesbildung“. Gaudig vermag „an eine Gesundung unseres deutschen Schulwesens nicht eher zu glauben, ehe nicht der Despotismus der Frage gebrochen ist“¹. Despotisch ist die Lehrerfrage für Gaudig, weil sie die Schüleraktivität entweder total unterdrückt, oder doch von vornherein in eine von der Lehrerfrage gebahnten Richtung drängt, ohne den Schülern den Spielraum zu gewähren, aus dem heraus sie die Fragerichtung selber finden könnten. Wo die Richtung des Fragens, auf diesen Nenner könnte man die Argumentation Gaudigs bringen, dem Schüler oktroyiert werde, verkümmere seine geistige Aktivität, die sich ja gerade im Finden von sinnvollen Frageansätzen manifestiere. Der fragende Lehrer bringt die Schüler in eine dauernde Abhängigkeit von sich und verhindert dadurch die eigenständige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit.

Diese Attacke gegen die Lehrerfrage, die gewissermaßen nur eine Einzelaktion im Kampf der Reformpädagogik gegen das Schul- und Buchwissen darstellt, wird, so scheint es, von [35/36] modernen empirischen Untersuchungen gesichert und unterstützt. So konnten R. und A.-M. Tausch feststellen, daß die Häufigkeit der Lehrerfrage ein untrügliches Kennzeichen für einen autoritativen Führungsstil im Unterricht sei.² Wenn etwas, dann ist die Lehrerfrage nicht reversibel: der wissende Schüler kann den Lehrer nicht abfragen. In dieser Irreversibilität sah wiederum schon Gaudig ein Zeichen nicht nur für die Unechtheit der Lehrerfrage, sondern für die Lebensferne und Bodenlosigkeit des gesamten Schul»betriebs«.

„Die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß, sondern wenn man uns fragt, dann will der Fragende von uns das wissen, was er nicht weiß. Sieht man also die Lernformen darauf an, ob sie auch der Schule der Fortbildung dienen, so ist die Frage so untauglich wie möglich“³.

Von diesen Erhebungen und Überlegungen her scheint die Forderung, den Despotismus der Frage zu brechen, gerechtfertigt zu sein. Gerechtfertigt erscheint dann auch die Einrichtung eines Trainings in der Lehrerbildung, in dem die Lehrerstudenten lernen, Fragen zu vermeiden. Bei diesem Training sollte man nur nicht allzu dogmatisch und schematisch verfahren.

* Erschienen in: G. Bräuer / K. Giel / W. Loch / J. Muth, Studien zur Anthropologie des Lernens. Neue pädagogische Bemühungen Bd. 36. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1968, S. 35-64. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ H. Gaudig: Didaktische Praeludien, zit. aus: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn (Obb.) 1963, S. 45.

² R. u. A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1963.

³ H. Gaudig: a. a. O., S. 45 f.

Vielfach sind die sogenannten Impulse oder „Informationen über ein zukünftiges Tun“⁴ nichts weiter als die Übersetzungen guter und ehrlicher Fragen in ein schlechtes Deutsch. Die sogenannten W-Fragen sind häufig schlechterdings nicht zu vermeiden und nur dann in Impulse zu übersetzen, wenn die Schüler darauf getrimmt sind, das »Gebt dem Ding einen Namen« nicht wörtlich ernst, sondern als methodischen Kniff des Lehrers zu nehmen. Man sollte hier einfach die schlichte Tatsache zur Kenntnis nehmen, daß die Namen nicht durch die Schüleraktivität erzeugt werden können: man kann bestenfalls Bezeichnungen erfinden und durch Konvention festlegen, Namen aber werden gewußt oder nicht gewußt.

Zweifellos muß jedoch der Lehrerstudent in der Kunst geübt werden, unnötige Fragen zu vermeiden. Wer zu viel und un-[36/37]überlegt fragt, macht die Schüler maulfaul, denn wirkliche Fragen verlangen eine kurze, präzise und bündige Antwort. Wer zu viel fragt, bringt sich in die Verlegenheit, die Schülerantworten, die oft nur in einem einzelnen Wort bestehen können, mit der fatalen Bemerkung: „Sag's in einem ganzen Satz“ quittieren zu müssen: er zwingt die Schüler so geradezu zu dem üblen Schuljargon, der aus lauter ganzen, aber nichtssagenden Sätzen besteht. Zugleich bringt sich der Fragende, eben weil die Frage eine eindeutige Antwort verlangt, in die Lage, etwas Bestimmtes hören zu wollen: er wird dadurch taub und unempfindlich für die produktiven Möglichkeiten, die ihm durch die Schüleräußerungen zugespielt werden. Worin sich also der Lehrerstudent in jedem Fall üben muß, ist die Kunst, Gespräche mit den Schülern zu beginnen und feinsinnig und hellhörig weiterzuführen.

Trotzdem sind im Geschäft des Lehrens Fragen nicht nur nicht zu vermeiden, sondern sie haben eine positive Funktion im Unterricht. Die alte Schulmeisterregel, daß der Lehrer nur eines vermeiden soll, nämlich undeutliche Fragen zu stellen, gilt auch heute noch. Wo unumgängliche und nötige Fragen in Impulse übersetzt werden, verlieren sie ihre Eindeutigkeit: sie locken dann nicht die Selbsttätigkeit der Schüler hervor, sondern machen sie nur unsicher. Häufig hemmen die sogenannten Impulse nur den Fortgang des Unterrichtes, ohne dadurch an produktiver Schülermitarbeit zu gewinnen.

Aus unseren Vorüberlegungen ergibt sich also, daß man nicht allgemeinverbindlich sagen kann, alle Fragen seien im Unterricht zu vermeiden. Ohne Lehrerfragen scheint der Unterricht nicht auszukommen: das zeigt sich schon an der merkwürdigen Tatsache, daß in einer Zeit, in der man mit dem Anspruch einer wissenschaftlichen Fundierung des Lehrerverhaltens ein Verhaltenstraining mit dem Ziel, Fragen zu vermeiden, einrichtet, mit demselben Anspruch des wissenschaftlichen Fundiertseins ein Frage-Antwort-Verfahren durch die Lehr- und Unterrichtsprogramme in einem Ausmaß in den Unterricht einschleust, wie es [37/38] der entschiedenste Herbartianismus nicht kannte. So ergibt sich – für den Schulpraktiker zumal – die Frage, wann darf, kann oder muß man fragen, und wann ist das Fragen nichts weiter als der Ausdruck eines ungerechtfertigten Strebens nach einer Scheinautorität, das es zu zügeln gilt. Diese aus der Praxis entstandene Frage kann jedoch nur durch die Erörterung des Sinnes der Frage beantwortet werden.

Unter dem „Sinn der Frage“ verstehen wir das eigentümliche und unersetzbare Gerichtetsein der Frage sowohl auf den Befragten als auf das Erfragte. Mit der Unersetzbarkeit der Frage ist gemeint, daß die Frage nicht ein Mittel zur Erreichung irgendeines Zweckes ist, der prinzipiell durch andere Mittel erreicht werden könnte. Wir behaupten, daß es eine Form des Wissens gibt, das »reine« Wissen nämlich, das weder in der Lebenserfahrung noch durch den praktischen Umgang noch durch die Anschauung begründet werden kann, und daß dieses reine Wissen grundsätzlich nur als Antwort auf Fragen Geltung und Bestand hat.

2. Der „Sinn der Frage“ kann nur in einem im weitesten Sinne hermeneutischen Verfahren ausgelegt werden. Wer also nach dem Sinn einer unterrichtlichen Maßnahme fragt, hat offensichtlich den Schritt zur wissenschaftlichen Empirie in der Pädagogik noch nicht vollzogen

⁴ R. u. A.-M. Tausch: a. a. O.

und setzt sich dem Verdacht aus, ein Reaktionär zu sein. Zur Begründung des hermeneutischen Vorgehens kann heute das gleiche Argument ins Feld geführt werden, das zu seiner Zeit Schleiermacher gegen die philosophische Ethik geltend machte: Man kann das Unterrichts-geschehen nicht so lange aussetzen, bis alle Faktoren erforscht sind, so daß man den ganzen Unterricht mit einem Schlage auf wissenschaftliche Grundlagen stellen könnte. Solange also die Didaktik nicht als wissenschaftliche Empirie ausgebaut ist, sollte der Empiriker den Hermeneutiker neben sich dulden. Darüber hinaus ist es zumindest fraglich, ob der wissenschaftliche Empiriker in der Pädagogik wird je auf die Dienste des Hermeneutikers verzichten können. [38/39]

Gewiß, der Unterricht ist ein Feld des Zusammenspiels der verschiedensten Faktoren. In die Konstitution dieses Feldes aber geht entscheidend ein die Deutung der sozio-kulturellen Fakten als aufbauender Kräfte eines konkreten Lebens. Jeder pädagogische Akt ist darauf gerichtet, die sozio-kulturelle Wirklichkeit als lebensgestaltende Potenz zu erschließen, sie als eine die geistige Entwicklung ermöglichende Kraft dem kindlichen Leben zu integrieren. Selbst der Begriff der Anpassung enthält eine Deutung der kulturellen Wirklichkeit im Hinblick auf das in ihr mögliche geistige Wachstum.

Weil dem so ist, halten und bewegen sich die wissenschaftlichen Termini der empirischen Pädagogik stets in einem pädagogischen Verständnis der sozialen und kulturellen Wirklichkeit, in einem Hof, den es hermeneutisch-kritisch zu durchleuchten gilt. Wo dies nicht beachtet wird, entsteht die Gefahr, daß ein unkontrolliertes Verständnis, das in einer bestimmten historischen Situation ausgebildet wurde, sich maßgeblich in die wissenschaftliche Theorienbildung einschleicht. Die theoretischen Konzepte haben dann häufig ihre Wurzeln in praktischen und sprachlichen Konzeptionen: sie interpretieren, wo sie nach Klassifikationsregeln definiert werden sollten. Dabei ist dann die Gefahr groß, daß die wissenschaftliche Empirie zum Werkzeug erniedrigt wird, das eine geschichtlich überkommene Praxis zum sakrosankten Dogma verhärtet.

3. Die eben in methodischer Absicht und in theoretischer Allgemeinheit angedeuteten Zusammenhänge werden am Problem der Lehrerfrage im Unterricht besonders deutlich. Die reformpädagogischen Angriffe gegen die Lehrerfrage sowohl als auch die modernen, auf der Grundlage empirischer Erhebungen beruhenden Anwürfe sind hervorgegangen aus einem ganz bestimmten Verständnis des „Wissens“. Das Unbehagen Gaudigs an der Lehrerfrage wird verständlich aus der Tatsache, daß der Fragende dem Befragten keinen Raum zur persönlichen Entfaltung gewährt. Das erfragte – und immer auch abgefragte – Wissen tritt dabei mit dem Anspruch der überpersönlichen [39/40] Geltung auf. Es erwächst nicht aus der Lebenserfahrung und kann nicht in eine Lebensgeschichte integriert werden. Herausgelöst aus jeder konkreten Lebensgeschichte erweckt es den Anschein, in einer höheren Ordnung begründet und die Offenbarung des Seins selber zu sein. Der Lehrer tritt dabei als das Sprachrohr und der Verkünder dieser höheren Ordnung auf.

Wo man aber von einer höheren Begründung des Wissens überzeugt ist, kann man nur fragend lehren: denn gerade die Fragen lösen das Wissen aus seiner Verstrickung in die persönliche Lebensgeschichte und holen es ein in den Begründungszusammenhang einer Lehre, als deren Verkünder der Lehrer auftritt. Gegen diese metaphysische Überhöhung des Wissens richtet sich der Kampf der Reformpädagogik, für die das Wissen nur durch die persönliche Aneignung zum echten und wahren Wissen wird. Für die Reformpädagogik ist das Wissen in seinem Kern historia, Kunde; es kann nicht in Systemen begründet, sondern nur durch die je eigene Lebensgeschichte bezeugt werden. Im Kampf gegen die metaphysische Überhöhung des Wissens erweist sich die Reformpädagogik als die Fortführung der aufklärerischen Idee der Selbstbefreiung des Menschen aus allen vorgegebenen und als heilig gesetzten Ordnungen, der Idee der Selbstbefreiung des Menschen aus den „Spinnewebn des dogmatischen

Denkens“⁵. Erst wo es keine höheren Ordnungen gibt und keine Sachwalter dieser Ordnungen, kann dann auch der Laie verantwortlich an der Kultur teilnehmen. Am Gedanken der Einführung des Laien in die Kultur entzündet sich das Pathos des Ursprünglichen und Natürlichen in der Reformpädagogik. Selbst die Betonung des Irrationalen ist als Protest gegen eine metaphysisch überhöhte, absolute Vernunft zu verstehen, als Protest gegen eine Vernunft also, die zwar nicht durch Leidenschaften getrübt, aber auch nicht durch Leidenschaften erhellt werden kann.

In der von uns bereits berührten merkwürdigen Tatsache, daß man heute gleichzeitig Übungen zur Vermeidung von Fragen anstellt und durch die Unterrichtsprogramme ein reines Frage-[40/41] Antwort-Verfahren in den Unterricht einschleust, liegt nur scheinbar eine Ungereimtheit. Der Lehrer selbst enthält sich ja hier jeder direkten Frage: die Fragen werden nur in einem „anonymen“ Programm zugelassen. Der Lehrer tritt als Berater auf, als jemand, der dem Schüler bei der Bewältigung seines Arbeitspensums hilft. Die Fragen sind hier gänzlich aus dem sozialen Interaktionsgeschehen, als das der Unterricht ja auch angesprochen werden kann, herausgezogen. Das Ganze läuft hinaus auf eine klare und radikale Zweiteilung des Unterrichts in soziales Interaktionsgeschehen, das zu überwachen und zu steuern zur eigentlichen pädagogischen Aufgabe des Lehrers wird, und in die reine Information.

Wo es um das reine Wissen geht, scheint man ohne Fragen nicht auszukommen, wo man aber gewissermaßen von Mensch zu Mensch spricht, sind Fragen höchst problematisch. Der Fragende ist hier immer in der Gefahr, indiskret und taktlos zu werden. Daher werden im mitmenschlichen Bezug Fragen sehr ungenau und schon gar nicht mehr als Fragen gestellt: man erwartet keine eindeutige Antwort, wenn man ein Gespräch mit der Wendung: „Wie geht's?“ beginnt. Die Scheinfragen geben dem Befragten hier immer die Möglichkeit, sich hinter nichtssagende Scheinantworten zurückzuziehen. Das Individuell-Persönliche ist offensichtlich nicht durch Fragen ans Licht zu bringen. Auch die Fragen des Arztes fördern nur etwas zutage, was man nicht verarbeitet, seinem Leben nicht anverwandelt hat. Ähnlich liegen die Dinge bei der Meinungsbefragung: nur die Meinungen, die man sich nicht selber gebildet hat, die ein gesellschaftliches Produkt sind, können erfragt werden; die persönliche Meinung hingegen artikuliert und akzentuiert sich im Gespräch oder in der Diskussion.

Diese Bemerkungen wollen hier nur darauf aufmerksam machen, daß die Fragen, die eine genaue und eindeutige Antwort verlangen, den mitmenschlichen Kontakt, der sich im Gespräch ausbildet und ausdifferenziert, unterbrechen. So erscheint es konse-[41/42]quent und einleuchtend, wenn auch im Unterricht die Fragen aus dem sozialen Interaktionsgeschehen herausgelöst werden.

So einleuchtend jedoch die radikale Zweiteilung des Unterrichtes in Information und Interaktion erscheinen mag, so problematisch ist sie bei Lichte besehen. Die Zweiteilung hat zur unabdingbaren Voraussetzung die Ansicht, daß das Wissen dem menschlichen Leben nicht mehr anverwandelt werden, dass es nicht das Medium der Selbstfindung und Selbstdarstellung sein und daher auch nicht mehr ins Gespräch gebracht werden kann. Nur wo das Wissen nichts mehr mit Bildung zu tun hat, kann es auch aus dem mitmenschlichen Verkehr gezogen und zur Angelegenheit einer reinen Information werden.

Es soll nun keineswegs bestritten werden, daß das Wissen heute nicht mehr ohne weiteres als das Medium der Selbstfindung verstanden werden kann. Es gibt das Wissen nicht mehr in der Form der Kunde oder der historia. Bei dieser Lage der Dinge erhebt sich aber erst recht die Frage nach dem pädagogischen Sinn der Wissensvermittlung. Wenn Wissen und Bildung nichts mehr miteinander zu tun haben, dann sind die allgemeinbildenden Schulen, in denen – schon auf der Volksschule – Fachlehrer ihre Disziplin traktieren, ein ungeheurer Betrug. In den sogenannten allgemeinbildenden Schulen delegieren doch die Fachlehrer ständig eine

⁵ W. Dilthey: SW VII, S. 290 f.

Aufgabe an die Schüler, die heute prinzipiell niemand mehr bewältigen kann: die der bildenden Aneignung und persönlichen Integration des Wissens, „stoffes“. Wohl die meisten Fachlehrer trösten sich über die Kalamität der allgemeinbildenden Laienschule mit dem bildungstheoretischen Hinweis hinweg, daß die Begegnung mit dem harten und erbittlichen Gesetz der Sache bilde. So häufig dieses Argument auch gebraucht wird, so selten gibt man sich Rechenschaft darüber, daß in ihm die wissenschaftstheoretische Voraussetzung von der philosophisch-ontologischen Begründbarkeit des Wissens im Spiel ist. Dieses Argument sieht im Wissen die Offenbarung des Seins und versieht es mit einer metaphysischen Weihe, die dem Geist der Wissenschaft widerspricht. [42/43]

Es scheint also, so kann man, unsere Vorüberlegungen zusammenfassend, sagen, daß der Lehrer nur als Verkünder einer höheren Ordnung fragen darf, weil das Fragen sich auf ein Wissen bezieht, das in der Lebenserfahrung oder Anschauung nicht nur nicht begründet ist, sondern auch nicht auf diese zurückbezogen werden kann. Wo der Lehrer sich aber als Verkünder einer höheren Ordnung versteht, gerät er in Widerspruch zum Geist der Wissenschaft und maßt sich eine Autorität an, die unecht sein muß. Wo er jedoch hinter das Unterrichtsprogramm zurücktritt, bleibt der pädagogische Sinn der Wissensvermittlung unerörtert.

Wir haben in unseren bisherigen Erörterungen stillschweigend einen engen Zusammenhang von Fragen und explizitem Wissen vorausgesetzt und hoffen, daß eine eingehende Darstellung dieses Zusammenhanges auch in der pädagogischen Problematik weiterhilft.

II. Über den Sinn der Frage

1. Unsere Überlegungen sind bisher von der stillschweigenden Voraussetzung ausgegangen, daß die Frage in einer gewissen Weise den menschlichen Erfahrungs- und Erlebnishorizont durchstößt und der Ursprung der wissenschaftlichen Systembildung sei. An dieser Behauptung haben wir mit unseren Überlegungen anzusetzen. Zum Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen wählen wir eine alltägliche Situation, in der bestimmte Fragen geradezu hervorgetrieben werden, so daß man an ihr die Funktion der Frage im menschlichen Dasein am besten studieren kann.

Schon E. Straus⁶ hat die folgende Situation als Ausgangspunkt seiner Interpretationen gewählt: Ein Fremder, der keine Zeit mehr zum Herumschlendern hat, will in einer fremden Stadt den Weg zum Bahnhof wissen und fragt einen Passanten danach. Man fragt nach dem Weg, wo man die Orientierung verloren und die Hoffnung aufgegeben hat, aus eigener Kraft oder durch Zufall den Weg zu finden. Man wendet sich mit [43/44] seiner Frage an einen x-beliebigen, zufällig vorbeikommenden Passanten, der nicht einmal wie ein Ortskundiger oder Ortsansässiger aussehen muß. Auch ein Ortsfremder kann den Weg zum Bahnhof wissen und ein Gastarbeiter zumal. Wir wenden uns in der Analyse dieser Situation zunächst einmal der Ausgangslage zu: Fragen, so könnte man hier schon allgemein sagen, stellen sich dort ein, wo die Wirklichkeit den Charakter der Vertrautheit verliert, wo sie sich den gekonnten Griffen und Gängen entzieht und den Menschen hilflos werden läßt. Wo die Dinge nicht mehr schlicht zuhanden sind, an bedeutungsvollen Plätzen verfügbar gehalten werden, wo die Straßen und Wege nicht mehr eine bedeutungsvolle Welt räumlich artikulieren, bricht die Wo-Frage auf.

Insofern einem die Antwort aus einer Lage heraushilft, aus der man sich nicht selber befreien kann, kann sie den Charakter der Auskunft annehmen, weil sie den Antwortenden nicht in seiner persönlichen Erfahrung beansprucht: man braucht sich nicht an einen Ortskundigen zu wenden, wenn man den Weg zum Bahnhof erfragt. In der Unpersönlichkeit ist die Antwort

⁶ E. Straus: Der Mensch als ein fragendes Wesen, in: Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1960, S. 316 ff.

unterschieden vom Rat, der, wo er helfen will, auf die persönliche Lage des Ratsuchenden eingehen muß, wie auch in den Rat immer die eigene Lebenserfahrung des Ratenden eingeht. Man wendet sich nicht an einen x-beliebigen Menschen mit der Bitte um Rat; nicht einmal die fachliche Kompetenz allein kann jemanden zum Berater legitimieren.

Von hier aus ergibt sich für unser Problem das Folgende: Mit der Frage begeben wir uns aus der gedeuteten Welt, die stets eine mit konkret anderen Menschen geteilte Welt ist: wir durchstoßen mit ihr, wie Straus es formuliert hat, alle Horizonte des Erlebens und leibhaften Erfahrens. Das erfragte »Wo« liegt bereits in einem homogenen Raum, der nicht mehr durch bedeutungsvolle Plätze, Wege und Stellen strukturiert ist. Die Frage bezieht die Stellen und Plätze ein in ein objektives System – das Verkehrsnetz einer Stadt etwa –, in einen Raum also, der nicht mehr perspektivisch auf den eigenen Leib und sein [44/45] Vermögen hingeeordnet ist. Der Standort des eigenen Leibes wird hier vielmehr zu einem fixierbaren Punkt im homogenen Raum, der durch seine Beziehung zu anderen Punkten bestimmt werden kann. Diesen Raum gibt es aber nicht in der leibhaft erfahrbaren oder bedeutungsvoll erlebbaren Wirklichkeit, sondern er wird als Ordnungsgefüge an die Wirklichkeit herangetragen. Mit der Frage setzt man sich also aus der Wirklichkeit, die durch unser leibliches Darinnensein mitstrukturiert ist, heraus: wo das Fragen ansetzt, ist nichts mehr schlicht gegeben. Weil nun aber die Antwort auf eine Frage in einer Bestimmung innerhalb eines Systems besteht, fällt sie gerade dem Kundigen oder Erfahrenen nicht leicht. Der Fragende verlangt vom Gefragten nichts weniger, als daß er das, was er aus seinem leibhaften Dabeisein und Umgehen kennt, in ein System übersetzt, das das Unbeteiligtsein voraussetzt. Er muß genau das, was ihn als Kundigen auszeichnet, aufgeben. Der Befragte steht daher prinzipiell in der Situation, wie sie Augustinus beschrieben hat: „Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht.“ Hinsichtlich der Frage allgemein ergibt sich somit: sie reißt das Wissen als solches aus den bloßen, immer auch zufällig zustande gekommenen Erfahrungskennntnissen und macht es explizit. Sie löst das Wissen aus allen Lebensbezügen, verschafft ihm eine eigene Dignität, so daß es der Begründung durch Erfahrungen und Erlebnisse nicht mehr bedarf.

Erst durch die Frage wird das Wissen rein, oder im wörtlichen Sinne absolut, insofern es der Begründung durch die Erfahrung nicht mehr bedarf. In dieser Absolutheit gilt es dann für alle in gleicher Weise, unabhängig von dem jeweiligen Standort oder der Lebenserfahrung. Dieses Wissen kann und braucht nicht in eine Lebensgeschichte integriert zu werden, wodurch es ja nur seine Eindeutigkeit verlieren würde: es kann als fertiges und unmodifizierbar bestehendes behalten und abberufen werden. In der Tatsache nun, um dies im Vorübergehen anzumerken, [45/46] daß Fragen das Wissen explizit machen, liegt der unbezweifelbare Erfolg des programmierten Unterweizens begründet. Gute Programme sparen Zeit, eben weil sie etwas bieten, was der Zeitigung nicht bedarf. Fragen gewähren keine Zeit: der Befragte weiß, oder er weiß nicht. Zum anderen aber wird das Wissen, das in der Form von Antworten auf Fragen gewonnen wird, in einem besonderen Maße verfügbar, eben weil es von der persönlichen An eignung entlastet. Darin scheint mir die spielerische Leichtigkeit des Lernens nach Programmen begründet zu sein.

Es zeigt sich also: Fragen treiben zur Ausbildung eines expliziten oder im wörtlichen Sinne absoluten Wissens, so sehr, daß man das Wissen selbst nur in der Form der Antwort auf Fragen hat.

„Und doch kann man eigentlich jede Aussage als eine Antwort auf eine Frage – eine stillschweigend mitvernommene Frage – ansehen. Wenn uns die Frage nicht vernehmlich ist, zu der eine Aussage Stellung nimmt, bleibt die Aussage selbst unverständlich. Einführung und Kommentare zu großen Werken tun in weitem Umfang ja nichts anderes als die Fragen herausstellen, die den Verfasser bewegten, ohne daß er sie ausdrücklich benannte, sei es, daß er

sie in der historischen Situation für selbstverständlich nahm oder daß er sie verschwieg, sei es, daß sie ihm selbst verborgen waren⁷.

2. Das Problem der Frage läßt sich also offensichtlich nur klären über das des absoluten Wissens, einer Problematik, mit der Fichte zeitlebens gerungen hat. Nur über die Frage nach dem Sinn der Absolutheit des Wissens, das nicht mehr in Lebenserfahrungen eingebunden ist, wird auch die nach dem Sinn des Fragens zu klären sein.

Fichte ging in der positiven Bestimmung der Absolutheit des Wissens von der Tatsache aus, daß auch und gerade in der Erfahrung Spuren des Wissens enthalten seien und daß es eben dieses Wissen sei, das die Erfahrung kommunizierbar mache. Was „an“ der Erfahrung mitteilbar und verbindlich ist, ist das Wissen, und gerade dieses Wissen ist nicht an die Erfahrung gebunden, es kann vielmehr jederzeit aus ihr herausgelöst [46/47] werden. Das Wissen aber garantiert letztlich den Wirklichkeitsbezug der Erfahrung.

Für Fichte bedeutet dies: In seiner Absolutheit ist das Wissen der absolute Grund der Erfahrung. Nur wenn Wissen in der Erfahrung vorkommt, ist sie mehr als ein zufälliges und im schlechten Sinn subjektives Für-wahr-Halten. Insofern das Wissen aber die Grundlage der Erfahrung ist, ist es zugleich der einzig mögliche Zugang zur Wirklichkeit. Das Wissen ist der Ort des Gegebenseins von Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, wie sie ist, unabhängig von unseren zufälligen Lagen und Standorten.

Das Wissen ist daher für Fichte der Ort des Erscheinens von „etwas“, was es unabhängig von unseren Lebenslagen „gibt“. („Etwas“ und „gibt“ wurden in Anführungszeichen gesetzt, weil es ein Etwas-Geben nur in dem und durch das Wissen geben kann.) In seiner Bezogenheit auf etwas, was es unabhängig von uns gibt – Fichte nennt es das Absolute ohne jedes weitere Prädikat –, ist das Wissen in seinem Keim und seiner Wurzel Bild, d. h. ein Zur-Gegebenheit-Bringen des Absoluten als Seiendem, oder Anschauung des Absoluten.

Das Wissen, das in seiner Wurzel Bildung des Absoluten ist – anschauliches Zum-Vorschein-Bringen des Absoluten –, bezieht das Absolute als Seiendes, als etwas, an dem wir Halt gewinnen, in unser Dasein ein. Daß es ein Wissen gibt, kann für Fichte nicht erklärt werden. Wenn es aber ein Wissen gibt, dann kann es nur das Bild des Absoluten sein, das Zum-Vorschein-Bringen von „etwas“, was es außerhalb unserer leiblichen Natur gibt. Das Wissen hat seinen Grund in der Evidenz, dem originären, nicht weiter ableitbaren Gegebensein von Seiendem als solchem.

Wir sind auf diese Zusammenhänge bei Fichte eingegangen, um zu zeigen, daß für Fichte sowohl als auch für manchen seiner positivistischen Nachfolger – der frühe Wittgenstein sei genannt – das reine Wissen als Bild einer außermenschlichen Wirklichkeit verstanden wird und deshalb als Grundlage jeder Erfahrung fun-[47/48]gieren kann. Überall da, wo man das Wissen als Bild der absoluten Wirklichkeit zu verstehen suchte, glaubte man auch, im Wissen den Halt am an sich Seienden zu finden. Wo das Wissen aber als Zum-Vorschein-Bringen des Seins selber verstanden wird, wird es als die Manifestation kategorialer Zugriffe verstanden. Die kategorialen Zugriffe jedoch, die jeder konkreten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit schon im Rücken liegen, aktualisieren und verwirklichen sich in Fragen. So hat Straus darauf aufmerksam gemacht, daß in der Aristotelischen Kategorienlehre „eine Gruppe der möglichen Weisen des Ansprechens der Dinge direkt durch Frageworte bezeichnet sind; das Warum und Wo, das Wie-beschaffen und Wieviel“⁸.

Wo die Frage in ihrer konstitutiven Bedeutung für das reine Wissen überhaupt gesehen wurde, wurde sie sofort ontologisch überfrachtet. So hat neuerdings Rombach im Anschluß an Heidegger die Frage einbezogen in die Transzendenzbewegung des Daseins: jede Frage ist eine solche, die mit unserem Dasein selber als Frage nach dem Sein des Seienden aufbricht.

⁷ E. Straus: a. a. O., S. 317 f.

⁸ E. Straus: a. a. O., S. 317.

„Demnach kann das Problem der Frage nur dann angemessen gestellt werden, wenn von vornherein die Möglichkeit einer Frage nach dem Sein anvisiert wird.“ Die Frage bricht hier auf in der Abgründigkeit des menschlichen Daseins, des Daseins zumal, das keinen Halt am unmittelbar Gegebenen findet, dieses vielmehr in seine eigene Abgründigkeit hineinreißt, um Halt am Sein selber zu finden. Das aus der Abgründigkeit des Daseins geborene Fragen macht die ontologische Differenzierung notwendig. „Dort, wo das eigentliche Da-sein den Grund seiner Handlungen sucht, findet es diesen als Abgrund vor, der das Da-sein seinem Selbst überläßt“⁹.

3. Wir können diese philosophischen Zusammenhänge hier nicht in extenso und nicht annähernd vollständig ausbreiten: die Aufmerksamkeit, die der Neukantianismus und A. Petzelt dem Problem der Frage widmeten, haben wir nicht einmal berührt. Für unseren Zusammenhang interessant ist lediglich die Tatsache, daß sich die philosophisch-ontologische Wissenschaftstheorie weit mehr um die Frage kümmerte als die denkpsychologische Forschung. Es ist indes kein Zufall, daß man [48/49] die Bedeutung der die Erlebnishorizonte durchbrechenden Frage für die Konstitution des expliziten Wissens im philosophischen Zusammenhang einer ontologischen Begründung des Wissens entdeckte.

Es hat den Anschein, als ob die Fragestellung, auf die das Wissen antwortet, überhaupt etwas sei, was man im Zuge der philosophischen Begründung des Wissens hervorbringen muß, als der treibenden und den Forscher bewegenden Kraft, der er, der Forscher selber, sich prinzipiell nicht in der Form einer expliziten Fragestellung bewußt sein kann. Erst das gefundene, neue Wissen kann zum Bewußtsein bringen, wonach der Forscher gefragt hat. Fragen können, so scheint es, ausdrücklich und explizit erst durch das gefundene Wissen formuliert werden, also nachträglich: und in ihnen wird die Art und Weise artikuliert, wie der Forscher das unmittelbar Gegebene überschritten hat, auf das „wahre Wesen“ hin, das er im Wissen zum Vorschein brachte.

Die Ausarbeitung der den Forscher bewegenden Fragestellung scheint also, um dies noch einmal zu betonen, Sache der Philosophie zu sein. Eben weil die Fragestellung erst nachträglich formuliert werden kann, kann man das Fragen, worauf Straus hingewiesen hat, nicht als ein Suchen verstehen.¹⁰ Pädagogisch bedeutet dies, daß man nur durch die Artikulation der Fragestellung, die zum Wissen führte, lehren kann. Der fragende Lehrer versetzt die Schüler in den Ursprung des Wissens, eröffnet in seinen Fragen für die Schüler eine neue, im alltäglichen Leben nicht enthaltene Sinnrichtung, innerhalb deren sie dann fündig werden können.

Diese Behauptungen scheinen von den konkreten Untersuchungen Claparèdes bestätigt zu werden. Die Hypothese, so erkennt Claparède, ist zwar immer die Antwort auf eine Frage, aber der Hypothesenbildung geht keine beobachtbare gezielte Frage zeitlich voraus.

„Sicherlich ist es die Frage, die die Hypothese hervorbringt... In einem Fall wie diesem mag man sich fragen, wo die ‚Frage‘ bleibt. [49/50] Es scheint, daß allein die Kenntnis eines Phänomens die Hypothese plötzlich entstehen ließ ..., ohne daß dieser eine Frage vorausgegangen wäre. Dennoch bestand die Frage implizit, wenn auch nicht explizit. Ein scharfsichtiger Chirurg möchte unbewußt neue Heilmethoden entdecken“¹¹.

4. Die experimentellen Beobachtungen Claparèdes lassen jedoch auch eine andere Deutung zu, eine Deutung zumal, die nicht in eine ontologische Begründung des Wissens mündet, die ihrerseits nur auf dem Hintergrund der Ansicht möglich wird, daß das Dasein an ihm selbst ontologisch sei. Es ist sicher richtig, daß erst das Wissen eine klare Fragestellung ermöglicht. Aber die Frage selbst richtet sich dann nicht auf die Wirklichkeit, die im Wissen zum Vor-

⁹ H. Rombach: Über Ursprung und Wesen der Frage, Phil. Schriftenreihe „Symposion“, II, S. 231.

¹⁰ E. Straus: a. a. O., S. 332.

¹¹ E. Claparède: Die Entdeckung der Hypothese, in: Denken, hrsg. v. C. F. Graumann, Neue wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 3, Köln-Berlin 1965, S. 109 f.

schein gebracht wird, sondern auf das Wissen: in den Fragen wird das Wissen nicht auf seinen Ursprung zurückgeführt, sondern als fertiges, unmodifizierbar bestehendes abberufen. In der Tatsache, daß das Wissen durch Fragen abberufen werden kann, liegt nicht die Evidenz des Wissens begründet, sondern seine formale Eindeutigkeit und Exaktheit. Das Wissen ist dadurch charakterisiert, daß es durch Fragen abberufen werden kann, also allgemein verfügbar ist. Daß es aber nur als unmodifizierbar Fertiges abberufen, nicht persönlich angeeignet werden kann, besagt ja eben, daß es in den Fragen nicht auf seinen Ursprung überschritten wird. Die Tatsache der Abberufbarkeit des Wissens besagt, daß es jeden Bezug zu seinem Ursprung und damit auch jeden Bezug zur Wirklichkeit außer ihm abgestreift hat. Im Wissen wird die Wirklichkeit nicht zur originären Gegebenheit gebracht, es ist nur in der Form der reinen Aussage vorhanden, die darin von den Äußerungen der natürlich-gesprochenen Sprache unterschieden ist, daß sie sich nicht an der Wirklichkeit erfüllt. In der reinen Aussage wird keine Hinsicht artikuliert, sie kann nicht als Auslegung der Wirklichkeit verstanden werden. Die Elemente der Aussage sind keine Worte, deren Sinn in den Möglichkeiten des Gebrauchs eines bestimmten Wortes artikuliert wird (= Bedeutung), sondern Termini und Zeichen, deren Bedeutung definitiv festgelegt werden muß, eben weil sie [50/51] sich nicht aus der Art, in der jene die Wirklichkeit zugänglich machen, ergibt. Aussagen, das will damit auch gesagt sein, sind weder unmittelbar evident noch systematisch auf andere Aussagen mit unmittelbarer Evidenz zurückzuführen. Daher kann man in reinen Aussagen auch nicht miteinander sprechen: sie können nicht nur nicht unmittelbar und direkt verstanden werden, sondern man kann in ihnen nicht einen konkret anderen Menschen ansprechen und das Gesagte, durch das Verständnis des anderen bereichert, von diesem zurückempfangen.

Als vorläufige Stütze für unsere Behauptung, daß das durch seine Befragbarkeit charakterisierte Wissen sich als reine Aussage konstituiert, mag die Tatsache gelten, daß explizite Fragen das Miteinandersprechen unterbinden. Fragen werden dort gestellt, wo man dem Sinn des Gesagten nicht mehr verstehend entsprechen kann. Wer aber nach der Bedeutung eines Wortes z. B. fragt, verlangt eine Definition, wenn er eine eindeutige Antwort will. Auf die Frage nach der Bedeutung eines Wortes oder dem Sinn eines Satzes kann man auch mit einem Beispiel antworten, aber das Beispiel antwortet nicht direkt, sondern es versucht, das direkte Verständnis wieder in Gang zu bringen. Wer mit einem Beispiel „antwortet“, beantwortet nicht die Frage, sondern macht die Frage selbst unnötig. Die Frage selbst durchstößt die Verstehenshorizonte der mit anderen geteilten Welt, aber sie kommt nicht beim Sein selber an, sondern bei reinen Aussagen.

Wenn sich diese Behauptung aufrechterhalten ließe, hätten wir von dem Gedanken, das Wissen sei ein Bild der Wirklichkeit, wie sie jenseits aller unserer Zugriffe ist, Abschied zu nehmen. Das Wissen könnte dann nicht mehr philosophisch auf ein ursprüngliches Gegebensein der Wirklichkeit überschritten werden. Pädagogisch würde das bedeuten, daß der Lehrer in seinen Fragen keinen neuen, im Alltag nicht vorhandenen Sinnhorizont eröffnen kann. Fragend kann man sich nur an den Wissenden wenden, der Unwissende versteht die Frage erst gar nicht. Erst das fertige Wissen verleiht einer Frage Präzision, Richtung [51/52] und Sinn. Konkreter bedeutet dies, daß der Nichtwissende nach vorhandenen Frageschemata nur ins Blaue hinein fragen kann: der Wissende aber weiß, wonach gefragt wird, und hebt dann in seiner Antwort den Fragenden auf seine Stufe empor. Van den Berg hat dies überzeugend an den Kinderfragen dargestellt. Die Antworten der Erwachsenen, so führt er aus, reißen das fragende Kind aus seiner erfüllten Gegenwart heraus und hinein in die Endlosigkeit des Fragenmüssens.

„Das Kind gelangt ‚von selbst‘ in diese Zeit (sc. das Fragealter), und es geht genauso wieder ‚von selbst‘ daraus fort. ... Wie die Zähne zu einer bestimmten Zeit seines Lebens aus den Kiefern wachsen, so wachsen die Fragen aus seinem Kopf. Ich gebe zu, daß dann seinem Fragen der alarmierende Charakter genommen ist. Keinem Vater braucht es angst und bange zu werden wegen der ‚ewigen Fragerei‘ seines Kindes: im Buche steht, daß es sich so gehört...

Das ist anzuzweifeln. Würde das Kind in seine ‚endlose Fragerei‘ geraten, wenn wir es nicht durch unsere Antworten auf den Pfad der Endlosigkeit setzten? Wir sind es, die das Kind in einen endlosen Regreß schicken. So wird das Kind von uns weggeführt. So wird es außerdem aus seiner Gegenwart weggeleitet, bald glaubt es nur noch an das, was war“¹².

Daß das Wissen erst sinnvolle Fragen ermöglicht, bedeutet nun aber auch, daß es in der Form von Fragen erörtert oder dargestellt werden kann. Der Unterricht oder eine andere Form der lehrhaften Darstellung kann „eine Frage“ behandeln. Dabei werden Informationen aller Art, die Frage betreffend, die als Thema exponiert wird, zusammengetragen, Dokumente gesichtet, Zeugen gehört usw. „Die“ Frage kann wiederum durch Einzelfragen gegliedert werden, die für den rhetorischen Aufbau einer Abhandlung maßgeblich sind. An Hand dieser Fragen, die allein eine rhetorische Funktion im weitesten Sinn haben – die sogenannte Chrie besteht aus solchen Fragen: quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo quando – , gelangt man zu einer übersichtlichen Darstellung des Wissens. Man kann so dem Schüler, wie Gaudig es versuchte, ein Frageschema an die Hand geben, das ihn in die Lage versetzt, das Wesentliche an einer Darstellung zu erfassen bzw. sein Wissen übersichtlich geordnet [52/53] darzustellen. Soweit ein solches Frageschema möglich ist, wird der Lehrer tatsächlich überflüssig, wo nicht, muß er durch seine Fragen, die auch im Anschluß an einen Text abgedruckt werden können, das Wesentliche und Wissenswerte markieren.

In beiden Fällen aber, sowohl bei den Frageschemata, die man den Schülern an die Hand gibt, als auch bei den Lehrerfragen im Anschluß an eine Darstellung, geht es um das Ansprechen und Erwecken der Kraft im Schüler, die in einer ehrwürdigen Schultradition „memoria“ genannt wurde. In der memoria wurde die Kraft gesehen, das objektiv Wesentliche an einer Darstellung zu erfassen, es auf eine prägnante Form zu bringen und das so Präparierte zu behalten, so daß es jederzeit durch eine prägnante Frage aus dem Gedächtnis hervorgeholt werden kann. Um es aber noch einmal zu betonen: dieses gliedernde Fragen muß, wo es nicht jeweils vom Lehrer geleistet wird, ausdrücklich gelehrt werden, eben weil es nicht aus der existentiellen Unruhe der Schüler herauswächst oder, was dasselbe besagt, weil das Wissen nicht in die Lebenssituation der Schüler eingebettet ist, sondern in Büchern, Bildern und sonstigen Informationsquellen vorliegt. Die Arbeitsschule Gaudigs, die versuchte, die Schüler im Umgang mit Informationsquellen selbständig zu machen, ist so gesehen, wie jede wirkliche Schule eine Buchschule: in ihr wurde letztlich ein ordo legendi gelehrt.

(Nur im Vorübergehen sei hier angedeutet, daß die Methodisierbarkeit des Fragens in der Radikalität, in der sie von Gaudig angestrebt wurde, die Meinung zur Voraussetzung hat, daß die Fragen nichts anderes sind als die Aktualisierung von Kategorien, in denen die Wirklichkeit zur Sprache gebracht wird. Die rechte Ordnung des Fragens würde dann erst ein sinnvolles Sprechen ermöglichen und die Funktion der „Rede“ im Sinne Heideggers erfüllen. Sie ginge so dem Wissen nicht zeitlich, wohl aber logisch oder ontologisch voraus.)

5. Doch zurück in unseren Zusammenhang. Wir waren davon ausgegangen, daß das vorhandene Wissen erst die gliedernde Frage ermöglicht. Das Fragen übersteigt das Wissen nicht auf das jenseits des Erfahrungshorizontes liegende Sein hin als dem Grund des Wissens. Hinsichtlich des Wissens bedeutet dies: Das [53/54] Wissen bleibt hypothetisch. Nicht nur das Daß des Wissens ist hypothetisch, wie Fichte meinte, sondern es gewinnt auch keinen Halt mehr an der Wirklichkeit selber. Wo das Wissen aber nicht mehr auf die Wirklichkeit überschritten werden kann, kann es auch keine absolute Gewißheit geben. Das Wissen hebt keine vorhergehende Ungewißheit auf, sondern produziert gleichsam die Ungewißheit als sein ureigenstes Prinzip.¹³ Erst mit dem Wissen tritt die Ungewißheit in unser Dasein, wie es auch die Wissen-

¹² J. H. van den Berg: *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960, S. 73 ff.

¹³ Vgl. dazu R. Dahrendorf: *Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie*, in: *Argumentationen*. Festschrift für J. König, Göttingen 1964, S. 43-66.

schaften waren, die die neuzeitliche Philosophie auf die Suche nach einer absoluten Gewißheit schickten. Man kann also nicht nur sagen: Wo es keine Ungewißheit gibt, gibt es auch kein Wissen, so daß die Ungewißheit der Stachel wäre, der zum Wissen treibt, sondern auch umgekehrt: Wo es kein Wissen gibt, gibt es keine Ungewißheit. Das konkrete praktische Leben kennt keine Ungewißheit, bestenfalls zu bewältigende Probleme.¹⁴

In unserer Behauptung von der prinzipiellen Ungewißheit des Wissens gehen wir von zwei schlichten Tatsachen aus: einmal, daß nur Sätze gewiß oder ungewiß sein können, und zum andern, daß wissenschaftliche Aussagen nicht mehr die Artikulationen ursprünglicher Anschauungen sind, nicht auf Intuition beruhen, weshalb sie ja in einem noch zu erörternden Sinn begründet werden müssen. Selbst die Mathematik sieht in ihren Axiomen keine evidenten Sätze mehr.

„In dieser Lage müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf die Wissenschaft lenken, in der der strenge Aufbau aus letzten Voraussetzungen am saubersten durchgeführt ist. Das ist die Mathematik. Diese letzten Voraussetzungen nennt man hier die Axiome, und so liefert schon Euklid einen folgerichtigen, von den Axiomen ausgehenden Aufbau der Geometrie. Diese Axiome galten in der Mathematik lange Zeit als durch ihre Evidenz ausgewiesen. Aber eben hierbei ergaben sich in der modernen Entwicklung Schwierigkeiten. Wenn man in den sogenannten nichteuklidischen Geometrien das Parallelenaxiom durch andere Axiome ersetzen konnte, wenn also mehrere Axiome wahlweise nebeneinander möglich waren, dann verloren die Axiome ihre Begründbarkeit in der Evidenz. Darum verzichtete die moderne Mathematik auch auf diesen Ausweis und faßte die Axiome [54/55] als – in gewissen Grenzen – willkürliche Setzungen, über deren Brauchbarkeit erst nachträglich, von den aus ihnen gezogenen Folgerungen her, entschieden werden kann“¹⁵.

Jede wissenschaftliche Aussage ist bedingt wahr: über Wahrheit oder Unrichtigkeit der Aussage muß ausdrücklich entschieden werden.

Philosophisch allgemein sollte mit dem „Prinzip der Ungewißheit“ darauf aufmerksam gemacht werden, daß das Wissen niemals zu einer Totalansicht der Wirklichkeit gelangen kann durch die Explikation eines ersten, absolut gewissen Grundsatzes. Die „Welt“, die Totalansicht der Wirklichkeit, kann nicht, wie Fichte glaubte, im Wissen und durch es erzeugt werden. Philosophisch weniger ambitiös sollte mit der prinzipiellen Ungewißheit des Wissens nur auf die schlichte Tatsache hingewiesen werden, daß das Wissen grundsätzlich die Form einer zu bestätigenden Hypothese hat. Aus diesem hypothetischen Charakter des Wissens muß nunmehr auch der Zusammenhang von explizitem Wissen und Fragen entfaltet werden.

6. Unsere These lautet: Gezielte, weiterführende Forschungsfragen können nur auf dem Hintergrund einer Hypothese gestellt werden. Daß man gezielte Fragen nur auf dem Hintergrund einer Hypothese oder zunächst einer bloßen Vermutung stellen kann, zeigt sich an den Ratespielen, bei denen es darum geht, durch geschicktes Fragen den Namen einer Person oder Sache zu erraten. Auch die Untersuchungen Claparèdes haben gezeigt, daß gezielte Fragen erst durch eine Hypothese möglich werden. Die Hypothesen aber sind urplötzlich da, wie aus dem Haupte des Zeus entsprungen.

„Wir möchten aber hier gleich hinzufügen, daß das laute Denken, mögen wir dadurch auch noch so gut den Ablauf des Denkens in den Griff bekommen, uns dennoch nichts darüber aussagt, wieso in einem bestimmten Augenblick eher die eine als die andere Hypothese auftaucht... Im Denken sind bewußt zunächst die Frage und dann die gebildete Hypothese, die

¹⁴ Vgl. dazu M. Landmann: Problematik. Nichtwissen und Wissensverlangen im philosophischen Bewußtsein, Göttingen 1949.

¹⁵ O. F. Bollnow: Über die Unmöglichkeit eines archimedischen Punktes in der Erkenntnis. Archiv für die gesamte Psychologie, 116, ¾, 1964, S. 222 f.

noch überprüft und als gut oder schlecht beurteilt wird. Die eigentliche Hypothesenbildung aber ist nicht bewußt¹⁶.

Erst von der gebildeten Hypothese kann man sagen, sie gebe [55/56] Antwort auf die Frage, worum es sich etwa bei einer gestellten Aufgabe handle und wie sie zu lösen sei. Zwar ist sich die Vp. dieser Frage ständig bewußt, man kann aber nicht sagen, in welchem Zusammenhang diese Frage mit der gebildeten Hypothese steht. Zwischen der Frage und der Hypothese klafft ein Hiatus, unbeschadet der Tatsache, daß man sagen kann, die Hypothese bringe eine Antwort auf die gestellte Frage. Es scheint indes kein Zufall zu sein, daß man die Hypothesenbildung gleichsam nicht in statu nascendi studieren kann. Gezielte Fragen entstehen nicht aus einem allgemeinen Wissen, daß man nicht weiß, sondern sie sind die Ausformulierung dessen, was man wissen muß, wenn sich das vermeintliche Wissen als ein Wissen soll konstituieren können. Fragen haben ihre Funktion nicht bei der Genesis, beim Zustandekommen des Wissens, sondern bei der Konstitution des Wissens als eines expliziten und absoluten.

Hier erhebt sich nun aber die Frage nach der Selbstkonstitution des absoluten Wissens, d. h. eines solchen, das seinen Grund nicht außer sich hat, das sich also im Prozeß der Selbstkonstitution nicht auf sein Nichtsein hin überschreitet. (Eine dialektische Wissenschaftstheorie scheint mir, um dies nur eben anzudeuten, nicht weniger problematisch zu sein als eine positivistische oder phänomenologische.) Dabei entsteht dann zugleich die Frage, wie das explizite Wissen auf die Wirklichkeit „bezogen“ ist, wenn es diese nicht mehr als seinen ermöglichenden Grund in sich selber aufhebt.

Von einem expliziten oder im wörtlichen Sinne absoluten Wissen reden wir nur dort, wo das Wissen nicht mehr als das Medium der Selbstfindung in einer gedeuteten Welt verstanden werden kann. Die Selbstkonstitution des Wissens als eines absoluten wäre, so gesehen, gleichbedeutend mit einer Freigabe der Wirklichkeit aus allen Formen, in denen wir über sie verfügen: der natürlich gesprochenen Sprache, der Anschauung, dem tätigen Umgang. Wis send haben wir die Wirklichkeit nicht in besonderen Rücksichten und Hinsichten. Eben deshalb sind ja [56/57] auch die Fragen, von denen man sagen kann, daß sie durch die Bildung von Hypothesen beantwortet werden, so ungriffig: in ihnen wird ja keine besondere Hinsicht auf die Wirklichkeit artikuliert. Die Wirklichkeit wird in der Konstitution des expliziten Wissens absolut gesetzt, d. h. aus allen Bezügen zum Dasein des wissenden Menschen entlassen. Nun ist aber die Freigabe der Wirklichkeit aus allen Lebensbezügen selbst schon eine Form des Auf-sie-Bezogenseins: sie wird nur nicht als ein anschaulich gegebenes, im Denken zu ergreifendes Objekt verstanden. Die Wirklichkeit wird also in einem Denken freigegeben, das sich nicht in der konkreten Auseinandersetzung mit der in der Erfahrung oder der Anschauung gegebenen Wirklichkeit entfaltet und begründet. Von einem rein formalen Denken also, dem keine Anschauung oder Erfahrung bedingend vorausgeht, das insofern auch frei wird von den Verstrickungen, in die wir durch unsere Lebenserfahrung immer auch geraten sind.

„Exaktes Wissen ist streng logisch begründetes, durch logische Operationen, vornehmlich Schlußfolgerungen, gewonnenes“¹⁷. Dieses Denken bringt sich selber, unabhängig von den vorgebahnten Wegen der Sprache, die es immer auch an die Wirklichkeit ketten, als Vollzug eines selbstentworfenen Operationsschemas oder Verfahrens hervor. Dieses sein Operationschema kann es aber nur in der Form einer Anweisung oder Verfahrenssteuerung erfassen. Das von der Wirklichkeit entlastete Denken bringt sich also in einer selbstgeschaffenen ‚Sprache‘ hervor, deren Elemente insofern Zeichen sind, als in ihnen nichts zum Vorschein gebracht, sondern ein Verhalten, ein Verfahren bedeutet wird.

¹⁶ E. Claparède: a. a. O., S. 111.

¹⁷ V. Kraft: Geschichtsforschung als strenge Wissenschaft, in: Logik der Sozialwissenschaften von E. Topitsch, Köln-Berlin 1965, S. 76.

(Wir können die Problematik der Zeichen hier nicht in extenso entwickeln: in jedem Fall aber gehört es zu ihrem „Wesen“, Anweisung für ein Verhalten zu sein, das sich nicht mehr selber an der Wirklichkeit ergründen und ermöglichen kann.)

Wir haben bisher in einer sehr unbestimmten Form von der Freigabe der Wirklichkeit gesprochen. Wir können nunmehr [57/58] etwas genauer sagen: Die Freigabe der Wirklichkeit vollzieht sich als Konstitution einer Zeichensprache, in der das Denken sich selber faßt, als die Fähigkeit, Zeichen zu dechiffrieren. Das bedeutet aber auch: Die freigegebene Wirklichkeit ist eine gedachte Wirklichkeit: sie ist weder anschaulich noch als praktisch oder geistig zu bewältigendes Problem gegeben. Sie erscheint vielmehr als in logischen oder mathematischen Lettern geschrieben.

Allerdings: Die in Zeichen bedeuteten Denkoperationen haben keinen kategorialen Charakter. Die Logik des Wissens ist keine transzendente Logik. Daß die im formalen Denken freigegebene Wirklichkeit in logischen oder mathematischen Lettern geschrieben erscheint, bedeutet daher, daß in den Denkoperationen nur dann Wirklichkeit freigesetzt ist, wenn sie mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Nach der Übereinstimmung des von jeder Anschauung oder Erfahrung entlasteten Denkens mit der Wirklichkeit kann jedoch nur da gefragt werden, wo prinzipiell vorausgesetzt ist, daß die Wirklichkeit in logischen Lettern geschrieben ist.

Zusammenfassend kann man sagen: Zu einer wirklichen Zeichensprache, in der Aussagen möglich sind, werden die in Zeichen bedeuteten Denkoperationen nur dann, wenn sie mit der in logischen Lettern geschriebenen Wirklichkeit übereinstimmen. Das, was wir Freigabe der Wirklichkeit nannten, vollzieht sich also als Frage nach der Übereinstimmung von Denken und Wirklichkeit. Erst in der Frage und durch die Frage nach der Übereinstimmung von Denken und Wirklichkeit konstituiert sich die Aussage als solche. Die Fragen richten sich hierbei auf die Wirklichkeit selber, jedoch nicht auf ihr Wesen als dem Grund ihres Sichzeigens, sondern prinzipiell nur auf die apophantische Bedeutung von wirklichen Vorgängen, d. h. nach ihrer Bedeutung als Zeichen. Das sich in Fragen konstituierende Wissen läßt keine Begründung der Aussagen durch die Evidenz zu.

7. Dabei wird dann aber die Übereinstimmung des Denkens mit der Wirklichkeit problematisch. Weil im Wissen kein direk-[58/59]ter Aufweis der Wirklichkeit, keine Intuition mehr zugelassen ist, kann das Wissen nicht mehr als Bild der Wirklichkeit verstanden werden, als eine bestimmte Erscheinungsweise der Wirklichkeit konstituierend und begründend. Zugleich aber läßt die Absolutheit der Aussagen es nicht zu, daß man gleichsam aus der Aussage heraustritt, um sie mit der darin freigesetzten Wirklichkeit zu vergleichen. Wir haben demnach unser Problem so zu stellen: Was bedeutet es für die geforderte und erfragte Übereinstimmung der Wirklichkeit mit der Aussage, daß sie eine erfragte ist, daß sie eindeutig mit Ja oder Nein entschieden werden kann.

Daß die Übereinstimmung fraglich ist, besagt ja, wenn wir das bisher Gewonnene im Auge behalten, daß das Wissen nicht die Manifestation kategorialer Zugriffe ist, also nicht durch den direkten Aufweis der Wirklichkeit begründet werden kann. Die in Fragen sich vollziehende Freigabe der Wirklichkeit ist kein Vorgang, den wir aus eigener Machtvollkommenheit, im Aufschwung unserer transzendentalen Freiheit in Bewegung setzen können. Eben deshalb können die Fragen ja auch keine neue Sinnrichtung eröffnen, eben deshalb sind Fragen so merkwürdig ungriffig. In Fragen artikuliert sich also nicht unsere Macht über die Wirklichkeit, das Fragen ist kein sich an der Wirklichkeit sich ermöglichendes Können, sondern vielmehr der Ausdruck unserer Ohnmacht und Hilflosigkeit. Sie brechen daher auch dort auf, wo die Wirklichkeit uns entgleitet, dort, wo die gedeutete Wirklichkeit gewissermaßen durchlöchert wird. Unserer Ohnmacht können wir uns auch an zufälligen Ereignissen bewußt werden. Aber mit Zufällen kann man fertig werden, schon dadurch, daß man sie zu Zufällen deklariert und sich damit abfindet. Zufälle werden übergangen. Die Wirklichkeit kann uns aber auch in dem Sinne entgleiten, daß sie sich massiv aufdrängt und uns in ihren Bann schlägt,

rätselhaft wird. Genau dort, wo die Wirklichkeit rätselhaft wird, stellen sich Fragen ein. Mit diesen Fragen nehmen wir die Wirklichkeit aber nicht in ein hochnotpeinliches Verhör: die Fragen, die hier [59/60] aufbrechen, werfen so wenig ein Licht auf die Wirklichkeit, wie die den Rätseln angehängten oder ihnen vorausgeschickten Fragen, die die Form des „Was ist das?...“ haben. Fragen machen hier nur darauf aufmerksam, daß ein Rätsel folgt. Das heißt nun aber: Sie machen darauf aufmerksam, daß uns im Rätsel in einer verschlüsselten Form etwas gesagt, etwas be-deutet wird. Die Wirklichkeit selber, wo sie rätselhaft wird, be-deutet uns etwas, sie rät uns etwas an, wo sie sich nicht mehr von sich selber her zeigt. Der Nachvollzug dessen, was uns die Wirklichkeit in rätselhaften Situationen be-deutet, wird aber nur dann möglich, wenn man den Dechiffrierungsschlüssel findet. Das Erfragte der Fragen, die sich in rätselhaften Situationen einstellen, ist der Dechiffrierungsschlüssel.

Wir waren von der Frage nach dem Sinn der erfragten Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit ausgegangen. Wir können nunmehr feststellen: Die Aussage stimmt dann mit der Wirklichkeit überein, wenn sie die Lösung eines Rätsels erbringt. Die Lösung aber bewährt sich dadurch, daß sie uns in die Lage versetzt, gerichtete Fragen zu stellen, die allesamt auf die apophantische Bedeutung der Dinge und Vorgänge gerichtet sind, nicht auf das Wesen. Nur die zeichensprachlich verfaßte Wirklichkeit kann befragt werden. Von hier her gesehen, scheint es kein Zufall zu sein, daß Claparède die Hypothesenbildung an Dechiffrierungsaufgaben studiert. Die Hypothese selbst erscheint als Dechiffrierungsschlüssel.

Durch den gefundenen Schlüssel, so sagten wir, werden gezielte Fragen möglich, die sich auf die apophantische Bedeutung von wirklichen Vorgängen richten. Ist das kein *circulus vitiosus*? Es ist doch die Hypothese, die den Fragen gewissermaßen Augen einsetzt, so daß man fragend offensichtlich nur die Ostereier in der Wirklichkeit wiederfindet, die die Hypothese in ihr versteckte. Allerdings: gerade dadurch, daß die Hypothese Fragen ermöglicht, erweist sie sich als Aussageform, die nicht beansprucht, konstitutiv für die Erscheinungsweise der Wirklichkeit zu sein. Damit ist auch gesagt: In der Frage nach der apophan-[60/61]tischen Bedeutung von Dingen und Vorgängen geht es immer auch um die Berechtigung der Hypothese selbst, um den Grund ihrer Annahme. In den durch die Hypothese ermöglichten Fragen ist mitgefragt, mit welchem Recht irgend etwas „als ...“ (im Sinne des apophantischen „als“) genommen werden kann.

Wir versuchen, das Gemeinte wieder an den Beobachtungen Claparèdes zu verdeutlichen. Die Annahme einer Hypothese hängt bei den Aufgaben, die er seinen Versuchspersonen vorlegte, entscheidend davon ab, ob es sich auf einem der dargebotenen Bilder, für die eine Legende zu finden war, um ein Ei, eine Kartoffel oder um eine Nuß handle. Daß es sich um eine Nuß handeln muß, wird dann durch folgende Wendung begründet: „Das ist komisch und somit befriedigend“¹⁸.

Daran zeigt sich: die in der Hypothesenbildung erfragte Begründung einer apophantischen Bedeutung ist eine eigene produktive Leistung. Die apophantische Bedeutung liegt nicht auf der Hand, ist nicht Sache der Anschauung oder des unmittelbaren Gegebenseins; jedes apophantische „als“ muß eigens als solches hervorgebracht werden. So sind in unserem Beispiel die Wörter „befriedigend“ und „komisch“ keine zu deutenden Zeichen, sondern der Versuch einer befriedigenden Antwort auf die Frage nach der Berechtigung der Deutung als Nuß.

Daraus geht zweierlei hervor: Einmal, daß die apophantische Bedeutung nur im Medium der allgemeinen, gesprochenen Sprache begründet werden kann. Die allgemeine Umgangssprache ist ja selbst der ständige Vorgang der Begründung von Zeichenbedeutungen. Jedes produktive Sprechen ist an ihm selber schon der schöpferische Akt der Einbeziehung der Wirklichkeit in ein Zeichensystem, oder das durch nichts bedingte, sich ständig selber ergründende Verständlichmachen von Zeichen. Durch die Fraglichkeit der Aussage wird Wirklichkeit also stets in

¹⁸ E. Claparède: a. a. O., S. 111.

einer bisher noch nicht vorhandenen Weise zur Sprache gebracht, allerdings nach Maßgabe einer hypothetisch angenommenen reinen Aussage. Es zeigt sich somit: Gerade weil die reine Aussage sich durch Fragen konstituiert, d. h. weil sie nicht [61/62] kategorial begründet ist, ist sie immer auch — in der Frage — auf die natürlich gesprochene Sprache hin überschritten. Die Frage bringt das Wissen als etwas „Neues“, bisher nicht Gesehenes in die sprachlich erschlossene Welt ein.

Zusammenfassend kann man also sagen: In ihrer Fraglichkeit bringt die reine Aussage die Wirklichkeit in einer neuen Weise zur Sprache, durch die ihrerseits die reine Aussage verständlich gemacht wird, so sehr, daß die Aussage selber — wie Weizsäcker es formuliert hat — als die gehärtete Spitze einer ungehärteten Masse erscheint.

Zum andern aber: Was wir Begründung der apophantischen Bedeutung nannten, ist nur in der Form einer befriedigenden Antwort auf die Frage nach der Berechtigung einer Hypothese möglich, nicht durch den direkten Aufweis eines Seienden. Von „Grund“ ist hier nur im Sinne des „zureichenden Grundes“ die Rede, den es prinzipiell nur in der Form einer befriedigenden Antwort „gibt“. In diesem Sinne heißt es bei J. König: „Antwort zu sein ist gleichsam die Substanz der Ursache, deren Begriff nicht in einer Antwort, sondern als Antwort entspringt“¹⁹. Die Fraglichkeit oder prinzipielle Ungewißheit alles Wissens besteht letztlich darin, daß es ständig neu zur Sprache gebracht und im angedeuteten Sinne begründet werden muß. Wir haben darin — höchstwahrscheinlich — auch den Grund dafür zu suchen, daß Hypothesen nie endgültig verifiziert werden können und daß alles explizite Wissen hypothetisch bleibt. Das ist kein „Mangel“ des Wissens, sondern ein Zeichen dafür, daß es einer produktiven Leistung des Menschen und nicht der Selbstoffenbarung des Seins entspringt. Zugleich scheint in der Fraglichkeit des Wissens die Möglichkeit der „Vermittlung“ von Wissenschaft und common sense zu liegen, die Möglichkeit der Teilnahme des Laien an der Wissenschaft.

III. Die Lehrerfrage im Unterricht

1. Im Einbringen des Wissens in eine mit anderen geteilte Wirklichkeit, was gleichbedeutend ist mit einer Bereicherung [62/63] und Erneuerung der gesprochenen Sprache, scheint mir das Hauptgeschäft des Unterrichtes in der wissenschaftlichen Zivilisation zu liegen. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe fällt der Lehrerfrage eine besondere Rolle zu, zumal in unserer Zeit, in der die Schüler bereits mit einer Fülle von Informationen zur Schule kommen. Es ist daher oft nicht einmal so sehr die Aufgabe der Schule, Wissen, wie man sagt, zu erarbeiten, sondern das vorhandene Wissen sprachlich verfügbar, d. h. dem Schüler selbst verständlich zu machen.

Die Verständlichkeit und Verfügbarkeit des Wissens erreicht man heute nicht mehr dadurch, daß man es zur Bewältigung praktischer Aufgaben anwenden läßt. Der Schüler, der mit der Formel $s = \frac{g}{2} \cdot t^2$ die Tiefe eines Schachtes berechnen kann, braucht diese Formel nicht

verstanden zu haben. Es gehört zur Exaktheit einer Formel oder Aussage, »idiotensicher« im Gebrauch zu sein. Gerade die als perfekt übermittelte Formel hat ihre Fraglichkeit abgestreift und scheint der verständigen Aneignung nicht mehr zu bedürfen. Sie muß daher vom Lehrer fraglich gemacht werden. Damit ist nicht gemeint, daß der Lehrer die Aussagen und Formeln anzweifeln soll, sondern daß er durch seine Fragen das, was wir die Begründung von Aussagen nannten, in Bewegung bringen muß. Die Lehrerfrage übernimmt hier die Funktion, das explizite Wissen zur Sprache zu bringen, um es darin verständlich zu machen. Wo dieses

¹⁹ J. König: Bemerkungen über den Begriff der Ursache, in: Das Problem der Gesetzlichkeit. Erster Band. Geisteswissenschaften, Hamburg 1949, S. 104.

„Zur-Sprache-Bringen“ des Schülerwissens gelingt, wird auch die Schülersprache, wie man beobachten kann, wieder geschmeidig, griffig und reich instrumentiert.

2. Wir wollen den Ertrag der vorangegangenen Erörterungen zum Problem der Lehrerfrage in drei Punkte zusammenfassen:

a) Die Lehrerfrage behält ihr Recht und ihre Funktion dort, wo es darum geht, das vorliegende Wissen in eine gegliederte Darstellung zu bringen. Sie hebt die wesentlichen Gesichtspunkte hervor, fördert und stärkt die memoria. Sie soll dahin führen, den Schüler selbständig zu machen im Umgang mit Texten und Informationen aller Art. Die memoria kann aber nur durch [63/64] Lehrerfragen geübt werden, weil das Übermitteln einer standardisierten Fragetechnik, wie Gaudig es im Sinne hatte, nur unter recht problematischen philosophischen Voraussetzungen möglich ist.

Diese Lehrerfragen können an Fragebogen oder an das Unterrichtsprogramm delegiert werden. Das Geheimnis des guten Programms liegt darin, daß Informationen und gliedernde Fragen gleichsam in einem Arbeitsgang geboten werden, so daß etwas Unwesentliches erst gar nicht vor die Augen der Schüler tritt.

b) Die Lehrerfrage ist unabdingbar für das Zustandekommen des expliziten Wissens, das weder auf die Anschauung noch auf die Erfahrung aufbaut. Sie hat dabei die Funktion, die Wirklichkeit den direkten Zugriffen, auch denen der Sprache, zu entziehen und auf ihre Rätselhaftigkeit aufmerksam zu machen. Dadurch stellt sie die Schüler vor die Notwendigkeit einer Hypothesenbildung und versetzt sie in die Lage, selbst gezielte Fragen stellen zu können. Die Lehrerfrage wird in diesem Zusammenhang sokratisch, indem sie das Scheinwissen entlarvt und die Selbstverständlichkeit des praktischen Umgangs und des unreflektierten Sprechens über Dinge und Vorgänge außer Kraft setzt. Sie führt das herbei, was man im didaktischen Sprachgebrauch die „originale Begegnung“ nennt. Allerdings: Die verrätselnde Lehrerfrage kann keinen Sinnhorizont eröffnen, innerhalb dessen die Sache als sie selber und von sich selber her erscheint. Man sollte daher auch den Terminus der „Begegnung“ in diesem Zusammenhang vermeiden. Die Lehrerfrage kann keine Begegnung herbeiführen, sondern bestenfalls stutzig, ja geradezu hilflos machen, in den Bann eines Rätsels versetzen.

c) Das gefundene Wissen muß durch die Lehrerfrage, darauf haben wir ja schon hingewiesen, in Bewegung gehalten werden. Ihre letzte Aufgabe besteht darin, die Hypothesenbildung als reflexion parlée²⁰ in Bewegung zu halten. Sie setzt vornehmlich da ein, wo die Hypothese in Gefahr ist, sich zu verfestigen und blind zu machen.

²⁰ Wir sind der Meinung, daß die „reflexion parlée“ (Claparède) nicht eine Methode i.e.S. der Wissenschaftstheorie ist, sondern daß sie im Falle der Hypothesenbildung zur Sache selbst gehört.