

Die Frage im Unterricht – zum Lehrer-Schüler-Verhältnis*

1. Problemstellung – Der Streit um die Lehrerfrage 1
 2. Die dialogische Struktur des Unterrichts – ein von der Reformpädagogik unterschlagenes Problem 2
 3. Orientierung des Unterrichts am „Diskurs“ 2
 4. Grenzen des „Diskurses“ 3
 5. Die dialogische Struktur des Unterrichts 4
 6. Das Problem der Unterrichtsmethode 5
 7. Die Voraussetzungen der „sokratischen Methode“ 6
 8. Realitätserfahrung im Unterricht? 7
 9. Die Bedeutung der Erinnerung 8
 10. Die Rolle des Lehrers 9
 11. Die Erzählung als Elementarform des Unterrichts 9
 12. Die Frage als Anlaß des Verstehens 10
 13. Schlußbemerkung 11
- Literaturhinweise 12

1. Problemstellung – Der Streit um die Lehrerfrage

Mit dem stets neu aufflammenden Streit um die Lehrerfrage scheint der Rahmen, in dem die Frage zum unterrichtstheoretischen Problem werden kann, abgesteckt zu sein. Wo immer die „innere Schulreform“ im Zeichen der Aktivierung der Schüler gefordert wird, gerät die Lehrerfrage ins pädagogische Abseits. In diesem Sinne wetterte Pestalozzi gegen das „Heidelbergern“, forderte T. Ziller die Disputationsmethode anstelle des Katechisierens und Dozierens; die Ausfälle Gaudigs, Kühneis und anderer Reformpädagogen gegen die Lehrerfrage sind bekannt und werden viel zitiert. Die empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte scheinen die Anwürfe gegen die Lehrerfrage zu rechtfertigen; zeigt sich doch, daß die Häufigkeit der Lehrerfrage als untrügliches Kennzeichen der Lehrerdominanz zu bewerten ist.

Mit der Lehrerfrage wird von den Schulreformern die „Unnatur“ der Schule im ganzen aufs Korn genommen: normalerweise frage der Nichtwissende. So verbindet sich der Kampf gegen die Lehrerfrage mit dem Engagement für das Fragerecht des Kindes. Mit dem Fragerecht des Kindes soll der Raum, in dem sich die kindliche Spontaneität und Originalität entfalten kann, gesichert und geschützt werden. Die Fragen der Kinder gelten als der reinste und ungebrochenste Ausdruck ihres Explorationsdranges, der durch die Lehrerfrage erstickt werde. Durch die Lehrerfragen angeleitet, lernen die Schüler nur die Fragen zu stellen, die die geltenden Normen zu stellen erlauben.

Genauer Zusehen bringt ans Licht, daß die kindlichen Fragen nicht deshalb abgewiesen werden, weil sie unsachlich und kindisch, sondern weil sie unbequem und mit den Mitteln ei-

* Erschienen in: Erwin Ringel / Gerhard Brandl, Situationsbewältigung durch Fragen. Das dialogische Prinzip im Lernprozeß. Herder Verlag Wien/Freiburg/Basel 1977, S. 156-172. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

nes mittelmäßigen Schulwissens nicht zu beantworten sind: vielleicht auch deshalb nicht, weil die kindlichen Fra- [156/157] gen in der Weise, in der wir gelernt haben, Fragen zu beantworten, prinzipiell nicht beantwortet werden können. Die sachhaltige Produktivität und die „Tiefendimension“ von Kinderfragen werden in überzeugender Weise in Wagenscheins Sammlung von Kinderäußerungen zu physikalischen Erscheinungen deutlich.¹

Gerade weil wir mit den kindlichen Fragen nichts Rechtes anzufangen wissen, verkommen sie zu dem Geplapper, das jeder kennt, der mit Kindern zu tun hat, und zu den bekannten „Fragekastenspielchen“ in der Schule. Diese Formen der Kinderfrage können als zeitlich begrenzte Spielereien goutiert werden; auf Dauer wirken sie enervierend.

2. Die dialogische Struktur des Unterrichts – ein von der Reformpädagogik unterschlagenes Problem

Aus dem eben berührten Grund haben bereits die Reformpädagogen der Schule die Aufgabe zugewiesen, die naive, aber ständig vom Abgleiten ins Läppische bedrohte Fragelust der Kinder zu disziplinieren, um die erschließende Kraft der Frage zu steigern und das Fragen als Können verfügbar zu machen. Bezüglich der Kunst, mit der der Unterricht das naive Fragen der Kinder als Können verfügbar machen soll, läßt uns die Reformpädagogik jedoch gänzlich im Stich, wo sie nicht, wie es sich für H. Gaudig nachweisen ließe, auf die überlieferten Topen-Kataloge der Allgemeinen Rhetorik zurückgreift (Wer? Was? Wo? Womit? Warum? Wie? Wann?). Die Fragemethode des Lehrers wird hier den Schülern übergeben. Das Problem, ob sich in diesen Frageschemata das entfalten kann, worauf es den Reformpädagogen eigentlich ankam, wird nicht mehr gestellt. So scheint es, als habe die Reformpädagogik nur an den Symptomen herumkuriert.

Den Reformpädagogen hat die Lehrerfrage jedenfalls als Zeichen für die Verstellung einer „natürlichen“ Ordnung gegolten. Es war dieser aufgeklärte Glaube an die ursprüngliche Ordnung der Dinge und Verhältnisse, der die Reformpädagogen mit der Skepsis gegen alles Kunstvolle am Unterricht infizierte. Die Unterrichtsstrukturen, in denen die angeprangerten Lehrerfragen eine sinnvolle Funktion hatten, wurde von der reformpädagogischen Kritik durch die Unterstellung einer natürlichen Ordnung übergangen. Was als Kunst des Lehrens und [157/158] Unterrichtens hätte thematisiert werden müssen, wurde in die Natur des Kindes zurückverlegt. Um es anders zu sagen: Die Reformpädagogen haben die Strukturen ihres Handelns als Formen der kindlichen Entwicklung mißverstanden und sich davon entlastet, ihren Zielen Handlungs- und Kommunikationsstrukturen zuzuordnen.

3. Orientierung des Unterrichts am „Diskurs“

Wir sind gegenwärtig dabei, wenn auch unter anderen Voraussetzungen, die Reformpädagogik in diesem Punkte in etwa zu wiederholen. Die pädagogische Intention des Unterrichtes wird im Abbau der Lehrerdominanz, die sich vornehmlich in der Häufigkeit der Lehrerfrage äußere, gesehen. Es gelte, den Unterricht nach und nach in den Status eines Diskurses gleichberechtigter Partner zu überführen. Auch dabei wird ein mit der Vernunft gegebenes Streben vorausgesetzt, alle Lebensprobleme in einem vernünftigen Diskurs, durch den allein man in seine angestammten Rechte als Subjekt seiner Wirklichkeit eingesetzt werde, zu lösen.

Mit dem Diskurs nimmt man einen idealisierten Zustand vorweg, in dem das Handeln in der Art wissenschaftlicher Aussagen vernünftig durchdrungen wird. Im Diskurs soll die zwin-

¹ Martin Wagenschein u. a., Kinder auf dem Weg zur Physik, Stuttgart 1973.

gende, aber herrschaftsfreie Notwendigkeit des So-Handeln-Müssens dargetan werden. Es geht dabei um die Wahrheitsfähigkeit des Handelns im ganzen (vor allem um die Begründbarkeit der Ziele). Auf den Anspruch hin, die Übereinstimmung (oder Nichtübereinstimmung) des Handelns mit der Vernunft nachweisen zu können, ist der Diskurs von allen anderen Formen des Dialoges zu unterscheiden: sowohl von der Diskussion, in der Standpunkte gegen andere durchgesetzt, als auch von der Disputation, in der Behauptungen oder Fragestellungen kunstgemäß erörtert werden. Das Gespräch im engeren Sinne stößt dagegen in eine völlig andere Dimension vor.

4. Grenzen des „Diskurses“

Hinsichtlich des „Diskurses“ kann hier nur das Folgende hervorgehoben werden. Die stillschweigende Voraussetzung des Strebens zum Diskurs ermächtigt den Lehrer zum Vorgriff auf [158/159] den idealisierten Zustand, also dazu, das gegenwärtige Lehrer-Schüler-Verhältnis am Endzustand zu messen. So muß es sich notwendig als gestört oder als defekt erweisen. Im Vorgriff auf den idealisierten Zustand wird jedes Verhalten als begründbar angesehen. Wofür sich keine akzeptablen und einsichtigen Gründe angeben lassen, das ist verdächtig: die darin wirkenden Motive müssen entlarvt und einer vernünftigen Kontrolle zugeführt werden.

Ein solches Verständnis der Vernunft, das selbst nur als kämpferisches Engagement für die Herstellung des antizipierten Endzustandes zu realisieren ist, läßt keinen Spielraum für das, worüber keine Übereinstimmung herbeigeführt werden kann: für die Dimension des Handelns, die nur um den Preis der Verleugnung der Individualität des Handelnden zur Diskussion gestellt werden könnte.

Wo die Vernunft als Diskurs ausgelegt wird, wird kein Verständnis für dasjenige aufgebracht, was sich den Argumenten und der Topik, in der sie gefunden werden, entzieht: was der Argumente nicht bedarf und so eine Herausforderung für jeden codifizierten oder geheimen Konsens darstellt. Der Diskurs hat keinen Raum für das unbegründbar Individuelle. Das Individuelle, wie es hier gemeint wird, ist nicht im Begriff der besonderen Randbedingung zu fassen, unter der die Realisierung eines Allgemeinen steht. Es ist vielmehr eine eigene, nicht allgemein verrechenbare Form der Inanspruchnahme psychischer Kräfte, eine Form der Selbstverpflichtung, in der die Geltung der keineswegs allgemeinen „Norm“ vom Maß des Gelingens ihrer Erfüllung abhängt. Dieses „individuelle Gesetz“ ist der Prüfstand, auf dem der Einzelne sich selber aufs Spiel setzt, indem er „Ideale“ verfolgt, von denen niemand im voraus zu sagen vermag, ob sie sich nicht als Chimären erweisen. Gemeint ist hier die Individualität als Schauplatz, auf dem Möglichkeiten des Sehens, Handelns und Denkens ursprünglich – im wörtlichen Sinne –, d. h. ohne jede Rückversicherung hervorgebracht, nicht begründet oder logisch abgeleitet, sondern in einem eigentümlichen Überstieg über das „Geltende“, „Normale“ bezeugt werden. Es geht dabei um die geschichtliche Dimension der Vernunft, in der sie sich, mit Schelling gesprochen, quasi attonita vor ihr Anderssein gestellt und von diesem herausgefordert findet. Nun bedarf aber nichts so sehr wie die individuelle Selbstbeanspruchung der Artikulation: Was nicht in den codifizierten Formen zu fassen ist, muß doch als objektive Realität hervorgebracht werden, wenn es mehr sein soll als Traum und Manie. Diese Artikulation findet im Gespräch im engeren Sinne statt.

Das Gespräch, das nur unter wenigen Teilnehmern, die in einer spezifischen, nicht begründbaren Weise miteinander [159/160] verbunden sind, möglich ist, ist vom Diskurs zu unterscheiden, der sowohl hinsichtlich der Anzahl als auch bezüglich der Qualität der Verbundenheit der Teilnehmer unbegrenzt ist.

Mit diesen Ausführungen ist nicht die Grundierung einer Vorstellung beabsichtigt, derzufolge der Unterricht als Gespräch anzulegen sei. „Unterrichtsgespräche“ sind, wie W. Loch überzeugend dargestellt hat², keine Gespräche. Von dieser Klarstellung wird jedoch die dialogische Struktur des Unterrichtes in keiner Weise berührt.

5. Die dialogische Struktur des Unterrichtes

Über die dialogische Struktur des Unterrichtes läßt sich noch nichts Verbindliches anhand der Tatsache ausmachen, daß alle Sprechakte, auch die „monologischen“ (Referat, Bericht, usw.), eine dialogische Struktur haben und in je spezifischer Weise auf Partner und Adressaten gerichtet sind. In diesem Sinne lassen sich die folgenden dialogischen Formen im Unterricht unterscheiden: 1. Formen, in denen ein Informationsgefälle ausgeglichen wird (Bericht, Referat, Wissensfragen), 2. Diskussionen oder Disputationen, in denen Positionen oder Thesen gegen andere durchgesetzt werden, 3. Diskurse im engeren Sinne der Herbeiführung eines begründeten Konsenses, 4. Beweise und Belege. Alle diese dialogischen Formen kommen auch außerhalb des Unterrichtes vor. Wonach wir fragen, ist eine übergreifende dialogische Ordnung, in deren Gefüge die genannten Formen pädagogische Funktionen übernehmen.

Den weiteren Überlegungen stellen wir die folgende Feststellung voran: In einer Gesellschaft, die den Einzelnen lebenslange Lernprozesse abverlangt, kann die Aufgabe der Ablieferung eines funktionstüchtigen Nachwuchses an die Institutionen der Gesellschaft nicht mehr ausschließlich den Schulen überlassen bleiben. Manche Lernprozesse könnten von den Institutionen, in denen die zu erlernenden Qualifikationen gebraucht werden, effizienter organisiert werden als in den Schulen. (Der Frage, ob und in welchem Ausmaß die Kinder- und Jugendschule noch Lernschule im Sinne der Ausstattung des Nachwuchses mit Qualifikationen für das gesellschaftliche Leben sein kann und ob es möglicherweise andere Formen der schulischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft gibt, müßte gründlicher nachgegangen werden). Die Aufgabe, Verhältnisse zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche für sich [160/161] selber eine vernünftige Relation von Selbstbeanspruchung und Kraft finden können, eine Relation, in der sie sich nicht ständig überfordern und doch auch nicht in träger Routine verkommen, kann indes von keiner anderen gesellschaftlichen Institution übernommen werden. Im Findenlassen des „individuellen Gesetzes“ könnten die pädagogischen Institutionen ihre sittliche Rechtfertigung finden.

Wie auch immer: wenn es stimmt, daß das Gespräch zur freien Entfaltung der Individualität unabdingbar ist, wäre die Eigentümlichkeit der pädagogischen Dialogstruktur in einer spezifischen Ausprägung des Gesprächs zu suchen: in einer Zwischenzone zwischen dem „wirklichen“ Gespräch und den vorhergenannten „sachlichen“ Dialogformen (der sachlichen Belehrung oder der Übung im Disputieren, Fragen und Antworten usw.). Im Unterschied zum Gespräch ist der Dialog im Unterricht immer arrangiert und vorstrukturiert. Es kann hier nicht alles der Gunst der Stunde überlassen bleiben. Auf der anderen Seite zeigt aber gerade der Streit um die Lehrerfrage, daß die strukturbestimmende Intention des Unterrichtes in der Ermöglichung der freien Entfaltung der Individualität gesehen wird. So führt insbesondere Gaudig seinen Kampf gegen die Lehrerfrage im Interesse des entrechteten Individuums und für eine Ordnung, in der „feinere, individuellere, intimere, persönlichere Arbeit gedeihen könne“ (1922, 24).

² W. Loch,: Das Gespräch in der Schule, in: Bildung und Erziehung, Jg. IX, 1956. Ders., Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, in: Bildung und Erziehung, Jg. XV, 1962.

6. Das Problem der Unterrichtsmethode

Nun war paradoxerweise gerade die dialogische Struktur, die der Lehrerfrage eine dominierende Stellung einräumte, als Auslegung der Absicht, Schülern die persönliche Entfaltung zu ermöglichen, gemeint und begründet. Dies soll kurz an einem im Jahre 1802 bei Palm in Erlangen erschienenen Buch expliziert werden. Wir wählten dieses Buch aus, weil es sich als Handreichung für die Hand des Praktikers empfiehlt und weil es Züge des „Unterrichtsgesprächs“, die auch heute noch angetroffen werden, besonders deutlich vorführt. Wie groß die Wirkung dieses Buches in der Lehrerschaft war, kann hier nicht untersucht werden.

Es handelt sich um das von Johann Paulus Pöhlmann herausgebrachte Werk, das den bezeichnenden Titel trägt: „Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur“. Der zweite Band hat den Titel: „Versuch einer practischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Aeltern, welche die Verstandeskräfte ihrer Zöglinge und Kinder auf eine zweckmäßige Weise üben und schärfen wollen“. Dieses Werk, das die Lehrer mit der „schweren Kunst bestimmt zu fragen, und Begriffe sokratisch zu entwickeln“³ vertraut machen möchte, versteht sich als Kampfansage gegen das bloße Katechisieren. „Diese Verstandesreife, nebst einer gewissen Gewandtheit des Geistes und der Fertigkeit seine Gedanken richtig auszudrücken, kann aber, wie ich glaube, bey Kindern nicht besser bewirkt werden, als wenn man sie schon von der frühesten Jugend an in dem so wichtigen und instruktiven Buche der Natur lesen lehrt. Erst durch diese Lektüre vorbereitet, werden sie als Katechumenen von vernünftigen Religionslehrern, denen bloß auswendig gelernte Katechismusformeln und biblische Sprüche noch keine Beweise von wirklichen Religionskenntnissen sind, leicht und sicher zu ihrem Ziele geführt werden können.“⁴

Die Methode wird nicht darin gesehen und gesucht, den Kindern Informationen zu übermitteln, sondern darin, die sinnlichen Erfahrungen der Kinder zu artikulieren. Mit Hilfe der Fragendes Lehrers lernen die Kinder begreifen, was sie erfahren haben. Wie bei jeder Kunstlehre wird auch in der Methode (die als Kunst des Fragens ausgelegt ist) vorausgesetzt, daß die Begriffe schon in der Erfahrung enthalten sind, jedoch so, daß sie allererst herauszuarbeiten sind, wenn sie Werkzeuge des Begreifens werden sollen. Die Lehrerfragen stellen (um im Bilde Dürers zu bleiben) „das Zeichengerät dar, mit dem Hilfslinien und Raster konstruiert werden, in deren Ausmessungen sich die Objekte abzeichnen. Die konkreten Erfahrungen der Schüler erscheinen auf der Folie der Methode als konkrete Ausprägungen von Ordnungsschemata, die selbst nicht mehr erfahren werden können, wiewohl sie jeder möglichen Dingerfahrung zugrundeliegen. Die Lehrerfrage ist so gesehen nichts anderes als der Spiegel, in dem die Schüler sehen, was sie in Umgang und Erfahrung nur eben vollziehen. Die Fragen haben eine rein reflektierende, spiegelnde Funktion. Sie machen explizit verfügbar, was sonst nur stillschweigend vollzogen wird.

Als die elementare Einheit, in der Erfahrungen objektiviert und mitgeteilt werden können, gilt die Aussage. Dementsprechend werden von Pöhlmann auch die Praedikamente (Prädikatsklassen) als Ordnungsschemata der Erfahrung vorgeführt. In diesem Sinne gliedert Pöhlmann sein Werk in folgender Weise: I. Unterhaltungen über die Körper im Allgemeinen. II. Eintheilung der Körper in natürliche (Naturalien) und künstliche (Artefacten). III. Eintheilung der natürlichen Körper in organisirte und unorganisirte Körper. IV. Eintheilung der organisirten Körper in [162/163] Pflanzen und Thiere. – Drey Naturreiche. V. Etwas vom Herzen und der Lunge, als Vorbereitung für den folgenden Abschnitt. VI. Eintheilung der Thiere in Classen,

³ Johann Paulus Pöhlmann, *Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? Oder: Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur*, S. VIII.

⁴ A. a. O., S. XII f.

nach dem verschiedenen Baue des Herzens etc. ...“⁵ Die Unterhaltungen über die Körper im Allgemeinen werden folgendermaßen gegliedert: „1. Dinge, die man sehen und fühlen, oder auch nur bloß fühlen kann, heißen Körper. Im engeren Sinne des Worts heißen auch nur die Leiber der Thiere Körper. 2. Jeder Körper ist theilbar, hat seine bestimmten Grenzen, eine Figur und Größe, und ist undurchdringlich. – Wesentliche und Allgemeine Eigenschaften der Körper. 3. Dicht, locker, hart, weich, flüßig, fest, elastisch, spröde und zähe. – Besondere Eigenschaften der Körper.“⁶ Die Unterhaltungen denkt Pöhlmann sich folgendermaßen: „Lehrer, (der einen Apfel etc. vorzeigt) Wer von euch weiß, was ich da in meiner Hand halte? Kind. Einen Apfel (ein Federmesser etc.) L. Woher wißt ihr denn das? K. Wir sehen es ja. ... L. Jetzt denke ich an etwas Schönes, ich habe also einen Gedanken in mir! sagt mir doch auch, was ich für einen Gedanken habe. K. – L. Nun! wißt ihr das nicht? K. Nein...“ In dieser Weise wird aus den Kindern herausgefragt, daß man Gedanken nicht sehen könne, daß es im Unterschied dazu „Sachen“ gebe, die man sehen oder fühlen usw. könne und daß man diese Sachen Körper nenne.⁷

Auf die Einzelheiten kommt es hier nicht an. Wir können aber festhalten, daß die Fragemethode, wie Pöhlmann sie vorführt, die Kinder nicht auf eine oktroyierte Ordnung verpflichtet, sondern die der Erfahrung innewohnende Struktur aktualisiert. Im Spiegel der Fragen lernt der Schüler sich selber begreifen.

Als die wesentlichen Gesichtspunkte der sokratischen Methode des 19. Jahrhunderts dürfen somit die folgenden herausgestellt werden: (1) Mit Hilfe der Lehrerfrage werden die Schüler allererst instandgesetzt, im „Buche der Natur zu lesen“, d. h. Erfahrungen zu machen. – (2) Durch die systematisierte Lehrerfrage wird infolgedessen die konstitutive Kraft der psychisch-körperlichen Ausstattung der Schüler erschlossen. Was nicht durch Fragen aktualisiert werden kann, hat keine Bedeutung für den Aufbau einer gemeinsamen Welt. – (3) Die Systematik der Lehrerfrage ist nicht die einer etablierten Wissenschaft, wie ja auch die Fragen nicht auf Wissensinhalte, sondern auf die Schemata des Organisierens von Sinnesdaten gerichtet sind. Der fragende Lehrer versteht sich als Hebamme: er geht dem Haschen des Geistes nach sich selber hilfreich zur Hand. – (4) Die auf die Organisation von Erfahrungsmaterial angelegte Lehrerfrage weist dem Schüler die Aufgabe der Herbeiführung von wahrheitsfähigen Aussagen zu. Durch seine [163/164] Fragen macht der Lehrer sich selbst als Vermittler von inhaltlichem Wissen überflüssig. Der fragende Lehrer gibt dem Schüler in der Geste von Augustinus' Magister zu verstehen, daß der Schüler bezüglich des Wissens auf niemanden angewiesen ist: „Also siehst du, von wem du gelernt hast: von mir nämlich nicht, auf dessen Fragen du alles beantwortetest“.

7. Die Voraussetzungen der „sokratischen Methode“

Es zeigt sich, daß die Methode nichts anderes ist als eine Ordnung des Durchnehmens und Erörterns von ungeordneten „Erlebnissen“, also eine Art Topik. In der Tatsache, daß die Ordnung des Erörterns durch Fragen aktualisiert wird, zeigt sich eine fundamentale Voraussetzung der Methode. Zum einen wird als mitteilbar nur das gelten gelassen, was in der Form eines ganzen, in sich verständlichen Satzes ausgedrückt werden kann. Objektivität ist gleichbedeutend mit Präzisierung. Die Funktion der Fragen für das Zustandekommen von sinnvollen Sätzen liegt im Überholen des Sinnesmaterials auf die Bedingungen der Möglichkeit der Prädikation. Die hier in Betracht stehenden Fragen aktualisieren die Erlebnisinhalte vor

⁵ Pöhlmann, a. a. O., S. IXX f.

⁶ A. a. O., S. IXX.

⁷ A. a. O., S. 1 ff.

dem Hintergrund der Prädikamentenordnung: sie durchmustern das Sinnesmaterial sozusagen im Hinblick auf seine Verwendbarkeit für Aussagen.

Die Aussage selbst wird von dieser Position als eine produktive, originäre Leistung reklamiert. Sie kann nicht als Funktion der Impressionen verstanden werden. Die Impressionen, wie sie der Strom des Erlebens bringt, sind für sich genommen ohne objektiven Realitätsgehalt, allenfalls Bestandteile einer privaten, unverbindlichen „Welt“. Die Erlebnisse müssen, wenn ihr realer Gehalt ans Licht kommen soll, unterbrochen und reflektiert werden. Der Ordnung des Fragens wird somit die Funktion der unbequemen Unterbrechung des Erlebnisstromes zugewiesen. Die Fragen leiten den Übergang von einer privaten zu einer mit anderen geteilten, verbindlichen Wirklichkeit ein. Sie bilden das Eingangstor zu einer gemeinsamen, verständlichen Welt. Sie sind in einem ganz wörtlichen Sinne „Anlaß des Verstehens“.

Dies gilt allerdings nur unter der Annahme, daß die Vernunft ihr Maß und ihr Ziel in einer Verständigung hat, die auf klaren und deutlichen Begriffen aufbaut. Es kann nur [164/165] verstanden werden, was sich in klaren und deutlichen Begriffen ausdrücken läßt. Alle Dialoge sind nur Mittel zur Herbeiführung dieser Verständigung und vollenden sich in ihr. Die Vernunft ist also die Artikulation einer Ordnung von Begriffen: die Auslegung der taxonomischen Ordnung der Wirklichkeit. Der wahrheitsfähige Satz ist nach Maßgabe dieser Ordnung nichts anderes als die Explikation des Begriffes. Der Realitätsgehalt der Wirklichkeit kann nur in der Substanz-Akzidenz- (Ding-Eigenschafts-)-Relation entfaltet werden: als ein statischer, geschichtsloser *ordo*, der in einem Tableau (von Begriffen) darzustellen ist.

8. Realitätserfahrung im Unterricht?

Es ist vor allem anderen die geschichtliche Dimension des Verstehens und Begreifens, die im Gefüge von Taxonomien nicht zu fassen ist. Die Sicherheit der Orientierung, die die Taxonomie ermöglicht, wird mit dem bloßen Verschweigen der Dimension erkaufte, in der sich die grundlegenden Veränderungen ereignen.

Die geschichtliche Dimension kann nach dem Gesagten nicht in der Ding-Eigenschaft-Relation ausgelegt werden. Wo der Unterricht seine Vollendung im klaren und deutlichen Begriff und der Einordnung der Begriffe in eine systematische Ordnung sucht, wird er in dem Maße repressiv, in dem er die geschichtliche Dimension der Erscheinungen ausblendet: die Lehrerfrage, das wichtigste Instrument zum Aufbau von Taxonomien, verkommt zum Repressionsmittel.

Die Geschichtlichkeit, in der wir eine wesentliche Form der Verarbeitung von Erfahrungen sehen, wird von zwei Momenten bestimmt. Wo im Aufbau von Taxonomien nicht mehr die Vollendung der rationalen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit gesehen wird, verliert auch die Substanz-Akzidenz-Kategorie ihre fundamentale Bedeutung. Dadurch wird der Blick frei zur Darstellung von Erscheinungen in funktionalen Zusammenhängen. Durch diese, wenn man so sagen darf, Entsubstantialisierung des Denkens und der sich daraus ergebenden Möglichkeit, Erfahrungen in der Funktions-Variablen-Relation aufzuarbeiten, wird der gegenständlich-inhaltliche Bezug der Erfahrung selbst zum Problem. Negativ bedeutet dies, daß man weder von naturwüchsig gegebenen gegenständlichen Einheiten ausgehen kann noch von der Intentionalität [165/166] als einer Wesenseigenschaft des Bewußtseins. Für den Unterricht hat dies zur Folge, daß der Unterrichtsgegenstand unter Beteiligung der Schüler aufgebaut werden muß: über seine Abgrenzung und seine Bedeutung muß Übereinstimmung herbeigeführt werden.

Aus Gründen, die hier nicht ausgeführt werden können, kann nicht ohne weiteres von vorgegebenen Strukturen, die als Erlebnis-Codes fungieren, ausgegangen werden. Erfahrungen ha-

ben daher zunächst den Charakter des unvorhersehbaren Ereignisses, für die es keinen Universalschlüssel gibt. Das könnte positiv bedeuten, daß der „Code“, mit dem Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet werden, als eine Funktion von Erlebnissen begriffen werden muß. Die Perspektiven, in denen Erlebnisse als Erfahrungen angeeignet werden können, müßten demnach im Zusammenhang mit anderen, vergangenen Erlebnissen und Ereignissen hervorgebracht, also erinnert werden. Die Realitätsbeziehungen wären somit als die erinnernde Funktion von Erlebnissen zu entfalten.

9. Die Bedeutung der Erinnerung

Es fragt sich, wie im Unterricht die Erfahrungsräume eröffnende Funktion von Erlebnissen zu realisieren ist.

Die erinnernde Funktion von Erlebnissen realisiert sich in zwei Dimensionen. Zum einen kann ein Ereignis an andere erinnern. Die Erinnerung durchläuft sozusagen eine Reihe von „familienähnlichen“ Ereignissen und konstituiert dabei einen durch Analogie-Beziehungen gestifteten Zusammenhang (in dem eines ans andere erinnert). Es gibt wahrscheinlich verschiedene Typen von Analogie-Beziehungen. Man hat dem Problem der Analogie und dem der „Familienähnlichkeit“, trotz Wittgenstein, viel zu wenig Beachtung geschenkt.⁸ Daß man die Ähnlichkeitsbeziehungen, die Verschiedenes ohne exponierbares tertium comparationis aufeinander beziehen, nicht so deutlich rastern kann wie Taxonomien liegt daran, daß sie – kreativ – entdeckt werden müssen. Sie sind nicht schlicht ablesbar wie Merkmale und Merkmalsgruppen. Hier kommt nun die andere Dimension der Erinnerung ins Spiel. Die unvorhersehbare Entdeckung von Ähnlichkeitsbeziehungen ist selbst nichts anderes als der Ausdruck eines individuellen Betroffen- und Beeindrucktseins von Ereignissen. Die eigentümliche Leistung der [166/167] Artikulation des Betroffenseins liegt in der Erhellung der Grauzone, die sich zwischen dem tatsächlichen Eindruck und dem, was ohne weiteres darüber berichtet werden kann, ausbreitet: in der Authentizität des Ausdrucks also.

Von hier aus stellt sich das Problem der dialogischen Struktur des Unterrichtes in einer neuen, spezifischen Form: worauf es der Unterricht gegenwärtig anzulegen hätte, wäre die Beanspruchung der Schüler auf die „wirkliche“ Erfüllung dessen, was sie als gängige Münze „aufschnappen“ und „nachplappern“ können.

Die Problematik der Bestimmung der Schülerrolle müßte von hier aus neu aufgerollt werden. Die Problematik verschärft sich aus dem folgenden Grund: Durch den Zerfall der Schulkünste — die letzten Bastionen wurden inzwischen auch in der Grundschule aufgegeben: das Rechnen durch die Mathematik, die Sprachkunde durch die Linguistik ersetzt — wurde die Schule der Möglichkeit beraubt, geistige Dispositionen zu formulieren, mit denen die Schüler auf die unvorhersehbaren Fälle einer kontingenten Wirklichkeit vorbereitet wurden. An die Stelle „geistiger“ Dispositionen glaubt man heute sicheres Wissen setzen zu müssen: dem Unvorhersehbaren ist, wie es scheint, nur noch wissenschaftlich beizukommen. Die Schule meint daher, den Schülern das zur Bewältigung ihres Lebens nötige Wissen auf den Weg geben zu müssen. Da aber weder die Lehrer noch die Schüler an der Produktion des Wissens beteiligt sind, bleibt der Schule gar nichts anderes übrig, als das Wissen in der Form (in den Formeln, Experimenten) zu vermitteln, in der es einer objektiven Überprüfung und Kontrolle standhält. Es wird zwar nicht bloß „auswendig“ gelernt, wiewohl auch dies häufig genug vorkommt; die Schüler lernen es, ihre Aussagen „abzuleiten“ und zu beweisen. Sie lernen aber nicht, über

⁸ Vgl. M. Foucault, Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt 1971, S. 46 ff. Vgl. H. Scheuerl, Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, in: Flitner, A. / Scheuerl, H. (Hrsg.), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967.

das Wissen als einem Organ der Erfahrung zu verfügen.⁹ Das Wissen hat für die Schüler seinen ausschließlichen Ort im System, das für die Schule gelten mag, nicht aber für das Leben. Es wird dabei übersehen, daß die logischen Ordnungen nicht als Medien der Aneignung des Wissens gelten können, in einer Welt, in der die wissenschaftliche Systematik und die Orientierung in der Lebenswirklichkeit nicht mehr identisch sind. Der Realitätsbezug und -gehalt des Wissens wird zum didaktischen Problem erster Ordnung, zumal die gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge des Wissens, die Forschung, die Technologie und die Vermarktung den Schülern nicht offenstehen. [167/168]

10. Die Rolle des Lehrers

Wenn die Schüler auf die Authentizität des Redens – auch in bezug auf das Wissen – beansprucht werden sollen, erhält der Lehrer aufs Neue eine „sokratische“ Funktion, die jetzt allerdings nur in einer außerordentlich prekären Gratwanderung zu realisieren ist, bei der der Lehrer ständig in Gefahr schwebt, die Schüler zu verletzen. Ohne feste Kriterien muß er, unter dem Druck der Situation, ständig zwischen wichtiguerischer Geschwätzigkeit und bemühtem Interesse unterscheiden; dort helfen, wo etwas ans Licht möchte, ohne doch indiskret zu werden.

Der Takt wird zur Haupttugend des Lehrers. Taktvolles Benehmen kann sich jedoch nur auf dem Gebiete der Geselligkeit ausbilden. Die Schule aber ist ein ungeselliger Raum; nicht nur, weil sie so ist, wie es allenthalben beklagt wird, sondern weil das „gesellige Betragen“ ein hohes Maß an Kultiviertheit voraussetzt, zu der die Schule ja erst verhelfen soll. Der Entfaltung der Geselligkeit in der Schule steht zumindest die Tatsache im Wege, daß die Schulklassen zusammengewürfelte Gruppen sind, an deren inneren Bindungen die Schule, soweit sie am Output von Lernprozessen orientiert ist, nur ein abgeleitetes Interesse hat. (Das „Klassenklima“ gilt als Voraussetzung von Lernleistungen: seine Bedeutung für den Aufbau der Erfahrung kommt dabei nicht ohne weiteres in Betracht.)

Das Problem der Realitätserfahrung in der Schule liegt so gesehen in der Ermöglichung des interessanten Austausches unter den Schülern. Der Lehrer müßte dazu die Rolle des Regisseurs übernehmen, die des besonnenen Gastgebers, der seine Gäste so gruppiert, daß ein interessanter Austausch zustandekommt und der taktvoll interveniert, wo die Kommunikation abzubrechen droht.

11. Die Erzählung als Elementarform des Unterrichts

Der Lehrer müßte die Rahmenbedingungen schaffen, unter denen Schüler aufeinander zugehen können und sich ausdrücken lernen, ohne expressiv und distanzlos zu werden. Gefragt sind die Ausmessungen des Raumes, in dem sich eine gemeinsame, mit anderen geteilte Wirklichkeit aufbauen kann. Hier ist an das Problem der Erinnerung anzuknüpfen. Die sprachliche Form, in der man Erlebnisse (Ereignisse, die einem widerfahren sind) zu mitteilbaren Erfahrungen verarbeitet, ist die Erzählung.

Was hier als didaktische Elementarkategorie gefordert wird, ist weder die Erzählung im Sinne einer poetischen Gattung noch die bloße „Und-dann-Abschilderung“ von Erlebnissen. Es geht vielmehr um die „dialogische Struktur“ des Erzählens. Zunächst einmal ist die Erzählung keineswegs die Und-dann-Abschilderung von Vorkommnissen. Die Erzählung setzt vielmehr dort ein, wo die Daten, wie sie in der Ordnung der Zeit nacheinander aufgeführt werden können

⁹ M. Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962.

ten, in der Geschlossenheit eines Geschehnisses gedeutet und verrechnet werden. Geschehnisse in diesem Sinne „gibt“ es nicht einfach, sondern sie werden als Inhalte von Erzählungen hervorgebracht.

Die Erzählung, um es anders zu formulieren, bringt eine Reihe von Fakten als Bestandteile einer mitteilbaren Wirklichkeit zum Reden. Erzählungen sind also nur da sinnvoll motiviert, wo sich irgendjemand durch irgendetwas Rätselhaftes herausgefordert fühlt. Die Erzählung artikuliert das Auffällig-Besondere, das Untersuchungsbedürftige; sie wird daher immer auch zum Prüfstein für die Erklärungsbedürftigkeit von Vorgängen. (Was interessant und erklärungsbedürftig erscheint, kann sich als vertraut erweisen; als etwas, worauf sich keine Erzählung bauen läßt.)

Damit treten zwei wichtige Funktionen der Erzählung ins Blickfeld. Die Erzählung konstituiert zum einen Geschehenseinheiten: sie „reißt“ Geschehnisse und Vorkommnisse aus dem Strom der Zeit und macht sie faßbar. Selbst die „physikalischen Erscheinungen“ und Sachverhalte sind in erzählbare Begebenheiten eingebettet. Die „elementare“ Physik Wagenscheins baut sich aus Erzählungen über „aufregende“ Begebenheiten des kindlichen Lebens auf. Das „sachliche“ Problem, dies wäre zweitens anzumerken, wird dabei stets in der Form des Ausdrucks (Artikulation) eines Beeindrucktseins entfaltet. Dieses Beeindrucktsein findet seinen überzeugenden und zugleich affizierenden Ausdruck nicht selten in der „Unbeholfenheit“ der im ganzen doch akzeptablen Hypothesen, die die Kinder in ihren Erzählungen den beunruhigenden Erscheinungen hinterlegen.

Daß Erzählungen betroffen machen und Teilnahme erwecken können, weist sie als eine unersetzbare Form aus, in der im Unterricht Probleme als etwas, was einen „angeht“ und was einem „nachgeht“, entfaltet werden können. Von Erzählungen wird man in Pro- [169/170] bleme hineinversetzt. Die Probleme, von denen man beeindruckt und betroffen ist, haben den didaktischen Vorzug, daß sie nicht als Aufgaben erledigt werden können. Im bezug auf das Betroffensein wirft jede Teillösung, die sich anbietet, neue Probleme auf und vertieft so das ursprüngliche Beeindrucktsein. Nicht die Erledigung einer Aufgabe ist dabei entscheidend, nicht das Fertigwerden mit etwas, sondern die allmähliche Hervorbringung und Ausformung (Genesis) einer mitteilbaren Beziehung zur Wirklichkeit. In diesem Sinne nennt Wagenschein seine Exempla Spiegel des Ganzen: was sich in ihnen faßt und reflektiert, ist die Physik als eine nicht ableitbare Form des menschlichen Sehens und Denkens. Im Unterschied zu den erzählten Exempla sind die in realen Handlungszusammenhängen (Projekten) auftretenden Probleme in zweckrationaler Weise zu erledigen; sie haben, um es so zu sagen, keine Tiefendimension. (Daß die Formen der Aufgabenstellung ihren Stellenwert im Unterricht behalten, ist selbstverständlich.)

Die Anteilnahme an Erzählungen kann sich in neuen, angelagerten Erzählungen realisieren, in denen ähnliche Erscheinungen zur Vertiefung eines Problems hervorgebracht werden. In der dialogischen Struktur des Erzählens, in der sich Erzählungen an andere anlagern, konstituiert sich ein Verweisungszusammenhang von aneinander erinnernden Erscheinungen. In diesem Verweisungszusammenhang erscheint die Wirklichkeit als erkundungsbedürftiger Erfahrungsraum, nicht als festgestellter Zusammenhang von logisch geordneten Sachverhalten.

12. Die Frage als Anlaß des Verstehens

Wie Erzählungen einerseits durch andere, angelagerte Erzählungen angereichert werden können, sind sie andererseits durch Fragen abzurunden und zu komplettieren.

Im Bezug auf Erzählungen rücken die Fragen wieder in eine disziplinierende Funktion ein, ohne den Charakter des Nadelöhrs von Prüfungsfragen annehmen zu müssen. Weil nämlich

die „epische Breite“, die sich zur eigenen Erzählung verselbständigende Abschweifung ein konstitutives Merkmal des Erzählens darstellt, muß die Erzählung immer wieder auf den „Kern der Sache“, auf die eigentliche Begebenheit zurückgebracht werden. In diesem Zusammenhang übernehmen die Fragen eine komprimierende und pointierende Funktion. Jüngeren Kindern fällt es außerordentlich schwer, pointiert zu erzählen. Sie verlieren sich in Einzelheiten, die schließ- [170/171] lich nur noch mit „und dann“ aneinandergereiht werden können. Darin zeigt sich vermutlich auch, daß das pointierte Erzählen auf das sich in Fragen äußernde Interesse der Partner angewiesen, daß das Erzählen also kein unmittelbarer Ausdruck (im Sinne der Expression), sondern dialogisch strukturiert ist.

Im Bezug auf Erzählungen können Fragen auch in zweifelnder, kritischer Funktion auftreten. Der Zweifel bezieht sich jedoch nur auf die Art, in der Daten zu einer Begebenheit, zu einem Geschehnis verarbeitet werden. Der Zweifel entdeckt dabei, daß Fakten gar nicht oder nicht angemessen berücksichtigt werden; und er legt schließlich die Gründe und Motive des Erzählers frei, die zu einer bestimmten Gewichtung (oder Unterschlagung) von Fakten führen. Wo die Fragen Motive zum Vorschein bringen, leiten sie über in den Diskurs oder zum Gespräch.

Im Bezug auf Erzählungen können Fragen schließlich eine komplettierende Funktion übernehmen. Dabei werden Lücken in der Erzählung entdeckt, die geschlossen werden müssen, wenn die Erzählung akzeptabel sein soll. In ihrer komplettierenden Funktion wird in der Frage immer auch die eigene Verstehensbasis des Fragenden sichtbar gemacht. Die Frage kann dabei zur Vergewisserung des gemeinsamen Verstehenshorizontes werden, der vorausgesetzt werden muß, wenn Geschichten auf ihre Plausibilität hin geprüft – in Frage gestellt – werden.

13. Schlußbemerkung

Vieles spricht für die Lehre von der gemeinschaftsstiftenden Kraft des Epos. Man pflegt darauf hinzuweisen, daß die großen Religionen „Erzählgemeinschaften“ seien.

Die moderne Epik scheint ihre weltbildende Kraft verloren zu haben. Spätestens seit dem Klopstockschen Messias haben die Epen zwar ihre Gemeinden gefunden, aber keine Gemeinschaften mehr gestiftet. Die modernen Menschen scheinen nur noch durch die gleichen Funktionen und in den darin beanspruchten Teilbereichen ihrer Existenz miteinander verbunden zu sein; nicht mehr in umfassenden Beziehungen im Raume einer gemeinsamen Welt. In der Form des dialogisch verfaßten, durch Fragen bewegten Erzählens scheint es jedoch möglich zu sein, das Betroffensein von der modernen Wirk- [171/172] lichkeit zu objektivieren. In diesem Betroffensein und mit ihm wird die geschichtliche Dimension der Wirklichkeit hervorgebracht.

Damit ist nicht die Vergangenheit gemeint, die als unaufhebbare Schubkraft von hinten wirkt, sondern die Wiedergewinnung der Wirklichkeit als eines Erfahrungsraumes. Es liegt vielleicht, wie H. Halbfas in seinem leidenschaftlichen Plädoyer für eine „narrative Unterrichtskultur“ hervorhebt, „allein im Vermögen einer unterrichtlichen Erzählkultur, jene verlorene Wirklichkeit erneut zu stiften, in der die für eine humane Existenz lebensnotwendigen Erfahrungen wiedergewonnen werden, – zumindest so weit, wie die Schule den Weg zur verlorenen Dimension weisen kann. Darum soll hier behauptet werden: der Verwüstung unserer Erfahrung und dem Anteil der Schule an diesem Fiasko kann dadurch entgegengewirkt werden, daß der Unterricht zu einer Sprachdimension zurückfindet, in der existenzbezogene Erfahrung wieder konkret und beanspruchend erschlossen wird.“¹⁰

¹⁰ Vgl. Halbfas, H.: Erfahrung und Sprache. Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur, in: Halbfas, H. / Maurer, F. / Popp, W. (Hrsg.), Sprache, Umgang und Erziehung, Stuttgart 1975 (Neuorientierung des Primarbereichs Bd. 3)

Literaturhinweise:

- Bloch, K. H.: Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit, Wuppertal 1969
- Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt 1971
- Gaudig, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922
- Giel, K.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichtes, Stuttgart 1975
- Ders., Teilcurriculum Fernsehen, Stuttgart 1976
- Ders., Der konstruktive Aufbau der Realität in Modellen; in: H. Halbfas u. a. (Hrg.): In Modellen denken, Stuttgart 1976 Vgl. Halbfas, H.: Erfahrung und Sprache. Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur, in: Halbfas, H. / Maurer, F. / Popp, W. (Hrsg.), Sprache, Umgang und Erziehung, Stuttgart 1975 (Neuorientierung des Primarbereichs Bd. 3)
- Loch, W.: Das Gespräch in der Schule, in: Bildung und Erziehung, Jg. IX, 1956
- Ders., Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, in: Bildung und Erziehung, Jg. XV, 1962
- Scheuerl, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, in: Flitner, A. / Scheuerl, H. (Hrsg.), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967
- Wagenschein, M.: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962
- Wagenschein, Martin u. a.: Kinder auf dem Weg zur Physik, Stuttgart 1973