

Klaus Giel

Studien zu einer anthropologischen Didaktik

Einleitung

Wesen und Aufgabe einer „anthropologischen Didaktik“

1. Die Didaktik als das Selbstverständnis des Lehrerseins und die Problematik der Lehrerbildung 1
2. Die Stellung der Didaktik in der Lehrerbildung 8
3. Die Lerntheorie als Grundlage der Didaktik? 12

1, Die Didaktik als das Selbstverständnis des Lehrerseins und die Problematik der Lehrerbildung

In den vier Jahren ihres Bestehens ist es den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg nicht gelungen, sich zu konsolidieren. Die Besonnenen unter ihren Kritikern haben dies in der relativ kurzen Zeit auch nicht erwartet und sind gerne bereit, ihr Zeit zu lassen. Man könnte auch ihre „weitere Entwicklung“ in Ruhe und Gelassenheit abwarten, wenn es den Pädagogischen Hochschulen gelungen wäre, eine überzeugende Konzeption der Lehrerbildung in unserer veränderten Welt zu finden, eine Konzeption zumal, die die kulturelle Wirklichkeit in einer eigentümlichen und unersetzbaren Weise reflektiert und dadurch einen originären Beitrag zu ihrer Gestaltung leistet. Dies ist bisher aber nicht geschehen. Die Hoffnung, die man in den feierlichen Reden anlässlich ihrer Eröffnung in die Pädagogischen Hochschulen setzte, einen Beitrag zur Hochschulreform zu leisten, hat sich nicht erfüllt.

In ihrer Standortlosigkeit sind die beiden „Konstruktionselemente“, die Wissenschaftlichkeit und die Eigenständigkeit, schon längst keine Begriffe mehr, die die Wirklichkeit der Lehrerbildung artikulieren, sondern sie sind zu bloßen Argumenten im Streit um die Lehrerbildung geworden. Weil Argumente aber Streitmittel sind, nur einen polemischen Wert haben und ihrer Natur nach einen – und sei es einen fiktiven – Gegner treffen wollen, ist man bereits in die fatale Lage geraten, die Wissenschaftlichkeit gegen die Eigenständigkeit und umgekehrt verteidigen zu müssen. Mit dem bloßen Argument der Eigenständigkeit ist man überdies in eine höchst reizbare Gegnerschaft zur Universität geraten, von der die Vertreter der Pädagogischen Hochschulen doch andererseits die Anerkennung als ihresgleichen verlangen. Und mit dem bloßen Argument der Wissenschaftlichkeit umreißt man nicht den eigentümlichen Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen, sondern man bekämpft mit im nur all das, was man manchmal zu vorschnell als „muffigen Seminargeist“ oder „Ideologie der Bildnerhochschule“ denunziert.

Es wäre jedoch kurzschlüssig, wollte man den Widerspruch in die Konstruktion hineindeuten, die in Baden-Württemberg ohnedies genügend Mängel behält, und, um klare Verhältnisse zu schaffen, die Eigenständigkeit zugunsten der Wissenschaftlichkeit aufgeben. Auch wenn man, diesen Idealfall einmal angenommen, die Hochschulen personell und materiell so ausstatten würde, daß sie sich aktiv am Forschungsprozeß beteiligen könnten, würde sich für sie dasselbe Problem stellen, das sich heute für die akademische Berufsbildung allgemein stellt. Man kann, aus Gründen, über die zu reden sein wird, den Studenten lehren, sich in der medizinischen Wissenschaft auszukennen, aber man lehrt ihn nicht, Arzt zu sein. Man lehrt ihn eini-

germaßen, so könnte man im Sinne A. Flitners fortfahren, sich in der Jurisprudenz auszukennen, nicht aber, Richter und Anwalt zu sein.¹ Dieses Problem der akademischen Berufsbildung verdoppelt und verschärft sich in der Lehrerbildung. Daß der Lehrer das Fach kennen muß, das er einmal unterrichten will, ist eine banale Selbstverständlichkeit, die nur im Raume der Pädagogischen Hochschule besonders betont werden muß. Die Volksschulfächer waren keine wissenschaftlichen Disziplinen, sondern „Kunden“, die im wesentlichen in der Auslegung des Welt- und Lebensverständnisses bestanden, in dem die Kinder aufwuchsen. Diese Kunden sind problematisch geworden: an ihre Stelle sind auch im Volksschulunterricht wissenschaftliche Disziplinen getreten. Bei dieser Lage der Dinge tritt der mangelnde Sachverstand der Volksschullehrer unverhüllt zutage. Die Besprechung und Kritik der „Lehrproben“ bleibt daher in den meisten Fällen im Vorhof der Didaktik stecken, bei der Korrektur des Wissens. Dies hat wiederum dazu geführt, daß man in der Kenntnis des Faches, die grundsätzlich nicht mehr sein kann, als die Bedingung der Möglichkeit des Unterrichtens, ein didaktisches Prinzip und die Grundlegung des Unterrichts zu sehen beginnt. Der Satz, daß der Lehrer seine Sache kennen muß, wird bereits als didaktischer Grundsatz mißverstanden. Er ist jedoch ohne jede didaktische Konsequenz und bleibt eine Selbstverständlichkeit.

Es gilt jedoch genauso zu sehen, daß auch die Kenntnis der Pädagogischen Psychologie den Lehrer so wenig zum Lehrer, wie die Kenntnis der Jurisprudenz den Juristen zum Anwalt oder Richter macht. Freilich, auf den ersten Blick sieht der Vergleich mit dem Juristen oder Mediziner nicht überzeugend aus, und man könnte einwenden, der Jurist lerne in seiner Wissenschaft Rechtsfälle erkennen und beurteilen, nicht aber die darin verwickelten Menschen, mit denen er es als Anwalt oder Richter zu tun habe; und der Mediziner lerne Krankheiten erkennen und behandeln, nicht aber den kranken Menschen, mit dem er es als Arzt zu tun habe. Dagegen lerne der angehende Lehrer im Medium der Pädagogischen Psychologie das lernende Kind kennen, mit dem er es in seinem Beruf auch tatsächlich zu tun hat. Für die Psychologie gilt jedoch, wie wir noch genauer zeigen müssen, dasselbe, was R. Dahrendorf für die Soziologie klar gesehen und überzeugend dargestellt hat: der „psychological man“ ist in paradoxer Weise von dem Menschen unterschieden, mit dem wir es alltäglich und in den verschiedensten „Praktiken“ zu tun haben.

Diese Probleme aber, die durch die modernen Wissenschaften und die in ihnen entwickelten Wissenschaftstheorien entstanden sind, werden im Raume der Pädagogischen Hochschulen nur selten gesehen, weil man in der „Idee“ der wissenschaftlichen Hochschule „eigenständiger Prägung“ eine beruhigende Antwort bereit zu haben meint. Die Pädagogischen Hochschulen beginnen sich als die Institution anzupreisen, an der die Studenten nicht zu spezialisierten Fachwissenschaftlern ausgebildet werden, sondern an der sie durch eine breitgestreute „Begegnung“ mit den verschiedensten Wissenschaften eine differenzierte Allgemeinbildung erhalten sollen. Hier beginnen sich die Pädagogischen Hochschulen selber ad absurdum zu führen. Mit der Etikettierung der bildenden Funktion werden den Studenten alle Fächer zugemutet, auch und gerade diejenigen, – wo es um „Bildung“ gehe, dürfe die Frage nach dem „äußeren Nutzen“ gar nicht gestellt werden –, von denen niemand mehr genau sagen kann, welche Rolle sie in der Lehrerbildung spielen. Um ihn zu bilden wird der Student mit Philosophie traktiert, und weil sich heute kein Mensch gebildet nennen darf, der nicht mit den Naturwissenschaften in Berührung gekommen ist, muß jeder Student ein naturwissenschaftliches Praktikum neben allen musischen Fächern belegen. Und weil die Hochschulen im Regelfall „christliche Lehrer“ entlassen wollen, müssen die Studenten eine große Zahl theologischer Veranstaltungen besuchen. (Die Abmeldung von den theologischen Pflichtveranstaltungen bekommt den Charakter der Gewissensentscheidung und wird als solche gewertet.) Weil aber die meisten Fächer, durch die der Student gebildet werden soll, Wissenschaften sind, in denen man Leistungen verlangen kann, ist es nur konsequent, wenn auch alle „Bildungsfächer“ zu

¹ Vgl. A. Flitner, Gibt es noch eine akademische Bildung? In: Deutsche Rundschau, 90. Jg. 1964, Heft 1, S. 25.

Prüfungsfächern werden. Bei dieser Lage der Dinge darf es niemanden wundern, wenn die Feinsinnigen unter den Volksschullehrern an ihrer „Bildung“ zu leiden beginnen.²

Die Idee der Allgemeinbildung der Volksschullehrer ist indes nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Man könnte drei Gründe nennen, die die Allgemeinbildung gewissermaßen zur Berufspflicht des Volksschullehrers machen.

1. Eine Wurzel dürfte in dem Gedanken zu suchen sein, daß die Kultur nur dann zum Lebensraum der Kinder werden kann, in den sie hineinwachsen und aus dem ihnen die Kräfte der eigenen Lebensführung zuwachsen, wenn diese Kultur von einem Menschen vorgelebt und repräsentiert wird. Die „Bildung“ wird hier verstanden als die Verkörperung der Kultur in einem Menschen, als das Sichtbarwerden dessen, was sie im Menschen und an ihm vermag. Diese Auffassung von Bildung und vom Gebildetsein des Lehrers ist allerdings auch Generationen von Landlehrern zum Verhängnis geworden. Besonders auf dem Lande wurde der Lehrer in die Rolle des bloßen Repräsentanten gedrängt, der, wie noch genauer ausgeführt werden muß, gar nicht mehr persönlich angesprochen werden kann, d. h. daraufhin, ob und wie er das auszufüllen vermag, was er nur eben vorstellt. Der bloße Repräsentant wird immer auch um sein eigenes Leben betrogen. Viele der Züge, die das Bild des Lehrers zeichnen, haben hier ihren Ursprung: die besonders von den Junglehrern stark erlebte trostlose Vereinsamung, das unecht-bemühte Engagiertsein, das gewollt-Vorbildliche des Verhaltens.

2. Die Forderung nach der Allgemeinbildung der Volksschullehrer ist aber auch ein Gebot der Billigkeit. Wenigstens der Lehrer sollte doch die Fähigkeit besitzen, die er vom Schüler täglich verlangt, die Fähigkeit nämlich, die verschiedensten „Stoffe“ und Wissensgebiete zu integrieren. Die Fachlehrer sind in der Gefahr, den Schüler bei der letzten und schwersten Aufgabe, der der Integration des Verschiedensten, mit dem er täglich konfrontiert wird, allein zu lassen. Unter „Bildung“ wird hier die Fähigkeit verstanden, alle Wissensgebiete und Wissenschaften zu einer Gesamtschau des Lebens und der Welt zu verschmelzen. In dieser Auffassung der Bildung wird häufig der eigentliche Sinn der Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen gesehen. Die Dozenten der Pädagogischen Hochschulen sollen dazu angehalten werden, wo immer es möglich erscheint, über die Zäune ihrer Fächer hinwegzusehen, Durchblicke zu eröffnen; sie sind in jedem Fall zur Kooperation aufgerufen. Das Studium soll an den Hochschulen den Charakter des studium generale bekommen, in dem die Fächer in ein „dialogisches Verhältnis“ treten. Daß das meiste von dem, was an den Pädagogischen Hochschulen unter den hochtrabenden Titel des studium generale und der Integration der Fächer angekündigt wird, auf einem zum Scheitern verurteilten Wiederbelebungsversuch des studium generale der Universitäten hinausläuft, sei vorläufig nur angemerkt.

3. Die Forderung nach der Allgemeinbildung der Volksschullehrer ist auch in dem Gedanken begründet, daß nur derjenige, der selber gebildet ist, die aufbauenden, das Leben steigernden Kräfte der einzelnen Fächer aufspüren könne. Nur wer selber gebildet ist, kann die einzelnen Disziplinen und Fächer als bildende Kräfte erschließen. Man könnte aber auch hier einwenden, daß die Hochschulen sich mit der Forderung der Bildung der Lehrer vor der ihnen eigentümlichen Aufgabe, das Unterrichten auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen, drücken möchten.

Unsere Erörterungen sind noch nicht in den Kern des Gedankens der Bildung der Lehrer vorgedrungen. In ihm lebt die aufklärerische Idee weiter, daß der Erzieher zum Erzieher erzogen werden müsse, weil das erzieherische Handeln nicht aus der Summe der Anwendungsfälle einer bestimmten Wissenschaft besteht, sondern als ein eigentümliches Können verstanden werden müsse, in dem sich das ganze Leben ausformt. Lehrer zu sein ist eine eigentümliche

² „Nun gibt es aber eine gefährliche Kategorie, die Halbgebildeten. Ich zähle den Lehrer dazu. Die Halbbildung aber schafft Verdruß; man sollte diese Kaste abschaffen“ schreibt ein Schweizer Lehrer im Anschluß an eine von O. F. Bollnow geleitete Tagung über das Thema "Erziehung und Sprache". H. Schmocker, Kleines Tagebuch, Schulpraxis. Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins, 56. Jg. 1966, Heft 1/2, S. 38.

Lebensform, der letztlich alle geistig-kulturellen Tätigkeiten entspringen. Wissenschaften und Künste dienen für die Aufklärung nicht der Erziehung, sondern sie haben ihren Ursprung in der Idee der Erziehung. Die Idee der Erziehung entfaltet und verwirklicht sich in den Formen der Wissenschaft und der Kunst. Der „reine“ Wissenschaftler kann in den Komödien der Aufklärung nur noch nachsichtig belächelt werden. Diese Idee der Aufklärung, die in unserem Zusammenhang nicht voll entfaltet werden kann, wurde hier nur erwähnt, um den Ort zu markieren, an dem eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Gedanken von der Bildung der Lehrer ansetzen muß. Die Bildung der Lehrer kann nur so lange eine sinnvolle Aufgabe sein, als das Lehrersein als eigentümliche Lebensform, deren Können in der Grundlegung der Wissenschaften und Künste besteht, verstanden werden kann.

Hier zeigt sich aber, daß man heute nicht mehr unmittelbar an die Aufklärung anknüpfen kann: die Wissenschaften und Künste haben sich aus dem Eingewobensein in erzieherische Verhältnisse befreit, was schon Pestalozzi in seiner Kritik an Goethe klar gesehen hat. Inzwischen sind die Wissenschaften und Künste in ein geradezu paradoxes Verhältnis zur Erziehung getreten: sie wollen zwar wieder belehren, selbst der Künstler will sein Publikum 'sehen lehren', aber sie können nur lehren, indem sie sich als Lehren etablieren. Was es genau mit der Lehre auf sich hat, muß unsere Arbeit erbringen. Eines muß jedoch hier schon festgehalten werden. Wo es Lehren gibt, kann man nur noch als Repräsentant und Sprachrohr einer Lehre Lehrer sein. Das Lehrersein ist dann keine eigentümliche Form des menschlichen Könnens, in dem sich das ganze Leben eines Menschen in einer spezifischen Weise ausformt und gestaltet, sondern Lehrer ist man, insofern man im Namen „von etwas“ agiert und spricht, was als Grundlegung des menschlichen Daseins jeder eigenständigen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit schon vorausgesetzt werden muß. Lehren kann man sich nicht „persönlich“ aneignen und in der Aneignung modifizieren. In der Aneignung der Lehre kann der Mensch nicht produktiv werden und neue Züge der Lehre selbst freilegen. Lehren kann man nicht lernen, sondern nur befolgen. Die Ausbildung von Lehren ist grundsätzlich nicht in die menschliche Macht gegeben. Die Lehren können niemals als die Verwirklichung menschlicher Möglichkeiten verstanden werden und eben deshalb kann sich der Mensch, wo er Lehren „verkündet“, nur als Repräsentant von etwas fühlen, was mächtiger ist als er selber, als Sprachrohr des Seins oder der physikalischen Vernunft. Wo sich die Wissenschaften und Künste als Lehren etablieren, kann, wie im Mittelalter, kein Mensch mehr im eigentlichen und strengen Sinne Lehrer sein. Aus diesen Zusammenhängen heraus müssen nicht nur die gegenwärtigen Schwierigkeiten der Lehrerbildung, sondern auch die Problematik der „Bildung“ überhaupt und die Fragwürdigkeit der Didaktik, die in ihrer Substanz das Selbstverständnis des Lehrerseins ist, verstanden werden.

Wir wollen versuchen, die angedeutete Problematik von der anderen Seite her noch schärfer ins Auge zu fassen. Wie noch genauer dargestellt werden muß, wurde das Lehren als eine ausgezeichnete Form des menschlichen Könnens immer dann entdeckt, wo der Mensch sich nicht auf eine vorgängige, sein Leben fundierende Offenbarung der Wirklichkeit verlassen konnte, wo also die Aufgabe entstand, den Menschen in das Verhältnis zur dunkel und verworren erscheinenden Wirklichkeit zu setzen, aus dem heraus sich Möglichkeiten der Daseinsgestaltung eröffneten. Das hier ansetzende Lehren soll den Menschen also in die Möglichkeit versetzen, sich die Wirklichkeit produktiv anzueignen. Darunter verstehen wir all die Formen, in denen es gelang, der Wirklichkeit aufbauende Kräfte zur Gestaltung einer menschlichen Welt abzurufen. In der Funktion innerhalb des Schöpfungsprozesses einer Welt, in der der Mensch verantwortlich auf sich selber als Urheber dieser Welt zurückkommt, besteht die Bedeutung der Wirklichkeit, der Dinge und Vorgänge. Diese produktive, bedeutungsserschließende Aneignung der Wirklichkeit hat man in der deutschen Geistesgeschichte mit dem Begriff der Bildung angesprochen, wobei immer wieder andere Möglichkeiten einer produktiven Aneignung akzentuiert wurden. Für Pestalozzi und Fichte vollzog sie sich im wesentlichen als ein „Ins-Bild-bringen“ der Wirklichkeit oder als Verwirklichung der Anschau-

ungskraft, für W. v. Humboldt mehr in den Formen des genießenden Abwägens und Aufschließens von Qualitäten, in denen die Wirklichkeit in ihren „nährenden Kräften“ erschlossen wird. (Für Humboldt ist, darin folgt er ganz Paracelsus, der Genuß insofern etwas Produktives, als in ihm Qualitäten zutage gefördert werden, die nicht als Attribute einer zugrundeliegenden Substanz verstanden werden können und gewissermaßen erst im Genuß, d. h. in der ganz unmittelbaren „Einverleibung“ entstehen.) Für Kerschensteiner realisierte sich die produktive Aneignung der Wirklichkeit in der tätigen, handwerklichen Auseinandersetzung. (Die Arbeitspädagogik ist eine legitime Form der Verwirklichung der Bildungsidee, auch in der Form der „polytechnischen Bildung“. Man sollte daher, wie es heute vielfach geschieht, die Arbeitspädagogik nicht gegen den Bildungsgedanken ausspielen wollen.)

In diesen Formen der produktiven Aneignung der Wirklichkeit wurde immer auch der Ursprung der Wissenschaften und Künste gesehen. So sah Pestalozzi in der Anschauung die Grundlage des Wissens und allen Könnens, Kerschensteiner in der handwerklichen Arbeit, die Bremer Schulreformer und die Reformpädagogik überhaupt im Ausdruck. Die Wissenschaften und Künste waren hier in jedem Fall eingebettet in Grundformen der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, sie waren darin grundgelegt und eigentlich nichts anderes als die hochdifferenzierte Auslegung des sich darin haltenden und ausbildenden Lebens- und Weltverständnisses. Und eben weil sie nichts anderes als die Auslegung eines zugrundeliegenden Weltverständnisses waren, ermöglichten sie ihrerseits eine ausdrückliche Aneignung des Schon-Verstandenen, nicht anders als die Interpretation eines Gedichtes seine ausdrückliche Aneignung ermöglicht.

Inzwischen haben sich aber die Wissenschaften aus dem Mutterboden eines elementaren Weltverständnisses gelöst. Die Wissenschaften artikulieren nicht mehr unser alltägliches Weltverständnis und bewegen sich nicht mehr in der Welt unserer alltäglichen Erfahrungen. Dabei verfremden sie nicht nur die vertraute Welt, um sie einer ausdrücklichen Aneignung anheimzustellen, sondern in ihnen realisiert sich eine eigentümliche Form des Zugangs zur Wirklichkeit, die in keiner Beziehung zur alltäglichen Erfahrung steht. Dies – wir werden uns mit diesen „wissenschaftstheoretischen“ Fragen und Problemen eingehender beschäftigen müssen – hat zur Folge, daß eine Propädeutik der Wissenschaften wenn nicht gar unmöglich, so doch äußerst problematisch geworden ist. Die Frage der Schulfächer, der Kunden, die noch nicht wissenschaftliche Disziplinen sind, wohl aber zu ihnen hinführen sollen, muß neu gestellt und neu durchdacht werden. Mit den Schulfächern sind aber zugleich die didaktischen Prinzipien fragwürdig geworden, die ihrer Konzeption nach gar nichts anderes sind als die konstitutiven Prinzipien der Schulfächer. Alle sogenannten didaktischen Prinzipien: die Anschauung, die Lebensnähe, die Arbeit und Selbsttätigkeit wurden in Philosophien entwickelt, die den Anspruch erhoben, Grundlagenwissenschaften zu sein. Alle unsere didaktischen Kategorien und Prinzipien, sofern sie in der praktischen Schularbeit nicht eine andere Funktion erhalten haben, entspringen aus und führen ein in eine Welt, in der die modernen Wissenschaften keinen Platz haben. Die Natur, um das krasseste Beispiel nur eben anzuführen, die den Kindern durch unsere didaktischen Prinzipien erschlossen wird, ist die des Aristoteles, des Paracelsus, die Goethes und A. v. Humboldts, nicht aber die Galileis und Newtons.

Wenn die Wissenschaften aber nicht mehr als die Auslegung und Interpretation des unmittelbaren Weltverständnisses gelten dürfen, wenn sie nicht mehr zur ausdrücklichen Aneignung der vertrauten Wirklichkeit beitragen, verlieren sie ihre bildende Funktion. Es sei in diesem Zusammenhang nur an die schlichte Tatsache erinnert, daß die Bildungsidee der deutschen Geistesgeschichte häufig im übergreifenden Zusammenhang von Aristoteles-Renaissancen entwickelt wurde (Paracelsus, Goethe, O. Willmann). „Auch zu Zeiten Wilhelm von Humboldts, des Schöpfers der neueren Form unserer Universität, studierte man zwar nicht Medizin und Philologie zugleich. Was aber die damaligen Studien nicht als spezielle in heutigem Sinne erscheinen ließ, war der philosophische Zusammenhang, die Einheit oder die Idee des Wissens, welche alle wissenschaftlichen Bemühungen, wenn sie im Geiste dieser Idee erfolgten,

in einem großen System zusammenhielt. Auch diese Einheit der Wissenschaften ist also verloren gegangen. Dieser Verlust hat die Spezialisierung erst radikal werden lassen. Zu Humboldts Zeiten war Wissenschaft zugleich auch immer schon Bildung. Alles Forschen mündete ein in die philosophischen Fragen nach dem Wesen des Wissens und nach der Natur des wissenden Menschen. Heute hat Wissenschaft weithin mit Bildung nichts mehr zu tun.“³

Hier ergeben sich zwei Probleme. Das erste betrifft den Schulunterricht, speziell den der Volksschulen. Dabei erhebt sich die Frage, wie man die Schüler in die von den Wissenschaften bestimmte Kultur einführen kann, wenn zugleich gilt, daß jede Form der Propädeutik fragwürdig geworden ist und man offensichtlich nur als Fachwissenschaftler, nicht aber als gebildeter Laie an der Kultur teilhaben kann. Ließe sich keine Antwort auf diese Frage finden, würde man nicht nur den überwiegenden Teil der Bevölkerung von der Kultur ausschließen, sondern man müßte auch den pädagogischen Gedanken von der Möglichkeit der Begabung aufgeben. Die Pädagogik müßte sich mit dem Gedanken abfinden, daß man – grob gesagt – zum Wissenschaftler geboren wird und daß der Erzieher zur Erschließung und Entfaltung wissenschaftlicher Begabungen nichts beizutragen vermag.

Das zuerst genannte Problem zerfällt also genau gesehen in zwei Fragen. Einmal: Müssen wir im Zeitalter der wissenschaftlichen Zivilisation von dem Gedanken einer allgemeinen Laienbildung Abschied nehmen? Führt die Volksbildung, wo sie heute „inszeniert“ wird, in eine Sackgasse oder in den Widerstand gegen die „offizielle Kultur“?

Man wird hier einwenden, diese Fragen seien rein spekulativ. Man könnte doch dem „einfachen Mann“ und seinen Kindern genau die wissenschaftlichen Kenntnisse und Informationen liefern, die sie zur Stabilisierung des Verhaltens in Beruf und Freizeit bedürfen. Man müßte also die Lehrpläne nach dem Motto ‘Physik des Alltags’ oder ‘Chemie des Alltags’ zusammenstellen. Man müßte sich dann aber auch zu der Entscheidung durchringen können, alle “Bildungs”ambitionen aufzugeben.

Man sollte in diesem Zusammenhang jedoch nicht übersehen, daß es zu den Paradoxien unserer Zeit gehört, daß es in der durch die Wissenschaften bestimmten Kultur der Wissenschaften nicht bedarf, um leben zu können. Der Sinn der technischen Perfektion und der wissenschaftlichen Exaktheit besteht ja gerade darin, die Geräte, Formeln und Informationen „idiotensicher“ im Gebrauch zu machen. Wenn man diese Überlegungen etwas überspitzt zusammenfassen wollte, könnte man sagen: In einer Zeit, in der die Wissenschaften weitgehend mit der Bildung nichts mehr zu tun haben, kann der Sinn der Beschäftigung der Schüler und Laien mit den Wissenschaften nur in der Bildung liegen. Konkret bedeutet dies, daß dem Lehrer gerade heute die Aufgabe gestellt ist, die Wissenschaften auf die sich in ihnen entfaltenden menschlichen Möglichkeiten der Bewältigung von Wirklichkeit zu befragen. Es ist niemandem so sehr wie den Lehrern aufgetragen, das Subjekt in die Wissenschaften einzuführen, d. h. die Wissenschaften als Aspekte der Wirklichkeit, durch deren Aneignung die menschliche Wirklichkeit bereichert (und begabt) wird, sehen zu lassen. Den Lehrern ist also das aufgetragen, was O. F. Bollnow auf den glücklichen Begriff der „anthropologischen Reduktion“ brachte. In ihr kann es, um dies vorweg zu sagen, nicht darum gehen, die Wissenschaften auf ein von irgendwoher festgelegtes Menschenbild zurückzuführen oder die modernen Naturwissenschaften in das Goethesche Weltbild einzuholen. Die Didaktik aber, die das Lehren thematisiert, das sich als anthropologische Reduktion verwirklicht, nennen wir abgekürzt „anthropologische Didaktik“. Der Gefährlichkeit solcher Abkürzungen sind wir uns bewußt.

Damit haben wir auch schon die zweite der oben angekündigten Fragen berührt, diejenige nämlich, die auf die Möglichkeit der Begabung in der wissenschaftlichen Zivilisation abzielt. Wenn es möglich sein sollte, die Wissenschaften im angedeuteten Sinne anthropologisch zu reduzieren, würde es den Lehrern auch wieder möglich werden, die Schüler als in einem Fach

³ A. Flitner, a. a. O., S. 23.

sich entwickelnde Kinder zu sehen, das gestaltend in das Leben der Kinder eingreift und Wachstumsreize in das kindliche Leben setzt. Wir dürfen auch hier die Augen nicht vor der einfachen Tatsache verschließen, daß die Kindheit stets im übergreifenden Zusammenhang der Frage nach dem menschlichen Ursprung der Kultur erschlossen wurde. Die Begriffe, mit denen wir auch heute noch die Kindheit ansprechen, sind zum überwiegenden Teil im Rahmen einer umfassenden Kulturkritik konzipiert; sie entstammen einer Welt, in der man in den Wissenschaften die Artikulation des alltäglichen Lebensverständnisses gesehen hat. (Man entdeckte und pflegte die Bastelfreude der Kinder in Zeiten, in denen man im Handwerk den Ursprung alles Wissens und Könnens sah, die Anschaulichkeit des kindlichen Denkens, als man in der Anschauung die Wurzel der Kultur sah und die Ausdrucksfreude, wo man alle kulturellen Gebilde als Erlebnis-Ausdruck verstand.)

Das zweite Problem stellt sich in der Lehrerbildung. Wenn es wahr ist, daß das *Lehrersein* als eigenständige Lebensform problematisch geworden ist, dann ist auch die *Lehrerbildung* fragwürdig. Es hat im Raume der Lehrerbildung in Baden-Württemberg den Anschein, als werde im Zeichen des „Bildungsauftrages“ der Hochschulen die ohnedies schon verfestigte Volksschullehrer-Ideologie, der gemäß mit den Kräften des Gemütes und Herzens Dämme gegen unser seelenloses, intellektualistisches Massen- und Massenmedienzeitalter errichtet werden sollen, noch weiter verhärtet. Sicher ist diese Bildungsideologie ein Grund für die an den Pädagogischen Hochschulen registrierbare Flucht in die Historie. Angesichts der Tatsache, daß das *Lehrersein* und erst recht die Bildung des Lehrers fragwürdig geworden sind, könnte man zu dem Schluß kommen, es sei die eigentümliche Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, das Unterrichten auf wissenschaftliche und damit gesichertere Fundamente als die Bildung der Lehrer zu stellen. Das hieße allerdings auch, von der Idee der Didaktik als der Auslegung des *Lehrerseins* Abschied zu nehmen und wissenschaftlich gesicherte Methoden des Unterrichts zu entwickeln, die idiotensicher im Gebrauch sind. Die Didaktik selber wäre ein Anachronismus; an ihre Stelle hätten anwendbare Methoden zu treten, die einer didaktischen Interpretation nicht bedürfen. Es ist keine Frage, daß der eigentümliche Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen in der Entwicklung solcher Methoden liegt. Und daß die Hochschulen in Baden-Württemberg auf diesem Gebiete bisher nicht gerade Überwältigendes geleistet haben, liegt sicher auch darin begründet, daß sie am Gedanken der „Bildnerhochschule“ zu sehr festhalten. Wie aber noch genauer gezeigt werden muß, liegen den Forschungsmethoden der empirischen Wissenschaften, mit deren Hilfe die Unterrichtsmethoden entwickelt werden könnten, ganz bestimmte geistige Voraussetzungen zugrunde, die der Lehrer mitbedenken muß, wenn er die entwickelten Methoden „sinnvoll“ anwenden will. Letztlich hat es der Lehrer doch nicht nur mit Denk- und Lernprozessen zu tun, sondern mit konkreten Schülern, die sich im Medium eines Faches mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen beginnen. Und letztlich ist der in Leistungen meßbare Erfolg, auf den die Methoden abzielen und den sie sichern möchten, zwar auch ein Ziel des Unterrichts, aber ein solches, auf das es eben ‘auch’ ankommt, aber nicht nur. Das Informiertsein des Schülers ist, wie Martin Wagenschein es ausdrückt, „ein sozusagen unvermeidliches und sogar erwünschtes Nebenergebnis, so wie der Koks in der Gasfabrik.“⁴

Wir behaupten also, daß es nicht nur die Aufgabe des Lehrers sei, die wissenschaftlichen Disziplinen auf die sich darin verwirklichende Einstellung zur Wirklichkeit, sondern darüber hinaus auch die wissenschaftlich gesicherten Methoden des Unterrichts auf ihren Sinn, die Art, wie in ihnen der konkrete Mensch angesprochen wird, zu befragen. Es wird heute, da es die Fächer und Kunden, in die immer auch eine gewissen Auffassung der Kindheit eingewoben war, nicht einfach mehr gibt, zur unabdingbaren Aufgabe des Lehrers, die Kindheit in den wissenschaftlichen Disziplinen zu entdecken. Die Erschließung der Kindheit in den wissenschaftlichen Disziplinen, wodurch allein die Disziplinen als Schulfächer legitimiert werden,

⁴ M. Wagenschein, Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig 1962, S. 216.

ist jedoch „Sache“ eines unableitbaren, originären Sehenkönnens, eines pädagogischen Sinnes, der in der Lehrerbildung geweckt und gepflegt oder im strengen Sinne gebildet werden muß. Vom Gedanken der Allgemeinbildung der Lehrer durch die Zusammenschau und den Dialog der Disziplinen muß die Lehrerbildung wohl Abschied nehmen. Das Herausreißen des pädagogischen Sinnes aus der diffusen Wirklichkeit des Umgangs mit Schulkindern ist aber Aufgabe einer anthropologischen Didaktik: die Frage nach dem Sinn von Maßnahmen und Methoden kann, wie noch gezeigt werden muß, nur in einer anthropologischen Betrachtungsweise gestellt werden.

2. Die Stellung der Didaktik in der Lehrerbildung

Es ist schon angeklungen, daß die Didaktik, nach deren Maßgabe auch heute noch unterrichtet wird, einer Philosophie entstammt, die als *prima philosophia* vermeinte, die Wissenschaften begründen zu können. Alle unsere sogenannten didaktischen Prinzipien sind „Produkte“ einer solchen philosophischen Grundlegung. Die neuzeitliche Philosophie konnte aber nur deshalb didaktische Prinzipien entwickeln, weil sie in einem gewissen Sinn als die Selbstentfaltung des Lehrenkönnens verstanden werden muß. Die *prima philosophia* der Neuzeit konnte nicht mehr für sich beanspruchen, Wissenschaft vom zuhöchst Seienden zu sein – die ganze Problematik der Metaphysik als Wissenschaft hat darin ihren Ursprung –, sie konnte nicht mehr von einer vorgängigen Offenheit und Offenbarung des Seins ausgehen, sondern nahm ihren Ausgang bei dem einer labyrinthhaften Wirklichkeit ausgesetzten Menschen. Das Philosophieren verwirklichte sich daher als die ausgezeichnete Möglichkeit des Menschen, die ursprüngliche Blindheit abzustreifen und sich selber auf Wege, in Bahnen und Geleise zu bringen, in denen man die Wirklichkeit erkennen kann. Das Philosophieren wurde zu einem sich selbst ermöglichenden Können, zur höchsten Verwirklichung der Freiheit, in dem der Mensch sich allererst in die Möglichkeit des rechten Wissens und Tuns versetzte. Die Grundlegung des Wissens vollzog sich also darin, daß der Mensch in die richtigen Bahnen und Geleise gebracht und in die richtige Einstellung versetzt wurde, wodurch es ihm erst möglich wurde, die Wirklichkeit wahrhaft zu erkennen. Ins-Geleise-bringen aber ist die ursprüngliche Bedeutung des Lehrens. Man könnte also geradezu sagen, daß die neuzeitliche Philosophie in dem Maße „*prima philosophia*“ wurde in dem sie den Charakter des Lehrens annahm und sich als Lehren verwirklichte. Sie wurde zur Induktion in dem wörtlichen Sinne, in dem Bacon selbst das Wort gebrauchte. In der Möglichkeit des Lehrens entdeckt der Mensch dann, daß seine anfängliche Blindheit keine natürliche, sondern eine selbstverschuldete ist. Das philosophierende Lehrern wird zum Kampf gegen die selbstverschuldete Blindheit (Dummheit): die echte Moral kann nicht nur, sondern sie muß geradezu gelehrt werden. Das Lehren setzt in jedem Fall mit einer Negation des scheinbar natürlichen Zustandes ein. Gelehrt werden kann daher nur in einem vom „Leben“ ausgesonderten Raum. Die Kinder müssen den verderbten Erwachsenen entrissen und zur Schule gehalten werden. Die Dinge aber müssen darin dem „natürlichen“ Zugriff entzogen werden, dem Ge- und Verbrauchtwerden. Ihre wahrhafte Erkenntnis baut nicht auf dem „Leben“ auf, sondern stellt sich erst aufgrund eines „Neuanfanges“ – für Bugenhagen bekommen die Schulen den Charakter einer zweiten Taufe – ein. Als ein solcher, aus dem alltäglichen Leben herausgerissener Neuanfang erweist sich z. B. die Anschauung, die für Pestalozzi kein natürliches Vermögen, sondern ein Produkt des Lehrens ist. Selbst die Lebensphilosophie, die im Leben nicht das Uneigentliche, die selbstverschuldete Verworrenheit sieht, will doch die Wirklichkeit aus dem alltäglich-flachen, unproduktiven Immer-schon-verstanden-haben herausreißen, um den Menschen in die Möglichkeit ihrer produktiven Aneignung zu versetzen. „Lebensnah“ unterrichten dementsprechend die Bremer Schulreformer nicht dadurch, daß sie „wirkliche Dinge“ vor die Sinne der Kinder stellen, sondern durch Erzählungen, die immer auch den Charakter der Verfremdung haben.

Der Sinn der hier so stark betonten „Negativität“ des philosophischen Lehrens besteht darin, daß nur es in die Möglichkeit des wahren Wissens und echten Könnens versetzt: es setzt die Wissenschaften und Künste nicht ein, stiftet sie nicht, es etabliert sich nicht als Lehre. Was die Philosophie eigentlich vermag, realisiert sich in den Künsten und Wissenschaften, die ihrerseits nichts anderes als die volle Entfaltung der Philosophie sind und in sie einmünden.

Die Wissenschaften können heute aber weder als Entfaltung der Philosophie verstanden werden, noch münden sie ein in eine philosophische Gesamtschau. Sie beginnen vielmehr, ihre Grundlagenprobleme selbst zu diskutieren und sich systematisch abzuschließen. An der „Spitze“ der wissenschaftlichen Systeme stehen allerdings keine Grundsätze und Prinzipien, die im System entfaltet werden, sondern Axiome, die auf die Wirklichkeit nicht mehr bezogen sind, nichts fassen und zum Vorschein bringen und daher auch nicht mehr in die Wirklichkeit einführen. An die Stelle der Induktion (im wörtlichen Sinn) tritt die Institution: in die Wissenschaften kann nicht mehr lehrend eingeführt werden, weil sie sich durch ihre Systematisierung als zu befolgende Lehren etablieren.

Die erste Konsequenz, die sich aus dem vorläufig nur Angedeuteten ergibt, betrifft die Stellung der Philosophie in der Lehrerbildung. Solange die Philosophie als Lehren, als Induktion in die Wissenschaften und Künste verstanden werden konnte, konnte sich der Beitrag der Universität zur Lehrerbildung auf die philosophischen Pflichtveranstaltungen und das Philosophikum beschränken. Aus den veränderten Verhältnissen soll jetzt keineswegs der Schluß gezogen werden, die Philosophie aus der Lehrerbildung zu verbannen und sie durch die Psychologie oder Soziologie oder durch die Erfahrung bewährter Schulmänner zu ersetzen. Auch soll hier nicht die Forderung erhoben werden, die Philosophie auf die „Bedürfnisse“ der zukünftigen Lehrer zuzuschneiden. Die Philosophie wird, so will mir scheinen, nur dann wieder eine produktive Stelle in der Ausbildung der Lehrer einnehmen können, wenn es ihr gelingt, ihre „königliche Stellung“, die sie als Erkenntnistheorie und Logik einst innehatte, zurückzuerobern.

Die unmittelbar schulpraktische Konsequenz, die sich aus der Verselbständigung der Wissenschaften ergeben hat, besteht jedoch darin, daß die sogenannten didaktischen Prinzipien nicht mehr in die Einstellung versetzen, aus der sich das Wissen und Können des Lehrers entfalten kann. Der Unterricht ist in die fatale Lage geraten, in der Befolgung der didaktischen Prinzipien am Unterrichtsgegenstand vorbei zu unterrichten. So vermag die Anschauung nur noch in den seltensten Fällen den Unterrichtsgegenstand zu erschließen, sie eröffnet keinen Zugang zu ihm, sondern sie wird um ihrer selbst willen angestrebt. Man unterrichtet anschaulich, weil man anschaulich unterrichten muß, auch dort, wo die Anschauung vollkommen sinnlos geworden ist. Weil man aber, wo der philosophische Hintergrund der didaktischen Prinzipien nicht mehr präsent ist, auch nicht mehr nach dem eigentümlichen Sinn der Anschauung, Selbsttätigkeit oder Lebensnähe fragen kann, gelten die genannten Prinzipien als ein und dasselbe, man kann sie nicht mehr voneinander unterscheiden. Bilder und Modelle gelten als Ersatz für das wirkliche Ding, und das wirkliche Ding wird oft als Bild oder Demonstrationsobjekt mißbraucht.

Gerade weil, um die Problematik an einem Beispiel vorzuführen, die Anschauung den Unterrichtsgegenstand nicht mehr zugänglich macht, ist man ihr gegenüber so mißtrauisch geworden, daß man ihre Funktion allererst beweisen muß: „Für den Lehrer im Unterricht mag folgender Befund der Untersuchung wesentlich sein: Die in der Untersuchung festgestellte Steigerung des Behaltens von 40 % bei den Kindergruppen mit realem Gegenstand (lebendiges Meerschweinchen) als Form der Anschauung steht im Gegensatz zu den von den Versuchsleitern erwarteten Behaltensleistungen und der Aufmerksamkeitszuwendung der Kinder zur Darbietung des verbalen Lernstoffes. Die Kinder bei der Gruppe „Realer Gegenstand“ schienen durch das im Glaskasten umherspringende Tier von dem eigentlichen Tonbandvortrag

sehr abgelenkt, während die Kinder ohne jede Anschauung konzentriert, aufmerksam und zugewandt wirkten; dennoch zeigten die nicht so konzentriert erscheinenden Kinder objektiv bessere Behaltensleistungen. – Die Untersuchungsbefunde über den Behaltenseffekt von verbalem Lernstoff und Veranschaulichung mögen in ihren Ergebnissen selbstverständlich erscheinen. Es ist jedoch eine Tatsache, daß in Schulen ... Gelegenheiten der Veranschaulichung von verbalem Material und von Erkenntnissen des öfteren nicht hinreichen wahrgenommen werden.“⁵

An diesem und ähnlichen Befunden – angenommen, sie seien mit der nötigen wissenschaftlichen Sorgfalt durchgeführt – gibt es nichts zu deuteln. Man kann sie aber sehr wohl auf das hin befragen, *was* in ihnen bewiesen wird. In der eben zitierten Stelle spielt die Aufmerksamkeit eine große Rolle: es könnte durchaus sein, daß die lebendigen Meerschweinchen nicht die Funktion der Anschauung erfüllten, sondern die der Lockerung, durch die eine wirkliche Aufmerksamkeit erst möglich wird. Die Schulpädagogik kennt die Aufmerksamkeit nur in der Form der zielenden Gerichtetheit auf etwas, über das wir irgendwie verfügen wollen. Man hat dabei häufig übersehen, daß der auf den Lehrer oder den Gegenstand gerichtete Blick auch zu Verkrampfungen führen kann. Man hat dabei, worauf M. Wagenschein hingewiesen hat, immer übersehen, daß die Dinge nur dann für uns verfügbar werden, wenn wir auch für wie verfügbar sind.⁶ Es könnte also sein, um zu unserem Beispiel zurückzukehren, daß derselbe „Behaltenseffekt“ hätte erreicht werden können, wenn man die Kinder mit Äpfeln oder Bleistiften hätte „spielen“ lassen.⁷ An diesem Beispiel sollte ganz allgemein gezeigt werden, daß die didaktischen Prinzipien dort, wo sie überhaupt noch eine Rolle im Unterricht spielen, längst eine andere Funktion übernommen haben. Das, was in unserem Beispiel nur eben Anschauung genannt wurde, hat nichts mehr zu tun mit der Anschauung Pestalozzis oder Fichtes. Dasselbe könnte man am Beispiel der Selbsttätigkeit zeigen. Sofern sie in Anlehnung an die Untersuchungen von Coch und French als besondere „Stufe“ in Unterrichtsprogramme eingebaut wird, hat sie nichts mehr gemeinsam mit der Selbsttätigkeit Fröbels oder Kerschensteiners.

Um Mißverständnissen vorzubeugen muß hier allerdings betont werden, daß alle erwähnten Einstellungen zur Wirklichkeit, die man Unterrichtsprinzipien nannte, selbst dann, wenn sie den Unterrichtsgegenstand nicht mehr didaktisch zu erschließen vermögen, Ziele und Gegenstände der Schulerziehung bleiben müssen. Es gehört mit zur Aufgabe des Lehrers, die Fähigkeit der „reinen, willenlosen“ Anschauung zu entwickeln, auch dann, wenn sie nicht mehr als die unabdingbare Grundlegung des Wissens und Erkennens gelten kann, weil sonst eine eigentümliche Möglichkeit des Zugangs zur Wirklichkeit und damit etwas von der menschlichen Substanz verlorenginge. Man könnte in diesem Zusammenhang überlegen, ob man in den freiwilligen Kursen nicht nur die technische Handhabung von Fotoapparaten und Filmen schulen sollte, sondern darüber hinaus auch die Fähigkeit, Motive zu finden und die bildnerischen Möglichkeiten der Kamera auszunutzen. Sicher ist der Mal- und Zeichenunterricht der selbstverständliche Ort, die Fähigkeit des reinen Sehens zu bilden, ohne die ganze Zweige unserer Kultur nicht denkbar wären. Allerdings sollte man hier Mittel und Wege finden, die „Bildbetrachtung“ und die eigenen Sehversuche der Kinder, die als zwei verschiedene Zweige des Unterrichts unverbunden nebeneinander herlaufen, miteinander zu verbinden. Aus der Bildbetrachtung werden an den Volksschulen oft deshalb keine weiterführenden Impulse für die Malversuche der Kinder gewonnen, weil der Zeichenunterricht nach einem mißverstandenen „Ausdrucksprinzip“ erteilt wird.

Weil die philosophische Konzeption der didaktischen Prinzipien fragwürdig geworden ist,

⁵ R. und A.-M. Tausch Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1963, S. 204.

⁶ M. Wagenschein, Über die Aufmerksamkeit, und: Der Knabe mit dem Apfel, in: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Pädagogische Schriften, Stuttgart 1965, S. 351 ff. und 48 f.

⁷ M. Wagenschein, a. a. O., S. 48 f.

kann das Unterrichten nicht mehr als „geistiger Akt“ verstanden werden, in dem die Kindheit auf der einen und die Wirklichkeit als die in der Entwicklung der Kinder wirksame Potenz auf der anderen Seite erschlossen wird. Das Unterrichten wird so zu einem zweckgerichteten Tun ohne immanenten Sinn. Es gibt daher auch keine dem Unterrichten immanenten Begriffe, in deren Bedeutung sich der Lehrer sein Tun wirklich aneignen könnte. Sein Tun ist dem Lehrer entglitten und zu einem Geschehen oder Prozeß geworden, das durch äußere Spielregeln reguliert wird. Die Stufe der wissenschaftlichen Durchdringung und Regulierung des Lehrprozesses ist jedoch noch nicht erreicht. Vorläufig ist das Lehren noch ein durch die „Erfahrung“ des Praktikers bestimmtes Tun. Das Schulehalten lernt der Lehrerstudent beim Praktiker in der Praxis nach dem Motto: learning by doing. Dabei lernen die Studenten viel: Techniken und Kniffe vor allem, in denen sich die Gewitztheit des Lehrerdaseins manifestiert. Es wäre dumm, diese Dinge gering zu achten. Der Student muß einfach einmal gesehen haben, welche Experimente, welche Lesekästen die zweckmäßigsten sind, wie man Hausaufgaben ohne großen Zeitaufwand gründlich durchsehen kann und wie man mit einem aufsässigen Schüler fertig wird. Man muß allerdings auch sehen, daß dasjenige, was man die Erfahrung des Lehrers nennt, oft nur seine Gewitztheit ist. Das Tun des Lehrers, sofern es nicht als ein eigenständiges Können verstanden werden kann, hat ja keine eigentümliche „Weltsicht“ mehr, es bewegt sich nicht mehr in einem eigentümlichen Erfahrungshorizont. Es sind daher nicht die eigenständigen Erfahrungen des Lehrers, die sein Tun leiten, sondern unverstandene, zu Dogmen erstarrte Theorien. Gerade weil der Lehrer keinen eigenen Erfahrungshorizont hat, kein ihm eigentümliches Element, wird meistens nur etwas als Erfahrung ausgegeben, was sich bei näherem Zusehen als sinnvolle Theorie entpuppt. So ist das meiste, was in unseren Grundschulen als Heimatkunde angekündigt wird, die Inszenierung des orbis pictus. Ohne eigenen Erfahrungshorizont, auf zu Dogmen erstarrten Theoremen aufgebaut, hat die Schulpraxis bis in den Tonfall der „Unterrichtssprache“ hinein den Charakter eines Ritus, einer Pseudoliturgie angenommen, in der die Schüler in die Rolle des respondierenden Ministranten gedrängt werden. Der Lehrer hat die Antworten der Schüler, die er „braucht“, um „weitermachen“ zu können, schon im Wortlaut in den „Gang“ der Unterrichtsstunde eingeplant und kann daher mit den wirklichen Antworten wenig anfangen. Zur Magie erstarrt, wehrt sich die Schulpraxis nicht nur gegen jede Form der Kritik, sondern noch mehr gegen die wissenschaftliche Durchdringung. Es ist mit eine Aufgabe der „anthropologischen Didaktik“, die Schulpraxis aus dem Status der Magie herauszuführen und der wissenschaftlichen Forschung durch die Formulierung sinnvoller Fragen zugänglich zu machen.

Gerade weil die Schulpraxis „blind“ geworden ist, keine einheimischen Begriffe mehr hat, können ihre Maßnahmen nur noch durch „von außen“ kommende Gesichtspunkte klassifiziert werden. Wo man nach dem Sinn der Maßnahmen nicht mehr fragt, entdeckt man an dem Verschiedensten dieselben Merkmale. So versteht man unter der Anschauung nicht eine eigentümliche Einstellung zur Wirklichkeit, sondern das unmittelbare „Vor-den-Sinnen-haben“ eines Gegenstandes. (Was Anschauung ist, wird hier nicht begriffen, sondern bestimmt.) Der wirkliche Gegenstand ist so gesehen vom Bild nur wiederum durch Merkmale zu unterscheiden: der wirkliche Gegenstand präsentiert sich allen Sinnen, das Bild nur einem. Daraus zieht man dann den Schluß, daß die Anschauung am wirklichen Gegenstand besser sei, eben weil er alle Sinne und deshalb mehrere Seiten des Menschseins anspreche. Weil es besser ist, den wirklichen Gegenstand in den Unterricht zu bringen, bringt man lebendige Meerschweinchen und Krankenschwestern und Schornsteinfeger mit, man arbeitet nicht an einem Modell des Herzens, sondern an dem Herzen eines frischgeschlachteten Schweins. Dabei entstehen oft groteske Situationen: Man stellt zwar die wirkliche Krankenschwester vor, behandelt sie aber wie ein Bild, indem man an ihr die Tracht, die Haube, die Brosche zeigt, und man demonstriert am wirklichen Herzen, was sicher auch noch in einer anderen Richtung problematisch ist, was man an einem Modell weit besser zeigen könnte.

Vom Bild oder der wirklichen Sache ist, nach dem Sprachgebrauch der in Bestimmungsbe-

griffen (Allgemeinbegriffen) arbeitenden Didaktik, der Begriff nur durch das Merkmal der Abstraktheit unterschieden. So sucht man, wenn es um den Begriff „Haus“ geht, alle Merkmale zusammen, die bestimmend sind für ein Gebäude. Als „Häuser“ gelten dann nicht nur alle Krankenhäuser, Schulhäuser, sondern auch der Laden an der Ecke und die Neue Aula. Daß das Kernhaus eines Apfels in einem strengeren Sinn ein Haus ist als die Neue Aula, wird dabei übersehen und als bildhafte Übertragung behandelt. Die klassifizierende Didaktik hat es mit sich gebracht, daß im Unterricht alle Begriffe und selbst die Gesetze der Naturwissenschaft als Abstraktionsbegriffe behandelt, oder besser mißhandelt, werden. Zusammengekommen bedeutet dies alles: Die Didaktik, die den Unterrichtsverlauf nur noch in klassifizierenden Abstraktionsbegriffen bestimmt aber nicht mehr begreifen kann, ist schon längst zur Allgemeinen Unterrichtslehre entartet, die alles was geschieht bestimmen, nicht aber begreifen kann. Sie gilt für alle Fächer in gleicher Weise: die Stufe der Veranschaulichung gilt auch für den Physikunterricht, in dem sie durch das Experiment verwirklicht wird. Von der allgemeinen Unterrichtslehre gehen keine Impulse aus, die es den Fachdidaktiken ermöglichen, sich als Didaktik zu konstituieren. Durch ihre Begrifflichkeit drängt sie vielmehr die Fachdidaktiken in die Lage, die Prinzipien der Allgemeinen Unterrichtslehre im Fachunterricht identifizierend wiederzuentdecken. Der Fachdidaktiker wird in die Lage gedrängt, fragen zu müssen, wie die Prinzipien der Allgemeinen Unterrichtslehre in seinem Fach verwirklicht werden, also zu fragen, wie im Physikunterricht die Anschaulichkeit, die Lebensnähe und das Exemplarische „aussehen“. Die Fachdidaktiken werden so zu einer Wiederholung der Allgemeinen Unterrichtslehre. Von hier her wird es verständlich, wenn die Fachdidaktikern an den Pädagogischen Hochschulen sich darauf beschränken, den Stoff der Volksschule mit ihren Studenten zu wiederholen, weil die Abiturenten den „Volksschulstoff“ schon wieder vergessen haben, und diese Wiederholung mit gelegentlichen Berichten darüber versehen, wie sie, die Fachdidaktiker, diesen Stoff an einer bestimmten Stufe des Gymnasiums oder der Volksschule behandelt haben. Es wird an den Pädagogischen Hochschulen mehr und mehr zur Aufgabe des Fachdidaktikers, Musterlektionen in seinem Fach zu halten.

3. Die Lerntheorie als Grundlage der Didaktik (?)

Das Lehren, das nicht mehr als eigenständiger geistiger Akt verstanden werden kann, hat mit den Fächern auch das Lernen aus seinem Zuständigkeitsbereich entlassen. Es erschließt, so haben wir diesen Sachverhalt schon formuliert, nicht mehr in den Fächern und durch sie die geistigen Kräfte und Begabungen der Schüler. Es versetzt nicht mehr in die Möglichkeit des Lernens. Im Unterricht wird nicht mehr das Lernen gelehrt, sondern das Lehren setzt umgekehrt das Lernen als einen nach eigenen Gesetzen ablaufenden Prozeß voraus. Das Lehren wird häufig nur noch als Anstoß der Lernprozesse verstanden oder als eine Maßnahme, die die Hindernisse, die sich dem Lernprozeß in den Weg stellen, wegräumt. Das Lehren wird zur Lernhilfe. Das Lernen wird nunmehr unabhängig von dem was gelernt wird, und von dem, der lernt, thematisierbar. Das Was und das Wer des Lernens werden zu besonderen Umständen, die als hemmende oder fördernde Faktoren nur entdeckt und bestimmt werden können, insofern es gelingt, die Gesetzmäßigkeit des Lernens zu fassen. Wie der Luftwiderstand als herinspielende Ursache durch das Fallgesetz entdeckt und bestimmt werden kann, so werden auch die lernende Person, ihre Lebenserfahrung und Reife, ihre Interessen und Aversionen als den Lernprozeß beeinflussende Ursachen von diesem her ins Blickfeld gerückt und bestimmt.

Es scheint indes kein Zufall zu sein, daß gerade in unserer Zeit, wo sich die Wissenschaften und Künste aus der Lebenserfahrung zu lösen beginnen oder schon gelöst haben, die Erforschung des Lernprozesses ein so großes Echo findet. Die „offizielle Kultur“, in der selbst die „Arbeitswelt“ durch die Wissenschaften bestimmt ist, ragt nicht mehr gestaltend in das Leben der Kinder hinein: sie ist nicht mehr das Element, in das die Kinder hineinwachsen und aus

dem ihnen die Kräfte der Lebensgestaltung zuwachsen, sondern sie entwickelt sich nach eigenen Gesetzen über die Köpfe all derer hinweg, die keine führenden Positionen einnehmen. Die Kultur hat für den „einfachen Menschen“ dieselben Charaktere, in denen sich zu Beginn der Neuzeit die Natur präsentierte. (Nur deshalb können die kulturellen und gesellschaftlichen Prozesse auch von Wissenschaften thematisiert werden, die sich allenfalls noch im Grad der Genauigkeit von den Naturwissenschaften unterscheiden.) Die Kultur ist heute, wie einstens die Natur, zum unübersichtlichen, bedrohlichen Labyrinth geworden, so daß man schon mit demselben Recht vom „verwaisten Kind der Kultur“ sprechen könnte, mit dem man von „verwaisten Kind der Natur“ sprach. Die Kinder sind in die Teilbereiche der Kultur, die, wie wir genauer zeigen müssen, sich voneinander absondern und ihre eigenen Sondersprachen zu entwickeln beginnen, hineingesetzt wie – der Vergleich ist nicht einmal gewagt – die Ratte in den Labyrinthkäfig. Aus dem Lebenselement herausgerissen – unsere Verwendung des Wortes „Element“ wird noch erläutert werden – entsteht im Labyrinthkäfig der reine Fall des Konfliktes zwischen innerem Antrieb und äußerer Lage. Die Teilgebiete der kulturellen Wirklichkeit, die den Charakter der Labyrinthkäfige annehmen, sind nicht durch das „Darinnensein“ eines bestimmten Menschen bestimmt. Der Mensch ist nicht in ihnen, wie er in Situationen ist, die sich durch sein Verhalten konstituieren. Der ‘Problemkasten’ stellt vielmehr für jeden, der darin ist, dasselbe Problem in der selben Weise; er stellt aber zugleich für jeden, der darin ist, eine Verhaltensform bereit, die für jeden in gleicher Weise das Problem oder den Konflikt löst. Das in Probierversuchen oder durch Einsicht in die Konstruktion des „Kastens“ zu findende Verhalten ist im strengen Sinne weltlos: Es wird nicht in der Art gefunden, in der jemand in der Wirklichkeit Fuß faßt und sich dadurch erst zur Gegebenheit bringt, sondern es kann als nichtmodifizierbarer Besitz – nicht als Eigentum – erworben werden. Und eben dieser Erwerb nichtmodifizierbarer Verhaltensformen, die den Charakter von Fertigkeiten haben, ist es, was die Lerntheorien als Lernen untersuchen. Von diesem „Begriff“ des Lernens ergeben sich die Fragen und Methoden der Lerntheorien.

Der so verstandene Lernprozeß ist herausgesetzt und zu unterscheiden von der steigenden und reifenden Lebenserfahrung, die nicht auf error and trial zurückgeführt werden kann. Die Lernprozesse sind nicht eingewoben in die Lebensgeschichte eines Menschen, sondern es sind Elemente, mit denen die „Person“ synthetisch zusammengesetzt werden kann. Dieses Lernen vollzieht sich als die Reifizierung des homo sociologicus. Aus der Lebensgeschichte herausgelöst und dadurch der Möglichkeit der Erinnerung, der produktiven Aneignung der eigenen Vergangenheit entzogen, ist das Gelernte etwas, was als Fertigkeit behalten werden muß. Das Lernen vollendet sich im Behaltenwerden: dem ahistorischen Gedächtnis wird wieder eine zentrale Funktion im Aufbau der „Person“ ein geräumt. Weil das Gelernte nur behalten werden darf, unmodifiziert und unkodifizierbar, weil es keine Geschichte hat und damit auch keine fruchtbare „Dämmerung nach vorn“, kann durch es eine neue Konfliktsituation entstehen, die einen „neuen Lernprozeß“ nötig macht, der aber nur in Gang kommt, wenn das Gelernte vergessen wird. (Man muß z. B. die Muttersprache vergessen können, um sich in den Besitz einer fremden Sprache zu bringen. Nach diesem Prinzip ist die Arbeit in den Sprachlaboratorien aufgebaut.) Die Ungeschichtlichkeit des Lernens läßt überdies die Frage des „transfer“ entstehen.

Wir dürfen allerdings auch hier nicht außer acht lassen, daß das „Lernen“, insofern es der Gegenstand der Lerntheorie ist, eine begriffliche Fiktion darstellt, an der die Lerntheorie ihre Auffassung und Vorstellung vom Lernen durchkonstruiert. Gerade die theoretische Auffassung muß an einer Fiktion durchkonstruiert werden, weil es sich dabei um eine Auffassung handelt, die nicht in der Erfahrung irgendeines Menschen begründet ist, sondern um eine solche, die für alle Menschen in gleicher Weise gelten soll. Es geht also um eine „reine“, nicht in die Lebenswirklichkeit eines bestimmten Berufes eingebettete Auffassung des Lernens. Aus diesem wissenschaftstheoretischen und keinem anderen Grund muß man versuchen, die Lernprozesse aus der Lebenswirklichkeit und -geschichte zu isolieren, denn eine Geschichte hat

der Mensch nur als Mitmensch in einer gemeinsamen Welt. Aus demselben Grund werden auch die Tierversuche notwendig. Wie W. Köhler den Tierversuch brauchte, um den reinen Fall der Intelligenzleistung zu studieren, so bekommt man auch den Lernprozeß am Tierversuch am reisten zu fassen, weil hier die hereinspielenden Faktoren, die Lebenserfahrung, die persönliche Reife und das geistige Niveau eines Menschen am weitestgehenden ausgeschaltet sind. Am reinen Fall aber kann man das Lernen als etwas studieren, was im Lernen einer Fremdsprache, einer Bewegung, eines Denkverfahrens (eines Beweisganges z. B.) als identisch dasselbe nur eben wiederkehrt. (Das von den Lerntheorien thematisierte Lernen kann sich auch im menschlichen Leben nur immer und immer wieder wiederholen.)

Um es noch einmal zu betonen: In der Konstruktion des reinen Falles geht es einzig und allein um die Konstruktion einer reinen, nicht im alltäglichen Lebensverständnis begründeten Auffassung. Das Lernen wird hier also nicht in seiner Bedeutung für irgend jemanden erschlossen, es wird nicht eigentlich begriffen – wir verstehen hier in Anlehnung an den Sprachgebrauch bei Hans Lipps das Erschließen von etwas in seiner Bedeutung –, sondern als etwas von jeder Bedeutung Entblößtes nackt dargestellt. Die Auffassungsweise, in der sich etwas ohne unser deutendes Zutun immer und immer wieder in der Wirklichkeit einstellt, ist die Vorstellung. Unsere Vorstellungen sind nichts anderes als das „Sich-vorstellen“ der Sache ohne unser deutendes Zutun. (Über die „Vorstellung“ werden wir noch zu reden haben.) Prozesse, Vorgänge und Funktionsweisen stellt man sich am Modell vor. Die Lerntheorie fügt also den bekannten Menschenmodellen, dem homo sociologicus, dem homo oeconomicus ein neues hinzu: das des lernenden Menschen, der „von Natur aus“ nur durch seine Plastizität bestimmt ist, oder, wie man hier besser sagen müßte, durch seine Anpassungsfähigkeit.

Das Modell der Lerntheorie hat die Tugenden und Nachteile aller Modelle. Modelle machen etwas sichtbar, was im alltäglichen Umgang übergangen und übersehen wird; sie machen etwas sichtbar, dessen man sich in den Begriffen und Wortbedeutungen des Alltags nicht bemächtigen kann. Darin liegt der positive Sinn ihres Nicht-Wirklichseins. So macht auch das Modell des lernenden Menschen etwas sichtbar, was der Lehrer ohne das Modell gar nicht sehen könnte. Alle Modelle haben eine positive Funktion dort, wo im Medium der Bedeutung nichts mehr erschlossen werden kann. Aber gerade darin liegt auch ihr Nachteil. Die vielfältigen Erscheinungsformen der menschlichen Wirklichkeit werden ihrer Bedeutung entkleidet und in der Form des ‘nichts anderes als’ bloßgelegt. Modelle haben die Tendenz zur Bloßlegung, zur Entlarvung. Darin liegt es auch begründet, daß das Modell des lernenden Menschen, so sehr es die Kinder in die Macht des Lehrers stellt, in eine Macht allerdings, für die er nicht aufkommen kann, insofern er Lehrer ist, schlicht und einfach „unpraktisch“ werden kann.

Wir wollen dies an zwei Beispielen zu erläutern versuchen. Am Modell der Lerntheorie kann man sich auch das Erlernen der Muttersprache vorstellen. Man kann und braucht dem Kind nicht zu erläutern, was die Worte bedeuten, sondern es erlernt die Sprache, indem es die Wörter richtig gebrauchen lernt. Die „Bedeutung“ eines Wortes wird hier verstanden als seine Funktion in einem streng umrissenen Feld des Verhaltens, die Wortbedeutung ist bestimmt durch seine Funktion in einem „Sprachspiel“. Das Kind lernt die Wörter in solchen Sprachspielen gebrauchen. So bedeutet für ein Kind, das in einem Vorort aufwächst, „In-die-Schule-gehen“ eine nicht alltägliche Form des „Zum-Einkaufen-Gehens“. Für viele deutsche Kinder bedeutet „Italien“ schlicht und einfach „Urlaub-machen“. Die Wortbedeutung erweitert sich, indem das Kind lernt, dasselbe Wort in anderen Sprachspielen richtig zu gebrauchen. Das Erlernen des richtigen Gebrauchs der Wörter kann man sich nach dem Prinzip von trial and error denken. Das Suchen und Finden des richtigen Wortes (das Wort wird dabei als bloßes Zeichen gebraucht) ist jedoch wohl zu unterscheiden vom Ringen nach dem treffenden Wort. (Der eigentümliche Reiz und die Kraft der kindlichen Sprache liegt ja gerade darin, daß sie im unrichtigen Wortgebrauch treffend wird.) Wir wollen hier vorläufig nur darauf hinweisen. Der Lehrer wird verschieden eingreifen müssen, je nachdem, ob das Kind das ‘richtige Wort’ oder den ‘treffenden Ausdruck’ „sucht“. Wer um das treffende Wort ringt, dem kann kein Vokabu-

lar helfen. Allerdings: Das Ringen um den treffenden Ausdruck ist ein „Problem“, das in der Situation des Problemkastens gar nicht auftreten kann. Es gibt nun Schwierigkeiten im Unterricht, die man einzig und allein nach der Maßgabe des Lernmodells sehen und bewältigen kann. Es gibt aber auch Schwierigkeiten, die nach der Maßgabe des Modells nur eingeebnet werden, nicht aber wirklich bewältigt werden können.

Unser zweites Beispiel: Eine ganze Reihe von Maßnahmen erhalten die am Modell demonstrierbare Funktion der Motivierung, des In-Gang-setzens des Lernprozesses. Dem Zwecke der Weckung des Interesses können aber die in ihrem Sinngehalt grundlegend verschiedensten Maßnahmen dienen. So kann man das Interesse am Magnetismus folgendermaßen wecken: „Auf einem Hut, unter dem der Lehrer für die Kinder unsichtbar einen Magneten hin und herführt, bewegen sich zum Erstaunen der Kinder mehrere Büroklammern. Die Kinder äußern hierzu ihre Gedanken und Gefühle, wenig gelenkt und kaum korrigiert vom Lehrer.“⁸ Hier wird der Schüler und zugleich der „Stoff“ in einer eigentümlichen Weise angesprochen: der Schüler als Magier, als Zauberkünstler und der „Stoff“ als eine geheimnisvolle, höhere Macht, in deren Besitz sich der Magier durch bestimmte Riten setzen kann. Der Lehrer weckt hier nur von außen gesehen das Interesse an gewissen Informationen, in Wahrheit aber spricht er eine bestimmte Seite am Schüler an, die ihm den „Stoff“ nur in einem ganz bestimmten Aspekt erscheinen läßt. Er bettet die Information ein in ein ganz bestimmtes Verhältnis zur Wirklichkeit, in das er den Schüler mit dieser Motivation setzt. Die Auffassung der Wissenschaft, die sich heute ohnedies durchsetzt, als einer modernen Form der Magie wird hier noch bestärkt und geradezu legitimiert.

Unsere Beispiele wollten nur noch einmal verdeutlichen, daß die pädagogischen Maßnahmen unpraktisch werden, wenn sie nicht auf ihren Sinn hin befragt werden, d. h. auf die Art und Weise, wie in ihnen der Schüler auf der einen und die „Sache“ auf der anderen Seite angesprochen werden. Es gibt, über die didaktische Problematik hinaus, eine ganze Reihe solcher Maßnahmen, die in ihrer pädagogischen Bedeutung verkannt wurden, weil sie nur als austauschbare Mittel zur Erreichung eines vorgegebenen Zweckes angesehen wurden. Auf dem Boden dieses Zweck-Mittel-Denkens konnten sich Schlagworte wie „Helfen statt Strafen“ ausbilden und halten. Durch die Einführung der Sinnfrage hat die „anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik“ die unersetzbare Bedeutung der verkannten „Mittel“, es sei nur an die Ermahnung, die Strafe erinnert, neu entdeckt und gezeigt, wo sie sinnvoll „angewandt“ werden müssen.⁹ Im Anschluß wäre eine „anthropologische Didaktik“ in der Form denkbar, daß man die einzelnen unterrichtlichen Maßnahmen auf ihren Sinn befragt, so z. B. die Lehrerfrage im Unterricht, deren Bedeutung durch gängige Schlagworte wie „Impulse statt Fragen, keine W-Fragen“ in der Schulpraxis unterschlagen wird. In einer anthropologischen Betrachtungsweise könnte die Frage erörtert werden, wann und wo es im Unterricht angebracht ist, die Schüler leise lesen zu lassen, welche Partien den Lehrervortrag notwendig machen, wann und an welchen „Gegenständen“ sinnvoll diskutiert werden kann.

Wir haben in der vorliegenden Arbeit diesen Weg nicht eingeschlagen, weil uns eine andere, grundsätzlichere Frage vordringlich erschien. Auch dieses Problem wurde in unseren beiden Beispielen angesprochen. Es besteht die Gefahr, daß die Pädagogik in zwei unvereinbare, von zwei völlig verschiedenen geistigen Grundhaltungen aus operierende Teilgebiete zerfällt. Sofern nämlich die Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte verstanden wird, steht sie auf dem Boden einer Philosophie, die noch als Kulturkritik (im positiven Sinne als Frage nach dem Wesen und Ursprung des Wissens und Könnens aufgefaßt) verstanden werden konnte. Nur im Zusammenhang einer solchen Philosophie kann es gelingen, einen Kanon von Bildungsinhalten aufzustellen, weil die Bildungsinhalte hier von vornherein dadurch definiert sind, daß sie

⁸ R. und A.-M. Tausch, a. a. O., S. 199.

⁹ Vgl. dazu: O. F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959, S 60 ff.

produktiv angeeignet werden können. Die Didaktik als Theorie des Lehrplans geht, mit einem Wort, von der Voraussetzung der lebendigen Teilnahme an der Kultur aus. In diesem Punkte scheint sie unzeitgemäß zu sein. Das Wissen jedenfalls ist nicht mehr eingebettet in intakte Lebensformen, sondern – auch schon bei den Kindern – nur noch in der Form von Informationen vorhanden, die es überall und nirgends ‘gibt’. An die Stelle des Könnens ist in der Arbeitswelt die Fertigkeit getreten, die bis auf den letzten Handgriff hinein wissenschaftlich festgelegt und geplant werden kann. Dieser Tatsache scheinen die Lerntheorien weit eher Rechnung zu tragen, die nicht auf der Voraussetzung der Möglichkeit der produktiven Aneignung aufbauen, sondern der des reinen, unmodifizierten Behaltens von eindeutig bestimmten Verhaltensformen. Man könnte also in unserer Zeitsituation den Unterricht ganz auf die Lerntheorien aufbauen und den Unterrichtsverlauf, sofern es in ihm um Informationen und Fertigkeiten geht, programmieren. (Hinsichtlich der Fertigkeiten müßten sich die Volksschullehrer mit den Lehrlingswerkstätten in Verbindung setzen, damit nicht, wie es heute meistens geschieht, in den Schulwerkstätten etwas gelernt wird, was in den Lehrlingswerkstätten erst mühsam wieder abgebaut werden muß.) Von diesem Standpunkt aus kann es allerdings keine verbindliche Antwort auf die Frage geben, welche Informationen und Fertigkeiten der Schüler einmal brauchen wird, eben weil die Informationen und Fertigkeiten ahistorisch sind und keine Entwicklungsmöglichkeiten haben. Der Standpunkt der reinen Information muß die „Stoffauswahl“ unverbindlichen Reflexionen überlassen, die dann gerne als Ideologien denunziert werden. Bei dieser Lage der Dinge ist die Frage unumgänglich, sie mag noch so restaurativ oder gar reaktionär erscheinen, ob und auf welche Weise das in Informationen vorhandene Wissen produktiv angeeignet werden kann; die Frage also nach der Bildungsmöglichkeit (nicht die nach dem Bildungswert) der Wissenschaften. Anders formuliert lautet die Frage: Können die Wissenschaften als Aspekte der Wirklichkeit angeeignet werden? Die Frage ist nicht: Welche naturwissenschaftlichen Gesetze muß der Schüler kennen, sondern: welche Wege führen zur Aneignung der Physik als einem Aspekt der Wirklichkeit? An die Stelle der inhaltlich bestimmten Stoffpläne werden die von M. Wagenschein so benannten „Funktionspläne“ treten müssen. Das sind allerdings Dinge, die vom „allgemeinen Didaktiker“ nicht mehr bewältigt werden können. An diesem Punkt muß die vorliegende Arbeit abbrechen, deren große Unterlassung darin besteht, in eine gründliche Auseinandersetzung und Interpretation des Gedankenreichtums Wagenscheins nicht eingetreten zu sein. Der Verfasser glaubte allerdings, sich allererst zu dem Punkt hinarbeiten zu müssen, an dem dann eine fruchtbare Auseinandersetzung mit diesen Ideen möglich wird.

Um die Einsatzstelle des „exemplarischen Lehrens“ zu bestimmen, mußten die verschiedenen anderen Unterrichtsprinzipien als Ursprungsideen der Kultur auf ihre anthropologische Wurzel befragt werden, so die Arbeit, die Anschauung (als einer Ausprägung der „natürlichen Lehrart), der Ausdruck, das Symbol und das Zeichen.

Die ganze Arbeit ist eine Sammlung anthropologischer Einzelstudien. Das erklärt zwar die unnötigen Wiederholungen, entschuldigt sie aber nicht.