

Erhard Wicke
Frauke Grimmer

Bildungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe

Gespräche mit Schülern

Erhard Wicke / Frauke Grimmer:
Bildungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe.
Gespräche mit Schülern.

Gesamthochschule Kassel FB 01
Heinrich-Plett-Straße 40, 3500 Kassel

ISBN: 3-88122-456-3

Druck: Zentraldruckerei der GhK

Copyright by Gesamthochschulbibliothek Kassel 1989
Alle Rechte vorbehalten.

Erhard Wicke

dum vitant stulti vitia,
in contraria currunt

Horaz

ZUR DESTRUKTION DES BILDUNGSBEGRIFFS

Es sei mir erlaubt, in den Gedankengang dieses Abschnitts durch ein fiktives Szenario einzuführen, wobei ich mich des rhetorischen Mittels der Personifikation bediene.

Angenommen, wir konfrontieren die Schule mit der Leitfrage unseres Projekts nach Bildungsprozessen in der gymnasialen Oberstufe und mit Befunden, die auf bildungsfeindliches, entfremdetes, soll heißen: persönlich bedeutungsleeres Lernen in der Schule hindeuten, wäre dann die folgende Reaktion 'der' Schule denkbar?

"Eure Befunde sind zwar zutreffend, eure Kritik aber trifft uns nicht. Die Bildungstheorie hat ihre regulative Rolle in der Didaktik ausgespielt. Die Bildungsschule wurde abgelöst durch die Wissenschaftsschule. Ihr Ziel ist nicht 'Bildung', nicht die Selbstentfaltung der Person, sondern die Organisation von Lernprozessen, die sich inhaltlich an den Wissenschaften, und zwar ausdrücklich an den Fachwissenschaften, orientieren. Nach neuesten anthropologischen Erkenntnissen ist der Mensch nicht auf Bildung, sondern auf Lernen angewiesen. Das verlangt Sachbezogenheit, Anpassung; das Subjekt mit seiner naiven Anschauungs- und Gefühlswelt, seinen Bedürfnissen nach sozusagen originalem 'Verstehen' ist nicht gefragt. Einen eigenständigen Beitrag der Didaktik erkennen wir nicht an, ihre Funktion beschränkt sich auf die Ökonomie der Vermittlung. Die Schule, auch das Gymnasium, dient in erster Linie demjenigen Zweck, den wir das 'Lernen des Lernens' nennen. Das Lernziel heißt: den Schüler in der Gegenwartswelt geistig funktionsfähig machen."

Es wäre interessant zu erfahren, ob sich 'die' Schule mit dem hier entworfenen Selbstbild identifizieren würde. Zumindest würde sie, so vermute ich, die gezielt subjektfeindlichen, in diesem Sinne 'anti-

pädagogischen' Züge nicht als Ausdruck ihres Selbstverständnisses gelten lassen. Was der Schule hier als Selbstbekenntnis in den Mund gelegt wurde, entspricht freilich der zu ihrer Zeit gerade im Gymnasium viel beachteten 'Theorie der Schule' Theodor Wilhelms. Die fiktive Rede wurde, unter Anreicherung durch einige provokante Zitate, Äußerungen wie den folgenden nachgestaltet:

"Die Pädagogik bedarf heute des antiwissenschaftlichen Akzentes der Bildungstheorie nicht mehr, um die Aufgabe der Schule insgesamt und der Höheren Schule im besonderen zu begründen. (...) Vielmehr kann die Schule gelassen die Stoffe aus den Händen der Wissenschaft entgegennehmen, um sie anschließend derjenigen Behandlung zu unterwerfen, die für einen optimalen Lehr- und Lernverlauf erforderlich scheint."

"Mein erster anthropologisch-pädagogischer Hauptsatz lautet: Der Mensch ist auf Lernen angewiesen. Nicht auf Bildung, sondern auf Lernen! Lernen wird unser pädagogischer Zentralbegriff. (...) Was muß gelernt werden? Nicht die 'Selbstentfaltung' der Bildung, sondern das Verhältnis zur Welt, die 'Anpassung' " (1974, S. 54).

Auf die Schultheorie Th. Wilhelms wird hier nicht zurückgegriffen, weil sie die aktuelle Diskussion bestimmen würde. Ihr kommt gleichwohl eine modellhafte Bedeutung zu (den Modellbegriff in Wilhelms Auslegung genommen), wenn es darum geht, bestimmte pädagogisch und didaktisch problematische Erscheinungen des 'wissenschaftsgeleiteten' Unterrichts, die dem naiven Betrachter als bloße Unzulänglichkeiten erscheinen mögen, auf ihren schultheoretisch-programmatischen, um nicht zu sagen, ideologischen Begriff zu bringen. Unter dieser Perspektive gewinnt sie für die schultheoretisch relevanten Fragen unseres Projekts gleichsam als Gegenpol eine wichtige Funktion.

Seit Mitte der sechziger Jahre verbreitet sich das Bewußtsein, daß der Bildungsbegriff für die Lösung der anstehenden Schul- und Lehrplanreform unbrauchbar sei. Bei keinem Autor wird der Ablösungsprozeß von der Tradition des Bildungsdenkens dabei so radikal und so kompromißlos vollzogen; bei keinem ist andererseits das Vertrauen in die immanente pädagogische Vernunft der Wissenschaften, und zwar ausdrücklich der Fachwissenschaften, so ausgeprägt wie bei Theodor Wilhelm. Zugespitzt könnte man sagen: die Autonomie der Pädagogik wird aufgegeben, um der Autonomie der (Fach-)Wissenschaften Raum zu verschaffen.¹⁾

Gehen wir von den angeführten Zitaten aus, so mutet zunächst merkwürdig an die Dichotomisierung von Lernen und Bildung, als sei Lernen ein Gegenbegriff von Bildung. Ähnlich verhält es sich mit der Feierlichkeit, mit der die Formel vom 'Lernen des Lernens' als eine Novität verkündet wird (1969, S. 238).²⁾

Den Erfinder, W. v. Humboldt, läßt man aus dem Spiel - weil man dann der Dürftigkeit der eigenen Argumentationsbasis ansichtig würde? Humboldt jedenfalls hat jene Formel vom 'Lernen des Lernens' als schultheoretisches Prinzip in bildungstheoretischer Absicht geprägt.³⁾

Um zunächst mit den Merkwürdigkeiten fortzufahren: Die mit der großen Geste des Neuerers vorgetragene Feststellung der Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit des Menschen ist im Prinzip ein anthropologisches Erbstück der deutschen Klassik. Herder hat die Weltoffenheit und fehlende Instinktgebundenheit des Menschen längst vor Wilhelm formuliert.⁴⁾ Zwar bedient er sich nicht des Lernbegriffs, der Satz: 'Nicht mehr eine unfehlbare Maschine in den Händen der Natur, wird er (der Mensch) sich selbst Ziel und Zweck der Bearbeitung', drückt denselben Sachverhalt aus, allerdings ohne die Zuspitzung auf Anpassung, wobei der Gedanke der Selbstgestaltung auf das Individuum und auf die Gattung bezogen ist, während dieser Begriff bei Wilhelm durchgehend individualistisch verengt und verkürzt erscheint.

Was an dem hier herangezogenen Beispiel sichtbar wird, ließe sich ebenso im Blick auf Kant, Schiller oder Hegel zeigen. Wenn Wilhelm diese Autoren als Urheber des bildungsphilosophischen Irrwegs der deutschen Pädagogik apostrophiert, so tut er dies jeweils in einer eindimensionalen Argumentationsweise, die den betreffenden Autor auf e i n e n Aspekt seines Werkes festlegt: Kant auf die Autonomie des Willens, Fichte auf das souveräne Ich, Hegel auf die 'Geistesmetaphysik'. Dabei wird unterstellt, daß (Kant und Hegel nicht ausgenommen) 'die deutsche Bildungstradition das Denkenlernen vernachlässigt' habe.

Was ist es nun, was Th. Wilhelm so leidenschaftlich gegen die 'Bildungs-

pädagogik' aufbringt? Und was begründet sein - von ihm selbst nicht begründetes, nur deklamiertes - Vertrauen in die Wissenschaften?

Ausgangspunkt aller Überlegungen Wilhelms ist die Überzeugung, daß in der modernen Welt der Wissenschaft und der Industrie allein die Wissenschaft dem Menschen eine Orientierung und Ordnung seiner 'Vorstellungswelt' verschaffen könne. Prototyp von Wissenschaft ist dabei für Wilhelm nicht die Geistes-, sondern die Naturwissenschaft, und da versteht es sich nun fast von selbst, daß die methodische Unterdrückung aller Subjektivität die Bedingung eines ganz auf das Objekt konzentrierten Forschungsverhaltens ist. 'Wenn wir also das, was im Hervortreten der rechnenden Naturwissenschaft auf Seiten der Welt geschieht, als 'Entsinnlichung' bezeichnen können, so hat diese **Entsinnlichung** auf der Seite des Menschen ihr Korrelat in einer nicht weniger radikalen **Entpersönlichung***. Diese Charakterisierung, sie stammt von Th. Litt, könnte ebensogut von Th. Wilhelm stammen. Allerdings sind die Vorzeichen geändert. Was bei Litt als Problem formuliert wird, stilisiert Wilhelm zur didaktischen Maxime um: Das 'wissenschaftliche Verhalten zur Welt' verlangt die 'menschliche Fähigkeit, sich von sich selbst zu distanzieren' und die 'Aufdringlichkeit des Subjekts' zu überwinden (S. 229 f.).⁵⁾

Von der Rückkehr des Subjekts zu sich selbst als Gegenbewegung zum - bildungstheoretisch notwendigen, aber transitorischen - Entfremdungsprozeß taucht in der Wissenschaftsdidaktik Wilhelms nichts auf. Bildung, so Wilhelm, ist 'subjektzentriert'. Das Verhältnis zur Welt ist durch die vorgegebene Gestalt der Individualität gleichsam präformiert. 'Bildungswert' haben nur solche Gegenstände, die mit der Spontaneität und Selbsttätigkeit des Subjekts korrespondieren. Für das Leben in der modernen Welt der Wissenschaft und der Industrie ist die Idee der Persönlichkeitsbildung ein Lernhindernis. Die Aufgabe des 'Subjektzentrismus', die Entpersönlichung, wird als Voraussetzung für das wissenschaftliche Verhalten zur Welt, mithin als 'Befreiung', nicht als Gefahr verstanden. Weil es sich dem nicht widersetzt, wird Lernen zum 'pädagogischen Zentralbegriff'.

* Hervorhebungen hier wie auf den folgenden Seiten vom Vf.

Damit kommen wir zum problematischen Kern der Destruktion des Bildungsbegriffs. Nicht nur die Lehrpläne sollen von der Frage nach dem Bildungswert der Fächer entlastet und für die allseits erstrebte Neuvermessung freigegeben, auch der Schüler soll an die Erfordernisse des wissenschaftlichen Verhaltens zur Welt angepaßt werden.⁶⁾ Seine subjektiven Anschauungs- und Verstehensbedürfnisse, und selbstverständlich seine 'Emotionen' werden als unwissenschaftlich zurückgewiesen. 'Vorstellung' und 'Anschauung' sind dabei nicht dasselbe. Während letztere die sinnlich-geistige Präsenz der Realität verlangt, ist die 'Vorstellung' gegeben durch abstrakte Modelle, die Wirklichkeit nicht abbilden, sondern nur in ihren Strukturen und Funktionszusammenhängen transparent machen. 'In-Modellen-Denken-Lernen' heißt also das zentrale Lernziel des wissenschaftsorientierten Unterrichts. Statt einer realitätsbezogenen, auf Anschauung und ganzheitliches Verstehen gerichteten Reflexivität wird gefordert, 'das Denken von der ontologischen Valenz auf den operativen Leistungseffekt umzupolen und es dadurch in der wissenschaftsgeleiteten Welt existenzwirksam zu machen' (S. 306).⁷⁾

Keine Überlegung findet sich, wie sich die 'Kluft zwischen den anschaulichen Phänomenen und der wissenschaftlichen Sprache' (W. Flitner 1977, vgl. unten S.153 A.3) überbrücken läßt. Eigene Unterrichtserfahrung und die in den Interviews formulierte Unterrichtskritik belehren darüber, daß Modelle zur 'Vorstellungs'-bildung nur taugen, wenn sie auf einen 'ganzheitlichen' Verstehens-, Handlungs- oder Erfahrungszusammenhang zurückbezogen werden können. Solchen Einsichten steht Wilhelms Furcht vor dem 'Subjektzentrismus' im Wege. Zwei etwas ausführlichere Zitate mögen die auch für die rein kognitive, wissenschaftsbezogene Seite des Lernens problematische Tendenz der Wilhelmschen Bildungskritik abschließend belegen:

Zur Kategorie des 'Verstehens':

(Nach einer Kritik an der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik, besonders Diltheys Postulat des 'ganzheitlichen Verstehens'): "Die literarisch-aesthetischen Sachverhalte erschlossen sich dieser Betrachtungsweise eher als die technische Welt (...). Der bedenklichste Teil der Methode des Verstehens war die Rolle des Subjekts. Die Hermeneutik hat in die Theorie des Verstehens ein **Übermaß von Subjektivität und Emotionalität** hineingetragen, von der wir uns erst langsam wieder befreien müssen" (1969, S. 255).

Zur Kategorie der 'Anschauung':

"Das 'Begreifen, was da gemacht wird' (Wagenscheinzitat) kann man genauer präzisieren als die Anhänger der traditionellen Bildungswerte glauben: es gilt zu begreifen, daß das menschliche Bewußtsein in der Lage ist, eine reine Denkwirklichkeit vorzustellen und sie so zu instrumentalisieren, daß die innerhalb bestimmter Zusammenhänge wirksamen Gesetzmäßigkeiten erkennbar, benennbar und anwendbar werden, **ohne daß das Subjekt mit seiner naiven Anschauung der Welt störend dazwischenfährt** " (1967, S. 346)8).

Man würde sich ein falsches Bild von der Wirkung der Theorie auf die Praxis machen, wenn man die Entfremdungserscheinungen des wissenschaftsgeleiteten Unterrichts unmittelbar dem Einfluß der Schultheorie Theodor Wilhelms zuschriebe. Diese liegen im Trend einer Zeitströmung, deren innere Tendenz bei Wilhelm freilich nicht nur artikuliert, sondern vor allem auch legitimiert wird. Wenn aus der Sicht der achtziger Jahre festgestellt wird, daß der Gedanke der 'Bildung der Persönlichkeit' durch eine '**Außenorientierung**' des Unterrichts abgelöst (Fend 1981, S. 144) oder daß die '**personale Funktion**' der Bildung (Ingrid Schindler 1980, S. 179) zurückgedrängt wurde, so zeigt sich, daß in Wilhelms Theorie eine in der Praxis wirksame Entwicklung programmatisch vorweggenommen wurde.⁹⁾

ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. zu Heinrich Roths Auffassung des wissenschaftsorientierten Unterrichts, oben S. 15 und S. 23.

Der Einfluß Theodor Wilhelms auf die interne Bewußtseinsbildung der Gymnasiallehrerschaft ist schwer abzuschätzen. Als Verfechter eines in Hauptschule und Gymnasium gegliederten Schulsystems steht er den im DLV organisierten Vertretern des Gymnasiums sicher nahe. In der Zeitschrift 'Die höhere Schule' wurde respektvoll auf Wilhelm Bezug genommen (s. die Aufsätze E. v.d.Lieths 1967 und 1969). Die Wendung von der 'Bildungs- zur Wissenschaftsschule' hat das Gymnasium jedenfalls mitvollzogen. Dabei scheint ein Differenzpunkt zu bestehen, jedenfalls wenn man E. v.d.Lieth folgt. In einem 1969 erschienenen Aufsatz fordert die Autorin eine Art pädagogisches Kernstudium, in der die (empirisch-sozialwissenschaftlich verstandene) **Erziehungswissenschaft**, nicht die Fachwissenschaft die Leitfunktion übernimmt. Eine andere Frage ist es, ob sich der pädagogisch und psychologisch differenziertere Wissenschaftsbegriff Roths oder der eher szientistische Lern- und Wissenschaftsbegriff Th. Wilhelms in den Fächern durchgesetzt hat.

- 2) Die erste Ausgabe, 1967, enthält Zuspitzungen der Wilhelmschen Position, die in der späteren Ausgabe getilgt sind. (Vgl. Anm.8)
- 3) Königsberger Schulplan von 1809. In: A. Flitner und K. Giel: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Wissensch. Buchgesellschaft, Darmstadt 1982, S. 169 ff.
- 4) J.G. Herder: Über den Ursprung der Sprache. Reclam 8729, S. 24 ff.
- 5) Theodor Litt: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1954 /2, S. 39
- 6) Frauke Grimmer ist in ihrer Dissertation diesem Aspekt nachgegangen (aa.O., S. 36 ff.).
- 7) Die Ergebnisse eines um die Dimension der Anschauung verkürzten oder mit der Anschauung nicht vermittelten, nur noch abstrakt-operativen Arbeitens treten uns in den Schüleräußerungen allenthalben in ihrer Problematik entgegen.

Th. Wilhelm orientiert sich beim Gebrauch des Modellbegriffs an der Physik. Danach haben Modelle eine 'operative Funktion'. 'Sie sind weder Photographien noch Verkleinerungen des Originals, sondern Gleichnisse des Systems, dessen Abhängigkeitsverhältnisse sie erschließen sollen. Modelle sind auswechselbar.'

Daß Modelle 'unsere Vorstellungen von den Dingen' sind (H. Hertz zitiert bei Wilhelm S. 370) und somit reine Produkte des Denkens, wird von uns nicht bestritten. Problematisch erscheint Wilhelms Forderung der 'Umfunktionierung des naturwissenschaftlichen

Unterrichts auf Struktur und Funktion'. Von den denkpsychologischen Problemen des Übergangs von Anschauung / Erfahrung zum Modell als 'reinem Denksystem' hat Wilhelm offenbar keine 'Vorstellung'. Die verbreitete Entfremdung der Schüler gegenüber wissenschaftlichen Denkformen, wie wir sie in den Schülergesprächen allenthalben antreffen, hat in dem unvermittelten Oktroi wissenschaftlich-operationalen Denkens ihren Grund (s. unten S.148 ff.).

- 8) Die Wagenscheinkritik wurde in der zweiten Ausgabe erheblich abgeschwächt, offenbar in Reaktion auf Ernst Nipkows Rezension in Z.f.Päd. 2/1968, S. 189 ff. Das oben angeführte Zitat über 'Anschauung' entstammt einem Kapitel der 67er Ausgabe, das später gestrichen wurde.
- 9) Zum Vorgang der Verwissenschaftlichung der Wissenschaft allgemein vgl. Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt, Pfullingen 1972 (dazu meinen Aufsatz: Formale und formalisierte Bildung, 1985, S. 54). Zur Verdrängung der Frage nach dem (Bildungs-)Sinn in der Pädagogik im Zuge ihrer Verwissenschaftlichung s. Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt 1988, S. 13 ff.