

NEUE WEGE FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Erinnerungen und Reflexionen

Gert Heinz Fischer zum 80. Geburtstag
am 19. März 1989

Horst Weiß, Erhard Wicke (Hrsg.)
Umschlagentwurf: Klaus Müller-Domnick
Referat Schulpraktische Studien

Horst Weiß, Erhard Wicke (Hrsg.):

Neue Wege für die Lehrerbildung.

Erinnerungen und Reflexionen.

Gert Heinz Fischer zum 80. Geburtstag am 19. März 1989

Gesamthochschule Kassel, Referat Schulpraktische Studien

Heinrich-Plett- Straße 40, 3500 Kassel

ISBN: 3-88122-510-2

Druck: Zentraldruckerei der GhK

Copyright by Gesamthochschulbibliothek Kassel

Alle Rechte vorbehalten.

Erhard Wicke

Magier u n d Magister *

Reminiszenzen und Reflexionen

Bei dem Versuch, zu einem hohen Geburtstagsjubiläum nicht nur etwas Verbindliches, sondern auch etwas - der Zeit wie der Sache nach - Verbindendes zu sagen, pendelt die Gedankenbewegung zwischen Erinnerung und Aktualität. Was ist aus heutiger Sicht als Gewinn der Zusammenarbeit von damals zu verbuchen? Wo läßt sich eine Kontinuität der Problemstellungen erkennen? Aus der Sicht des ehemaligen Schulseminarleiters ist es das Verhältnis der sogenannten Allgemeinen Abteilung zu den Fachdidaktiken, ihre Gesprächsfähigkeit und ihre Sprachbarrieren, die mich heute wie damals beschäftigen. Hierzu auch die Reminiszenzen an die Zusammenarbeit mit Gert Heinz Fischer im Studienseminar.

I.

Die Erinnerung ruft zunächst etwas Atmosphärisches zurück: die Aufbruchstimmung der Reformepoche der ausgehenden sechziger und der frühen siebziger Jahre, an der das Seminar durch einen von Gert Heinz Fischer inaugurierten Modellversuch beteiligt war. 'Modellversuch' - das Wort hatte etwas Ambitiöses; in meiner Wahrnehmung drückte es, trotz seiner Zugehörigkeit zur Sprache wissenschaftlicher Empirie, in seiner Erwartungsfülle etwas beinahe Magisches aus. Konnte es gutgehen, was der Professor an Innovationen parallel und zugleich kritisch zum Zeitgeist plante? Eine die traditionelle 'Meisterlehre' (das immer wieder beschworene Gegenbild) überwindende Professionalisierung der Gymnasiallehrerausbildung auf der Basis einer modern verstandenen Erziehungswissenschaft? Und, verbunden damit, eine Demokratisierung der Seminarverfassung, die den Lehranfänger schon während der Ausbildung jene Autonomie und Mündigkeit erfahrbar machen würde, welche das pädagogische Leitbild des künftigen Lehrers sein sollte?

Der Beitrag des Seminarleiters zu diesem Versuch bestand in einer generösen Verbindung von Machtverzicht und Kompetenztransfer. Selbst habilitierter Professor für Psychologie, dazu Pädagoge, Soziologe und Gruppendynamiker in einer Person, repräsentierte Fischer den Funktions-

* Vergl. H.v.Hentig: Magier oder Magister, Suhrkamp 1974

bereich der sogenannten Allgemeinen Abteilung in einer seltenen Breite wissenschaftlicher Zuständigkeit. Die Fülle des Wissens, dazu eine nicht nur in schulischen Arbeitsfeldern bewährte Schärfe der psychologischen Urteilkraft, verbreitete so etwas wie die Aura eines (wissenschaftlichen) *Magiers* - das Wort in v. Hentigs Sinne genommen - , die sich allerdings mit dem Zweifel am Praxisnutzen von so viel Theorie und, wie die Skeptiker meinten, Theorie *last* verband.

Warum verschweigen, daß die unterrichtlich-interaktive Handlungskompetenz des Professors ihre Grenzen hatte? Nicht, daß die gelegentlichen Unterrichtsdemonstrationen konzeptionelle Defizite gehabt hätten. Sie waren bis ins letzte Detail, bis in die einzelne Geste hinein, durchdacht und geplant. Etwas allzu Bewußtes, Akademisches, blieb nicht selten an diesen Versuchen haften. Warum, andererseits, verschweigen, daß hier die Chance für eine besondere Art der Kooperation lag? In der Tat, die gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit der unterschiedlich gelagerten Kompetenzen des Seminarleiters und seiner Mitarbeiter war die Basis einer Zusammenarbeit, die, Kernstück des Modellversuchs, die Dezentralisierung der Allgemeinen Abteilung in den 'Schulseminaren' ermöglichte, denen dadurch ein den bisherigen Anstaltsseminaren vorenthaltenes wissenschaftliches Element zuwachsen konnte. Der Magier in der Person des Theoretikers bewährte sich in dieser Kooperation als *Magister*, was durchaus, wörtlich genommen, ein gern und freiwillig anerkanntes Verhältnis der (wissenschaftlichen) 'Meisterlehre' war. Wie aber konnte der Kompetenztransfer, die Durchdringung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis, in der Schule, am Ort der Praxis selbst, stattfinden?

Der Gewinn einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Neuorientierung war am unmittelbarsten spürbar in einem produktiveren Umgang mit den Schülern. Das Experimentieren mit neuen Sozialformen, neuen Lehrstilen, die Einsicht in psychologische und gruppensdynamische Strukturen und Prozesse, ein sich erneuerndes Verständnis vom Umgang der Generationen miteinander, wirkten sich förderlich aus. Theorie, und zwar ausdrücklich erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theorie, war angesichts einer theorieoffenen und theoriegeleiteten Schülerschaft ein das Verständnis und die Verständigung anregendes Moment im schulischen Alltag.

Aber Schule ist nicht nur Begegnungsstätte, 'Lebensraum', sondern auch Lernort. Wie würde sich hier die Vermittlung von Allgemeiner Pädagogik/

Didaktik und Fachdidaktik gestalten? Durch ein strikt arbeitsteiliges Verfahren unter Spezialisten, den Fachdidaktikern als den Spezialisten für das Fach-Inhaltliche und den Allgemeindidaktikern als den Spezialisten für das Allgemeine, das in Gestalt abstrakter, leerformelhafter oder, mit Horst Rumpf zu sprechen, inhaltsneutraler Kategorien in Erscheinung tritt? Oder gibt es auch im Zeitalter der Zersplitterung der Kultur in 'Kulturen' Möglichkeiten des Gesprächs, in dem sich Vertreter verschiedener Disziplinen als Magistri gegenseitig verständlich machen können? Und wie würde sich in diesem interdisziplinären Gespräch der 'Meister' selbst verhalten, als Magier oder Magister? Bevor ich mich den diesbezüglichen Reminiszenzen zuwende, einige Anmerkungen zum Thema Sprache und Wissenschaft.

II.

Zu Beginn der sechziger Jahre erregte die Debatte über die Frage der 'zwei Kulturen' weites Aufsehen. Pädagogische Theorie reagierte darauf mit einem Begriff von Allgemeiner Bildung, der dem hier sichtbar werdenden Zerfallsprozeß entgegenwirken wollte. Es müsse, so Heinrich Roth, unter Verwendung des sonst in jener Zeit gemiedenen Allgemeinbildungsbegriffs, 'von der Gesellschaft verantwortlich vorgesorgt werden, daß in ihr keine zwei oder drei >Kulturen< entstehen'. Dabei gehört für Heinrich Roth die kommunikative Aufschließung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Forschungsprozeß selbst:

"Diese Rückwendung zum Sichtbarmachen und Sagbarmachen der Einsichten liegt schon im forschenden Ergreifen und Verstehen der Sachverhalte selbst. Sie sind vom Forscher erst voll verstanden, wenn es ihm gelingt, sie für die Verständigung mit anderen Forschern kommunikationsfähig zu machen, was doch heißt, sie so klar, so eindeutig und so einfach wie möglich zu formulieren. Das Denken kommt nicht zur Ruhe und nicht zu sich selbst, bis es jene Deutlichkeit der Aussage gewonnen hat, die solche Kommunikation mit anderen Denkern zuläßt: aber gerade mit diesem Prozeß der Ausformung beginnt schon die didaktische und methodische Denkbewegung, die den Erkenntnisprozeß in einen pädagogischen Mitteilungsprozeß verwandelt." (Anthropologie I, S. 29)

Exemplarisch werden Wilhelm von Humboldt und Herder angeführt, nach Roth 'einer der größten Sprachdidaktiker' der eine, der 'größte Didaktiker der Geschichtswissenschaft' der andere. Dem heutigen Fachwissenschaftler, so Roth, liegt die 'Umwandlung von sachwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen in Bildungsprozesse oft allzu fern'. In diese Bresche zu springen, wird als die Aufgabe einer auf universitärem Niveau ausgebauten Fachdidaktik angesehen.

Selbstverständlich schließt der von Roth geforderte 'pädagogische Mitteilungsprozeß' eine kommunikative Handhabung der wissenschaftlichen Fachsprachen ein. Über die Schwierigkeit wird sich niemand Illusionen hingeben: 'Die Formalisierung erweitert die Kluft zwischen den anschaulichen Phänomenen und der wissenschaftlichen Sprache, in der sie beschrieben werden' (Wilhelm Flitner 1977). Unter diesen Bedingungen wäre schon der Wille anzuerkennen, auch wenn sich die Realität seiner Verwirklichung widersetzt. Aber besteht der Wille überhaupt? Ich zitiere einen Didaktiker der Mathematik.

In seinem 1965 erschienenen Buch 'Mathematik als Bildungsgrundlage' schildert Herbert Meschkowski ein Prüfungsgespräch, in welchem es um einen mathematischen Zusammenhang ging, für den die Bezeichnung 'Filter' (Basis-Filter, Bourbaki-Filter) gebräuchlich ist. Der Prüfungsvorsitzende, kein Mathematiker, fragt, "warum denn die Dinge, von denen hier die Rede ist, ausgerechnet 'Filter' heißen". Der Fachprüfer klärt den Vorsitzenden auf. Seiner Schilderung fügt der Autor folgenden Kommentar hinzu:

"Ein Geisteswissenschaftler mag es barbarisch finden, daß der Student der Mathematik nie nach dem Sinn des Fachausdrucks in seiner Wissenschaft gefragt hat. Vom Standpunkt der modernen formalistischen Mathematik her ist die Haltung des jungen Mannes durchaus berechtigt. Es ist unmöglich, aus dem Wort 'Filter' auf das Wesen dieses mathematischen Begriffs zu schließen. Der Begriff wird durch die in jedem Lehrbuch gegebene Definition hinreichend geklärt. Diese Erklärung ist klar und unmißverständlich, und man braucht nicht den Bezug auf anschauliche Modelle ('Kaffeefilter'), um sich verständlich zu machen. Der Name ist Schall und Rauch. Man könnte statt 'Filter' auch 'Regenschirm' sagen."

Wir können die sprachphilosophisch unhaltbare Mißdeutung von Worten als Modellen hier nicht erörtern. (Wer würde sich z. B. einfallen lassen, die Metapher 'ein lustiges Haus' von dem Wort 'Freudenhaus' "herzuleiten"?) Es genügt, das schiefe Verhältnis eines Wissenschaftsdidaktikers zur Sprache aufzuzeigen. Ist es repräsentativ? Mit der Tendenz, Schüler schon von der ersten Klasse an mit unverständlichen, begriffslosen Fremdwörtern zu überschütten - beobachtbar in allen Fächern - steht der Autor nicht allein. Zufall? Didaktische Gedankenlosigkeit? Oder steht dahinter ein Trend, in dem ein die Didaktik übergreifendes gesellschaftliches Interesse zum Ausdruck kommt? Der Philosoph Hans Blumenberg sieht es so:

"Wir müssen den Gedanken an einen Bildungstypus zunehmend preisgeben, der von der Norm beherrscht wird, der Mensch müsse jeder-

zeit wissen, was er tut. Ein Arzt sollte nicht nur die Funktionszusammenhänge der Organe kennen, deren Versagen die Krankheit ausmacht ..., sondern noch die Herkunft der Fremdwörter, die er zur Bezeichnung von all dem benutzt und deren Gebrauch ihm Zunftweihe gibt."

Dann folgt das Beispiel des Kapitäns, der sein Schiff steuern können muß, ohne die Steuerungsmechanismen zu verstehen. Und er grenzt den alten von dem neuen Bildungsbegriff, bei dem die Akteure nicht mehr zu wissen brauchen, was sie tun, folgendermaßen ab:

"Zwar ist die Umständlichkeit des Anspruchs zu wissen, was man tut, noch nicht die Garantie einer humanen und moralischen Einsicht; doch als Typus einer verzögerten Reaktion potentiell der eines bewußten Handelns. Ich unterstelle, daß Bildung etwas mit dieser Verzögerung der funktionalen Zusammenhänge zwischen Signalen und Reaktion zu tun hat."

(Anthropologische Annäherung an die Rhetorik, Reclam 7715 (2), S. 123)

'Verstehen lehren', das Bildungsziel des Fachdidaktikers Martin Wagenschein, gehört offenbar nicht zu den 'Funktionszielen' der Gesellschaft und ihrer Schulen. *)

III.

Auch eine Disziplin, die das 'Allgemeine' (Allgemeine Pädagogik/Didaktik) zu ihrem Gegenstand hat, ist vor einer sprachlichen Isolierung nicht gefeit. Auch ihre 'Fachsprache' wird leicht zur 'Gruppensprache' (Hermann Bausinger: Deutsch für Deutsche, 1972, S. 76), deren Kategorien, die für jede Situation und für jeden Inhalt passend sein sollen, eben inhaltsneutral formuliert sind. Wir wollen die partielle Berechtigung dieses Verfahrens nicht bestreiten. Das von Fischer entworfene und dem Seminar verordnete Artikulationsschema des Dreischritts von 'Präsentation - Diskussion - Resolution' wurde viel belächelt und, in allen Fächern, dankbar benutzt. Die Bereitstellung allgemeiner Strukturschemata gehörte zu jenem Kompetenztransfer, von dem oben die Rede war. Aber konnte der Allgemeindidaktiker nicht auch aus dem Schema heraustreten in die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Spezialisten

*) Die funktionalistische Umprägung des von Martin Wagenschein eingeführten Begriffs 'Funktionsziel' im inhaltsneutralen Sinne (z. B. Flößner et al. 1977, S. 146) ist für diesen Vorgang selbst charakteristisch.

der Fächer? Zwei Erinnerungssplitter, dem Langzeitgedächtnis episodenhaft gegenwärtig, mögen hier Aufschluß geben.

In einem Fall handelt es sich um die methodische Leitfrage einer Unterrichtsanalyse, in denkbar schlichter Weise formuliert, mit welcher Fischer durch die Zufälligkeiten der methodischen Arrangements hindurch zum didaktischen Kern der Sache führte:

"Ich hätte in dieser Stunde gern gelernt ..."

Die besonderen inhaltlichen Kontexte sind mir nicht mehr gegenwärtig. Aber die Frage war gezielt auf die inhaltliche Dimension des Lernvorgangs, wobei das 'Inhaltliche' das sachliche und das personale Moment umfaßte. Der Allgemeindidaktiker brachte sein Expertenwissen ins Spiel, indem er den Expertenstatus in die Fragehaltung des Lernenden übersetzte. Er zog sich nicht auf das allzu Allgemeine von Interaktionsverläufen, Methodenkonzeptionen, Taxonomien, Abstraktionsebenen von Lernzielbestimmungen usw. zurück, sondern fragte vom Interesse des Schülers aus nach der Sache, die der Unterricht zu vermitteln versucht hatte - reflexion engagée?

Wer Fischer kannte, wußte, daß hier die reformpädagogische Frage 'vom Kinde aus' mit dem 'kulturpädagogischen' Frageansatz dialektisch verbunden war. Und selbstverständlich wurde vorausgesetzt, daß der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß sich in einen 'pädagogischen Mitteilungsprozeß' zu verwandeln hatte. In der Rückkehr zur Fragehaltung des Lernenden manifestierte sich die Kunst der *docta ignorantia*, eines wissenden Nichtwissens, durch welches der Allgemeinpädagoge den Fachspezialisten - ohne ignorante Besserwisserei - auf das hinwies, was dieser dem Wissen-Wollenden schuldig geblieben ist.

Im zweiten Fall handelt es sich um eine biographische Anekdote aus der Studienzeit Fischers, die dieser im privaten Kreis zum besten gegeben hat. Die Rede war von einer juristischen Vorlesung in Leipzig, deren Auditorium aus Juristen und Hörern aller Fakultäten bestand. Die 'Sozialform' bestand in einer Trennung beider Gruppen: vorn die Spezialisten, hinten die anderen Fakultäten. Der Professor trug einen Fall vor, den er zuerst mit den Laien, dann mit den Adepten der Jurisprudenz besprach. Alltagserfahrung und wissenschaftliche Analyse, Fachsprache und Alltagssprache traten in ein einerseits klärendes, andererseits belebendes Wechselverhältnis zueinander. Der juristische Experte also ein Magister seines Fachs, kein raunender, terminologisch stammelnder Magier, weit weg - so stellt man sich die Szene vor - von der positiv-

stisch verkümmerten Amts- und Gesetzessprache der Gegenwart.

Eine Frage, nicht ohne empirische Grundlage: Gelingt, wenn nicht der Wissenschaft, dann doch wenigstens der Schule noch die Vermittlung zwischen der Exaktheit der Fachsprache und der Lebensfülle einer (gebildeten) Alltagssprache?

Nachtrag: Das Gespräch zwischen Fachdidaktikern und Allgemeindidaktikern im Seminar ist mir als ein vielstimmiger Dialog in Erinnerung, nicht als Duett: *magistri inter magistros - magistrorum scilicet.*