

Kutschmann, Werner

Der Lehrer als exemplarischer Intellektueller. Ein Plädoyer für einen anderen Umgang mit Wissen

Die Deutsche Schule 92 (2000) 4, S. 430-438



Quellenangabe/ Reference:

Kutschmann, Werner: Der Lehrer als exemplarischer Intellektueller. Ein Plädoyer für einen anderen Umgang mit Wissen - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 4, S. 430-438 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276255 - DOI: 10.25656/01:27625

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276255>

<https://doi.org/10.25656/01:27625>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Werner Kutschmann

Der Lehrer als exemplarischer Intellektueller

Ein Plädoyer für einen anderen Umgang mit Wissen

Der Beruf des Lehrers steht heute, vielleicht stärker noch als früher, im Kreuzfeuer der Ansprüche wie auch der Kritik. Sind es auf der einen Seite stark überzogene Erwartungen der Gesellschaft – etwa dahingehend, dass die Pathologien und Defizite der Jugendlichenkultur (das Drogenproblem, die Gewaltbereitschaft, der Medienkonsum oder die Xenophobie) in der Schule bekämpft und kompensiert werden könnten – so sind es auf der anderen Seite Kritik und Klagen gegenüber dem Berufsstand des Lehrers, die seit der einschlägigen Kritik Adornos ob der 'Tabus über dem Lehrberuf' nicht verstummt sind: Klagen, die sich auf den Zwangscharakter der allgemeinen Schulpflicht, auf die Disziplinierungs- und Selektionsfunktion des Unterrichts und auf die Verortung der Schule als Residuum einer 'pädagogischen Provinz' beziehen.

Der vehementeste Vorwurf aber an die Adresse der Lehrer lautet, dass in der Schule nur so getan werde, *als ob* .., das heißt, dass seitens der Lehrer Interesse und Engagement nur vorgegaukelt würden, während in Wirklichkeit bleierne Routine und Wiederholungszwang, Langeweile, wenn nicht Überdross am Beruf vorherrschten.

Sind diese Vorwürfe berechtigt?

Nach mehreren Jahren der Tätigkeit als Gymnasiallehrer kann ich sie von meinen Erfahrungen her leider nur bestätigen. Sehr viele Lehrer leiden am bekannten 'burn-out-Syndrom', am mit Selbstmitleid gepaarten Gefühl des Ausbrennens oder Ausgebrannt-Seins; sie stellen an sich keine intellektuellen Anforderungen mehr, die über den Horizont des aktuellen Unterrichts hinausgehen. Pädagogische Zeitschriften und Periodika werden kaum noch rezipiert, Fragen der eigenen Berufspraxis kaum noch reflektiert; Lehrerbildung und Weiterbildung werden nur halbherzig betrieben und auch von staatlicher Seite kaum gefördert; Kontakte zu Universitäten, Akademien und anderen Trägern der öffentlichen Meinung bestehen so gut wie gar nicht, – und wenn sie, wie ich es erlebt habe, seitens der Universität angebahnt werden, um etwa die Möglichkeiten von Befragungen oder Evaluationen auszuloten, so werden sie eher abgeblockt –, das intellektuelle Niveau des 'Lehrerzimmers', sprichwörtliches Spiegelbild des Seelenzustands eines Kollegiums, ist mehr als bescheiden.

Wenn ich im Folgenden einige Vorschläge zum Thema 'Der Lehrer als Intellektueller' entwickle – bezogen auf den Horizont des Gymnasiums bzw. der Gymnasiallehrer-Ausbildung –, dann sind diese nicht so zu verstehen, als sähe ich in ihnen das Heilmittel zur Lösung aller Probleme; wohl aber sind sie als Anstöße aufzufassen, den beklagenswerten Zustand des Gymnasiums ein wenig zu verändern, um dem Lehrer insbesondere zu mehr Selbstbewusstsein, aber auch zu mehr Selbstdistanz zu verhelfen.

Die Überlegungen gliedern sich in drei Teile. Zum einen enthalten sie gewisse Vorklärungen hinsichtlich der Funktionen des Lehrers bzw. des Unterrichts; zum zweiten Erläuterungen dahingehend, weshalb ich gerade unter den heutigen Bedingungen den Lehrer als einen *exemplarischen Intellektuellen* beschrieben sehen möchte und zum Dritten, welche Konsequenzen dieses neue Verständnis des Lehrers für die (gymnasiale) Lehrerbildung mit sich bringt.

Was heißt Lehren?

Lehren ist eine dreistellige Relation. Es bedarf eines Schülers, eines Wissensstoffes und eines Übermittlers, der dem 'Lehrling' den Stoff nahe bringt. Ähnlich wie beim Vorgang des Erkennens wäre es auch hier verfehlt, nur eine zweistellige Relation anzusetzen, etwa nach der Art von Mensch – Ding, Erkenntnissubjekt – Erkenntnisobjekt, Lerner – Wissensstoff. Denn Lernen und Lehren sind ebenso wie der Grundvorgang des Erkennens kein mechanischer Prozess, bei dem dem Menschen passivisch etwas aufgedrängt und als Reizreaktion eingeprägt würde; es ist auch kein Prozess des bloßen In-Sich-Hineinholens, Adaptierens oder Vermeinigens, sondern ein vermittelter Vorgang, bei dem etwas '*als etwas*' interpretiert und begriffen wird.

Dem bloßen Stoff steht nicht unvermittelt das Subjekt gegenüber, sondern dazwischen tritt im Prozess der Erkenntnis das Zeichen bzw. der Begriff, auf dessen Folie etwas als etwas verstanden wird; vermittelnd tritt im Prozess des Lernens und Lehrens der Lehrer dazwischen, der die entscheidenden Weichenstellungen vorgibt, *wie* denn etwas und *als was* denn etwas zu verstehen, zu begreifen und zu behandeln sei.

Traditionell hat sich die Pädagogik mit zwei Polen dieses dreistelligen Verhältnisses befasst, nämlich auf der einen Seite (sehr ausführlich) mit dem Adressaten des Lernprozesses, dem Kind, Jugendlichen oder Schüler; auf der anderen Seite mit dessen Stoff, Thema oder Inhalt, der pädagogisch zu Debatte steht. Und auch wenn sie formal den Lehr- und Lernprozess dreistellig gefasst hat wie etwa in der kybernetik-analogen Lerntheorie nach dem Schema Sender – Signal – Empfänger, so bleibt die Figur des Lehrers in ihr doch eigenartig unterbelichtet und blass. Der Lehrer bzw. die Lehrerin figuriert im Rahmen des 'didaktischen Dreiecks', wie Klaus Prange (Prange 1983, S. 35) die Konstellation fasst, als Wissens- bzw. Zeichenübermittler, also als Vermittlungsinstanz und Mediator, der etwas überbringt und transferiert, der aber als problematische Subjektfigur nicht in den Blick kommt.

Dabei wäre dies nicht erst heute angezeigt, wo der Lehrer bzw. der Lehrerberuf derart in die Krise gekommen ist; als höchst entscheidende, in seiner strukturellen Rivalität zu Familie und Elternhaus aber auch höchst umstrittene Figur hätte das Lehrersubjekt es verdient, innerhalb der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Theorie in seinen professionellen Bedingungen stärker bedacht zu werden.

Auf welche *Rollenvorstellungen* greifen wir dabei zurück (vgl. etwa Mollenhauer 1975, S. 8f)? Als modellhaft Lehrende könnten wir etwa aus der biblischen Geschichte die Lehrväter Abraham oder Moses, aus der Antike den philosophierenden Fragetechniker Sokrates, aus dem 'Jahrhundert der Pädagogik' den Erzieher des 'Emile' verstehen – aber sind dies Figuren, die wir uns als

Lehrende oder auch als Ausbilder kommender Lehrer zu Eigen machen wollen? Dann schon lieber Dr. Specht, sind wir geneigt zu sagen:

Weder sind wir bereit, in die Fußstapfen dieser paternalistischen Vorväter zu treten, die immer schon alles wussten und alles im Rahmen ihrer überlegenen Mission zu regeln und im Voraus zu bestimmen gewohnt waren; noch auch stehen wir überhaupt vor der Wahl, die entsprechenden biblischen, griechischen oder rousseauistischen Verhältnisse auf unsere Zeit zu übertragen.

Als was aber könnte sich heute, unter Vorzeichen einer demokratisch-egalitären Verfassung, einer mittels der allgemeinen Schulpflicht institutionalisierten Schule und einer fest verankerten professionellen *Berufskultur* die Lehrerin bzw. der Lehrer begreifen?

Eine Erkundigung bei der etablierten Unterrichts- und Lehrertheorie hilft hier nicht viel weiter. Die Lehrertheorie etwa eines Christian Caselmann (Caselmann 1964, S. 35) spricht von den zwei Grundformen des Lehrers, dem 'logotropen' Lehrer – eher an der Höheren Schule bzw. am Gymnasium anzutreffen –, der auf die Sache und deren innere Stimmigkeit und Kategorialität bezogen sei, und dem eher der Grund- und Hauptschule zuzurechnenden 'pädagogotropen' Lehrer, dem es um die Hinwendung zum Kind und um die Förderung von dessen Kompetenzen, Fähigkeiten und Anlagen gehe.

Ein wenig systematischer geht Klaus Prange an die Frage heran und entwickelt aus der Theorie dessen, was Unterricht überhaupt soll, drei Grundbestimmungen oder Grundformen des Lehrers. Unterricht hat nach Prange (Prange 1983, S. 35 ff), ganz im Sinne des vorn bereits angesprochenen 'didaktischen Dreiecks', drei Grunddimensionen, nämlich die *doktrinale* Funktion, ein Wissen zu lehren, die *mäeutische* Funktion, ein Können zu fördern und einzuüben, und die *ethische* Funktion, ein Wollen zu formen. Unterricht besteht nach Prange immer aus diesen drei Momenten zugleich, die zwar verschieden stark im Unterrichtsgeschehen hervortreten mögen, immer aber präsent sind: aus der Belehrung, aus der zur Selbsttätigkeit anleitenden Instruktion und aus der Motivation. Dementsprechend möchte Prange neben dem logotropen und dem pädotropen noch den 'ethotropen' Lehrer unterscheiden, der in erster Linie auf das Formen von Gesinnungen und Haltungen im Sinne von Erziehung und Menschenbildung abhebt.

Betont man in erster Linie den Aspekt der *Wissensvermittlung*, die doktrinale Dimension von Unterricht, so drängt sich sofort das Bild des Wissenschaftlers und Experten, des 'kleinen' Professors, auf, der seine Schüler mit Faktenwissen abfüllt, der ihnen 'Lektionen' erteilt, indem er den Transfer des Wissens aus den vollen Scheuern der Wissenschaft in die leeren Hirne der Schüler leitet. Sicher ist dies eine Überzeichnung, doch trifft sie einen wesentlichen Kern der Sache: noch immer vollziehen sich in diesen Formen weite Bereiche der akademischen Lehre, die die angehenden Lehrer an der Universität genießen – und die sie sich, wenn sie nicht einige innovative Didaktik- und Pädagogik-Veranstaltungen besucht haben, zum unausgesprochenen Vorbild ihrer eigenen Lehrtätigkeit an der Schule nehmen.

Legt man das Schwergewicht auf die *Freilegung und Förderung des Könnens* beim Schüler, die mäeutische Dimension von Unterricht, so ergeben sich ganz andere Subjektfiguren beim Lehrer, etwa der Lehrer als 'Handwerker' (vgl. Litt

1965, S. 98), der Lehrer als Hebamme des im Schüler schlummernden Wissens und Könnens, der Lehrer als Trainer, Laufbahnberater oder Coach (vgl. Struck 1999).

Paradeform dieses Unterrichts ist nicht die Lektion oder gar Vorlesung, sondern das ergebnisoffene Lehrer-Schüler-Gespräch, das Schüler-Experiment, der Arbeits- oder Projektunterricht, in dem die selbsttätige Anstrengung und Übung des Schülers gefordert sind.

Betont man dagegen den Aspekt der *Menschenbildung*, der Formung von Haltungen, Einstellungen oder Gesinnungen, die ethische Dimension des Unterrichts, so steht die Figur des prägenden Erziehers im Vordergrund; vorherrschende Form des Unterrichts ist der Erlebnisunterricht – der sich auch eher außerhalb der Mauern der Schule, im 'wirklichen Leben', abspielen soll –, ein Unterricht, der ausgesprochen oder unausgesprochen einen Appell an die *Educandi* darstellt, sich ähnlich zu verhalten.

Um mit der letztgenannten Rollendefinition zu beginnen: Es scheint mir unstrittig – schon aus ideologie- und autoritätskritischem Urverdacht heraus –, dass gerade diese Dimension von Unterricht, wenn überhaupt, dann nur implizit wahrgenommen werden sollte, unabhängig davon, dass Unterricht sich von Erziehung und Normenvermittlung nicht dispensieren kann und unbeeindruckt davon, dass es immer wieder auch Rufe nach stärkerer Einbeziehung der erzieherischen Komponente in den Unterricht gibt¹. Erzieherisch kann der Lehrer nur indirekt, durch freundlichen, aber bestimmten Umgang, durch unprätentiöses Vormachen oder Vorleben, wirken, nicht aber durch direkte Einwirkung auf Stimmungen, Affekte, Gefühle oder Haltungen; er kann nur wirken durch konzentrierte Hinwendung zur Sache, also durch Erörterung eines Inhalts, Themas oder Problems – wie die Figur des didaktischen Dreiecks es nahe legt.

Eine sehr viel größere Attraktivität geht sicher von der zweiten Rollendefinition, der des Lehrers als *Trainer und Berater*, aus, der sich als Anwalt oder gar Therapeut der ihm anvertrauten Jugendlichen versteht (in diesem Sinne äußert sich etwa Oevermann 1996, S. 146). Diese Rollenbeschreibung hat den Vorzug, sympathisch und unverfänglich, nicht-etatistisch und dazu auch noch zeitgemäß zu sein (denkt man nur an die aktuellen Tendenzen, Schule als Dienstleistungsbetrieb zu begreifen); sie unterläuft sowohl den altväterlichen Erziehungsgedanken wie auch das nicht weniger altmodische Instruktions- oder Belehrungsmodell. Dennoch wird man, so denke ich, bei dieser simplen Rollenbeschreibung nicht einfach stehen bleiben können, sondern zu einer Synthese mit dem doktrinalen Rollenmodell kommen müssen: Denn wie ist ein Einüben und Fördern von Fähigkeiten und methodischem Können anders möglich als an Inhalten? Sollen die Inhalte eine völlig äußerliche, rein instrumentelle Rolle spielen, deren Auswahl der Disposition des Lehrers überlassen bleibt? Dies würde zum einen der individuellen Willkür Tür und Tor öffnen,

¹ So wie jüngst erst wieder in dem der Didaktik gewidmeten Beiheft 5 (1999) der '*Deutschen Schule*'; vgl. den Aufsatz von M. Lüders: „Belehrender und erziehender Unterricht“, S. 27 ff.

zum anderen aber auch darüber hinwegtäuschen, dass unsere Gesellschaft gerade als demokratische Gesellschaft auf einem gewissen Fundament unverzichtbarer 'Wissens- und Erkenntnisbestände' beruht, seien es Einsichten in die grundlegenden Normen unseres Zusammenlebens, seien es Prägungen durch die eigene Sprache und Sprachgeschichte, seien es naturwissenschaftliche und mathematische Einsichten, die zu den Kulturleistungen der Menschen überhaupt gehören.

Ich möchte deshalb im Folgenden für eine Rollenzuschreibung plädieren, deren Schwergewicht auf der doktrinalen Dimension von Unterricht liegt, zum einen deshalb, weil sie die einzige Dimension ist, die sich wahrhaft im Sinne des didaktischen Dreiecks über ein Drittes vermittelt; zum anderen, weil sie in der Praxis die dominante Dimension im Schulunterricht ist und dies nach Meinung vieler Schultheoretiker und Didaktiker auch bleiben² sollte.

Allerdings möchte ich für eine gründlich veränderte, reformulierte Subjektfigur werben, für die des Lehrers als eines *exemplarischen Intellektuellen*.

Was ist damit gemeint?

Der Lehrer/die Lehrerin von heute kann sich nicht mehr als Botschafter und Übermittler eines fertigen, abgeschlossenen Wissenskanons begreifen; das heutige Wissen ist nicht nur von seinen Ausmaßen, auch von seiner inneren Struktur her gleichsam explodiert: Das Wissen des 20. Jahrhunderts ist durch und durch von Unfertigkeit und Unsicherheit, gleichzeitig aber von Offenheit und diskursiver Problematisierbarkeit gekennzeichnet; diese neue Struktur des Wissens erfordert nicht den Experten, nicht den Wissenschaftler und schon gar nicht den kleinen Professor, sondern den Intellektuellen. Dazu drei Argumente:

(1.) Zum einen ist heute gar nicht mehr so selbstverständlich wie früher, was überhaupt zum Wissen und Wissenswerten gehört; es steht dem Wissen oder der Erkenntnis nicht mehr auf der Stirn geschrieben, dass es sich um eine solche handelt. Angesichts einer Unzahl von konkurrierenden Informationen, Meinungen und *news*, die uns erreichen, ist es erst einmal geboten, Wissen von Halbwissen, Erkenntnis von Falschinformation, wesentliche Einsicht von ablenkendem 'infotainment' unterscheiden zu können. Bestes Beispiel hierfür und ganz aktuell sind die Wissensangebote und Informationen, die das 'Internet' bietet.

(2.) Das heute produzierte Wissen – gleich, ob es sich um Erkenntnisse der Natur- oder der Geisteswissenschaften handelt – ist zunehmend unfertig, unbestimmt und mit Unsicherheiten behaftet; es ist ein Wissen, das auf noch offene Probleme und Leerstellen verweist und – da zumeist auf Wahrscheinlichkeitsaussagen beruhend – mit Lücken behaftet ist, ein Wissen, in dessen Ableitung eine Vielzahl von Prämissen eingeht, die nicht alle kontrollierbar sind, kurz, ein Wissen, das eine Unzahl offener Fragen hinterlässt und deshalb kritisierbar oder durch andere methodische Zugangsarten relativierbar erscheint.

2 Vgl. etwa K. Prange 1983, S. 36; oder implizit Diederich/Tenorth 1997, S. 152-155; oder auch Oevermann 1996, S. 145, der den Primat der 'Wissensvermittlung' vor der 'Normenvermittlung' fordert.

Dies gilt, scheint mir, sowohl für den Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer, ja sogar der Mathematik, als auch für die Bereiche, die in der Schule *Aufgabenfeld I und II* heißen, also die sprachlich-literarischen Fächer, insbesondere Deutsch, und die historisch-gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie Geschichte, Ethik und Gemeinschaftskunde.

(3.) Das heutige Wissen ist aber auch prinzipiell offen, es lädt zur Fortsetzung, Revision und moralischen Problematisierung, mindestens aber zur eigenen Stellungnahme ein; es ist ein Wissen, das nicht so sehr durch seine enzyklopädische Geschlossenheit und Perfektion als vielmehr durch seine Fortsetzbarkeit und Überbietbarkeit beeindruckt.

Es gibt weder in der Literatur, noch im Geschichtsverständnis noch aber auch in der Physik oder Mathematik eine feststehende 'doxa' mehr im Sinne eines fest etablierten Wissenskanons; alles ist im Fluss und muss ständig neu überdacht werden!

Alle drei Aspekte aber, die Unübersichtlichkeit und Inauthentizität des Wissens wie auch seine Unabgeschlossenheit und grundsätzliche Revidierbarkeit, erfordern einen kritisch-reflexiven Umgang mit diesem Wissen, also eher den skrupulösen Intellektuellen, der sich dem Gesamtzusammenhang verantwortlich weiß, als den enzyklopädischen Wissensverwalter und Fachmann, der sich als Stellvertreter seiner Disziplin versteht.

Was heißt dies genauer für den Lehrer?

(1.) Der Lehrer muss ein Gespür und ein waches Interesse für die aktuellen Fragen seines Faches entwickeln. Er muss offen sein für die Produktion des Neuen, die innerhalb seines Faches stattfindet: gleich, ob es sich um neue Diskurse und Problemfelder, Selbstverständigungsdebatten oder neue Erfindungen handelt. Das heißt nicht, dass er mit den neuesten Entwicklungen immer schon vertraut sein müsste; wohl aber müsste er als *exemplarischer* Intellektueller seinen Schülern zeigen können, was es heißt, methodisch kompetent vorgebildet, wenn auch angesichts des Neuen unwissend zu sein. Er könnte seinen Schülern die Haltung des kritischen Laien exemplarisch vormachen, der die Problematik zwar nicht kennt, wohl aber die methodische Kompetenz und entsprechende Neugier besitzt, sich schrittweise mit ihr vertraut zu machen. [Als Fallbeispiel sei hier etwa auf die rasante Wissensdynamik in den Naturwissenschaften und der Mathematik verwiesen.]

(2.) Der Lehrer muss über einen komplexen, vielschichtigen Bildungshorizont verfügen, der über die Grenzen seiner Fachwissenschaft hinausragt; er muss in der Lage sein, die Probleme seines Faches im Zusammenhang des gesellschaftlichen Ganzen, also der Ökonomie und Ökologie, des Rechtssystems und der politischen Machtkonstellation, zu betrachten und entsprechend selbstkritisch einzuordnen. Dies bedeutet, dass er sich seinen Schülern nicht nur als Fachvertreter, sondern als engagierte, für das Gesamtwohl verantwortliche Person präsentiert, die auch die Interessen anderer Fächer und anderer Parteien zu würdigen weiß, eine Person also, die über Fähigkeiten des Interessenausgleichs und der Konsensfindung verfügt.

(3.) Der Lehrer muss ein offenes Gespür für die Grenzen der eigenen Lehrerrolle entwickeln. Diese Grenzen sind zum Beispiel dann erreicht, wenn es –

etwa in der Sekundarstufe II – zu einem offenen Gespräch über politisch, geschichtlich oder ethisch kontroverse Fragen kommt, innerhalb dessen die 'Zwanglosigkeit' des Diskurses eine unentbehrliche Bedingung ist. Hier ist es wichtig, dass der Lehrer von sich aus den Schülern zu erkennen gibt, dass er sich als Gleicher unter Gleichen versteht und von der ihm sonst zustehenden Beurteilungs- und Selektionsfunktion Abstand nimmt.

Der Lehrer muss deshalb lernen, sich auch mit den Augen eines Anderen zu sehen, etwa mit den Augen eines Schülers oder auch eines Sozialwissenschaftlers, der das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus der Beobachterperspektive wahrnimmt und kritisch einschätzt. Dazu sind Erfahrungen von gegenseitiger Hospitation und Supervision, von Rollentausch zwischen Lehrern und Schülern fruchtbar und förderlich; mehr aber noch die trainierte Gewohnheit, sich von der Lehrerrolle distanzieren bzw. sie relativieren zu können.

Diese neuen Anforderungen an den Lehrer möchte ich in Anknüpfung an den Didaktiker Michael Otte³ als Anforderungen an einen *exemplarischen Intellektuellen* bezeichnen. Damit soll nicht gesagt sein, dass der Lehrer generell in der Gesellschaft die Funktionen eines Intellektuellen wahrzunehmen hätte; nein, es soll damit signalisiert werden, dass der Lehrer über die Kompetenzen der sachgerechten Präsentation und didaktischen Vermittlung seines Wissens hinaus die Fähigkeit und das Interesse an einer Fortsetzung und Überbietung wie auch an einer grundsätzlichen Problematisierung seines Wissens im Kontext der Gesellschaft entwickeln muss.

Ich verspreche mir von einem solchen 'Anforderungsprofil' vor allem zwei Dinge: zum einen ein gestärktes Selbstbewusstsein des Lehrers, zum anderen eine verstärkte Distanz zur eigenen Rolle.

Das Verständnis des Lehrers als eines exemplarischen Intellektuellen bietet zudem die Chance, der häufig anzutreffenden Erstarrung in Routine und Überdruß entgegenzuwirken. Wenn dem Lehrer zugestanden wird, ja sogar von ihm erwartet und gefordert wird, dass er von den neuesten Problemen seiner Wissenschaft und seiner Zeit Zeugnis ablegt, dann besteht auch viel eher die Chance, dass er auf seine Schüler überzeugend wirkt. Mehr denn je nämlich durchschauen Schüler das nur geheuchelte, vorgespielte Interesse eines Lehrers an Fragestellungen des Unterrichts, die er im Interesse einer Auffindung durch die Schüler als 'offene und interessante Fragen' deklariert, in Wahrheit aber für längst erledigt hält und ad acta gelegt hat. Zudem unterschätze man nicht, welchen Hunger der Lehrer nach wirklich Neuem in der Schule hat! Damit sind nicht die neuen curricularen Moden, die neuen Verordnungen oder neuen bürokratischen Daumenschrauben gemeint, sondern neue Herausforderungen in Gestalt von Umbrüchen, Einsichten und revolutionären Paradigmenwechseln, die sich in der Wissenschaft wie auch in der gesellschaftlichen Diskussion ereignen.

Es böte sich hiermit die Chance, das eingangs zitierte Vorurteil, dass innerhalb der 'pädagogischen Provinz' der Schule alles nur unecht, nämlich pädagogisch

3 Vgl. einen entsprechenden Vorschlag bei Michael Otte: Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Ein Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik, Frankfurt/M. 1994, S. 161

heruntergekocht und 'klein gemacht' werde, zu durchbrechen und lebendig zu widerlegen.

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Um das neue Lehrerbild des 'exemplarischen Intellektuellen' auch inhaltlich zu stärken und an den Universitäten und Schulen zu verankern, bedürfte es aus meiner Sicht vor allem folgender Maßnahmen: (ich fange einmal zeitlich 'hinten' an, beim etablierten Lehrer)

(1.) Der Kontakt zur Universität, zu Akademien und Forschungseinrichtungen darf auch nach Absolvierung der Lehrerausbildung nicht abreißen: Es muss attraktive Weiterbildungsmöglichkeiten nicht nur für den einzelnen Lehrer, sondern auch für ganze Fachschaften und Fachgruppen innerhalb eines Kollegiums geben. Jede Schule sollte eine Universität in ihrem Umfeld als festen Ansprechpartner auswählen und einen entsprechenden Kontakt aufbauen.

(2.) Die fachwissenschaftlichen Anteile des Studiums für die Lehramtsstudenten dürfen nicht etwa gestutzt, sondern müssen bis an die aktuellen Fragen und Problemhorizonte des Faches herangeführt werden; der angehende Lehrer darf nicht mit den klassischen Wissensbeständen seines Faches abgespeist werden, er muss in den aktuellen Debatten und Kontroversen seiner Wissenschaft zuhause sein.

(3.) Die wichtigste Forderung aber, so denke ich, ist die folgende: dass die Universität in der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrerstudenten sich um neue, innovative Lehrmethoden bemüht, die verstärkt Anteile von Praktika und Praxisstudien einschließt. Ich will damit nicht für eine völlige Verschmelzung der bisherigen zwei-phasigen Lehrer-Ausbildung plädieren, wohl aber für den Einbau von 'klinischen' oder Praxissemestern in die Lehramtsstudiengänge, wie es in den Empfehlungen der DGfE von 1997 auch vorgeschlagen wird (vgl. die *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* der DGfE von 1997, insbes. Punkt 1.4). Es kann nicht länger sein, dass die Universität sich um diese Aufgabe herumdrückt! Wenn ein Lehrer einen offenen, problemorientierten Unterricht anbieten will, der auf einem überzeugenden 'pädagogischen Arbeitsbündnis' (Oevermann 1996, S. 152) mit den Schülern beruhen soll, dann muss er dieselbe intellektuelle Form der Wissensvermittlung und -problematisierung bereits an der Universität erlebt und reflektiert haben. Stattdessen aber sehen die Verhältnisse heute so aus, dass an den Schulen (und zwar vornehmlich an den Grundschulen) die neuesten, pädagogisch spannendsten und menschlich würdigsten Unterrichts- und Vermittlungsformen praktiziert werden, während an den Universitäten immer noch die traditionelle 'Trichter-Pädagogik', die undifferenzierte Verabreichung von Wissen an ein anonymes Studentenvolk vorherrscht. Auch hierin könnte sich der angehende Lehrer als exemplarischer Intellektueller zeigen, dass er mithilft, diese revolutionären Forderungen an unsere Universitäten heranzutragen!

Literatur

Caselmann, Christian 1964: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett³
Diederich, Jürgen / Tenorth, Elmar 1997: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor

- Litt, Theodor 1965: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: ders. [1926]: Pädagogik und Kultur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 58-98
- Lüders, Manfred 1999: Belehrender und erziehender Unterricht. In Beiheft 5 der Deutschen Schule., S. 27 ff
- Mollenhauer, Klaus 1975: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Roth, H. / Blumenthal, A. (Hg): Freiheit und Zwang der Lehrerrolle. Auswahl grundlegender Aufsätze zur Lehrerrolle aus der *Deutschen Schule*. Hannover: Schroedel, S. 5-20
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 70-182
- Otte, Michael 1994: Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik. Frankfurt: Suhrkamp
- Prange, Klaus 1983: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Struck, Peter 1999: Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. München: Hanser

Werner Kutschmann, geb. 1948, Dipl. Physiker, Dr. phil und PD; Studium der Physik, Philosophie, Wissenschaftsgeschichte und Pädagogik, Promotion 1985 in Philosophie, Habilitation 1998 in Erziehungswissenschaften, Tätigkeiten als Assistent, Übersetzer, Studienrat;

Anschrift: Oppenheimer Landstr. 72, 60596 Frankfurt