

Rösler, Winfried

Wege und Umwege in der Erziehung

Pädagogische Rundschau 42 (1988) 6, S. 711-721



Quellenangabe/ Reference:

Rösler, Winfried: Wege und Umwege in der Erziehung - In: *Pädagogische Rundschau* 42 (1988) 6, S. 711-721 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16122 - DOI: 10.25656/01:1612

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16122>

<https://doi.org/10.25656/01:1612>

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
Leibniz-Gemeinschaft

Winfried Rösler

Wege und Umwege in der Erziehung

Als der soeben geborene Herkules auf recht unliebsame Weise Bekanntschaft mit Schlangen macht, gleichwohl aber dieses Abenteuer unbeschadet übersteht, weissagt der Seher Teiresias Lebensweg und göttliche Unsterblichkeit des Knaben. Aufgrund dieses Orakels beschließt Amphitryon seinem Stiefsohn eine entsprechende Erziehung zukommen zu lassen. Gleich sechs Lehrer sind es, die sich um das offensichtlich nicht gerade ungefährliche Geschäft einer Heldenerziehung bemühen; jedenfalls bezahlt Linos, der Schriftgelehrte, dafür mit seinem Kopf, daß seine Erziehungsmethode dem Herkules anscheinend wenig behagt. In mythologischen Denkwelten sind solche Fälle wohl nicht so selten: auch der Nibelungenmime bekommt in der einschlägigen Oper die Heimtücke seiner Erziehung durch einen entsprechenden Schwertstreich Siegfrieds quittiert. Wenn denn schon Sagen und Mythen Erziehung als eine mögliche Weise menschlichen Seins in ihren Kanon mitaufnehmen, dann geht es schon um das Ganze: eben um nicht weniger denn um Leben oder Tod.

Das neuzeitliche, durch den Logos bestimmte Denken transformiert die Erziehung in wesentlich zivilisierter anmutende Welten. Hier lernt sie in Form einer Pädagogik laufen. Sie richtet sich nicht mehr nach einem Orakel, sondern orakelt selbst gerne ein wenig. Das hat freilich seinen Preis. Pädagogisches Denken muß nun die Erziehungsaufgabe selbst begründen. Es muß Ziele aufstellen und Wege zu diesen Zielen auffinden. Das führt unweigerlich zur Arbeitsteilung, die Pädagogik gliedert sich in Disziplinen. So wird etwa die altehrwürdige Frage nach der richtigen *'Methode des Beybringens'* von der erfahrungswissenschaftlich orientierten Pädagogik aufgegriffen und im Rahmen der Unterrichtsforschung in der Absicht behandelt, möglichst gerade, didaktisch übersichtliche Wege des Unterrichtens aufzufinden.

Demgegenüber verweist eine auf die philosophische Tradition sich berufende Pädagogik darauf, daß diese Spezialisierung, etwa auf den Unterricht, dazu führe, den ganzen Menschen aus dem Blick zu verlieren. Deshalb sei darauf zu bestehen, an dem überlieferten Programm einer sittlichen Menschenerziehung festzuhalten, auch wenn damit gerechnet werden müsse, daß sich in diesem Bereich keine so geraden Wege vorfinden lassen. Die Arbeitsteilung führt zum Zwist. Favorisiert die eine Sei-

te anstelle des obsolet gewordenen Erziehungsbegriffs das Begriffspaar Lehren und Lernen⁸, so insistiert die andere auf einem *'Mut zur Erziehung'*, den sie sich durch ethische und anthropologische Überlegungen zur Notwendigkeit oder auch zum Erlaubtsein von Erziehung selbst macht⁹. Nun bietet sich die Möglichkeit an, diesen Streit zu schlichten und zwar mit Hilfe der traditionsreichen Formel *vom'erziehenden Unterricht'*, die auch in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion Konjunktur hat⁴. Unterricht gilt dieser Formel zufolge als eine besondere pädagogische Organisationsform, die sich im Hinblick auf den erzieherischen Gesamtauftrag zu verantworten hat.

Aber auch von dieser Formel gilt es erst zu prüfen, ob sie hält, was sie verspricht; die pädagogische Arbeitsteilung hat sie bis jetzt jedenfalls nicht überwinden helfen. Es wäre überhaupt zu fragen, ob diese eingefahrene pädagogische Perspektive, Erziehung und Unterricht seien Produkte einer Arbeitsteilung, die mit Hilfe des erziehenden Unterrichts wieder zu verbinden seien, die einzig richtige ist. Vielleicht wäre es an der Zeit, den Spieß einmal umzudrehen, und danach zu fragen, ob nicht doch eine Zäsur zwischen beiden Bereichen auszumachen ist, die sich, wenn auch nicht als unversöhnliche, so doch als eine Bruchstelle ausweist. Wäre es so, dann sind die Wege der Erziehung nicht dieselben wie die des Unterrichts, sondern, im Vergleich zu diesen, Umwege, da sie ihr Ziel auf eine konstitutiv andere Weise ansteuern. Diese Arbeitshypothese wird im folgenden historisch und systematisch in fünf kurzen Durchgängen entfaltet. Im ersten Durchgang wird auf eine pädagogische Position aus der Barockzeit zurückgegriffen, für die Erziehung und Unterricht noch ein Gemeinsames ist und die auch nur einen richtigen Erziehungsweg kennt. Hieran anknüpfend gilt es, in einem zweiten Durchgang an einem Beispiel aus der Lehr-Lernforschung zu zeigen, daß auch dort nur die geraden Wege des Unterrichtens in den Blick geraten, dies aber nun auf Kosten der Erziehung geschieht. Der dritte Durchgang sucht im Rückgriff auf pädagogische Vorstellungen der Aufklärungsepoche zu zeigen, welche spezifischen Umwege es denn eigentlich sind, die im Umfeld der Erziehung vorkommen. Der vierte Durchgang wird kurz eine historische Position des erziehenden Unterrichts im 19. Jh. streifen, in der noch einmal Erziehung und Unterricht zur Identität gelangen. Der letzte Durchgang schließlich dient dazu, die vermutete Bruchstelle zwischen den Wegen im Unterricht und den Umwegen in der Erziehung anzudeuten.

I Die Einheit von Weg und Ziel

Das Problem, in welcher Weise Unterricht und Erziehung aufeinander zu beziehen sind, läßt sich zunächst an einer pädagogischen Position entfalten, der dieses Problem noch gar keines ist: an derjenigen von Comenius. In dessen barockem Riesenunternehmen einer universellen Darstellung der ganzen Welt kommt eine pädagogische Arbeitsteilung nicht vor; vielmehr gerät die Pädagogik nur als Ganzes in den

Blick. Sie entpuppt sich als Allerziehungslehre, als Pampaedia⁵, der die Welt zur Bühne einer didaktischen Großveranstaltung wird. Pampaedia, als die Lehre vom Lehren, ist Hinführung auf etwas, das als Ganzes sich zeigt, ist Einsicht in das Wissen vom Ganzen, Einsicht in die umfassende Ordnung der Dinge und in die Geordnetheit der eigenen Welt. Die dramaturgische Absicht dieses Theaterspiels ist deutlich: allen Menschen ist, wie es die berühmte Formel *'omnes, omnia, omnino'* besagt, die ganze Ordnung von Grund auf gründlich zu lehren. Didaktische Arrangements stehen hierfür bereit: der orbis pictus etwa weiß die Ordnung des Ganzen für jedermann nachvollziehbar zu präsentieren. Jedes dort in Bild und Wort dargestellte einzelne Ding ist Teil des Ganzen, wie sich das Ganze bruchlos aus der Summe seiner Teile fügt. Der Mensch selbst fügt dieser Ordnung sich ein; er ist ein *'All im Kleinen'*⁶. Um die Ordnung des Ganzen hat er zu wissen, andernfalls würde er sein Ziel verfehlen, Abbild des Bildes von der vollkommenen Ordnung zu werden. Dieses Ziel ist ihm schon aufgetragen: schließlich besitzt er hierzu die entsprechenden Werkzeuge wie das Auge für die sinnlichen Eindrücke, den Verstand als das Auge für das innere Sehen und das Licht, Metapher für eine aufmerksame Haltung gegenüber den Dingen; und schließlich ist das Ganze eben so gegliedert, daß es seine Erkenntnis durch den menschlichen Verstand, seine Verwirklichung durch den Willen und seinen richtigen Gebrauch durch ein sittliches Tun herausfordert. Und der Weg zu diesem Ziel ist auch nur ein einzig möglicher: jener, der an der Ordnung der Natur selbst ablesbar ist. Die natürliche Lehrkunst orientiert sich an der kunstvollen Naturordnung, um sichere, rasche, angenehme und gründliche Wege zu finden. So sind etwa analog den Vorgängen in der Natur, die Elemente eines Lehrstoffs in der richtigen Reihenfolge, in richtiger Zeitverteilung anzuordnen, es ist vom Allgemeinen auszugehen um zum Besonderen zu gelangen; und *es* ist vor allem dafür zu sorgen, daß der einmal betretene Weg auch bis zum Ziel durchlaufen wird. Eine solche Pädagogik weiß in ihrem Haus schon Ordnung zu halten; Umwege klammert sie aus - diese würden nur ein Labyrinth heraufbeschwören und damit das gefährden, worauf es ihr ankommt: die Einsicht in die richtige Ordnung zu gewährleisten.

Geradliniger als dieser, ist ein didaktischer Entwurf kaum denkbar. Fast, daß er als eine Vorform neuzeitlicher Curriculumkonstruktion erscheint. Und doch ist er etwas ganz anderes. Sein didaktischer Erfolg hängt nämlich von einer Annahme ab, die heute fremd geworden ist: der, daß es einen objektiven Ordnungszusammenhang gibt, in dem jedes einzelne Ding, auch der einzelne Mensch, seinen ihm zukommenden Ort innehat. Auf diesem vorausgesetzten Ordnungszusammenhang gründet die pädagogische Annahme, daß mit der richtigen Vermittlung des richtigen Wissens über die Welt zugleich die richtige Einsicht des Menschen über sich und über den Ordnungszusammenhang, in dem er selbst steht, erzeugt wird. Deshalb ist hier ein Unterrichten über das richtige Wissen zugleich ein Erziehen des Menschen zur richtigen Lebensweise, weil dieser den Nutzen des Gelernten für seine eigene Lebenspraxis unmittelbar einzusehen vermag. Unterricht und Erziehung verbinden sich bruchlos,

weil sie auf einer Lebensordnung basieren, der der Zusammenhang von theoretischem Einsehen und menschlicher Praxis noch verbürgt ist.

II Wege im Unterricht

Die didaktische Offensive eines Comenius hat ihre Nachfolger gefunden, mögen diese auch von ihrem Ahnherrn nichts wissen. Denn gerade der erfahrungswissenschaftlich orientierte Sektor gegenwärtiger Pädagogik ist es, der sich die Aufgabe eines Comenius, Grundsätze für ein erfolgreiches Lehren zu entwickeln, zueigen macht. Unterricht wird dementsprechend als ein Lehr-Lernprozeß verstanden, dessen Ursache-Wirkungs-Mechanismus es zu erklären gilt.

Wie entscheidend der Lehr-Lernforschung dabei der Gedanke erfolgreichen Lehrens ist, kommt unverbrüchlich in dem Begriff des *'zielerreichenden Lernens'*, des *'mastery learning'* zum Ausdruck. Der Name ist hier Programm. Dieses Programm enthält eine häufig im Unterricht vorkommende Sequenz: die von Lernen, Lern diagnose und lückenschließendem Lernen. Der Lehr-Lernprozeß wird hier in eine Organisationsform gebracht, die mögliche Abweichungen vom geplanten Lernweg schnellstmöglich registriert, um für entsprechende Abhilfe sorgen zu können. Als Registrierapparat dient dem Lernhierarchiemodell¹⁸. Dieses enthält das operationalisierte Lernziel und postuliert nun eine bestimmte Ordnung jener Lernfähigkeiten, *'intellectual skills'* genannt, die zur Lernzielerreichung notwendig sind. Eine Lern diagnose kann in Form einer Validierung der Hierarchiehypothese feststellen, an welcher Stelle des Lernwegs die Stolpererei einsetzte. Hat man diese Stelle seziert, so läßt sich - und das ist ja der Kniff der Sache - die Fehlleistung dadurch beheben, daß die offensichtlich nicht zur Verfügung stehende Fähigkeit durch ein *'remedial teaching'* im Schnellverfahren nachgelernt werden kann. Der Weg ist dann mit Hilfe entsprechender Umleitungsschilder wieder gangbar geworden.

Vergleichbar den Lernhierarchien werden im Rahmen der Lehrstoffanalyse sog. *'Funktionsmodelle'*⁹ verwendet, die gleichfalls Auskunft über die erfolgreichen Teilleistungen für eine Lernzielerreichung geben. Konstruiert werden diese Modelle mit Hilfe der heuristischen Frage: "Wie ist eine Maschine zu konstruieren, die den fraglichen Lehrstoff beherrscht"¹⁰. Der Weg zum Ziel ist damit programmiert.

Das neuzeitliche didaktische Arsenal macht die Wege zum Ziel trittsicher. Die Ziele sind operationalisiert und taxonomiert; werden gar nach Bedarf evaluiert. Die Wege dorthin sind programmiert, hierarchisiert, strukturiert, also bestens gepflastert. Der alte comenianische Gedanke der Einheit von Ziel und Weg blitzt wieder auf. Nur, daß ihm nunmehr jene Ordnung abhanden gekommen ist, die bei Comenius noch unerschütterliches Fundament war: jene, daß jedes einzelne im Ganzen seinen festen Ort habe. Die Ordnung der Welt ist nicht mehr einfach didaktisch abbildbar, sondern allererst versuchsweise didaktisch zu erzeugen. Das Wissen von den Gegenständen der Welt ergibt nicht mehr das, was Comenius Zusammenhang des Ganzen

nannte. Welche Bedeutung der einzelne seinem Wissen beimißt, in welcher Weise er es im Hinblick auf die Gestaltung menschlicher Praxis anwendet, ist völlig offen, weil kein gemeinsamer Deutungsrahmen mehr vorgegeben ist. Wissen und Fähigkeiten allein vermitteln noch keine praktische Handlungskompetenz. Ginge nun aber der Aspekt des Sich-orientieren-Könnens in der Welt dem pädagogischen Denken gänzlich verloren, so wäre nicht mehr ersichtlich, wie das geleistet werden soll, was doch als Ziel der Erziehung gilt: die Selbstbestimmung des Zöglings oder seine Mündigkeit zu ermöglichen. Hier ist also die Leerstelle ausgewiesen, die vom erzieherischen Handeln auszufüllen ist. Denn der Aufgabe, die Bedeutung des Gelernten noch einmal im Hinblick auf die eigene Lebenspraxis zu deuten, wird ein bloßes Zweck-Mittel-Schema schwerlich nachkommen können. Was soll auch einer Maschine die Bedeutung des Gelernten? Die Aufgabe des erzieherischen Handelns ist damit skizziert; offen ist indes, in welcher Weise es dieser Aufgabe nachkommen kann. Bei Comenius und seiner linearen Wegepädagogik wird es sich nicht rückversichern können, wie denn überhaupt fraglich scheint, ob die geraden Wege die erzieherischen Königswege sind. Vielleicht sind um der Erziehung willen doch noch einige Löcher in der pädagogischen Ordnung nötig.

III Umwege in der Erziehung

So gilt es denn, nach pädagogischen Umwegen Ausschau zu halten, in der Hoffnung, Aufgabe und Möglichkeit der Erziehung dort besser aufgehoben zu finden. Es mag schon überraschen, solche Umwege ausgerechnet in einer Denkepoche zu finden, die unter dem Firmenschild '*Aufklärung*' eben das Geschäft einer Erziehung des Menschengeschlechts betreibt. Der Anspruch aufklärerischer Traktate kann sich mit der traktierenden Didaktik eines Comenius durchaus messen. Und doch wird die Programmatik der Menschenerziehung nun brüchiger; die Wege steiniger. Der im Hinblick auf seine Vernunft zu erziehende Mensch zeigt sich denn doch störrischer als erwartet: von Kant hat er sich deshalb auch gefälligst den Vorwurf gefallen zu lassen, er sei aus krummem Holze. Die Natur ist dem Menschen hinterhältig gesinnt: sie läßt ihn keineswegs den geradlinigen Weg individueller Entfaltungsmöglichkeiten begehen, sondern treibt ihn erst einmal in die ungemütlichen Pfade der steinigen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Rohigkeit. '*Ungesellige Geselligkeit*'¹¹: so lautet für Kant der Titel der auf der Erde sich abspielenden göttlichen Komödie. Gemäß deren Dramaturgie setzt das Vernünftigwerden des Menschen Zwietracht, Unvertragsamkeit, Mißgunst, Begierde, Neid - gleichsam die ganzen Moliere'schen Theaterfiguren - voraus: dieser Umweg ist zu durchlaufen, weil anders gar kein Anlaß bestünde, sich um die eigene Vernunft zu bemühen. Die Talente würden im Paradies verschlummern, insofern war der Sündenfall in den Antagonismus schon notwendig.

Diese Denkfigur tritt in mancherlei Varianten auf: bei Lessing¹², der die Erziehung des Menschengeschlechts auch nicht schnurstracks zum Ziel der geoffenbarten Vernunft laufen läßt, sondern über die Wege der Irrnis, Vielgötterei und Abgötterei; bei Schiller¹³, dessen ästhetisches Erziehungsziel den Verfall des antiken Kulturideals geradezu voraussetzt; bei Pestalozzi¹⁴, bei dem der bürgerliche Zustand so sehr als Ausdruck eines falschen Bewußtseins entlarvt wird, daß es schon nicht mehr recht einsichtig werden will, wie die Erziehung zur freien Sittlichkeit gewährleistet werden kann.

Das pädagogische Denken entwickelt offensichtlich eine Vorliebe für Umwege: gerade dadurch gelangt es zu einem aufgeklärten Begriff von Erziehung. Erziehen bedeutet danach: Aufklären über das durch Fremdbestimmung Erfahrene, über das Erlitene, Zugefügte, Widerfahrene in der Absicht, all dieses als etwas zu begreifen, das der eigenen Bestimmung dient. Die bisherigen Wege sind als Umwege zu erkennen, weil sie zur Selbsttäuschung führten, zugleich aber auch die Möglichkeit in sich bergen, zu dem zu finden, was Selbstbestimmung meint. Der bisherige Erfahrungsprozeß ist noch einmal zu durchlaufen, um Aufklärung über sich selbst zu erhalten.

Damit ist eine Struktur aufgewiesen, die für die Erziehung von zentraler Bedeutung ist: die, daß der Lernende sich selbst in ein Verhältnis zu dem Gelernten setzt, um es einer Deutung im Hinblick auf die eigene Lebenspraxis zu unterziehen. Der selbstreflexive Akt ist - löst man ihn aus seinen klassisch-aufklärerischen Vorgaben - ein Akt der Transformation: aus dem bisher Erlernten wird eine Haltung gegenüber dem Erlernten. Ein in dieser Weise Auf-sich-selbst-Richten eröffnet so allererst die Möglichkeit für das, was Mündigkeit genannt wird. Urteils- und Handlungskompetenz, in denen sich Mündigkeit manifestiert, bilden sich wohl im Medium von Wissen und Können aus, gehen jedoch darüber hinaus, weil sie ein Selbstverhältnis zu dem Gewußten und Gekonnten miteinschließen. Vor diesem Hintergrund ist erzieherisches Handeln unabdingbare Ergänzung des sich in der Vermittlung von Gegenständen erschöpfenden unterrichtlichen Handelns: seine Aufgabe besteht darin, dem Zögling dabei zu helfen, bisher Erlerntes und Erfahrenes in ein für ihn sinnvolles Ordnungsmuster menschlicher Lebenspraxis einzubinden.

IV Nochmals: Die Einheit von Weg und Ziel

So ist wohl im Anschluß an das pädagogische Denken der Aufklärung ein wichtiger Aspekt von Erziehung aufgewiesen, gleichwohl aber ungeklärt, in welcher Weise Erziehung ihrer Aufgabe nachkommen kann. Die Formel einer Erziehung zur Vernunft verbürgt noch nicht die Vernünftigkeit der Erziehung. Das Verhextsein auf Umwege birgt auch seine Gefahren; weil es eben nicht beliebig ist, an welchem Erfahrungsmaterial der Zögling sich bildet. Erziehungswege lassen sich nicht auf eine beliebige Zerreißprobe stellen: ein pathologischer Erfahrungsprozeß entzieht der Erziehung die Möglichkeit zu sinnvollem Tun. Nun drängt sich in der nach-comeniani-

schen Pädagogik noch einmal eine Position auf, die den Anspruch erhebt, Ziel und Weg von Erziehung und Unterricht abermals zu einer unauflösbaren Einheit gebracht zu haben: jene, die unter dem Titel *'Erziehender Unterricht'* bekannt geworden ist. Initiiert durch den Herbart'schen Gedanken, daß ihm gar keine Erziehung ohne Unterricht und kein Unterricht ohne Erziehung vorstellbar sei, versucht sich Mitte des 19. Jh. die Pädagogik abermals im Auffinden von Unterrichtswegen, die auf möglichst geordnete Weise zum Ziel einer sittlichen Erziehung führen. Unterricht baut dabei auf dem auf, was sich dem Zögling durch Erfahrung und Umgang mit den Dingen und mit anderen Menschen vermittelt; jedoch wird festgelegt, welche Art von Erfahrung und Umgang pädagogisch verantwortet werden kann. Nicht alles eignet sich für eine allseitige Vielseitigkeit; vor einer Erfahrung etwa, die den Umweg über den "Palast der städtischen Welt" ¹⁵ nimmt, wird tunlichst gewarnt. Erziehender Unterricht beugt mißtrauisch, was nicht seinem Herrschaftsbereich zugehört. Pädagogisch überschaubar müssen die Wege schon bleiben: der Unterricht wählt aus, was für die Erziehung sich ziemt.

Vor diesem Hintergrund entwickelt 1864 ein Tuiskon Ziller ¹⁶ die Konzeption einer Unterrichtsreihe, deren erste auf die Vermittlung von Wissen und Können und deren zweite auf Charakterbildung abzielt. Beide Reihen stehen dabei in *keinem* gleichwertigen Verhältnis zueinander; die erste ist nur Zulieferer für die zweite. Wissens- und Kenntnisvermittlung sind pädagogisch einzig dann zu rechtfertigen, wenn sie ein Interesse an den Gegenständen der Erkenntnis wecken, wenn sie ein Tun herausfordern, das aus eigener Motivation an der Erweiterung des Gedankenkreises arbeitet, wenn sie also zur Charakter- und Gesinnungsbildung beitragen. Der Unterrichtsstoff wird, ob er will oder nicht, zum Gesinnungstoff; sein ideeller Gehalt, was immer dies auch sein mag, hat sich mit der Persönlichkeit des Zöglings zu verschmelzen. Der Unterrichtsstoff ist ein streng zensierter: er darf keinen anderen Abdruck auf der pädagogischen tabula rasa hinterlassen, als jenen, der das Siegel reiner Gesinnung trägt. Ansprüche des praktischen Lebens etwa auf Nützlichkeit werden als Zumutungen aus der pädagogischen Provinz hinausdefiniert; für einen Ziller hält der erziehende Unterricht an seinem "strengsten Gegensatz gegen das Leben fest" ¹⁷.

Eine so verstandene Erziehung stellt sich ihre Bankrotterklärung gleich selber aus. Zwar beabsichtigt sie, daß der von ihr angesprochene Zögling zu einem Umgehen-Können mit dem Gelernten herausgefordert werde, doch ist dieses Umgehen-Können keines, das so etwas wie Handlungs- und Urteilskompetenz vermittelte. Herbart wäre über diese Konsequenzen erschrocken; doch macht das seltsame Buchstabilien seiner Pädagogik durch die Herbartianer auf ein Dilemma des erziehenden Unterrichts aufmerksam: je stringenter dieser nämlich an der postulierten Reinheit der Gesinnungsbildung festhält, um so mehr versieht er die Wege von Erfahrung und Umgang mit Verbotstafeln; je mehr er sich umgekehrt den Möglichkeiten von Erfahrung und Umgang öffnet, um so mehr gefährdet er die Ordnung seines pädagogischen Bezirks. Von daher nimmt es nicht wunder, daß die von den Herbartianern entwickelte Pädagogik die Auflösung der alten comenianischen Ordnungswelt auf ihre

Weise beantwortet: sie erzeugt eine Ordnung, indem sie vor den Umwegen der bestehenden Ordnung einfach davonläuft.

V Der mögliche Bruch zwischen Erziehung und Unterricht

Das bisherige Durchforsten verschiedener pädagogischer Wege ist nicht gerade ermutigend: entweder werden Unterricht und Erziehung vor dem Hintergrund überholter Ordnungszusammenhänge in eins gesetzt, oder sie gehen beide einander aus dem Weg. Gleichwohl ist dieses Ereignis nicht nur negativ: es deutet immerhin die Möglichkeit an, daß der Begriff des erziehenden Unterrichts eine Bruchstelle in sich birgt, die er eher zu überspielen sucht, anstatt sie offenzulegen. Welcher Art dieser Bruch sein könnte, ist im folgenden anzudeuten: zu diesem Zweck sei der Versuch gewagt, zwei unterschiedliche pädagogische Denkansätze, die zudem nicht im Zusammenhang mit der Thematik des erziehenden Unterrichts stehen, auf diese Thematik hin zu rekonstruieren: bei den beiden Ansätzen handelt es sich zum einen um die phänomenologisch orientierte Lerntheorie und zum anderen um eine existenzphilosophische Überlegung Bollnows zum Begriff der *'Begegnung'* in der Erziehung.

Das Motiv für den Rückgriff auf die gegenwärtig so aktuelle phänomenologische Lerntheorie¹⁸ ergibt sich aus der Forderung des erziehenden Unterrichts, der Zögling solle das erlernte Wissen in einen für seine Charakterbildung relevanten Bedeutungszusammenhang einbringen. Daß der Hinweis auf einen solchen Bedeutungszusammenhang dabei eine Thematisierung menschlicher Sinnhorizonte und Einstellungsweisen gegenüber der Welt voraussetzt, darauf hat die phänomenologische Lerntheorie hingewiesen. Entscheidend ist ihr der von Husserl und Schütz ausgehende Gedanke, daß der Mensch mit Hilfe verschiedener Einstellungen die Welt in bestimmte Sinnbereiche ordnet. Eine wichtige Einstellung ist die lebensweltliche

Epoche, mit der die Welt als eine Lebenswelt interpretiert und in ihrem Sosein fraglos hingenommen wird. Welt gilt danach als etwas, das so und nicht anders besteht und auch künftig so weiterbestehen wird, so daß jetzt gemachte Erfahrungen auch künftig ihre Gültigkeit haben werden. Das sog. Alltagshandeln beruht auf dieser lebensweltlichen Epoche. Ihr entgegengesetzt ist die theoretische Epoche, die, wie es eben typisch für den Sinnbereich der Wissenschaft ist, das Sosein der Welt einem grundsätzlichen Zweifel unterzieht. Lebensweltliche und theoretische Epoche gehören einem jeweils abgeschlossenen Sinnhorizont an, schließen mithin einander aus. Der Wechsel zwischen ihnen ist, so die Annahme der phänomenologischen Lerntheorie, nur im Sinne eines *'Sprunges'* möglich. Daraus ergibt¹⁹ sich für den Lernbegriff eine entscheidende Konsequenz: die, daß Lernen kein kontinuierlicher Prozeß einer Erweiterung der kognitiven Struktur, sondern ein diskontinuierlicher Prozeß ist, dem wesentlich der Vorgang des *'Umlernens'*²⁰ zukommt. Umlernen ist ein Hinüberspringen in einen mit den bisherigen Erfahrungen unverträglichen Sinnbereich, wobei mit diesem Hinüberspringen, etwa von einer vortheorietischen zu

einer theoretischen Einstellung nicht nur etwas hinzugelernt wird, sondern sich eben die ganze Einstellung des Lernenden radikal ändert. Denn von den bisher gemachten Alltagserfahrungen wird im Bereich theoretischer Sinnhorizonte nicht nur zu dispensieren sein, sondern dort gilt es, sich eine Interpretation von Welt anzueignen, die überhaupt mit den Erfahrungen des *'Alltagsmenschen'* unverträglich ist. So wird etwa ein Stückchen schwimmenden Holzes von einem Kind in seiner durch Spiel gekennzeichneten Lebenswelt vielleicht als ein Indianerboot interpretiert, mit dem es in den Kampf gegen die Bleichgesichter zieht. Im Physikunterricht wird es hingegen dieses Holzstückchen als einen schwimmenden Körper zu interpretieren haben, für den offenbar ein gewisser Archimedes zuständig ist. Die Differenz zwischen diesen beiden *'Versionen von Welt'*²¹ wird das Kind dabei nur durch eine radikale Einstellungsänderung überspringen können.

Bezieht man den Begriff des Umlernens auf das hier angesprochene Problem von Erziehung und Unterricht, so wäre er es, der zunächst die Grenze unterrichtlichen Handelns aufzeigen könnte. Denn ein solches Handeln vermag offensichtlich nur deshalb lineare Lernwege zu initiieren, weil es die Lerngegenstände innerhalb eines abgeschlossenen Sinnhorizontes - vorwiegend des theoretischen - vorstellt. Das Annehmen der theoretischen Epoche kann es aber nicht erzwingen, auch nicht durch das geschickteste didaktische Taktieren. An dieser Grenze des Unterrichts zeigt sich zugleich die Notwendigkeit von Erziehung. Denn das Verfügen-Können über verschiedene Sinnhorizonte ist ein wichtiges Erziehungsziel, da dadurch die Möglichkeit zu einer komplexeren Interpretation von Welt allererst eröffnet wird. Erst wenn der Zögling um die Bedeutungsvielfalt des Gelernten vor dem Hintergrund der verschiedenen Sinnhorizonte weiß und situationsgerecht mit diesen Bedeutungen umgehen kann, vermag er eine Haltung gegenüber dem Gelernten einzunehmen. Die Erziehungsaufgabe könnte nach diesen Vorgaben darin bestehen, ein Hineinspringen in verschiedene Sinnbereiche wagbar zu machen und eine Art von Rückversicherung für den Fall abzugeben, daß das Umlernen an der neuen Epoche scheitert.

Umlernen bezeichnet so jene Bruchstelle, an der die Wege des Unterrichts in einen Umweg münden, der gleichwohl erzieherisch verantwortbar ist. Es ist das gute Recht des erziehenden Unterrichts, das Betreten von solchen Umwegen zu fordern, nur wird er sich dazu bequemen müssen, sie als solche richtig einzuschätzen. Immerhin ist im Fall des Umlernens der Umweg antizipierbar, er kann sich aber auch unerwartet einstellen. Und zwar dann, wenn aus dem bloßen Kennenlernen des Stoffes plötzlich ein persönliches Betroffensein beim Zögling entsteht: das Gelernte wird sich ihm dann in einer neuen, bislang unbekanntem Weise zeigen, in einem neuen Sinnhorizont erscheinen. Diese Situation ist es, die Bollnow mit dem Begriff der *'Begegnung'*²² belegt. Begegnung meint nicht nur das Verhältnis zwischen Personen, sondern auch das zwischen Person und Sache; in der zweiten Bedeutung ist dieser Begriff auch mit dem des Umlernens vergleichbar. Denn es ist charakteristisch für diese Art von Begegnung, daß sie nicht in einem neutralen, rein aufnehmenden Verstehen von Gegenständen verharret, sondern ein risikoreiches Sich-auf-etwas-Ein-

lassen bezeichnet, das den ganzen Einsatz der Person fordert. Sofern die Sache nicht als ein bloß zu Lernendes, sondern als ein Begegnendes erscheint, ist die ganze Person in einem existentiellen Sinne angesprochen, sich auf den Anspruch der Sache selbst einzulassen. Nicht eignet sich das Subjekt hier etwas an, sondern wird einem Anspruch von etwas übereignet, dem es zu entsprechen hat. Eben deshalb kann gesagt werden, daß das in der Begegnung Widerfahrene den Menschen *'erschüttert'*^{2,3} Begegnung ist damit die Radikalisierung von Umlernen, weil sie nicht nur neue Sinnhorizonte erschließt, sondern den Sinn dieser Horizonte selbst völlig neu strukturiert. Aus dem bloßen Lernen wird damit der ernsthafte Versuch des Zöglings, die eigene Person, frei von allen unterrichtsmethodischen Hilfestellungen, zugunsten einer Sache zu wagen. Erziehung im Sinne Bollnows wird das Ereignis einer solchen echten Begegnung anstreben, zugleich aber damit den Bruch zum unterrichtlichen Handeln noch verstärken, weil das Zustandekommen der Begegnung eben nicht didaktisch abgesichert werden kann, ja geradezu didaktische Eingriffe unterläuft. Damit ergibt sich ein überraschendes Ergebnis: dort, wo Erziehung auf die ganze Person setzt, diese gleichsam wagt, gerät ihr zunehmend die methodische Sicherheit unterrichtlicher Wege aus der Hand.

Erziehung wird wieder, was sie, wie das anfänglich genannte Beispiel aus der griechischen Mythologie zeigte, schon einmal war: risikoreicher. Vielleicht, daß einen Herkules der Linos deshalb so sehr nervte, weil er der geschickteste Pädagoge innerhalb der Lehrerschaft war. Aber eben nur der geschickteste.

Anmerkungen

1. Henningsen, J., Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens, Ratingen 1974.
2. Klauer, K.J., Revision des Erziehungsbegriffs, Düsseldorf 1973.
3. u.a. Flitner, W., Ist Erziehung sittlich erlaubt?, in: Z.f.P., Heft 4, 1979, S.499-504.
4. Benner, D., Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München 1987. Geißler, E., Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts, Stuttgart 1981, Prange, K., Bauformen des Unterrichts, Regensburg 1983.
5. Comenius, J.A., Pampaedia, hg. v. Tschizewskij, Geissler, Schaller, 2. Aufl. Heidelberg 1965.
6. Comenius, J.A., Böhmisches Didaktik, hg. v. Schaller, K., Paderborn 1970, S.36.
7. Eigler, G., Straka, G., Mastery Learning. Lernerfolg für jeden? München 1978.
8. Lernhierarchien, in: Unterrichtswissenschaft 4, 1976.
9. Schott, F., Kretschmer, J., Konstruktion lehrzielvalider Testaufgaben aufgrund einer normierten Lehrstoffanalyse, in: Klauer u.a., Lehrzielorientierte Leistungsmessung, Düsseldorf 1977, S.26-64.
10. Schott, F., Kretschmer, J., a.a.O., S.33.
11. Kant, I., Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 1784.
12. Lessing, G.E., Die Erziehung des Menschengeschlechts, 1780.

13. Schiller, F., Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795.
14. Pestalozzi, L.H., Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, 1797.
15. Herbart, J.F., Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: J.F. Herbart, Pädagogische Grundschriften, hg. v. Asmus, W., 2. Band, 2. Aufl. Stuttgart 1982, S.61.
16. Ziller, T., Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht, Leipzig, 2. Aufl. 1884 (1. Aufl. 1864).
17. Ziller, T., a.a.O., S.31.
18. u.a. Lippitz, W., Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1980.
- Meyer-Drawe, K. Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München 1984.
19. Meyer-Drawe, K., Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses, in: Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen, hg. v. Lippitz, W., Meyer-Drawe, K., Königstein/Ts. 1982, S.19-45.
20. Meyer-Drawe, K., 1982 a.a.O.
21. Rumpf, H., Inoffizielle Weltversionen über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten, in: Z.f.P. 2, 1979, S.209-230.
22. Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart, 4. Aufl. 1968.
23. Bollnow, O.F., Begegnung und Bildung, in: Z.f.P. 1, 1955, S.17f.

