

Schaal, Helmut

Der Lehrer als Person

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 147-153. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Schaal, Helmut: Der Lehrer als Person - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 147-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231504 - DOI: 10.25656/01:23150

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231504>

<https://doi.org/10.25656/01:23150>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die
Theorie-Praxis-Diskussion
in der
Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. - 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort 5

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . . . 13

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität 23

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung
als gesellschaftliche Produktion der Menschen 33

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des
Projektstudiums 51

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E.
SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ 67

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der
Pädagogik 79

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung 87

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik 103

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als
Theorie einer Praxis 119

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 121

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft 127

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können 137

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person 147

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung 155

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung 165

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische
Verbindlichkeit 175

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE 189

Die Mitarbeiter dieses Heftes 192

Der Lehrer als Person*

I.

Das unverbundene und deshalb auch unverbindliche, eben dadurch aber oft verstörende Vielerlei des Unterrichts, in welchem sich Erfahrungszusammenhänge kaum mehr abzeichnen, ist eine pädagogisch bedenkliche Hypothek von Schule geworden. Wie diese Hypothek abgetragen und Schule wieder mehr als Erfahrungsraum wirksam werden kann, dies ist prinzipiell ein immer nur unzulänglich lösbares Problem (HENTIG 1973). Institutionelle, schulorganisatorische und curriculare Maßnahmen dürfen als entscheidende Voraussetzungen für vorgängige Rahmenbedingungen der Arbeit des Lehrers mit den Schülern gewiß nicht unterschätzt werden. Trotzdem geht es hier um eine andere Komponente für Erfahrungshaltigkeit von Unterricht. Gemeint ist eine Disponibilität des Lehrers (POPP 1976), eine Wachheit des Bewußtseins, eine Geistesgegenwart (BOLLNOW 1978), die Unterricht entscheidend qualifiziert. Dieses Können des Lehrers soll hier als eine Art von hermeneutischer Kompetenz bei der Gestaltung von Unterricht genauer beschrieben werden. Von dieser Kompetenz hängt es ab, ob Unterricht über Stoffvermittlung hinaus eine pädagogische Dimension gewinnt, Gestalt annimmt, so daß vielerlei Richtiges in Zusammenhängen bedeutsam, also für Personen wichtig, statt nur systematisch richtig sein kann. Anders gesagt: Die Frage ist, ob und wodurch der Lehrer als Person mehr Zusammenhang im vielfältig Disparaten des Schullalltags verbürgen kann? Wie kann Unterricht wieder mehr derart Gestalt annehmen, daß schulfachimmanent reduzierter Unterrichtsstoff öfter in lebensgeschichtlich bedeutsamen Verstehenseinheiten bewegt werden und dadurch Personen bewegen kann? Mit Verstehenseinheiten sind hier gemeint „nach innen gegliederte, von einem diffusen Hintergrund abgehobene Ganzheiten“ (GIEL 1975, S. 86). Wo es dazu nicht mehr kommt, erscheinen Lehrer wie Schüler als Personen mit einem *Aperçu* von PETER HANDKE treffend charakterisiert: „Jemand, der wohl kluge Sätze sagt, deren Zusammenhang mit ihm man aber sofort vergißt – er wirkt dumm bei all seinen Klugheiten“ (1977, S. 234).

II.

Einer vorwiegend am naturwissenschaftlich-technischen Denken orientierten Lehrerausbildung kommt es vor allem darauf an, Lehrerverhalten in seinen empirisch faßbaren Komponenten durchsichtig zu machen, um es effektiv als lehr- und lernbar zu entwerfen. Wer von der Person des Lehrers anders spricht als auf der Grundlage empirisch ausweisbarer Fakten, gerät daher leicht ins Abseits, indem er bloß personale Substanz beschwört oder sich an eine irrationale Behauptung der Person verliert. Freilich bleibt

* Kurzfassung eines Aufsatzes, der ursprünglich für den Band F. KÜMMEL/F. MAURER/W. POPP/H. SCHAAL: *Vergißt die Schule unsere Kinder?* München 1978, geschrieben wurde.

auch eine empirische Datenfülle zu amorph, um ein Aufgabenbewußtsein und Selbstverständnis – zumindest in der Doppelrolle des Lehrers und Erziehers – auch normativ zu strukturieren. Vielleicht aber hält die anfechtbare und vielfach mißverständliche Formulierung von der maßgebenden Bedeutung der Person des Lehrers möglicherweise das Bewußtsein von der pädagogischen Aufgabe im ganzen wach. Diese Spur war zwar verwischt, aber nicht ganz verloren gegangen: „Personen sind die nachhaltigste Erfahrung in der Schule, dann, mit langem Abstand, folgen erst Gedanken und Gegenstände, die durch die Personen, Texte, Sammlungen, Projekte vermittelt werden ... Wichtiger als diese Gegenstände und Anlässe des Lernens selbst ist doch allemal wie Menschen mit ihnen umgehen, und dafür bleibt der Lehrer die erste und eindrucklichste Probe“ (HENTIG 1973, S. 36–37).

Liegt es an der Vernachlässigung dieser Zusammenhänge, daß ein unterrichtliches Können vieler Lehrer zweckrational verflacht, in der Ausbildung vorwiegend in der Weise instrumenteller Vernunft begriffen wird und nicht mehr als „pädagogisches Ethos“ in einer Spannung zu Person- und Menschsein des Lehrers verständlich gemacht und gelebt werden kann? Pädagogisches Geschehen ist nun einmal – zumindest wenn es daran gemessen wird, daß Bildungsprozesse angestoßen werden sollen – durch einen hohen Grad an Subjektivität gekennzeichnet. Daher stellt sich neu heraus, daß in der pädagogischen Diskussion auf den Begriff der Bildung trotz aller Vorbehalte, Entstellungen und Mißverständnissen nicht verzichtet werden kann. Wenn der Schüler Person werden soll, wird eben auch eine Konzeption von Bildung unabweisbar (BECKER 1977; GIESECKE 1977a, b; HENTIG 1977). Wenn Schulalltag heute von vielen Schülern und Lehrern als sinnentstellt erfahren wird, dann ist selbst noch solcher defiziente Modus von Schule registrierbar nur vom pädagogischen Anspruch von Bildung her. Inmitten von verdinglichender Ertüchtigung für vielseitige Brauchbarkeit wird an der Chance für Individuierung und damit an der Möglichkeit und am Anspruch, „sich zum Menschen auszubilden“, festgehalten.

Solche – letztlich auch ethische – Dimension der Schularbeit kann praktisch aber nur über und in der Person des Lehrers eingelöst werden. Darin wird zugleich der aufklärerische Charakter aller Pädagogik konkret, nämlich gegen die historisch jeweils spezifischen Behinderungen von Individuierung anzugehen. Dazu gehört auch, sich sogleich wieder mit der Dialektik solchen Bemühens, den damit erzeugten Gegenläufigkeiten und „ungewollten Nebenwirkungen“ kritisch auseinanderzusetzen.

So unumgänglich es im Zeichen der Professionalisierung auch ist, das Berufskönnen des Lehrers als über Berufswissenschaften herstellbare Tüchtigkeit zu entwerfen, so wenig ist aus diesem Horizont allein schon ein Verständnis der pädagogischen Aufgabe im ganzen zu gewinnen. So hat etwa die Korrektur des idealistischen Lehrerbildes durch das realistische zwar zu einer nüchterneren Einschätzung vor allem auch des gesellschaftspolitischen Kräftefeldes und der institutionellen Rahmenbedingungen aller Schularbeit geführt, aber auch eine bedenkliche Leerstelle gelassen: So etwas wie ein pädagogisches Ethos ist vor solchem Hintergrund eigentümlich ortlos und wirkungslos geworden. Mit der Orientierung von Lehrerausbildung und Schule vorwiegend an den Wissenschaften wird auch die genuine Verfaßtheit des pädagogischen Bestands, die Hilfe zur Bildung öfter und leichter verfehlt. Zum Beispiel gelingt es weniger denn je, einen Begriff von Unterricht zu entwickeln, für welchen die personalen und situativen Momente konstitutive und nicht nur beiläufige Bedeutung haben.

III.

Mag nun der Lehrer, wo er Informationen, Erkenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln hilft, auch als Person zurücktreten, „verkörpert“ er doch – wie indirekt auch immer – die Intentionen des Unterrichts. Mit seiner Person ist er Anstoß, Medium und Ausführung von Unterrichtsszenen, die er auf ihren pädagogischen Sinn hin zu interpretieren und teilweise zu legitimieren hat. Für schulisches Lernen jedenfalls bleibt die in der Person des Lehrers „gelebte Intentionalität“ – wie paradox auch immer – unaufhebbar (MOLLENHAUER 1972, S. 15, 70; KOB 1976, S. 38–56). Und zwar werden die Perspektiven, Prinzipien und Deutungen von Unterrichtssequenzen aus dem Praxisgeschehen selbst aufgebracht und so für dieses leitend. So nimmt Praxis Gestalt an, weil sie gerade nicht mehr zuerst – und zwar gebrochen durch die Person des Lehrers – ein Machen und Herstellen unter vorgegebenen Zielen ist. Didaktische Modelle verdecken deshalb durch ihren Charakter als teleologische Entwürfe viel von der Spannung sogenannter objektiver Momente zu dem personalen Habitus von Lehrer und Schülern. Aber eben diese Spannung ist Ausdruck dafür, daß Personen – trotz aller sie vorweg fixierenden Festgelegtheiten – letztlich doch Subjekte ihrer Geschichte sind. Praxis hat ihr Ethos gerade darin, daß sie „... sich weder explizit noch implizit ... zu einer mechanischen, durch die vorhergehenden Bedingungen unmittelbar determinierten Reaktionsform stempeln läßt“ (BOURDIEU 1976, S. 169).

Der Lehrer „lebt“ im Umgang mit Heranwachsenden eine Praxis, die – wie immer unzulänglich – so doch ansatzweise vernünftig ist. Dabei werden Maßstäbe und Kriterien vernünftigen Tuns zuerst und vor allem in Personen anschaulich. In der Person des Lehrers werden Erkenntniszusammenhänge, wie sie in Theorien zum Erziehungsprozeß entwickelt werden, in Maximen konkreten pädagogischen Handelns übersetzt. Maximen sind subjektive Handlungsregeln, durch welche sich eine immanente Rationalität der Praxis sichern läßt. Maximen sind das, was von der subjektiven Bemühung her jene allgemeine Ordnungsleistung ermöglicht, als die man Praxis angesichts der Komplexität der Weltumstände ansehen kann (BUBNER 1976, S. 195, 217, 268). Auch für Unterrichtspraxis gilt die Spannung von Komplexität und Kontingenz. Die Person des Lehrers hat jene Rationalität zu mobilisieren, welche Auswahl und Ordnung für Lernen ermöglicht. So kann Unterricht über Wissensvermittlung hinaus als Aufbringen von Sinn eine pädagogische Dimension gewinnen. Sich dem Umgang mit Kindern und Heranwachsenden zu stellen, das heißt für die Unterrichtsarbeit, an der Auseinandersetzung mit Sachverhalten Sinn zu gewinnen. Die Person des Lehrers repräsentiert dabei ein Motivationssystem, in welchem die Vielzahl praktischer Vollzüge wenigstens umrißhaft für Schüler als Einheit, Ganzheit, eben als Gestalt erkennbar wird. Ein Zusammenhang von praxisstiftenden und praxisleitenden Maximen nimmt in der Person des Lehrers Konturen an. Diese werden mal mehr, mal weniger deutlich erkennbar, weil auch der Lehrer der Kontingenz alles Praktischen verhaftet bleibt. Aber Unterricht setzt auf diese Weise das fort, was bereits in der Mutter-Kind-Dyade begonnen wurde, nämlich „Weiterbestimmen von Bedeutungen“ in wechselseitiger Anregung (BRÄUER 1977, S. 221). Dafür ist Voraussetzung, daß der Lehrer Unterrichtsszenen gleichsam als „Text“ auffassen, lesen und interpretieren lernt. Dies setzt jene Rationalität von Praxis frei, an der auch Schüler in Bewegung kommen können.

IV.

In solchen gestalterischen Zugriffen kommt eine Erfahrungsdimension ins Spiel, die „auf Ganze“ geht. Das freilich klingt unseren Ohren verdächtig nach Metaphysik. Wir assoziieren HEGELS „das Ganze ist das Wahre“ und zugleich ADORNOS „das Ganze ist das Unwahre“. Gemeint aber ist eine Erfahrung, die nicht ausschließlich durch Wissenschaft, sondern ebenso sehr durch Kunst vermittelt werden kann. Zu solcher Funktion von Kunst bemerkte MARTIN WALSER einmal unter Hinweis auf HÖLDERLIN, daß Kunst aufs Ganze gehe und daß deshalb Schreiben für den Schriftsteller die Herstellung des Ganzen sei. Grundsätzlich nehmen deshalb auch Leser teil an solcher Herstellung des Ganzen. Und – es sei der Blick auf die Wirklichkeit, der hierbei trainiert werde (WALSER 1973, S. 119–138).

Der etwas unvermittelt eingeführte Vergleich zwischen dem Künstler (hier dem Schriftsteller) und dem Lehrer ist bei näherem Zusehen doch nicht so abwegig. Denn: Ist es nicht so, daß Schriftsteller im Medium der Sprache gleichsam ihre Biographie zur Teilhabe, zur Hilfe für andere „mobilisieren“, gewissermaßen im Sinne von „Dichtung und Wahrheit“ ein Organ aus ihrer Person machen, um mit dem Leser zusammen den Blick auf die Wirklichkeit zu trainieren? Auch im Unterricht, sofern er im angedeuteten Sinne Gestalt annimmt, wird ebenfalls ein Ganzes herzustellen versucht, ein Ganzes nämlich von richtiger Erkenntnis und wahren Zusammenhang, ein Ganzes auch, das zwischen der Person des Lehrers und den Schülern an den verhandelten Sachverhalten ins Spiel kommen kann. In solcher Tendenz auf ein Ganzes stellt Unterricht Zusammenhänge her, die konstitutiv sind für Bildungswirkungen.

Im Zusammenhang mit dem Problem der Anschauung sind BOLLNOW und GIEL früher schon auf eine Parallele von Kunst und Unterricht gestoßen, wenn sie herausarbeiten, warum Unterricht wie Kunst nicht mit der Anschauung beginnen, vielmehr Anschauung gerade im „Nachholen“ von immer schon „Übersprungenem“ leisten müssen. Anschauung leisten heißt dann nicht nur, richtige Erkenntnis sicherzustellen, sondern zugleich auch deren moralisch-sittliche Bedeutung im Zusammenhang von gelebtem Leben ins Spiel zu bringen, eine Bedeutung, welche aus dem logisch-systematischen Erkenntniszusammenhang gerade nicht in den Blick gekommen war (BOLLNOW 1970, S. 69–81). Solche normative Dimension kann nur aus dem individuellen Lebensbezug heraus anschaulich, aus der „Intention des wahren Lebens“ heraus angestoßen werden (HABERMAS 1968, S. 167; KUMMEL 1968; BOLLNOW 1975, S. 71–88).

Deshalb ist es so wichtig, daß Wissensvermittlung nicht Selbstzweck, sondern Anlaß und Medium ist, woran Zusammenhänge hergestellt und „bedeutet“ werden, so allererst als mögliche wahre Zusammenhänge in eine moralisch-sittliche Dimension hineinreichen können. Entsprechend zeigt Unterricht Gestaltungsmomente insoweit, als Richtiges auf wahre Zusammenhänge hin besprochen und bedeutet wird. Nur insoweit nimmt Unterricht auch im pädagogischen Sinne Gestalt an. Zweifellos erschweren Organisations- und Verwaltungsstrukturen der Institution Schule Ansätze zu solcher Gestaltung von Unterricht. Trotzdem gelingt es manchen Lehrern, schulisches Lernen aus einer zweckrationalen Verkürzung herauszudrehen und wieder mehr in eine anthropologisch-pädagogische Hermeneutik menschlichen Lernens hineinzunehmen und entsprechend zu öffnen.

Es geht dabei letztlich um eine Spannung, die mit PAUL RICOEUR als die Spannung zwischen Struktur und Ereignis bezeichnet werden könnte. Struktur entspräche der fachwissenschaftlich bestimmten Genese und Präsentation der Sachverhalte und verlangte sachbezogenes Erklären. Ereignis aber entspräche jenem Prozeß des Verständigens, wodurch im „Reden über“ und im „Reden miteinander über“ die je persönliche „Bedeutung“ des Verhandelten und Besprochenen und darin auch erst seine Welthaltigkeit und Lebensbezogenheit erzeugt und sichtbar zu machen wäre. Was auch dem Schulfach heraus ansteht, verliert das Sterile einer letztlich systematischen Herkunft nur, sofern es „persönlich“ werden und in die Biographie des Verstehenden „eingehen“ kann. Vor allem dafür ist der Lehrer als Person „die erste und eindrucklichste Probe“ (HENTIG 1973, S. 37). RICOEUR hat herausgearbeitet, wie das Wort (*mot*) Kraft seiner Kristallisationsfunktion zwischen System und Prozeß, zwischen Struktur und Ereignis vermittelt. „Indem es mittels der Redeinstanz aus dem System in das Ereignis übergeht, trägt es die Struktur in den Akt des Sprechens hinein“ (RICOEUR 1973, S. 120f.). Der Lehrer, den die Schüler durch die Verkrustungen des täglichen Unterrichtsbetriebes hindurch noch als einen Menschen erfahren, mit dem man vor allem reden kann, „lebt“ das Wort in dieser Schlüsselfunktion (SINGER 1977, S. 97).

V.

HEINRICH KUPFFER hat versucht, aus einem Strukturvergleich zwischen Kunst und Pädagogik heraus pädagogisches Geschehen und Handeln als einen offenen kommunikativen Prozeß zu beschreiben. Er verdeutlicht, warum ein pädagogisches Verständnis vom Sinn des Unterrichts ebenso sehr auf Impulse von Kunst (hier im weitesten Sinne verstanden) angewiesen ist, wie auf eine Orientierung an den Wissenschaften (KUPFFER 1977).

Dies soll hier, wenn auch in äußerster Verkürzung, im Blick auf Literatur als eine Ausdrucksform von Kunst noch etwas konkretisiert werden. Der leitende Gedanke kann dabei vielleicht am kürzesten an einer Äußerung von PETER HANDKE verdeutlicht werden, in welcher er die vikarisch präsente Erfahrungshaltigkeit in einer einzigen Seite Literatur der analytischen Richtigkeit einer wissenschaftlichen Erkenntnis gegenüberstellt. Es heißt da: „Was die Biologie behauptet, was die Psychoanalyse behauptet, wie der Marxismus mich definiert, das ist mir mit Leib und Seele gleichgültig. Alle diese Systeme kommen mir weit fiktiver vor als eine Seite FONTANE, eine Seite GOTTFRIED KELLER, HEINRICH BÖLL, ACHTERNBUSCH, wen auch immer sie nehmen, der einfach eine freie rational und emotional antisystematische Literatur schreibt“ (HANDKE, 1976). Worauf HANDKE hier abhebt, ist wiederum dies, daß Kunst aufs Ganze geht, daß der Schriftsteller (wie es MARTIN WALSER formuliert) an der Herstellung des Ganzen arbeitet und der Leser daran teilhat. Auch Unterricht qualifiziert sich pädagogisch erst durch eine solche Tendenz zur Herstellung eines Ganzen. Die Wirkung, die der Person des Lehrers zugeschrieben wird, sofern nämlich Unterrichtspraxis gestalterisch angelegt ist, wird an der Person des Lehrers durch eine Spannung zwischen Wissenschaft und Kunst ermöglicht und angestoßen. Aus solcher Spannung kann sich jene im weitesten Sinne hermeneutische Kompetenz unterrichtlichen Könnens herleiten, wo es dem Lehrer möglich wird, einzelne Unterrichtssequenzen über relativ punktuelle Zugriffe auf Schülerbeiträge oder auf scheinbar nur beiläufige Äußerungen und Verläufe situativ interpretierend zu öffnen und damit eine Unterrichtsszene wie einen Text im Sinne einer „Phänomenologie des Lesens“ (ISER 1976) aufzufassen und ihr so auch in den verdeckten Sinnmomenten eine „bedeutende“ Wendung zu geben auf ein mehrperspektivisches Aufbringen von Wirklichkeit hin. So nimmt Unterricht Gestalt an. – Wie für die Gestalt eines Textes gilt auch für die Gestalt einer Unterrichtsszene: „Die Gestalt als eine konsistente Interpretation erweist sich als ein Produkt, das aus der Interaktion von Text und Leser hervorgeht und daher weder auf die Zeichen des Textes noch auf die Dispositionen des Lesers ausschließlich zu reduzieren ist“ (ISER 1976, S. 194).

Es macht die Dignität pädagogischer Praxis aus, daß sie ein Ort sein kann, wo Sinn aufzubringen ist, indem Personen sich an Sachverhalten miteinander einlassen und so auch sich selbst einbringen. Dabei ist das Problem, welches sich für den Unterricht stellt, wie sich Lebenszusammenhänge von Personen und Erkenntniszusammenhänge der Wissenschaft überhaupt noch vermitteln lassen. Aus der Orientierung an der Wissenschaft allein läßt sich weder Komplexität reduzieren noch Kontingenz aushalten. Es ist die Orientierung an Kunst, welche personale Erfahrungsfähigkeit gerade auch für den Lehrer in seiner Unterrichtsarbeit instrumentieren hilft, und zwar konkurrierend mit und korrigierend zu Wissenschaft.

Noch einmal: Kunst ist hier im weitesten Sinne verstanden als vorstellende und wahrnehmende Bearbeitung von Wirklichkeit. Kunst steht hier für alle Brechungen und Medien, in denen eine rational nicht voll faßbare Wahrheitskomponente sich auslegt, die letztlich mythischen Ursprungs ist. In der Spannung von Wissenschaft und Kunst setzt sich diejenige von Mythos und Logos fort. Hieraus entsteht dann auch die Problematisierung von Wissenschaft und Kunst aneinander und die Auseinandersetzung darüber, wieweit und unter welchen Perspektiven ihnen Anspruch und Geltung für das eigene Leben zukommen. Aus solcher Spannung erst können auch richtige und wahre Rede sich wechselseitig in Frage stellen, können Wissenschaft und Kunst in ihrer Funktionalität in Personen gebrochen werden; erst dadurch werden sie für individuelle Erfahrungsfähigkeit bedeutsam (BOLLNOW 1975, S. 14–16, S. 139–146). So kommen dann überhaupt Auswahl, Kritik und Verantwortung ins Spiel. Stellenwert und Tragweite wissenschaftlicher Erkenntnis und künstlerischer Aussage können erst aus solcher Spannung strittig, vorläufig bestimmt und fortgesetzt bedeutet werden. Aus solcher Orientierung des Lehrers an der Kunst lassen sich Zweifel und Skepsis auch gegen den Fortschrittsglauben, der aus den Berufswissenschaften kommt, mobilisieren. Es ist die nüchterne Praxis zwischen Wissenschaft und Kunst, aus der sich pädagogisches Ethos erzeugt, welches den Lehrer dann auch aushalten läßt in der Ambivalenz einer skeptischen Relativierung pädagogischen Fortschritts einerseits und der radikalen Leugnung solcher Möglichkeit andererseits. Ein solches Ethos kann widerstandsfähig machen gegen die permanente Anfechtung, zu resignieren, aber auch vor der Sackgasse einer Kritik ohne Alternative an den vermeintlich total blockierenden Rahmenbedingungen des Systems bewahren.

So kann der Lehrer für Heranwachsende zum Paradigma werden darin, wie Wirklichkeit zwischen Wissenschaft und Kunst zu einer mit dem eigenen Leben erfahrenen, erlittenen und getanen Wirklichkeit immer erst umgearbeitet werden muß. Aus der Spannung von Wissenschaft und Kunst läßt sich ein Berufskönnen entwickeln, welches über die Authentizität der Lehrer-Person aus einem Funktionsträger, der nur die Regeln unterrichtlicher Effektivität beherrscht, einen Erzieher werden läßt, der solche Regeln in konkreten Entscheidungsschritten im Umgang mit Kindern als einem personalen Geschehen nicht nur anwenden, sondern vor allem auch buchstäblich „beherzigen“ und damit je nach Erfordernissen des Umgangs von Personen auch aufheben kann.

Literatur

- BECKER, H.: Angst vor Bildung. In: Merkur 6/1977.
BOLLNOW, O. F.: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. (In diesem Heft.)
BOLLNOW, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970.
BOLLNOW, O. F.: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart 1975.

- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt 1976.
- BRAUER, G.: Weltoffenheit – Bedingung und Ergebnis menschlichen Lernens. In: RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Wien 1977, S. 208–227.
- BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt 1976.
- GIEL, K.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. (Aufsätze zur Konzeption, II.) Stuttgart 1975.
- GIESECKE, H.: Vom Gebildeten zum Disponiblen? In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 7–12. (a)
- GIESECKE, H.: Aufklärung und Subjektivität (Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik). In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 163–175. (b)
- HANDKE, P.: Die Tyrannei der Systeme. In: Die Zeit, Nr. 2 (1976).
- HANDKE, P.: Das Gewicht der Welt. Salzburg 1977.
- HENTIG VON, H.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.
- HENTIG VON, H.: Eine Apologie des Gebildeten. In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 25–68.
- ISER, W.: Der Akt des Lesens. München 1976.
- KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart 1976.
- KÜMMEL, F.: Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung. (neue pädagogische Bemühungen. bd. 37.) Essen 1968.
- KUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und die Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim 1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- POPP, W.: Die Disponibilität des Lehrers. In: DOHMEN, G./MAURER, F. (Hrsg.): Unterricht – Aufbau und Kritik. München 1976, S. 229–241.
- RICOEUR, P.: Hermeneutik und Strukturalismus. München 1973.
- SINGER, K.: Die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit – bewältigte oder wiederholte Vergangenheit? In: RINGEL, E./BRANDL, G. (Hrsg.): Situationsbewältigung durch Fragen. Wien 1977, S. 96–110.
- WALSER, M.: Wie und wovon handelt Literatur – Aufsätze und Reden. Frankfurt 1973.