

Bollnow, Otto Friedrich

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

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. 155-164. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Bollnow, Otto Friedrich: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung - 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. 155-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231510 - DOI: 10.25656/01:23151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231510>

<https://doi.org/10.25656/01:23151>

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 Lehrerausbildung 165

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische
Verbindlichkeit 175

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE 189

Die Mitarbeiter dieses Heftes 192

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

I.

Immer wieder klagen die jungen Lehrer darüber, daß sie mit dem, was sie auf der Hochschule gelernt haben, wenig anfangen können, wenn sie in ihren Beruf entlassen werden und nun ziemlich hilflos dastehen. Sie vergessen das dort Gelernte auch sehr bald und fügen sich, so gut sie können, in den überkommenen Unterrichtsbetrieb ein, wobei sie sich im wesentlichen auf die Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit verlassen. Das führt zu der Frage, ob die heute bestehende Form der Lehrerbildung richtig ist, und, wenn wir schon aus guten Gründen von der Notwendigkeit einer hochschulmäßigen theoretischen Vorbildung überzeugt sind, zur weiterführenden Frage, welches das richtige Verhältnis zwischen der an den Hochschulen gelehrtten pädagogischen Theorie zur späteren Praxis ist. Es ist also die Frage: Wie muß eine pädagogische Theorie beschaffen sein, damit der Lehrer durch sie in der richtigen Weise auf die schulische Praxis vorbereitet wird?

Die bei der Begründung der preußischen Pädagogischen Akademien geprägte Formulierung heißt: Es ist eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis. Damit soll ein Doppeltes gesagt sein: Es soll einmal eine Theorie sein, die – im Unterschied zur „reinen Wissenschaft“ – von Anfang an darauf abzielt, eine entsprechende Praxis zu begründen. Es soll zugleich zweitens eine Theorie sein, die ihrerseits aus der Praxis hervorgegangen ist, d. h., vor aller Theorie besteht schon die Praxis. Es ist schon lange erzogen und unterrichtet worden, ehe die wachsenden Schwierigkeiten zur Ausbildung einer die Praxis begründenden Theorie gezwungen haben. Am Anfang steht die Praxis, und die Theorie ist auf die Praxis bezogen, nicht nur in ihrer Zielsetzung, sondern auch in ihrem Ursprung. Sie ist aus den Erfahrungen und Schwierigkeiten der Praxis hervorgegangen. – Diese Formel: eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis, spannt den Rahmen für eine an den Pädagogischen Hochschulen (oder wie immer gearteten Ausbildungsstätten) zu entwickelnde und zu lehrende Theorie. Aber dieser Rahmen bleibt als solcher noch unbestimmt, und es ist genauer zu bestimmen, wie eine pädagogische Theorie, die diese Forderungen erfüllt, beschaffen sein muß.

Der unbefangene Zugang zu dieser Frage ist gegenwärtig weitgehend durch die Orientierung am herrschenden naturwissenschaftlich-technischen Denken verstellt. Es wird als selbstverständlich hingenommen, daß die in diesem Bereich entwickelten und in diesem Bereich auch allein angemessenen Methoden auch auf die Pädagogik übertragen werden können, ja daß sie auf diese übertragen werden müssen, wenn die Pädagogik überhaupt ein wissenschaftlich gesichertes Fundament erhalten soll. Dieses Denkmodell besagt, daß man die Dinge erst auf der theoretischen Ebene erkennen muß, ehe man dann die gewonnene Erkenntnis in der Praxis anwenden kann. Praxis ist in dieser Weise angewandte Theorie. Und eine solche Anwendung der Theorie in der Praxis nennt man dann Technik. Die Technik in diesem Sinn hat sich in der Neuzeit zusammen mit der

entstehenden Naturwissenschaft entwickelt und bestimmt, wie bekannt, unsere heutige Welt.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dabei so zu verstehen, daß die Möglichkeiten des Gestaltens auf der theoretischen Ebene (wenn auch durchaus mit der Absicht auf Verwirklichung) entwickelt werden können, daß man den Schaffensprozeß bis ins einzelne planen kann und die Praxis dann in der Realisierung des Geplanten besteht. Die Planung ist damit die Grundform des technischen Denkens. Die Praxis ist die Realisierung des zuvor fertig Geplanten. Praxis ist in dieser Weise angewandte Theorie.

Nun heißt die uns beschäftigende Frage: Ist eine Theorie dieser Art auch in der Lehrerbildung möglich? Und wenn ja, welche Folgerungen ergeben sich dann für deren Aufbau? Wenn diese Auffassung zu Recht besteht, würde das bedeuten, daß die Tätigkeit des Lehrers (und allgemein des Erziehers) eine Technik der genannten Art ist, deren Theorie man an der Hochschule lernen und die man dann in der Schule anwenden kann. Eine solche Auffassung ist sicher nicht ganz abwegig. Wir wollen das Wort „Technik“ auch im pädagogischen Zusammenhang nicht fürchten. Vieles im Unterricht (und in der Erziehung allgemein) ist eine Technik: die Anwendung eines erlernten Wissens, wie man es in der Psychologie, der Soziologie und speziell in der Fachdidaktik gelernt hat, um damit den Unterricht planmäßig zu gestalten. Und der Ort, das dafür notwendige Wissen zu erwerben, ist die Hochschule.

Die Möglichkeiten einer solchen Unterrichtstechnik zu erforschen, ist eine wichtige, nicht zu unterschätzende Aufgabe. Ich will aber hier diese Fragestellung nicht weiter verfolgen, weil es mir auf etwas anderes ankommt, daß nämlich eine solche technische Auffassung nicht dem Ganzen der Erziehung gerecht wird, daß sie also nur eine begrenzte Berechtigung hat und daß man, um sie sinnvoll anwenden zu können, auch ihre Grenze erkennen muß. Diese Grenze besteht vor allem darin, daß hier der Schüler als ein Material betrachtet wird, das es zu bearbeiten gilt. So hat man durchaus folgerichtig auch den Begriff des Ingenieurs auf die erfolgreiche, durch die Kenntnis psychologischer und soziologischer Gesetze gestützte Menschenbehandlung, etwa in einem Industriebetrieb, übertragen. Und so kann man in einem gewissen Sinn auch den Lehrer als einen Unterrichts-Ingenieur betrachten. Ich wiederhole: Das alles ist nicht schlecht, es ist sogar sinnvoll und notwendig, aber es ist nicht alles, und man muß sich hüten, das Ganze der Erziehung von diesem Technik-Modell her zu verstehen.

Ich will dies Problem hier nicht in seiner ganzen Vielschichtigkeit weiter verfolgen. Ich beschränke mich darauf, die eine wesentliche Grenze hervorzuheben, die dadurch gegeben ist, daß der nach allen Regeln der Didaktik sorgsam geplante Gang des Unterrichts immer wieder durch unvorhergesehene Ereignisse gestört wird. Die Nichtplanbarkeit – oder vorsichtiger ausgedrückt: die Grenze der Planbarkeit – des Unterrichts wird damit zum aufregenden pädagogischen Problem. Dabei muß man aber erkennen, daß das Unvorhergesehene keineswegs nur eine lästige Störung ist, die man nach Möglichkeit aufzufangen und zu beseitigen hätte, um dann möglichst schnell in den geplanten Gang zurückzulenken, daß vielmehr gerade in der „Störung“ ein eigenes produktives Moment liegt, das es zu ergreifen und zu nutzen gilt.

Dazu ist auf seiten des Lehrers eine eigene Geistesgegenwart erforderlich, die es ihm ermöglicht, die produktiven Möglichkeiten der vermeintlichen Störung blitzschnell zu erkennen, und die Bereitschaft, die gut vorbereitete eigene Planung zurückzustellen. Wir

können hier den von GABRIEL MARCEL eingeführten Begriff der Disponibilität, der Verfügbarkeit, aufnehmen. Es ist die Offenheit für die sich unerwartet bietenden Möglichkeiten. Woher aber nimmt der Lehrer diese Geistesgegenwart in der Offenheit für die neu sich bietenden Möglichkeiten? Wo und wie kann er sie lernen? Daß dieser Lernprozeß nicht in Analogie zum Erwerb handwerklicher Fertigkeit zu begreifen ist, sondern eine tiefgreifende Wandlung in der eignen Person, die Überwindung der natürlichen Selbstbefangenheit des Erziehers voraussetzt, sei gleich an dieser Stelle angemerkt. Ich komme darauf noch zurück. Aber eben diese Verfügbarkeit hat, wenn sie einseitig entwickelt wird, auch wieder ihre Gefahren, nämlich die, daß der Lehrer von seinem ursprünglichen Plan ganz abgelenkt wird, daß er immer neuen Möglichkeiten nachgeht und dabei das Ziel, das in seinem Unterricht erreicht werden soll, aus dem Auge verliert. Es sind also zwei nach verschiedenen Richtungen wirkende Tendenzen, zwischen denen der Lehrer abwägen muß: die Zielstrebigkeit seiner Unterrichtsplanung und die Offenheit für die sich unerwartet bietenden Möglichkeiten.

Wie er aber hier im einzelnen Fall zu entscheiden hat, das kann ihm keine Theorie sagen, das muß er selber finden. Er muß die richtige Mitte zwischen den beiden Extremen finden. Es ist die richtige Mitte, in der schon ARISTOTELES das Wesen der Tugend gesehen hatte, wobei wir das Wort „Tugend“ im vollen Sinn der griechischen ἀρετή verstehen müssen, als „Bestheit“, wie es W. SCHADEWALDT übersetzt hat. Wir übersetzen es vielleicht auch als das spezifische Können. Und so fragen wir nach der ἀρετή als dem spezifischen Können des unterrichtenden Lehrers.

Wie aber kann der Lehrer diese richtige Mitte zwischen Plan und Zufall finden? Das kann er nicht von Hause aus. Das muß er erst lernen, so wie man ja jede Tugend erst durch beharrliche Anstrengung erwerben muß. Wie aber kann er das lernen? Wenn man diesen Lernvorgang nicht der zufälligen Erfahrung überlassen will, die kommen aber auch ausbleiben kann, dann muß man versuchen, die dafür geeigneten Formen des Lernens und Lehrens zu finden. Das ist dann eine zentrale Frage der Lehrerbildung.

Ich fasse zusammen: Diese Mitte zwischen Planung und Zufall zu finden, ist das spezifische Können des Lehrers. Und insofern dieses Können systematisch ausgebildet ist, bezeichnen wir es als eine Kunst. Dann läßt sich die Frage auch so fassen: Wie erlangt der Lehrer diese Kunst der rechten Mitte? Wie kann sie ihm vermittelt werden? Sie ist, wie gesagt, keine Technik, in der man eine zuvor gelernte Theorie anwenden kann. Also hilft hier auch keine Theorie. Wie aber kann man dann diese Kunst lernen? Man kann sie nicht in der theoretischen Ebene lernen und dann in der Praxis anwenden, man kann sie nur im Tun selber, d. h. hier im Unterrichten, üben. Und so ergibt sich die Frage: Welches ist die rechte Weise des Übens dieser Kunst?

II.

Das führt zu dem in der modernen Pädagogik stark vernachlässigten Problem der Übung. Wir müssen uns zuvor allgemein über das Wesen der Übung verständigen. Mir scheint, daß diese Frage dadurch in so heillose Verwirrung geraten ist, daß man nicht zuvor gefragt hat, in welchen Bereichen überhaupt sinnvoll geübt werden kann und muß. Um das zunächst durch eine Abgrenzung näher zu bestimmen: Im theoretischen Bereich ist das Üben unangemessen; eine Erkenntnis und ein Wissen erwirbt man und besitzt es dann, man braucht es nicht zu üben. Das Üben ist vielmehr ausschließlich der Praxis zugeordnet.

Aber auch im Bereich der Praxis ist noch einmal zu unterscheiden: Soweit die Praxis als Technik im angegebenen Sinn ausgeübt wird, als angewandte Wissenschaft, gibt es die plangerechte Ausführung, und diese gelingt, wenn richtig geplant ist, gleich beim ersten Mal richtig und vollständig. Dazu bedarf es keiner Übung. Üben kann man nur eine Kunst. In Bezug auf die Möglichkeit des Übens muß man also scharf zwischen den beiden verschiedenen Formen der Praxis, Praxis als Technik und Praxis als Kunst, unterscheiden. Dabei ist „Kunst“ in der ursprünglichen Bedeutung des Worts in einem sehr allgemeinen Sinn verstanden, nämlich für jede zum vollendeten Können entwickelte Fertigkeit nicht-technischer Art. Dahin gehört unter anderem auch unser Fall: das Üben des richtigen Unterrichtsverhaltens.

So entsteht also zunächst allgemein die Frage nach der richtigen Weise des Übens einer Kunst. Dabei ist aber wiederum zwischen verschiedenen Formen der Kunst und damit auch verschiedenen Formen des Übens zu unterscheiden. Die Kunst bezieht sich zunächst und wohl auch in den meisten Fällen auf die Gestaltung eines formbaren Materials und die dafür erforderlichen Fertigkeiten. Dahin gehört u. a. auch die sprachliche Gestaltung. Lesen und Schreiben sind im Bereich der Schule die einfachsten Beispiele, aber auch weiterhin die Übersetzung aus einer Sprache in die andere, weiterhin das Malen und Zeichnen und der ganze Bereich der „bildenden Künste“. Es kommt an dieser Stelle nicht darauf an, diesen Umkreis einigermaßen vollständig zu bestimmen. Alle diese Fertigkeiten müssen geübt werden, um es darin zu einem sicheren Können zu bringen. Sie gelten als langweilig, weil es in ihnen nichts Neues gibt und das Alte bis zur Geläufigkeit immer neu wiederholt werden muß. Sie bleiben auch unerfreulich und beschwerlich, solange man nicht erkannt hat, daß das Üben, wenn es zum Erfolg führen soll, eine ganz bestimmte geistige Haltung erfordert. Wenn diese erreicht ist, werden die Übungen im Gegenteil zu einem den Menschen tief beglückenden Tun.

Wir können diese Haltung in einer ersten, vorläufigen Weise als die Konzentration auf dieses Tun bestimmen. Es ist die stille Sammlung auf das Tun. Es ist aber zugleich auch die volle Gelöstheit, die sich ohne Hast und ohne Verkrampfung diesem Tun hingibt. Und nun ist es das Entscheidende, daß diese Haltung auf der einen Seite die Voraussetzung für das Gelingen der Übung ist, daß auf der anderen Seite das rechte selbstvergessene Üben diese Haltung erst hervorbringt, die dann das Gelingen ermöglicht. So gewinnt die recht geübte Übung um ihrer selbst willen einen eigenen Sinn, insofern sie eine tiefgreifende Verwandlung des ganzen Menschen bewirkt, indem er lernt, ganz von sich selbst, seinem Ehrgeiz, seinen selbstsüchtigen Wünschen und Befürchtungen abzusehen und selbstvergessen in seinem Tun aufzugehen. Die Übung wird so zu einem letztlich religiös zu begreifenden Vorgang der Verinnerlichung.

Welche Bedeutung, so verstanden, die Übung nicht nur in der Schule, sondern im menschlichen Leben allgemein gewinnt, habe ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (BOLLNOW 1978). Ich will darum nicht noch einmal ausführlicher darauf eingehen. An dieser Stelle habe ich nur darum kurz darauf hingewiesen, um deutlich zu machen, daß das Üben in der Kunst des Unterrichtens ein Üben eigener Art ist, das sich von den Übungen im Sinn der Gestaltung eines Materials wesentlich unterscheidet. Der Unterschied liegt darin, daß das Material selber passiv bleibt und darum in ruhiger, stetiger Weise geformt werden kann, daß hier aber aus der Spontaneität des Partners, in diesem Fall des Schülers, etwas Nichtvoraussehbares geschieht, daß den stetigen Verlauf der Gestaltung plötzlich unterbricht.

Der wesentliche Unterschied in der Art des Übens liegt also darin, daß ich mir hier nicht mehr vornehmen kann, etwas Bestimmtes zu üben, daß hier die Gelegenheit unabhängig vom eigenen Vorsatz kommt und unvorhergesehen in das geplante Tun eingreift. Darum ist hier die nach innen gewandte stille Sammlung auf das eigene Tun unmöglich. Auch hier gibt es eine Sammlung, aber es ist eine Sammlung eigener Art, eine nach außen gewandte Sammlung, die stetige Bereitschaft, die sich neu bietenden Möglichkeiten aufzugreifen und auszunutzen. Es ist der Zustand einer hellen Wachheit, einer inneren Beweglichkeit und immer bereiten Geistesgegenwart. Man kann in solchen Situationen gespannter Bereitschaft nicht daran denken, die Leistung immer weiter zu verbessern; denn man weiß ja gar nicht, was im nächsten Augenblick kommt. Es kommt allein darauf an, die neue Situation so gut wie möglich zu bewältigen. Es gibt hier keine Stetigkeit und darum auch keinen Fortschritt, sondern nur die immer erneute Bemühung, gegenüber allen Ermüdungstendenzen diese Wachheit aufrecht zu erhalten. Wie weit man diese Fähigkeit noch als ein „Können“ bezeichnen kann, mag überhaupt offen bleiben.

Aber wenn der Lehrer diese Situation auch nicht voraussehen und sich darum auch nicht unmittelbar auf sie vorbereiten kann, so kann er eines tun: sich hinterher fragen: Habe ich mich richtig verhalten? Was habe ich falsch gemacht und wie hätte ich es besser machen können? Und hier entsteht aus den Bedürfnissen der Praxis wiederum eine Theorie. Aber es ist eine Theorie besonderer Art, die sich von der auf Technik bezogenen Theorie wesentlich unterscheidet. An die Stelle einer die in die Zukunft vorausgreifende Planung ermöglichenden Theorie tritt hier die nachträgliche Besinnung, die ein besseres Verhalten in künftigen Fällen ermöglichen soll. Aber das geschieht nicht mehr auf dem direkten Wege von Verhaltensanweisungen, sondern auf eine mehr indirekte Weise, indem sie die Situation, in der sich das erzieherische Handeln bewegt, in ihren verschiedenen Dimensionen aufhellt und zum besseren Verständnis bringt.

III.

Das muß nach einer doppelten Richtung noch genauer durchdacht werden: einmal in Bezug auf die rechte Weise des hier erforderlichen Übens und dann in Bezug auf die angemessene Form der hier erforderlichen Theorie. Zunächst zum Problem des Übens. Ein solches Üben ist grundsätzlich auch dem Einzelnen unter ständiger Selbstkontrolle möglich. Aber es dürfte schwer sein, in der Situation vor der Schulklasse, die immer die volle Aufmerksamkeit erfordert, zugleich das eigene Verhalten selbstkritisch und auf Verbesserung bedacht im Blick zu behalten. Daher scheint es mir beachtenswert, daß bei den in langer Tradition ausgebildeten japanischen Übungsformen (beispielsweise beim Bogenschießen, von dem wir durch die ausgezeichnete Darstellung bei HERRIGEL [1954] genau unterrichtet sind) ein Meister zugegen ist, der aus seinem überlegenen Können heraus den Übungsweg des Schülers überwacht und korrigiert. Nach einem ähnlichen Meister müssen wir uns auch beim Unterricht-Üben umsehen. Wo aber hat dieses einzusetzen? Dieses Üben ist nicht sozusagen ins unreine möglich, es kann also nicht an der Hochschule im Hörsaal oder im Laboratorium trainiert werden. Es gelingt nur in der Praxis. Darum ist es um so wichtiger, den jungen Lehrer, wenn er in die Praxis entlassen wird, nicht allein zu lassen, sondern ihn der Obhut eines geeigneten Lehrers zu übergeben. So verstanden, wäre die alte Meisterlehre nicht eine nur historisch interessante Form, die durch die neue wissenschaftliche Ausbildung abgelöst ist, sondern es ist zu überlegen, wie

man das Wertvolle der Meisterlehre auch in den heutigen Formen der Lehrerbildung wieder fruchtbar machen kann. Das darf nicht mißverstanden werden. Um nicht in überholte Formen der Lehrerbildung zurückzufallen, muß man auch den Unterschied klar sehen. Der Meister zeigt nicht, wie es der Anfänger machen muß. Er gibt keine Anweisungen und führt keine nachzuahmenden Muster vor. Jedenfalls ist das nicht das Wichtige. Er hilft vor allem in der immer lebendigen kritischen Besinnung, er durchdenkt mit dem Anfänger gemeinsam, was gelungen und was mißlungen ist und woran das Gelingen und Mißlingen gelegen hat.

Wenn dieses Üben nun auch allmählich zu einem immer besseren Können führt, so erreicht es doch nie den Endzustand eines vollkommenen Könnens, nämlich der in der Technik möglichen Perfektion. Wäre dieser Endzustand einmal erreicht, so wäre das Können erstarrt und zur bloßen Routine geworden. Das Üben ist also (hier wie auch bei den andern Formen des Übens) keine bloße Vorstufe, die ihren Sinn erfüllt hat, wenn das erstrebte Können erreicht ist. Der gute Lehrer erhält seine Lebendigkeit nur, wenn er sein Leben lang ein Übender bleibt. Und wie in den japanischen Künsten der Lernende jahrelang und jahrzehntelang in der Obhut des Meisters bleibt, so sollte man auch beim Lehrer fragen, ob man ihn wirklich nach einer kurzen Ausbildungszeit sich selbst überlassen darf, ob er nicht lange Zeit hindurch in der Anleitung und Überwachung des Meisters bleiben müßte. Wie das organisatorisch zu verwirklichen ist, bleibt eine weitere Frage. Vielleicht ist hier auch ein wechselseitiger Lernvorgang möglich. Auf jeden Fall müßten die Lehrer sich viel häufiger im Unterricht besuchen, um nicht nur voneinander zu lernen, sondern auch sich wechselseitig im Üben zu überwachen und sich gemeinsam im unermüdlichen Üben lebendig zu erhalten.

In diesem beständigen Üben bildet sich allmählich das, was man die Unterrichts-Erfahrung nennen könnte. Man spricht mit Anerkennung von einem alten erfahrenen Lehrer. Ich glaube, man sollte diesen Begriff einmal genauer überdenken; denn er ist in der Pädagogik durch HERBARTS Spott über die auf jahrzehntelangem Schlendrian beruhende Erfahrung des alten Dorfschulmeisters in einen unverdienten schlechten Ruf gekommen. Aber das ist nur die schlechte, verfestigte Erfahrung, die sich gegen alles Neue ängstlich abzuschließen versucht; das trifft in keiner Weise das Wesen der echten Erfahrung. ARNOLD GEHLEN führt in seinem frühen Aufsatz „Vom Wesen der Erfahrung“ (1961) den „erfahrenen Pädagogen“ als erstes Beispiel an und fügt hinzu, daß man „in dieser Hinsicht das Äußerste über ihn aussagt“, daß man also damit die vollkommenste Verkörperung im Auge hat. Er führt in diesem Zusammenhang den Satz des ARISTOTELES an: „Im Gebiet der Handlung (das ist also im Unterschied zum theoretischen Wissen) scheinen sich Erfahrung und Können (Kunst) nicht zu unterscheiden.“ Er verweist auch auf eine ähnliche Stelle bei ARISTOTELES: „Das Handeln bezieht sich auf das Einzelne und Konkrete. Daher sind auch manche, die keine (theoretische) Wissenschaft haben, praktischer und zum Handeln geschickter als andere mit ihrem Wissen; besonders sind dies Leute mit viel Erfahrung.“

Der Begriff der Erfahrung wird hier bei ARISTOTELES also mit dem des Könnens geradezu gleichgesetzt. Mir scheint aber, daß das aus unserer heutigen Sicht nur mit Einschränkungen gesagt werden kann; denn bei uns spielt in der Erfahrung noch ein anderer Gesichtspunkt mit. Bei den Übungen im handwerklichen Sinn, wie wir sie uns auch an den japanischen Übungsformen verdeutlicht hatten, wird man wohl von einem erreichten Können, nicht aber von einer Erfahrung sprechen; denn hier wird die Fähigkeit ganz von

innen heraus, in der geduldigen Auseinandersetzung mit dem formbaren Material, entwickelt. Von Erfahrung im betonten Sinn spricht man aber erst dort, wo die von außen kommenden Störungen zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung gezwungen haben. Man spricht daher auch von „bitteren“ und „leidvollen“ Erfahrungen, an denen der Mensch zur Reife gelangt (BOLLNOW 1968, S. 221 ff.).

Das würde in unserem Fall bedeuten, daß es sich beim Lehrer nicht um ein einfaches Üben handelt, sondern darüber hinaus um einen in der Begegnung mit den unerwarteten Schwierigkeiten gewonnenen Erwerb von Erfahrungen. Von Üben aber sprechen wir auch hier insofern, als diese Erfahrungen in der lernbereiten Offenheit gewonnen werden, die der Mensch nicht einfach von Hause aus mitbringt, sondern die er erst in beständiger Übung gewinnen muß. Die so gewonnenen Erfahrungen sind nie abgeschlossen, so daß man sich unter Berufung auf die Erfahrung gegen neue Erfahrungen wehren könnte, sondern sie bleiben immer offen für neue Erfahrungen. Und nur darin bewährt sich der erfahrene Lehrer.

IV.

Jetzt aber ergibt sich ein Einwand. Die Ausbildung des Könnens geschieht nach dieser Auffassung nur in der Praxis. Darum könnte man fragen, wozu dann überhaupt noch eine Hochschulausbildung der Lehrer erforderlich ist. Die Antwort ergibt sich in mehreren Stufen:

(1) Die Hochschulausbildung ist schon um der Beherrschung des späteren Unterrichtsstoffs willen notwendig. Es genügt nicht, daß der Lehrer das Wissen besitzt, das er unmittelbar im Unterricht weitergeben soll, er erlangt die Überlegenheit über den Stoff erst dann, wenn er wenigstens in einer Wissenschaft, im allgemeinen also in seinem „Wahlfach“ so weit in die methodische wissenschaftliche Arbeit eingedrungen ist, wenn er also so weit den Geist echter Wissenschaftlichkeit erfahren hat, daß er dadurch über das einzelne Fach hinaus zu einer freien geistigen Haltung befähigt ist.

(2) Darüber hinaus ist zu bedenken, daß Unterricht und Erziehung zu einem großen Teil auch eine Technik sind (nämlich soweit sie eine dem handwerklichen Herstellen entsprechende Formung sind) und daß man das dazu nötige Wissen nur an der Hochschule in der angemessenen wissenschaftlichen Gründlichkeit erwerben kann. Dazu gehört die Ausbildung in Psychologie, Soziologie sowie der allgemeinen und speziellen Didaktik. Ich wiederhole: Wir wollen diese Seite der Erziehung, die Erziehung als ein „Machen“ nicht verachten. Und dazu gehört eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung.

(3) Erst als Drittes kommt das hinzu, von dem hier insbesondere die Rede ist, nämlich der Bereich, in dem der Unterricht über das durch Planbarkeit gekennzeichnete handwerkliche Modell hinausgeht und von dem wir sagten, daß hier das erforderliche Können nur durch ein beständiges Üben erworben werden kann. Aber auch hier ist das Üben nicht mehr in der Weise einer nur in der Praxis zu erwerbenden, der alten Meisterlehre entsprechenden Form möglich. Das erfolgreiche Üben erfordert vielmehr, wenn die Verhältnisse einen gewissen Grad an Kompliziertheit erreicht haben, die Befreiung aus der Enge der zufälligen und unübersichtlich gewordenen Situation. Um sich im gegebenen Augenblick richtig verhalten zu können, braucht der Lehrer ein weit entfaltetes Wissen von den Zusammenhängen, in denen das erzieherische Handeln steht, von den

verschiedenen Faktoren, die dabei zu berücksichtigen sind, allgemein ein tieferes Verständnis der pädagogischen Situation. Das aber ist nur in einer theoretischen Ebene zu gewinnen.

Eine solche Theorie ist aber grundsätzlich anderer Art als die im technischen Sinn verstandene, auf unmittelbare Anwendung bezogene Theorie. Sie gibt keine fertigen Gebrauchsanweisungen für das, was zu tun ist, sondern sie erhellt in einem weiten Umfang die Situation, in der der Erziehende steht und in der er sich jeweils entscheiden muß. Das dafür benötigte Wissen geht aber weit über das hinaus, was in der überlieferten pädagogischen Theorie behandelt wurde. Es beschränkt sich nicht auf das, was für die planmäßige Vorbereitung des Handelns erforderlich ist, sondern umfaßt zugleich eine Fülle von Begleitumständen, die dabei zu berücksichtigen sind.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen, das ich in anderem Zusammenhang einmal genauer durchdacht habe: Eine Krise kann und darf der Erzieher nicht willkürlich hervorbringen, aber sie kann oft tief in den Bildungsprozeß eingreifen und den Erfolg der Erziehung in Frage stellen. Darum muß der Erzieher wissen, was eine Krise ist, was sie in der menschlichen Entwicklung bedeutet, um dann auch dem jüngeren Menschen richtig helfen zu können, wenn er in eine Krise gerät (BOLLNOW 1977, S. 24 ff.). So ist es die Aufgabe einer solchen Theorie, die Praxis zu erhellen, indem sie den Wissenshorizont erweitert und das Verständnis der Erziehung vertieft.

Die Form einer solchen die Praxis erhellenden Theorie muß von einer auf technische Anwendung bezogenen Form der Theorie klar unterschieden und in ihrer Eigenart herausgearbeitet werden. Um es noch einmal ganz scharf zusammenzufassen: Ihre Aufgabe ist es, den Verständnishorizont auszubilden, innerhalb dessen sich das erzieherische Handeln richtig bewegen kann.

Das methodische Vorgehen einer solchen Theorie ist dadurch bestimmt, daß wir uns, wie DILTHEY es in seiner Lebensphilosophie allgemein entwickelt hat, schon immer in einer irgendwie verstandenen Welt bewegen, die uns in ihren überlieferten Lebensordnungen vorgegeben ist. Es ist die vom Menschen gestaltete Welt des „objektiven Geistes“ oder der Kultur mit ihren verschiedenen Kulturbereichen, der Wissenschaft und Kunst, des Staats und der Wirtschaft usw. In diesem gegliederten Ganzen steht als einer der Kulturbereiche auch die Erziehung mit ihren Institutionen und Verfahrensweisen und mit dem darin enthaltenen Verständnis von den Aufgaben der Erziehung. Die uns so vorgegebene „Erziehungswirklichkeit“ zu erforschen, ist die Aufgabe der Pädagogik, die NOHL in Anlehnung an die Verfahrensweise der philologischen Wissenschaften als „Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“ bezeichnet hat.

Wir können hier auf die allgemeinen Methodenfragen der Pädagogik als einer hermeneutischen Wissenschaft nicht weiter eingehen. Uns beschäftigen ja allein die Fragen der Lehrerbildung. Aber auch die sind nur in dem angegebenen Rahmen zu verstehen. Ein gewisses Verständnis der Erziehung bringt der werdende Lehrer schon immer aus seiner vertrauten Lebenswelt mit, wenn er sich für seinen Beruf entscheidet. Die Aufgabe einer ihn dann auf seinen Beruf vorbereitenden Theorie ist es, dieses zunächst noch vage Verständnis in die Breite zu entfalten und zur Klarheit und Bestimmtheit zu bringen. Aus den sich unter diesem Gesichtspunkt ergebenden Aufgaben der Lehrerbildung hebe ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und systematische Ordnung einige heraus, die mir besonders wichtig erscheinen.

(1) Dahin gehört zunächst die Erweiterung des mitgebrachten Horizonts. Vieles, ja das meiste muß der angehende Lehrer erst kennenlernen, um den Überblick über den vollen

Umkreis der Erziehungswirklichkeit zu bekommen. Das ist zunächst ein umfangreiches rein informatorisches Wissen. Hierher gehören neben den entsprechenden informierenden Vorlesungen Exkursionen und Praktika. Deren Ziel ist noch nicht die Übung in der eigenen Unterrichtspraxis, sondern die Vermittlung einer eigenen Anschauung der verschiedenen Seiten der Erziehungswirklichkeit, die die Grundlage für alle spätere theoretische Behandlung bilden muß.

(2) Als zweites kommt es darauf an, den werdenden Lehrer von den Zufälligkeiten seiner von Hause aus mitgebrachten Anschauungen zu befreien, indem er andere und ebenfalls berechnete Anschauungen kennenlernt und in der Beschäftigung mit ihnen seine eigenen, bisher für selbstverständlich gehaltenen Anschauungen kritisch überprüft, sie ergänzt und möglicherweise auch korrigiert, wo er sie als Vorurteile erkennt.

(3) Zu diesem Ziel dient insbesondere die gründliche Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik; denn diese ist alles andere als eine bloße Sammlung interessanter historischer Fakten, sie gewinnt vielmehr ihren bildenden Wert erst dadurch, daß sie unter einem systematischen Gesichtspunkt die verschiedenen, sich wechselseitig ergänzenden und korrigierenden Auffassungen entwickelt und so zu einem überlegenen abwägenden Urteil führt. Die Geschichte der Pädagogik muß darum einen entsprechenden Raum in diesem Studium einnehmen.

(4) Eine umfangreiche wichtige Aufgabe (und eine Vertiefung der zuvor genannten Ziele) ist sodann eine gründliche Klärung des mitgebrachten (bisher wie selbstverständlich aus der Umgebung angenommenen) Menschenbildes. Das ist die Aufgabe einer vertieften philosophischen Anthropologie oder, insbesondere auf die Erziehung bezogen, einer pädagogischen Anthropologie. In ihr werden die einzelnen für die Erziehung bedeutsamen Phänomene des menschlichen Lebens in einer grundsätzlichen Besinnung auf das Ganze des Lebens zurückbezogen und aus der Funktion, die sie in diesem zu erfüllen haben, tiefer verstanden. Eine solche philosophisch-pädagogische Anthropologie bildet dann das Kernstück der hier gesuchten pädagogischen Theorie (BOLLNOW 1975).

(5) Und endlich ein Letztes, was heute auszusprechen vielleicht unpopulär ist: Dieses anthropologische Gesamtverständnis ist keine Angelegenheit wertfreier theoretischer Wissenschaft. Wenn wir nach dem Menschen fragen, dann fragen wir nicht nur nach dem Menschen, wie er ist, sondern zugleich nach dem Menschen, wie er sein soll. Wir haben dafür in der abendländischen Tradition den Begriff der Humanität oder der Menschlichkeit. Darum muß eine pädagogische Anthropologie nicht nur eine Lehre vom Menschen, sondern zugleich eine menschliche Lehre vom Menschen sein. Der Lehrer erfüllt nur dann die Aufgabe seines Berufs, wenn er über alle zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus ein Erzieher zur Menschlichkeit ist. Es ist sein großes Ziel, die Menschen aus dem Zustand eines dumpf animalischen Daseins zu erwecken und zu einem freien menschenwürdigen Leben hinzuführen. Dieses große Ziel dürfen wir bei aller Fülle der Einzelaufgaben nicht aus dem Auge verlieren. Damit er aber diese Aufgabe erfüllen kann, muß der Geist der Menschlichkeit schon die Ausbildung des Lehrers bestimmen.

V.

Zusammenfassend kann man eine solche pädagogische Theorie als ein Bewußtmachen des Erziehungszusammenhangs wie des Lebenszusammenhangs überhaupt bezeichnen. Sie entwickelt im Lehrer ein tieferes Wissen von dem, was er tut, wenn er unterrichtet und

erzieht, das ihn in seinem Verhalten richtig leitet und ihm die Sicherheit gibt, so daß er nicht mehr von der Zufälligkeit der divergierenden einzelnen Ereignisse sich verwirren läßt, seinen verschiedenen Erfolgen und Mißerfolgen, sondern imstande ist, sie zu einem durchdachten und gegliederten Ganzen zu ordnen, das wir im vollen Sinn als „Erfahrung“ bezeichnen, und daß er sich selber darin zum „erfahrenen Pädagogen“ im vorhin schon genannten ausgezeichneten Sinn entwickelt. Um in diesem Sinn ein erfahrener Lehrer zu sein, genügt nicht schon eine handwerkliche Geschicklichkeit, mit der er seinen Unterricht beherrscht, ohne dabei im Innern beteiligt zu sein. Es ist vielmehr der in seinen oft auch bitteren Erfahrungen zur vollen Menschlichkeit gereifte Lehrer, der mit Humor und Güte die entstehenden Verwirrungen mit leichter Hand und ohne viel Aufhebens zu lösen weiß.

Diese Klärung des Horizonts kann nur in einer theoretischen Vorbereitungszeit, also nur in einem sinnvoll aufgebauten Studium geschehen. Hier allein können die Voraussetzungen geschaffen werden, die den Lehrer befähigen, in seiner späteren praktischen Tätigkeit echte Erfahrungen zu machen und an diesen Erfahrungen zu reifen. Nur so schließt sich der Lebenslauf des guten Erziehers von der Vorbereitungszeit bis zum Ausscheiden aus dem Amt. Hier sind die Theorie – als Entwicklung des Verständnisses – und die Praxis – als die Reifung in der Erfahrung – sinnvoll aufeinander bezogen. Sie sind zusammengehalten vom Geist einer tiefen Menschlichkeit, der allein dem Lehrerberuf seine einzigartige Würde verleiht.

Literatur:

- BOLLNOW, O. F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Z. f. Päd. 14 (1968), S. 221 ff.
BOLLNOW, O. F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. (neue pädagogische bemühungen. Heft 6.) Essen ³1975.
BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart ⁵1977.
BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i. Br. 1978.
GEHLEN, A.: Vom Wesen der Erfahrung. In: A. GEHLEN: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1961.
HERRIGEL, E.: Zen und die Kunst des Bogenschießens. München ⁴1954.