

Bildner-Hochschule. Eduard Spranger zum 100. Geburtstag* **

1 Im Augenblick fühle ich mich in eine Situation meiner Kindheit zurückversetzt. Wir Kinder durften, wenn die Obstgärten abgeerntet waren, das Übriggebliebene aufsammeln. Im Schwabischen gibt es dafür das schöne Wort „afterbergen.“ Die Ausbeute war nie üppig, und je karger die Beute ausfiel, desto frecher haben wir die Grenzen und Zaune des Erlaubten überschritten. So muß ich auch hier die kärglichen Reste, die mir verblieben sind, durch vorlautes Wesen kompensieren.

Wenn der Geist der Bildner-Hochschule je über den Pädagogischen Hochschulen des Landes geschwebt haben sollte, ist nichts mehr davon zu spüren. Wollte man, was sich an unseren Hochschulen durchgesetzt hat (die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung mit starker Akzentuierung der Wissenschaftlichkeit in der ersten Phase u. a. m.), zu der Diskussion der zwanziger Jahre in Beziehung setzen, ist man eher an die Vorstellungen des Preußischen Lehrervereins erinnert als an den Entwurf Sprangers. Nur die Tatsache, daß die Grund- und Hauptschullehrerausbildung nicht von den Universitäten übernommen wurde, konnte mit der von Spranger geforderten Eigenständigkeit der Lehrerbildung in Verbindung gebracht werden. In allem übrigen scheint die Entwicklung über Spranger hinweggegangen zu sein. So fragt es sich, ob die Sprangerschen Gedanken zur Lehrerbildung noch eine aktuelle Bedeutung haben oder ob sie nur noch Material für die historische Forschung darstellen. Die Frage drängt sich nicht zuletzt deshalb auf, weil wir just mit dem, was an Spranger erinnert, der Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen, nicht recht glücklich geworden sind. Schon bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1962 hat man nicht recht oder nicht genau gewußt, wie man die Eigenständigkeit interpretieren und mit entsprechenden Einrichtungen auslegen soll. So sind aus den Pädagogischen Hochschulen Universitäten im Puppenstufenformat geworden: sie absolvieren Lehrer, die sich nur als kleinwüchsige Wissenschaftler zu verstehen vermögen. Zu einer wirklichen Bereicherung der Hochschullandschaft haben wir in den zwanzig Jahren unseres Bestehens nichts beigetragen. So geschieht es uns ganz recht, wenn man die Pädagogischen Hochschulen nur in Funktion zu einem mehr oder minder solide errechneten Bedarf an Lehrern sieht, in Kategorien des Marktes, nach denen es durchaus sinnvoll sein kann, Überproduktion durch Stilllegung von Betrieben zu drosseln. Freilich, es will einem ja auch unter dem Stichwort „Eigenständigkeit“ nichts anderes einfallen als die Kürze der Studiendauer, in der eine unverhältnismäßig große Zahl von Fächern und Lerninhalten bewältigt werden muß. Um es ganz boshaft zu sagen: Wahrscheinlich braucht man eigenständige Lehrerhochschulen, um die GHS-Lehrer und ihre Interessenvertreter davor zu bewahren, sich vom besoldungspolitischen Hafer stechen zu lassen.

Kann denn nun aber die Eigenständigkeit sinnvoll und vernünftig ausgelegt werden, da, wie meine Vorredner mit guten Gründen ausgeführt haben, die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten weder den Pädagogischen Hochschulen noch den Universitäten zuzumuten ist? Im Zusammenhang dieser Frage ist die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Bildner-Hochschule nicht nur von historischer Bedeutung.

* Erschienen in: Gottfried Bräuer/Fritz Kehrer (Hrsg.), Eduard Spranger zum 100. Geburtstag am 27. Juni 1982. Ludwigsburger Hochschulschriften 1, S. 25-33. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

** Der nachfolgende Text ist eine überarbeitete Fassung des ursprünglichen Manuskriptes und des Tonbandmitschnittes des teilweise frei gehaltenen mit Improvisationen durchsetzten Referates. Die Überlegungen des Referats sind von Sprangers „Gedanken über Lehrerbildung“ ausgegangen: E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung (1920), in: H. Kittel (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932. Weinheim 1965.

2. Um Mißverständnisse von vornherein auszuschließen Ganz sicher können die Strukturprobleme der Pädagogischen Hochschulen nicht in den Kategorien der Sprangerschen [25/26] Bildungstheorie und der sie bestimmenden Wert- und Persönlichkeitsphilosophie diskutiert werden. Man wird darüber hinaus die Hochschulen auch ganz bestimmt nicht in den Ausmessungen der Sprangerschen Skizze ausbauen können. Gleichwohl ist es immerhin bemerkenswert, daß Spranger die Idee der Bildner-Hochschule aus einer systematischen – heute würde man vielleicht sagen „institutionentheoretischen“ – Analyse des Hochschulbereichs gewinnt. Das Kriterium, nach dem Typen von Hochschulen systematisch unterschieden werden, findet Spranger im gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang von Wissenschaften. Danach unterscheidet er Hochschulen, denen die Wissenschaften um ihrer selbst willen anvertraut sind: die Universitäten, in denen das Prinzip der Wissenschaft ihrer Gestalt der theoretisch-methodologischen Grundlagenforschung auf die Wissenschaften selber angewandt werden soll. Davon ist die Vermehrung des inhaltlichen Wissens durch die Anwendung der Wissenschaften auf praktische Aufgaben der Gesellschaft zu unterscheiden, worin die Technischen Hochschulen ihre Bestimmung finden. Die Funktion und der Wert der Wissenschaften zur geistigen Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen, in der es um die Möglichkeit der Selbstgewinnung in einer durch die kulturelle Tradition geprägten (objektiver Geist) Lebenswirklichkeit geht, müssen in Anbetracht der Tatsache, daß die Wissenschaften sich aus dem personalen Zusammenhang der Bildung gelöst haben, in einer eigenen Hochschule zur Geltung gebracht werden. Die Akzentuierung des Bildungswertes des Wissens und die Integration der kognitiven Leistungen in personale Lebensentwürfe können weder für die Technischen Hochschulen noch für die Universitäten zu institutionellen Leitideen erhoben werden. Die Forderung der Bildner-Hochschule leitet sich somit her aus dem Auseinanderfallen von Wissenschaft und Bildung.¹

Auf die Diskussion des Bildungsbegriffes mit seinen gesellschaftstheoretischen und philosophischen Voraussetzungen, den Spranger seiner Konzeption zugrunde legt, können wir uns hier nicht einlassen. (Es wäre hier auf Sprangers besonderen Sinn für das Institutionelle und für die damit befaßten Wissenschaften einzugehen, auch darauf, wie Spranger die Kulturgebiete – geradezu soziologisch – als Geltungsbereiche von spezifischen Gesetzen des Handelns und Erlebens in den Blick nimmt.)

Unsere Überlegungen beschränken sich auf die Verwendung des Bildungsbegriffs als *idée directrice* der Bildner-Hochschule.

Im Problem der Bildung wird dabei immer auch das der Konstitution der Erziehung als eines autonomen, in sich sinnvollen Handlungszusammenhangs angegangen. Dem liegt die Voraussetzung zugrunde, daß die erzieherische Praxis, so viel Wissenschaft und Technik auch immer in sie eingehen mag, nur in einer entsprechend sensibilisierten und disponierten Person wirklich ist. „Bildung“, das ist so gesehen die Verfassung des Erziehers, die ihn befähigt, Kindern und Jugendlichen Chancen der Selbstgewinnung zu eröffnen: sie ist die im Können des Erziehers repräsentierte Erziehungswirklichkeit. Prinzipiell aber steht der gebildete Erzieher unter der sittlichen Forderung, das glaubhaft zu repräsentieren, woraufhin er Kinder und Jugendliche beansprucht und fordert: ein durchaus einleuchtender Gedanke.

Wenn uns die Konzeption der Bildner-Hochschule dennoch nicht mehr nachvollziehbar erscheint, und wenn wir in den letzten zwanzig Jahren mehr auf die wissenschaftlich gestützte Professionalisierung des Lehrers als auf die Bildung des Erziehers gesetzt haben, dann liegt das unter anderem daran, daß es uns schwerer fällt, die Erziehung als Praxis im strengen Sinne, d. h. als einen in sich kohärenten Handlungszusammenhang zu begreifen, der die ver-

¹ E. Spranger: Gedanken über Lehrerbildung (1920), in: H. Kittel (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932. Weinheim 1965.

schiedenartigsten, auch unvorhersehbaren Situationen umgreift und ihnen ein typisches Gefüge verleiht. [26/27]

Im Gedanken der Bildung des Erziehers scheint Spranger die transzendentalphilosophische Idee der reinen praktischen Vernunft aufgenommen und weiterentwickelt zu haben. Die Praxis im strengen und eigentlichen Sinne wird dabei nicht im Modell der angewandten Wissenschaften begriffen, sondern als eine Form der Selbstbeanspruchung der Vernunft, durch die sie sich als freies, autonomes Handeln versteht. Im Begriff der Praxis wird diese auf die Vernunft, die in ihrem Ursprung und wesentlich handelnde Vernunft ist, bezogen.

In der pädagogischen Praxis wird der sittliche Gehalt der kulturschaffenden Potenz des Menschen explizit herausgestellt. Hinter die eigene Dignität der pädagogischen Praxis kann nicht zurückgegangen werden. Pädagogische Wissenschaft und Theorie können die Praxis nur durchleuchten und erhellen, nicht aber begründen und inaugurieren. So weit die wissenschaftliche Erforschung der empirischen Bedingungen des pädagogischen Handelns reicht, kann es innerhalb der Pädagogik durchaus Bereiche geben, in denen die Praxis den Charakter der Technik annehmen kann. Prinzipiell aber geht die Praxis der Technik in der Pädagogik voraus. Daher kann sie niemals vollkommen in Technologie aufgehoben werden.

3. Im Zuge der Verwissenschaftlichung der Pädagogik und der damit verbundenen – oftmals verkrampft-polemischen – Abwendung von der philosophischen Pädagogik haben wir die Begrifflichkeit verloren, mit der man so etwas wie die eigene Dignität der Praxis hätte theoretisch fassen und durchleuchten können. Speziell die in der Könnerschaft von Lehrern repräsentierte Unterrichtspraxis ist aus dem Bestreben, den Unterricht auf wissenschaftliche Fundamente zu stellen, nur durch die Spalten und Risse des Technologiedefizites in den Blick gekommen: mehr als unaufgeklärter und abgespaltener Rest denn als in sich sinnvoller Zusammenhang, der von einer eigentümlichen Regelmäßigkeit beherrscht wird.

Wenn daher nicht alles trügt, werden wir uns mit der Trennung von Wissenschaft und Technik auf der einen Seite und einer davon abgespaltenen, der Wissenschaft nicht direkt zugänglichen praktischen Erfahrung und Könnerschaft auf der anderen Seite einrichten müssen. Da diese beiden Seiten der Pädagogik nicht – oder vorläufig nicht – durch übergeordnete Kategorien zu vermitteln sind, wird man sich auch in der Lehrerbildung – zumal wir es zwanzig Jahre lang versäumt haben – in stärkerem Maße um die „dunklen“ Seiten der Pädagogik kümmern müssen.

Wenn die Praxis nicht in dumpfer Routine ersticken soll, müssen also in den Pädagogischen Hochschulen Einrichtungen geschaffen werden, in denen der praktische Sinn geweckt und kultiviert werden kann. So läge die Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen in der Kultivierung des Pädagogischen begründet. Der Forschungsauftrag und der Status einer wissenschaftlichen Hochschule ist davon nicht tangiert. Gleichzeitig gilt, daß die Aufgabe der Kultivierung der Praxis nur an Hochschulen wahrgenommen werden kann: Sie kann nicht unter dem Handlungsdruck des Alltags erfolgen, setzt die Freiheit der philosophischen Besinnung und Muße voraus.

Um Beifall von der verkehrten Seite zu verhindern, erscheint es angebracht, noch einmal mit allem Nachdruck zu betonen, daß die Rückbesinnung auf die Sprangersche Konzeption der Bildner-Hochschule nicht einen reaktionären Rückgang hinter die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer im Schilde führt. Uns ist es vielmehr um die Rechtfertigung der wissenschaftlichen Ausbildung zu tun durch eine Besinnung auf die Bereiche der Lehrerbildung, die von den Wissenschaften heutigen Zuschnittes nicht bewältigt werden können, also um den Hinweis auf die Bereiche, die zu den Wissenschaften im Verhältnis der unerläßlichen Ergänzung stehen. [27/28]

4 a) Unter Kultivierung der Praxis ist in erster Linie die Aufgabe einer Auslegung der moralischen Implikation des Lehrerberufes, also eine Art Beitrag zur Berufsethik des Lehrers gemeint. A. Flitner²⁾ hat bereits vor Jahren nachdrücklich darauf hingewiesen, daß zur Berufstüchtigkeit des Lehrers auch die Fähigkeit gehöre, die moralischen, gesellschaftlichen und politischen Implikationen seines Berufes auf dem geistigen Niveau zu reflektieren, auf dem die wichtigen Fragen unseres gesellschaftlichen Lebens diskutiert werden. Nur über die Ausbildung dieser Fähigkeit können Chancen der vernünftigen Identifikation mit dem Lehrerberuf bereitgestellt werden. Daraus folgt, daß über die philosophischen Vorlesungen hinaus Einrichtungen zur Pflege der Diskurs- und Reflexionsfähigkeit überlegt werden sollten, auch mit dem Ziel, der Puerilisierung des Urteilsvermögens entgegenzuwirken.

Wenn wir die sittliche Dimension der Praxis aber wirklich ernst nehmen, sollten darüber hinaus Einrichtungen überlegt werden, in denen der Student von seiner späteren Berufspraxis betroffen wird, in denen Anlässe zur persönlichen, die eigenen sittlichen Kriterien aktualisierenden Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Beruf geschaffen werden. Dies ist wiederum, wenn es nicht zur unverbindlich-spielerischen Debattiererei entarten soll, nur dann möglich, wenn schon der Student die Chance erhalte, Verantwortung zu übernehmen und sich zu engagieren. In diesem Sinne hatte Spranger den Vorschlag gemacht, „daß der junge Mann – oder das junge Mädchen – gleich bei seinem Eintritt in die Bildner-Hochschule zu einem Kinde in ein persönliches Erziehverhalten trete, das sich möglichst durch die drei Jahre seines Aufenthaltes an der Hochschule hindurch erstrecke. Das gehört zu dem eigentlichen Geist dieser Bildungsstätte. Die Durchführung erfolge in der freiesten Form.“³⁾ Angesichts der schrumpfenden Studentenzahlen und Hochschulen halte ich diesen Vorschlag für durchführbar. Es sollte nur darauf geachtet werden, daß die Studenten Kinder und Jugendliche nicht ausschließlich in der Rolle des Schülers kennenlernen. Es wäre auch dafür Sorge zu tragen, daß die Studenten, wie H. v. Hentig verlangt hat, auch mit dem Problem der Behinderung in unserer Gesellschaft konfrontiert werden.

In den Rahmen der ethischen Durchdringung der Praxis gehört auch die Einrichtung von Gesprächs- und Diskussionsrunden mit glaubwürdigen Vertretern des Lehrerberufs. Als besonders ergiebig haben sich die Gespräche mit pensionierten Kollegen aus der Generation der Reformpädagogen erwiesen. Es käme bei diesen Einrichtungen auf die Auseinandersetzung mit wirklich bezeugter, weder in Blauäugigkeit noch – was viel schlimmer wäre – in Larmoyanz verschwimmender, authentischer Erfahrung an.

b) Spranger hatte den Bildner-Hochschulen eine eigene künstlerisch-technische Abteilung zugedacht als „Stätte, an der der Geist der neuen Erziehung am sichtbarsten zum Ausdruck kommen muß. Die Loslösung von dem Ideal des überwiegend theoretischen Menschen, das Bekenntnis zu dem Ideal eines lebensoffenen, auch in seinen schöpferischen Kräften entwickelten Menschen.“⁴⁾ Künstlerische und technische Einrichtungen müssen wir heute, wie immer man es mit der Ganzheitlichkeit der Bildung halten mag, aus Gründen fordern, die mit der Berufstüchtigkeit des Lehrers zu tun haben. Unsere Studenten, denen in ihrer Schulkarriere (die ja von der Tradition der Gelehrtenkultur durchdrungen ist) beigebracht wurde, jede Kommunikation am Muster des gelehrten, problematisierend-argumentierenden Diskurses zu messen, müssen erst einmal lernen, wie man mit Kindern und Jugendlichen etwas im allerwörtlichsten Sinne anfangen kann. Für den überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen, mit denen es unsere Lehrer zu tun haben, müssen erst Anlässe zur sinnvollen Kommunikation geschaffen werden. Deshalb können wir in den Pädagogischen Hochschulen gar nicht umhin, Studieneinrichtungen zu schaffen, wie sie in der Tradition der Akademien entwickelt wurden: Studios, Ateliers, Werkbühnen, Werkstätten (in denen man auch reparieren und instand setzen

²⁾ A. Flitner: Gibt es noch eine akademische Bildung? in: Deutsche Rundschau, 90 (1964).

³⁾ H. Kittel (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, S. 48.

⁴⁾ A. a. O., S. 53.

lernt) und polytechnische Kabinette. Unsere Studenten werden für wichtige Aufgaben ihres Berufes nicht vorbereitet, wenn wir ihnen nicht die Möglichkeit einräumen, unter der Anleitung von Meistern zu arbeiten, zu experimentieren, zu gestalten und – ich scheue mich nicht, auch dies zu nennen – zu basteln. (Wir haben in den Schulen nichts so sehr – und so sträflich – vernachlässigt wie die Kultur des Bastelns.) Ohne solche Akademieeinrichtungen kann die Pädagogische Hochschule weder für die Arbeit im „erweiterten Bildungsangebot an Hauptschulen“ vorbereiten, noch den „musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich“ sinnvoll ausgestalten. Wenn, was tatsächlich vorgekommen ist, Studenten sich im Praktikum weigern, mit Erstkläßlern zu singen, weil sie nicht Musik studierten, dann ist das beinahe schon ein Skandal, auch wenn es sich um einen Einzelfall gehandelt haben mag.

Da von solchen Akademieeinrichtungen die Rede ist, sollte auch an die Schätze des Bauhauses erinnert werden, die zu erschließen und für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen nur in ersten Ansätzen in Angriff genommen wurden.⁵

c) Der Forderung solcher Einrichtungen könnte mit dem Argument widersprochen werden, daß sie nur um den Preis von Abstrichen in den wissenschaftlichen Studien zu haben seien (und daß sich dahinter nicht ungefährliche nostalgische Anwandlungen verbergen). Es fragt sich nur, in welchem Sinne hier Abstriche in den wissenschaftlichen Studien gefordert sind.

Aber ehe wir von den Abstrichen reden, sei noch der Hinweis erlaubt, daß die Studenten ja auch in den Akademieeinrichtungen etwas „Sachliches“ lernen würden, und dies außerdem in einer Art, in der wir uns das Lernen in der Schule aus pädagogischen Gründen wünschen: in Projekten und Vorhaben, die so ausgelegt sein sollten, daß das Lernen zum Erfahren wird und in dieser Form lebensgeschichtliche Bedeutung erhält. (Sonst lernen unsere Studenten nur über Projekte und ihre Bedeutung zu reden: Wahrscheinlich kommen deshalb auch so wenige sinnvolle Projekte in der Schule vor.) Daß in diesen Formen des Lernens auch unsere Studenten die Chance zur sachlich-verbindlichen Selbsterfahrung und zur Erfahrung sinnvoller Kooperation eingeräumt wird, sei wenigstens erwähnt!

Doch nun zu den Abstrichen! Es sollte doch noch einmal gründlich überlegt werden, ob nicht gerade im Zeichen der Wissenschaftlichkeit die Zahl der Pflichtfächer drastisch reduziert werden müßte (angesichts der Kürze des Studiums zumal). Warum sollte der Lehrer nicht mit dem Studium *eines* schulrelevanten Faches auskommen? Es müßte allerdings gründlich studiert und fachdidaktisch (nicht nur, wie es weithin geschieht, methodisch) durchdrungen werden, so daß der Studierende fähig wird, auch noch die Grenzen und die Grenzgebiete seines Faches wahrzunehmen. Sage doch niemand, mit dem Studium eines Faches seien die Lehrer nicht für die Vielfalt ihrer Aufgaben vorbereitet. Wie wir aus Erfahrung wissen und wie es durch wissenschaftliche Untersuchungen überzeugend nachgewiesen wurde, nimmt auch bei den vielseitig ausgebildeten Lehrern die inhaltliche Vorbereitung den größten Raum ein. Es ist doch eine Illusion – und eine gefährliche dazu – zu glauben, das wissenschaftliche Studium sei dazu geeignet, den Unterrichtsstoff bereitzustellen. Das Unterrichtswissen, wenn wir damit die inhaltliche Dimension des Unterrichts bezeichnen wollen, hat seine eigene Ordnung und seine eigenen Konstitutionsprinzipien. Ganz sicher ist diese Ordnung demjenigen leichter zugänglich, der auf irgendeinem Gebiet in die Kultur des wissenschaftlichen Arbeitens eingedrungen ist und von seiner Disziplin erfaßt wurde. Wie auch immer: Das Studium [29/30] darf nicht angesehen werden als die Einbunkerung des Wissensvorrats für die Schule. Das wissenschaftliche Studium hat vielmehr seine eigene Bedeutung, und die didaktische Bedeutung des wissenschaftlichen Studiums wird gerade dort verfehlt, wo es als Einkellerung des Unterrichtsstoffes mißbraucht wird. Die übliche Vergewaltigung des Studiums durch die Schullehrpläne bringt keinerlei Vorteile und verstellt nur die Tatsache, daß sich die Unterrichtsinhalte immer auch in den Akten der lernenden Auseinandersetzung konstituieren. So hat uns doch

⁵ Vgl. dazu: G. Bräuer: Das Finden als Moment des Schöpferischen. Tübingen 1966, und H.-M. Schweizer: Paul Klee. Die Vermittlung von Kunsttheorie und Kunstpraxis in der Didaktik. Dissertation Tübingen 1976.

die Reformpädagogik in überzeugenden Beispielen gezeigt, daß es Formen des produktiven Lehrens gibt, in denen der Lehrer die Rolle des Mitlernenden übernimmt. Das Nichtwissen – gerade auch das reflektierte und angenommene Nichtwissen des Lehrers – hat es als wissenschaftsdidaktisches Prinzip außerhalb der Schule zu hohem Ansehen gebracht. (Und es ist doch immer nur das halbgare Schulbuch-Scheinwissen der Lehrer, was die grundgescheiten Kinderfragen nicht zu Entfaltung kommen läßt.)

5. Wir haben bereits weiter oben angedeutet, daß uns mit dem Zerfall der Bildungstheorie und der Abkehr von der philosophischen Pädagogik auch die Sprache zur Entfaltung einer kohärenten pädagogischen Praxis ausgegangen ist. Daher müßte schon der Gedanke, die Pädagogische Hochschule in einer pädagogischen Theorie begründen zu wollen – wie Spranger und andere es in den zwanziger Jahren versuchten – als schiere Anmaßung empfunden werden. Nun hat aber die Schwierigkeit der theoretischen Durchdringung der Praxis zum einen dazu geführt, daß die Schulpraxis den Praktikern überlassen wurde. Wissenschaftliche und praktische Ausbildung haben sich faktisch zu zwei vollständig getrennten Systemen entwickelt.⁶ Theoretische Durchdringung der Praxis findet höchstens noch in den Fachdidaktiken statt. Didaktik, so scheint es, ist prinzipiell nur als Fachdidaktik möglich. Dies bedeutet auch, daß man nur im Medium und als Repräsentant von Fächern Lehrer sein kann. Die Aufgliederung des Unterrichts in Fächer ist mit großen bildungspolitischen und verwaltungstechnischen Vorteilen verbunden. Im Rahmen von Fächern können die Unterrichtsinhalte lehrplantechnisch diskutiert, politisch vertreten und über Lehrerzuweisung und Stundenpläne verwaltet werden. Fächer sind kaum ersetzbare Ordnungsformen des Schulwissens, allerdings dann und nur dann, wenn in ihnen der notwendige didaktische Übertragungsprozeß von der Forschung in den Schulunterricht geleistet wird. Nun steckt aber just in dieser Übersetzung ein kaum expliziertes theoretisches Problem. Was ich sehen kann, hat man die Konstitution des Schulwissens immer nur unter der Annahme von Grundkategorien des menschlichen Erkennens, von kognitiven Grundstrukturen und key-ideas diskutiert, also unter wie auch immer gearteten transzendentalphilosophischen Voraussetzungen. Es ist hier nicht der Ort, in die Diskussion dieser Voraussetzungen einzutreten. Nach meiner Überzeugung sind sie nicht unproblematisch, weil sie das Erkennen um seine geschichtliche Dimension verkürzen.

Ohne dieser Diskussion vorgreifen zu wollen, möchte ich hier nur zu überlegen geben, ob nicht in Ergänzung zur fachdidaktischen Durchdringung der Unterrichtspraxis noch ein anderer theoretischer Zugang zu ihr möglich ist, ein Zugang, der an die seminaristische Tradition anknüpft, speziell an die von W. Harnisch postulierte Schulmeisterwissenschaft. Es geht dabei um folgendes: Was wir als Unterricht kennen und praktizieren, die Ordnung, in der wir eine Sache „durchnehmen“ (Topik); die Dramaturgie, in der wir Szenen und Dialoge durchzeichnen; die Techniken der Impulsgebung und des Fragens; die Sprachspiele, die den Dingen und Gesten, den verbalen Äußerungen eine spezifisch didaktische Bedeutung verleihen; die Einrichtungen und Werkzeuge des Unterrichtens (die Medien, die Schulbücher, das Schulmeublement und die Lehrmittel; aber auch die [30/31]

[fehlt S. 31]

[31/32] ein ernsthaftes und verantwortliches Sich-Einlassen mit der Berufspraxis voraussetzt. Von da aus wäre zu überlegen, ob das P-Jahr nicht in die Ausbildung an der Pädagogischen

⁶ Vgl. dazu: K. D. Fitzner: Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Weinheim/Basel 1979. Ders.: Der Praxisschock der Junglehrer - Probleme der Trennung von Theorie und Praxis im Schulpraktikum, in: Neue Unterrichtspraxis 12 (1979). Ders.: Praktikums-Zeit. Eine Studie zum Schulpraktikumsalltag und seiner Zeit. Rhein-
stetten/Karlsruhe 1978.

Hochschule zu integrieren wäre, so daß nach dem achten Semester eine einzige theoretisch-praktische Prüfung abgelegt werden könnte. Das letzte oder die beiden letzten Studiensemester (je nachdem, ob das P-Jahr im 5. und 6. oder im 6. und 7. Semester absolviert wird) würden dann mit einem vertieften wissenschaftlichen und theoretischen Durchdringen dessen befaßt sein, was die Studenten im P-Jahr an praktischem Können gewonnen haben. Ich weiß, daß die acht Semester den Finanzpolitikern wie das Durchbrechen der Schallmauer in den Ohren dröhnen. Wenn es denn schon sein müßte, wäre auch ein anderes Modell denkbar, nach dem die Hälfte des Referendariats als Didaktikum der Pädagogischen Hochschule eingegliedert wird. Die Schulverwaltung und die Studienseminare wären ganz selbstverständlich an der Planung und Durchführung des Didaktikums zu beteiligen. Ich halte es für sinnvoll, wenn ein größerer Teil der Zulassungsarbeiten aus diesem Didaktikum hervorgehen könnte. Nur so könnten die peinlich wirkenden didaktischen Schwänzchen, die den Zulassungsarbeiten zur Zeit nur eben angehängt sind, vermieden werden. In jedem Fall sollte für beide Prüfungen nur eine Zulassungsarbeit verlangt werden. Es ist doch wahrlich nicht einzusehen, daß im Zeitraum von zwei Jahren zwei wissenschaftliche Hausarbeiten angefertigt werden sollen. Was soll dabei schon herauskommen? Das Didaktikum, das auf das Referendariat anzurechnen wäre, könnte in das fünfte Studiensemester plaziert werden, die Erste Staatsprüfung erfolgte dann nach dem siebten Semester.

Spranger hat den Beruf des Lehrers in einem übergreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhang gesehen und seinen Handlungsspielraum nicht auf die Vermittlung von fachlich sortiertem Wissen beschränkt. Die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge, aus denen die Berufsrolle des Lehrers für unsere Zeit neu zu gewinnen wäre, können nicht mehr in den Kategorien der Sprangerschen Bildungstheorie beschrieben werden. Gleichwohl dürfen wir die Aufgabe einer Reaktivierung des pädagogischen Handelns als Praxis nicht länger aus dem Auge lassen. Da uns nun aber der philosophisch-deduktive Weg, den Spranger noch gehen konnte, versperrt ist, müssen wir bescheidener, aber auch umwegiger ansetzen. So wäre zu bedenken, ob und wie sich der Handlungsspielraum des Lehrers aus dem Verhältnis zu anderen pädagogischen Berufsfeldern bestimmt. Daraus könnte sich die Forderung ergeben, daß den Pädagogischen Hochschulen, um der Lehrerbildung und der Neuformulierung des Lehrerberufs willen, weitere pädagogische Studien- und Ausbildungsgänge eingegliedert werden müßten. Auf diese Weise könnte es gelingen, das in divergierende Berufsfelder eingezäunte und eingemauerte pädagogische Handeln in den Zusammenhang einer in sich sinnvollen pädagogischen Praxis zu befreien.

Um die Befreiung des pädagogischen Handelns aus den Berufsfeldern, deren Grenzen selten von der pädagogischen Vernunft gezogen werden, hat Spranger im Konzept der Bildner-Hochschule gerungen.

Der wirkliche Ausbau der Pädagogischen Hochschulen hat im Grunde genommen noch gar nicht begonnen. Wo man ihn wirklich und ernsthaft will, wird man sich mit dem Sprangerschen Konzept auseinandersetzen müssen.