

Hubert Ivo

Alte Welt – neue Generationen – Lehrer dazwischen

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse, auch die um die Hohen Schulen des Landes, scheinen gegenwärtig nur ein Thema zu kennen, das der Effizienz der Systeme. Und sie scheinen dieses Thema nur im Hinblick auf solche Lösungen zu traktieren, die so oder so administrativ in Gang gebracht und ebenso kontrolliert werden können. Solche Konzentration ließe sich als Ausdruck weiser Selbstbeschränkung verstehen, nämlich nur darüber zu reden, was Schul- und Hochschulverwaltungen überhaupt zu leisten vermöchten, nur darüber also, was auch billigerweise von ihnen erwartet werden kann. Freilich, diese Art von Selbstdisziplin setzt voraus, dass sich diejenigen, die diese Diskurse führen, darüber einig sind, nach welchen Grundsätzen die Bildungssysteme unter den obwaltenden Umständen beurteilt werden sollten; es setzt voraus, dass das implizit Bleibende auf Nachfrage hervorgeholt und verdeutlicht werden kann und auch wird.

Von solchen Verdeutlichungen aber ist weit und breit nichts zu hören und zu sehen. Ja, es scheint eher verpönt zu sein, das Bildungsdenken ins Grundsätzliche zu treiben. Aber unter dem Orientierungspluralismus, wie er gegenwärtig in spezifischer Weise zum Problem wird und über den noch zu reden sein wird, gehört die Verständigung über solche Grundsätze zu den vordringlichen Aufgaben der politiknahen Schul- und Bildungsdiskurse. Weil sie aber kaum angegangen, ja deren Dringlichkeit kaum gespürt wird, gewinnt die zeitliche Abfolge der Leitvokabeln dieser Diskurse den Charakter der Beliebigkeit.

Nicht genug damit: Weil der gedankliche Rahmen, in dem die Einzelmaßnahmen ihren Platz haben, nicht expliziert wird, werden diese zu Passepartouts, schul- und bildungspolitische Probleme überhaupt zu lösen. Das Muster ist seit etlicher Zeit dasselbe: Einzelne Mängel werden für das Ganze genommen und spezifische Maßnahmen werden zu Allheilmitteln. Dem Mangel sozialer Benachteiligung wollten wir mit schulorganisatorischen Maßnahmen beikommen; dass dieses oder jenes im Schulwesen nicht als auf

der Höhe der Zeit erschien, wurde uns zum Anlass umfassender Lehrplanreformen. Und schließlich wurde alles, was überhaupt als unzulänglich vorgestellt wurde, im Konzept, Schule in ein „Haus des Lernens“ zu transformieren, zu einer bildungspolitischen Stretta: Lehrer moderieren, was motivierte Schüler lustvoll zum guten Fortgang des Lernens beitragen; sie haben ein Ohr für jeden Einzelnen, der seine Lerngeschichte zu finden im Begriffe ist; sie haben ein Auge für die sozialen Konfliktpotentiale, die in solcherart Surfergemeinden der Lernenden stecken, und sie führen schließlich diese, erfahrungs- und handlungsbezogen, zu einem Orientierungswissen über die Welt, das ihnen auf wundersame Weise dazu verhelfen soll, dieses in gänzlich neuen zukünftigen Situationen, mit denen zu rechnen sei, abzuwandeln oder neu zu erfinden. Es hatte schon etwas Rührendes zu sehen, wie nach den emotionalen Wellen, die die PISA-Demütigung auslöste, das Andachtsbild vom „Haus des Lernens“ als Wegweiser auch aus dieser Krise beschworen wurde.

Trotz aller Unlust am Grundsätzlichen werden wir, wenn wir nicht länger als „Affens der Zeit“ (Tucholsky) agieren wollen, über Grundsätze reden müssen. Und da die nächste PISA-Demütigung, die die Lehrer betreffen wird, ja absehbar ist, sei vom Lehrer und von Lehrerbildung die Rede.

Der Mensch, das „nicht festgestellte Tier“, braucht den Lehrer

Von welchem Sehepunkt her den Lehrer in den Blick nehmen, damit er sich uns nicht nur in dieser oder jener Eigenart zeige, sondern auch und vor allem – ein wenig platonisierend geredet – in dem, was ihn als Lehrer ausmacht? Ich wähle einen Denkansatz, der philosophische Anthropologie genannt werden mag, und zwar eine solche, die aus der Analyse der Bedingungen menschlichen Existierens ihren kategorialen Rahmen herleitet. Friedrich Nietzsche gibt uns einen Satz zur Hand, der den Überlegungen Halt geben soll, einen Satz, den ich leicht abgewandelt wiedergebe: *Der Mensch – das nicht festgestellte Tier*.

Nicht festgestellt. Ein Mensch, wenn er zur Welt kommt, bringt zwar formal die Fähigkeiten mit, sich in ihr auch durchzubringen, er hat wohl auch schon von Geburt an dieses oder jenes Repertoire parat, mit ihr zu Rande zu kommen; aber – im Vergleich mit seinen tierischen Verwandten – ist da vieles unsicher und für das Überleben-Können nicht zureichend. Positiv formuliert: Menschen müssen und können für ihre Orientierung in der Welt auch selbst aufkommen. Sie sind nicht einfach in ihr Umfeld – wenn auch dyna-

misch – eingepasst, sondern sind, wie wir es zu formulieren gelernt haben, weltoffen.

Solche Offenheit aber bringt es mit sich, dass es unterschiedliche Welten sind, auf die die neu in die Welt Kommenden jeweils treffen. Unterschiedlich sind sie, weil sie jeweils spezifisch kulturell geprägt sind und weil diese Prägungen dem historischen Wandel unterworfen sind. Aus diesen Verschiedenheiten erwächst die grundlegende Aufgabe des Lehrers, nämlich diese: den neuen Generationen diejenige Welt, die sie antreffen, zu erschließen. Alle spezifisch wissenschaftlichen Ansprüche an die Begriffe beiseite lassend, kann von dieser Aufgabe pointiert gesagt werden: Lehrer verrichten für das Gattungswesen Mensch, was unseren tierischen Verwandten weithin genetisch geschieht.

Damit ist der erste Grundzug dessen hervorgehoben, was die Tätigkeit des Lehrers ausmacht. Um nun aber neuen Generationen, die *Welt*, die diese antreffen, erschließen zu können, muss er sie kennen, muss er mit ihr vertraut sein. Beides, Kenntnisse und Vertrautsein, mögen sich ihm aus seinen Erfahrungen mit der Welt oder in besonderen Studien gebildet haben. Insofern der erstere Weg leitend war, mag es nicht überraschen, dass *Weise* als Lehrer galten bzw. Lehrer als *Weise*. Und weil es Zeit braucht, weise zu werden, waren die Lehrer als die Erfahrenen unter den Alten zu finden.

Der zweite Grundzug ist bereits in dem Ausdruck *neue Generationen* angezeigt. Auch um sie muss der Lehrer wissen, auch mit ihnen muss er vertraut sein. Denn die Kinder und die Jugendlichen, denen er die angetroffene Welt erschließen soll, lassen sich nicht einfach als leere Gefäße vorstellen, die die Lehrer mit ihrem Weltwissen füllen. Vielmehr sind es Personen, in denen sich ein Orientierungswissen bilden soll, das es ihnen erlaubt, sich in der Welt, mit der sie es zu tun bekommen, zurechtzufinden, die sie darum ansatzweise in ihrem Gewordensein zu verstehen lernen müssen. Als Personen aber sind sie an diesem Bildungsprozess auf eine – auch für uns am Beginn des zweiten nachchristlichen Jahrtausends – geheimnisvolle Weise selber beteiligt. Wie diese Beteiligung im Einzelnen vorgestellt und gedacht werden kann, darüber wird seit Menschengedenken gestritten. Nur soviel ist gewiss: Das Weltwissen der Lehrer muss in den Horizont der Nachwachsenden gerückt werden, wenn ihnen die Aneignung gelingen soll.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit der Lehrertätigkeit besteht nun darin, dass sich dieser Horizont nicht leicht objektiv nachzeichnen und bestimmen lässt, und dies aus zwei Gründen. Einmal deshalb, weil neue Menschen tagtäglich zur Welt kommen, die Horizonte sich somit permanent ändern, so dass

die Reflexion, geschweige denn institutionell organisiertes Forschen, es schwer hat, jeweils auf dem neusten Stand der Dinge zu sein. Zum anderen deshalb, weil die Horizonte der Kinder und Jugendlichen nur von geringer Festigkeit sind. Lehrer sind darum auf ihren Spürsinn und ihren Takt angewiesen, wenn sie, im Kreis ihrer Schüler sitzend, ihr Wissen um die Welt in den Horizont der Neuen zu rücken sich anschicken.

Spürsinn und Takt also. Ersterer deshalb, weil wissenschaftlich kontrollierte Erkenntnisse für das Auffinden der Horizonte nur unterstützend wirken können, nicht aber als Setzungen, aus denen sie sich stringent herleiten lassen. Und der Takt? Er nimmt unter den sozialen Lehrertugenden den ersten Platz ein, weil mit jedem Menschen, wenn er zur Welt kommt, ein Anfang gesetzt ist. Augustinus sieht eben darin gar den Schöpfungssinn des Menschen: *Ut initium esset, homo creatus est*. Hannah Arendt, die diesen Satz, der Mensch sei geschaffen worden, damit ein Anfang sei, zum Leitsatz ihrer genialen Analyse „Die Krise in der Erziehung“ gemacht hat, demonstriert, wie das Fehlen des rechten Taktes die Krise auslöst. Für die hier vorzutragenden anthropologischen Erwägungen ist festzuhalten: In der Anfänglichkeit, der Gebürtlichkeit des Menschen ist seine Freiheit beschlossen. Der gebotene Respekt des Lehrers vor der Freiheit derer, die er lehrt, muss im tagtäglichen Unterrichten eine spezifische, nämlich eine pädagogische Form finden. Denn die in der Natalität gründende Freiheit des jeweils einzelnen Menschen ist solange eine nur potentielle, bis dieser in die Lage versetzt wird und sich selber in die Lage versetzt, von dieser Potenz einen verantworteten Gebrauch zu machen. Das Spannungsverhältnis, in dem Freiheitsmöglichkeit und altersbedingte Abhängigkeit stehen, wird im Takt, mit dem der Lehrer die Unmündigkeit in Rechnung stellt, aufgelöst.

Daraus ergibt sich eine doppelte Anforderung an den Lehrer: er muss seine Aufgabe, Welt zu erschließen, so wahrnehmen, dass sich in den Neuen eine Grundlage für ihre Orientierung in der Welt bilden kann, die 1. stabil genug ist, auch auf anderes bezogen, also relativiert zu werden, die aber 2. auch Voraussetzungen dafür enthält, sie transzendieren zu können.

Als dritter Grundzug der Tätigkeit des Lehrers verdient hervorgehoben zu werden, dass sie, wenn auch nicht bewusst angestrebt, wesentlich dazu beiträgt, Verständigung zwischen den Generationen zu ermöglichen. Diese Wirkung tritt deshalb ein, weil das Weltwissen, das der Lehrer vermittelt, dasjenige der bereits etablierten Generationen ist; dass dies aber, um in den Horizont der Neuen gerückt zu werden, besprochen werden muss. Dabei werden unvermeidlich die jeweiligen Perspektiven der Sprechenden zur Geltung

gebracht. Solches Alterisieren aber will bedacht und zum Thema des Redens zwischen den Generationen werden, und zwar in dem Maße, in dem die neuen Generationen aus ihrer altersbedingten Unmündigkeit herauszutreten vermögen. Ja, es ist nicht übertrieben zu sagen, dass sich das Gelingen dieses Heraustretens daran bemisst, wie eben diese Rede über das Alterisieren erfolgreich ist.

Abgrenzungen

Drei Grundzüge habe ich als dem Wirken des Lehrers eigentümlich skizziert: Neuen Generationen die Welt, so wie diese sie antreffen, erschließen; das Weltwissen im Horizont der Neuen situieren; anregen, auf Perspektivität zu achten, und sich im Alterisieren üben. Diese Skizze bedarf nach zwei Seiten hin der Erläuterung. Zum einen ist die Lehrerrolle in ihrem Verhältnis zur Elternrolle zu bestimmen und zum anderen ist zu begründen, warum es ein Wesenszug des Lehrers sein soll, nur Kinder und Jugendliche zu lehren.

Zunächst zum Verhältnis von Lehrer- und Elternrolle. Unser Sprachgebrauch lässt es durchaus zu, alles, was der Lehrerrolle zugeschrieben worden ist, auch als zur Elternrolle gehörig aufzufassen. Auch Eltern machen ihre Kinder mit deren Umwelt bekannt und vertraut; auch Eltern müssen dabei auf den Reifegrad der Kinder achten; auch im Reden zwischen Eltern und ihren Kleinen ereignet sich Alterität. Was also macht die spezifische Differenz zwischen Eltern und Lehrern aus? Sie deutet sich bereits in der Wortwahl an. In meinen Sätzen ist aus der *Welt*, die Lehrer erschließen, eine *Umwelt* geworden, in der Eltern ihre Kinder heimisch werden lassen; aus dem *Horizont* der *Reifegrad*. Nur das *Alterisieren* scheint beiden uneingeschränkt gemeinsam.

Folgen wir diesen Hinweisen des Sprachgebrauchs, so lässt sich festhalten: Die Elternrolle ist wohl enger mit den biologischen Faktoren unserer Existenz verbunden, die des Lehrers enger mit den kulturellen. Die komparativische Formulierung rät zur Vorsicht. Das jeweilige Rollenrepertoire darf nicht ausschließlich aus biologischen bzw. kulturellen Faktoren hergeleitet werden. Auch hier gilt, dass alle vitalen Antriebe in der Menschenexistenz eine kulturelle Überformung erfahren, und alle kulturellen auch vital gespeist sind. Aber indem wir die Lehrerrolle von der Welt her als einer von Menschen errichteten denken, die Elternrolle von natürlichen Vorgegebenheiten her, mag es uns gelingen, die kategoriale Differenz beider Rollenkonzepte innerhalb ihres Bezugsgewebes zu verdeutlichen. Hannah Arendt markiert diese Differenz, indem sie den Menschen, der in der Geburt zur Menschengesellschaft hinzukommt, einerseits einen „werdenden Menschen“, andererseits einen „neuen

Menschen“ nennt. So ergibt sich aus der Gebürtlichkeit von uns Menschen eine doppelte Verantwortung: die Verantwortung für das „Leben und Werden“ des Kindes und die „für den Fortbestand der Welt“. Bei allen Überschneidungen werden sie von zwei Institutionen wahrgenommen: vom Elternhaus und von der Schule. Letztere ist die Institution, „die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die wirkliche Welt schieben, um den Übergang zur Welt überhaupt möglich zu machen.“

Die Besonderheit und Dringlichkeit der Aufgabe, die sich im Generationengefüge stellt, rechtfertigt es, im weiten Feld des Lehrens nur diejenigen, die sich dieser Aufgabe widmen, uneingeschränkt Lehrer zu nennen. Das Wort *Pädagoge*, das wir synonym für den so verstandenen Lehrer gebrauchen, hebt im ersten Element (*das Kind*) die Gerichtetheit der Lehrertätigkeit auf die noch Unmündigen hervor.

Kritik der gegenwärtigen Engführung

Welches Bild vom Lehrer und seinen Aufgaben ist in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen vorherrschend? Auf den ersten, mehr noch auf den zweiten und dritten Blick wird deutlich, dass es vor allem der zweite Grundzug der Lehrertätigkeit ist, der im Diskurs thematisiert wird, nämlich die angetroffene Welt *in den Horizont der Nachwachsenden zu rücken*. Dass damit der erste Grundzug, *Welt zu erschließen*, in den Hintergrund gedrängt ist, wird sinnfällig an einer Wendung, die in der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts auf bildungspolitischen Kongressen oft zu hören war: „Ich unterrichte Schüler, nicht Fächer“. Das ist zwar sprachlogisch eine ziemlich unsinnige Entgegensetzung, weil das Wort *lehren* zu den nicht häufigen deutschen Verben gehört, die einen doppelten Akkusativ mit sich führen können, aber sie spiegelt korrekt wider, was sich in der Programmatik so liest: „Fachliches Lernen und fachliche Kompetenz werden auch in der Schule der Zukunft ihren hervorragenden Platz haben.“ So beschwört es die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die eine Kommission beim Ministerpräsidenten Nordrhein-Westfalens 1995 publizierte und an der trefflich studiert werden kann, wie der pädagogische Zeitgeist bildungspolitisch Gestalt angenommen hat. Denn nach dieser Beschwörung ist vom fachlichen Lernen in der umfangreichen Schrift nicht mehr die Rede, außer in gelegentlichen Anmerkungen, fachliches Lernen müsse stärker überfachlich und anwendungsbezogener gelehrt werden.

Dieser beispielhaft angezeigte Befund, verlangt nach einer Erklärung. Sie könnte in der – für sich genommen ja richtigen – stillschweigenden Annahme

liegen, das für die Lehrer nötige Weltwissen werde im Studium der wissenschaftlichen Disziplinen erworben. Darum müsse es in den bildungspolitischen Diskursen keine Rolle spielen. Dass solche Zuschreibung von Verantwortung, die ja zugleich ein Abschreiben der eigenen ist, ein steuerndes Motiv in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen ist, kann getrost angenommen werden. Freilich, in aller Deutlichkeit kenntlich gemacht, darf es nicht erscheinen; denn dann müsste sich unvermeidlich ein weiterer und eigenständiger Diskurs herausbilden, der die Welt, die es den Nachkommenden zu erschließen gilt, zu seinem Thema hätte. Anders formuliert: Die gegenwärtige Engführung der Diskurse wäre öffentlich markiert. Die Beschwörung im angeführten Zitat der Denkschrift deckt die tatsächliche Engführung zu, die tatsächliche Exkommunikation der Welterschließungsaufgabe aus den Diskursen macht diese aus.

Mit einer Vergrößerung oder Intensivierung der fachwissenschaftlichen Anteile am Lehrerstudium aber wird die Engführung nicht überwunden. Denn mit der Engführung sind fundamentale Probleme exkommuniziert, die das Verhältnis der wissenschaftlichen Disziplinen zu dem gefächerten Schulunterricht betreffen, und zwar Probleme, die es gegenwärtig extrem schwer machen, nachwachsenden Generationen die Welt, die diese antreffen, zu erschließen. Drei solcher Probleme seien stichwortartig genannt: 1. Mit fortschreitender Spezialisierung bildet sich eine Eigensinnigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen heraus, die das schulisch vermittelte Weltwissen zunehmend zersplittert, wenn sie in die Schulfächer eindringt. Schließlich kann dann von Welterschließung allenfalls noch als von einer fragmentarischen die Rede sein kann. 2. Das Ende der Metaphysik, das die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis markiert, wirft die Frage auf, wie das fragmentierte Wissen überhaupt für die Welterschließung auf wissenschaftlicher Grundlage zusammengeführt werden kann. 3. Schließlich ist das Verblässen traditionsgeleiteter Orientierung und damit der Verlust einer Jahrhunderte alten Methode zu nennen; also einer Methode, die unser Leben unter der *conditio humana* „Pluralität“ zu ordnen vermochte, indem sie im Rückgriff auf das Überkommene das jeweils neu Heraufkommende und Gewollte prüfte. Sie steht uns als Königsweg zur Konsensbildung wenn überhaupt dann nur noch sehr eingeschränkt zur Verfügung. Das bürdet uns zusätzlich das Problem auf, uns einen neuen Weg zu bahnen, um Maßstäbe zu finden und uns über deren Anerkennung zu verständigen. Dieser Weg ist, im Vergleich zur traditionsgeleiteten Orientierung, einer „ohne Geländer“, „ohne Ariadnefaden“ (H. Arendt), „ohne vorgeschaltetes Testament“ (R. Char). Keines dieser drei Probleme wurde und wird in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen von gestern und

heute thematisiert und im Blick auf den Schulalltag bearbeitet. Sie bringen sich in diesen Diskursen aber zur Geltung; freilich, ohne sich erkennen geben zu können und zu dürfen. Sie werden – sozusagen – als solche ohne Gesicht pädagogisch bearbeitet. Die Missverständnisse, die sich damit zwangsläufig einstellen, beruhen also auf einem Kategorienfehler, der sich im Blick auf die drei Probleme jeweils besonders gestaltet:

Zu 1: Die Fragmentierung des Weltwissens wird als ein Problem des Lernbegriffs aufgefasst. Die zitierte Denkschrift dekretiert: „Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus.“ Dagegen lässt sich trefflich ankämpfen. Was da erkämpft werden soll, findet sich so ausgedrückt: Fachliches Lernen wird „stärker auf *überfachliche Zusammenhänge* bezogen werden. *Sinnhaftigkeit* und *Anwendungsbezug* werden *erfahrbar* sein müssen.“ Eine solche Maxime pädagogisiert, was erst in der Sache zu klären ist. Geklärt werden muss, auf welche überfachlichen Zusammenhänge rekuriert werden soll und wie solcher Rekurs bewerkstelligt werden kann. Geklärt werden muss, wie die Sinnhaftigkeit dieses oder jenes Weltwissens freigelegt werden kann. Von all dem aber ist nicht die Rede. Maximen wie diese suggerieren, dass sich das Gesuchte von selber herstelle, wenn der Lehrer methodische und unterrichtsorganisatorische Entscheidungen treffe, die helfen sollen, das Fächerschema zu verlassen. Das heißt, ein Pferd von hinten aufzuzäumen, was ein redensartlicher Ausdruck dafür ist, dass ein Kategorienfehler vorliegt.

Dass so munter von einer zur anderen Begriffsebene gesprungen wird, erklärt sich teilweise, wenn wir den jetzigen Schuldiskurs mit vergangenen vergleichen: An den Erörterungen über die Bestimmung des schulisch zu erschließendes Weltwissen waren bis in die 60er Jahre führend noch die Vertreter zentraler Forschungsbereiche wie beispielsweise Physiker, Philologen, Historiker beteiligt und die Theoretiker für Bildung und Schule waren von Haus aus meist noch Philosophen, also sozusagen Fachleute fürs Allgemeine. Gegenwärtig üben sich vorwiegend Erziehungswissenschaftler als dominante Politikberater in Sachen Bildung und Schule, also Vertreter einer Wissenschaft, die sich als eine eigene erst dadurch hat bilden können, dass sie Bildung und Erziehung als ein eigenständiges Feld eingrenzte und gegen Übergriffe behauptete. Sie können leicht auf Reformen drängen, da die Weglosigkeit, Überfachliches zu denken, für sie im fachlich toten Winkel liegt.

Zu 2: Mit dem Ausdruck „Ende der Metaphysik“ ist auf die Einsicht verwiesen, dass über zentrale Sinnbereiche menschlichen Lebens *wissenschaft-*

lich nicht entschieden werden kann. Immanuel Kant, der als Zertrümmerer der Metaphysik gilt, hat die Grenzerfahrung des Denkens in einer klassisch gewordenen Formulierung zum Ausdruck gebracht hat:

„Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse; daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft. In diese Verlegenheit gerät sie ohne ihre Schuld.“

Wenn es sich so mit unserer Vernunft verhält, wie kann dann ein Lehrer seiner Aufgabe gerecht werden, den Nachwachsenden die Welt, die diese antreffen, zu erschließen? Jahrhunderte war dies eine zentrale Frage im Nachdenken über den Lehrer. Die Antworten reichen vom Zweifel, ob Menschen in einem emphatischen Sinn von Welterschließung überhaupt lehren können, bis hin zu einer bedachtsam abwägenden Einschätzung, was wir rational-diskursiv zu erfassen vermögen, und dem, was sich uns allein glaubend erschließt. Der Vernunftoptimismus der ersten Aufklärung und der Fortschrittsglaube, der sich im 19. Jahrhundert verbreitete, hatte solche Frage obsolet gemacht. Nun aber, da der Optimismus und der Fortschrittsglaube dahin, stehen wir mit leeren Händen da. Der Lehrer aber, gerade auch dann, wenn er überzeugt ist, dass das Weltfragment, das er im Unterricht traktiert, für seine Schüler wichtig – sozusagen – heilsnotwendig ist, muss Auge in Auge mit den „Neuen“ eben dafür mit seiner Person eintreten. Er kann sich den Indifferentismus der politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse gegenüber diesem Thema nicht leisten, ohne sein Lehrerethos aufzugeben.

Da trifft es sich gut, dass jüngst Jürgen Habermas, die alte Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Wissen wieder aufgenommen hat, um zu klären, „was Säkularisierung in unseren postsäkularen Gesellschaften bedeutet.“ Ich zitiere zwei Thesen aus dieser Rede: (a) Der Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit, schneidet nur dann nicht „die säkulare Gesellschaft von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung“ ab, „wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.“ (b) „Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“ Damit ist in einem kulturellen Umfeld, in dem die Wissenschaften „das Monopol an Weltwissen innehaben“, eben dieses Monopol in Frage gestellt, sind die religiösen „Ressourcen der Sinnstiftung“ aus ihrer Verbannung ins Private wieder als ein öffentliches Thema anerkannt, freilich unter der Voraussetzung, dass die religiöse Sprache in eine säkularisierte übersetzt wird.

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse thematisieren die Erfahrungen an der Grenze vernunftgeleiteter Erkenntnis nicht. Diese bringen sich

aber in der Frage nach obersten Bildungs- und Erziehungszielen zur Geltung. Es scheint so, als ob alle, die sich an diesen Diskursen beteiligen, stillschweigend darüber einig seien, sich über solche Ziele nicht verständigen zu können. Also wird dies Problem erst gar nicht ausgefaltet, sondern an den Symptomen pädagogisch gewerkelt. So wird z.B. die einseitig intellektuelle Ausrichtung der Schule behauptet und kritisiert und ganzheitliches Lehren und Werte-Erziehung gefordert. Oder es wird der Denkraum formaler Bildung reaktiviert, um dann zeitdiagnostische Merkmale wie Kommunikativität, Kreativität, Autonomie, Normendistanz und dergleichen mehr zum Maßstab von Bildung machen zu können. Offenkundig lassen sich so die Fragen nicht beantworten, die sich an der Grenze vernunftgeleiteter Erkenntnis stellen; vollends nicht wenn das dritte der genannten Probleme Beachtung findet.

Zu 3: Als ein Charakteristikum unserer „verwissenschaftlichten Welt“ gilt, dass sie mit traditionsgeleiteter Orientierung unvereinbar sei. Zur Sprache kommt diese Eigenart aber üblicher Weise nicht, indem auf Leistungen und Grenzen dieses Orientierungsmusters verwiesen wird, sondern in einer Beschwörung von Pluralität. Diese Beschwörung basiert auf einem historischen Urteil: Mit dem Einsetzen der Moderne sei die machtgestützte Einheit christlichen Weltverständnisses in Europa zerbrochen. Indem es dem Einzelnen anheim gestellt wurde, nach eigener Façon selig zu werden, sei Pluralität entstanden. Und sie mündet in das Aufklärungspostulat, aus selbstverschuldeter Unmündigkeit herauszutreten. Das Wort „Pluralität“ wird also auf diesem Weg einerseits historisch gebraucht, andererseits als ein Wertbegriff mit universaler Geltung.

Die politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse reagieren auf diese Zeichen der Zeit resignativ und wieder pädagogisierend: Pluralität wird, da eine Einigung über das, was Weltorientierung ausmachen soll, eh nicht gelingen will, selbst zur strukturierenden Mitte des Denkens über das Lehren und den Lehrer, zu einer Art allgemeinstem Bildungsziel. Vorschläge über Unterrichtskonzepte unter diesem Leitstern finden öffentliche Aufmerksamkeit; sie betreffen die Sozialkompetenz von Grundschulkindern ebenso wie die Individualisierung von Unterricht überhaupt und die Pluralisierung der Lehrangebote. Was immer in solchen Vorschlägen vernünftig ist, eine angemessene Antwort auf die mit Pluralität aufgeworfenen Probleme sind sie nicht, und zwar aus zwei Gründen.

- Die Logik der Lernschritte, die zu Einsichten führen sollen, aus denen Orientierung in der Welt erwächst, – diese Logik leitet sich nicht aus allgemeinsten Bildungszielen her, sondern aus Gesetzmäßigkeiten, die für

das Denkenlernen im Kindes- und Jugendalter gelten. Wenn aus der Leitvokabel „Pluralität“ unmittelbar, also ohne das Angestrebte mit diesen Gesetzmäßigkeiten zu vermitteln, praktische Konsequenzen für das Lehren gezogen werden, dann liegt ein Kategorienfehler vor. Verwunderlich ist ein solcher Fehler, weil er im Kernbereich dessen auftritt, was als Ordnung des Lehrens zu gelten hat.

- Auch in der historischen Herleitung von „Pluralität“ liegt ein Sprung von einer in eine andere Begriffsgattung vor. So unstrittig es sein wird, dass mit dem Zerschneiden machtgestützter Einheit christlichen Weltverständnisses in Europa die Pluralisierung von Weltorientierung zum Problem wird, so offenkundig ist auch, dass Pluralität selbst nicht die Wirkung dieses Zerschneidens sein kann. Denn Pluralität wird zuerst und vor allem als ein der menschlichen Existenz eigentümliches Merkmal anzusehen sein. Mit dem Zerschneiden der machtgestützten Einheit christlichen Weltverständnisses einher geht etwas anderes, nämlich der Verlust traditionsgeleiteter Orientierung, also eines über Jahrhunderte genutzten Musters, die Dynamiken, die aus der Pluralität als einer *conditio humana* immer entstehen, zu ordnen. Wenn aber eine solche Ordnung sich nicht länger traditionsorientiert herstellt, wie ist sie dann zu gewinnen? Eine geläufige und abstrakte Antwort lautet: dialogisch. Die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten, die mit dieser Antwort aufgeworfen sind, kommen aber, da das Thema erst gar nicht gestellt wird, nicht zu Wort.

Für einen Neuanfang in der Lehrerbildung

Die Schlussfolgerung, die sich aus diesem Befund ergibt, ist für die Lehrerbildung als These denkbar einfach formuliert, aber das, was sich an Schwierigkeiten in der Praxis dem entgegenstellt, denkbar schwer zu lösen. Die These: Die Fachstudien zukünftiger Lehrer werden begleitet und ergänzt durch wissenschaftstheoretisch-philosophische Studien, in denen einerseits der Beitrag der einzelnen Disziplinen zur Weltorientierung und andererseits die mit der Kategorie „Weltorientierung“ aufgeworfenen Fragen zum Thema des Nachdenkens und der öffentlichen Diskurse werden. Da nicht beliebig viel Zeit für die Lehrerbildung zur Verfügung steht, werden die schulpraktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehrstudiums ausschließlich in der zweiten, der pädagogischen Phase der Ausbildung ihren Platz finden müssen. Neue Formen der Kooperation von Hochschulen und Ausbildungsseminaren müssen gesucht werden (z.B. Sommerkurse für Studienreferendare an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen). Dieser or-

ganisationssoziologische Hinweis mag genügen, die Richtung anzudeuten, in der die Auslegung der Lehreraufgaben unter den Bedingungen der Eigensinnigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen, der postsäkularen Weltorientierung und den Herausforderungen von Pluralität ohne das Geländer der Tradition gesucht werden soll.

Die Begleitung und Ergänzung der Fachstudien kann nicht beiläufig sein und sie kann auch nicht einfach administrativ angeordnet werden. Die Probleme, die eine solche Reflexionsaufgabe stellt, sind zu groß und zu mannigfaltig. Ich deute nur eines und dies auch nur in bildlicher Redeweise an: Um die Welt neuen Generationen zu erschließen, wird das Licht, das in verschiedenen wissenschaftsmethodischen Verfahren erzeugt wird, zu nutzen sein. Die Heterogenität der Sichtweisen und die kategoriale Vielfalt dessen, was dabei in den Blick kommt, lässt sich dann aber nicht mehr, wie eine ausbeuterische Lesart der Feuerabend-Formel *anything goes* will, im Sinne von alles sei gleich-gültig behandeln. Zugespitzt: Die Quintessenz solcher Welter-schließung kann nicht in einer Maxime von Gleich-Gültigkeit bestehen, die einer meiner Lehrer im Gymnasium mit dem Diktum zu charakterisieren pflegte, der eine gehe gern in die Kirche, ein anderer esse gerne Leberwurst. Oder mit Immanuel Kant: Indifferentismus sei die Mutter des Chaos und der Nacht und sei akzeptiert nur als Indikator für das Nahen einer neuen Ordnung.

Dieser Vorschlag kommt, bezogen auf die gegenwärtigen politiknahen Bildungs- und Schuldiskurse, einer Kehrtwendung in der Diskussion um die Lehrerausbildung gleich, insofern diese das Heil bis anhin darin sucht, die pädagogisch-praktischen Anteile in der ersten Ausbildungsphase, also im Hochschulstudium, weiter zu vergrößern.

Und die Kultusminister und ihre Konferenz?

Es gibt gute Gründe dafür, darauf hinzuwirken, dass im föderalen Deutschland Eltern darauf bauen können, bei einem Umzug von München nach Wismar für ihre Kinder nicht nur auf Schulen gleichen Typs zu treffen, sondern auch, dass sie hier wie da mit qualifizierten Lehrern rechnen können. Aber es ist wenig einsichtig, dass die Wege, auf denen die zukünftigen Lehrer ihre Qualifikation erreichen, nach ein und derselben Schablone gebahnt sein müssen. Wenn sich die Kultusminister in ihrer Konferenz über den Ort einig werden, an dem die Wege der Lehrerbildung münden sollen, dann können sie an diesem Ort die Tafeln aufstellen, auf dem die Anforderungen formuliert sind, denen zukünftige Lehrer genügen müssen, um in den Bundesländern eine Anstellung zu finden. Die Wege dagegen, diesen Ort zu erreichen, soll-

ten so gebahnt werden, wie es unterschiedliche Konzeptionen der Lehrerbildung erfordern. Unterschiedliche Konzepte aber sollten in Zeiten nach dem Abschied von traditionsgeleiteter Orientierung schon wegen der Unabsehbarkeit menschlichen Handelns gesucht und anerkannt werden, wenn eine Angelegenheit so vielschichtig und an Bezügen so reich ist wie die der Lehrerbildung. Unvermeidliche Einseitigkeiten und Überakzentuierungen können sich, das ist mit Gründen zu hoffen, in der Konkurrenzsituation, die entsteht, abgleichen.

Aber noch ein anderes ist in Erinnerung zu rufen: Bildungs- und Schulverwaltungen können Rahmenbedingungen formulieren und setzen, innerhalb derer, wenn sie sich als zureichend erweisen, Bildung und Ausbildung möglich werden und gedeihen können. Reflexion und Reflexionsleistungen lassen sich aber nicht mit Hilfe von Verwaltungsvorschriften induzieren. Das versteht sich eigentlich von selbst. Aber in Zeiten, in denen Verwaltungshandeln in Gefahr gerät, volkspädagogisch bzw. sozialpädagogisch missverstanden zu werden, mag es vernünftig sein, vor solcherart Gebrauch staatlicher Macht zu warnen. Wenn ich also alternativ zu dem z.Zt. gängigen Konzept, Lehrer zu bilden und auszubilden, vorschlage, die fachliche und die pädagogisch-praktische Seite des Studiums zukünftiger Lehrer klar zu trennen und das Getrennte auf die beiden Ausbildungsphasen zu verteilen, für die fachliche erste Phase aber wissenschaftstheoretische und philosophische Begleit- und Ergänzungsstudien vorzusehen, dann müssen sich Universitäten finden, die ein solches Konzept für sinnvoll ansehen und die bereit sind, die nötigen interfachlichen Gespräche zu führen. Immerhin, – ein Anhauch von Traum sei gestattet, – Universitäten könnten, wenn sie sich darauf einlassen, an Profil gewinnen, und zwar in ihrem ureigensten Feld unter Nutzung ihres eigenen Vermögens, das der Intellektualität, und in eigener Verantwortung. So für ihre Aufgabe, Welt zu erschließen, gebildete und ausgebildete Lehrer träten dann in Konkurrenz zu denen, die sich stärker für die Situierung des Weltwissens im Horizont der Nachwachsenden profiliert haben. Und dann wird man sehen.

Noch einmal Eltern und Lehrer

Die Welterschließungsaufgabe habe ich als die zentrale des Lehrers in meinen Anmerkungen herausgestellt. Und ich habe darauf verwiesen, dass dies im Widerspruch steht zur eher beiläufigen Behandlung, die diese Aufgabe in den politiknahen Bildungs- und Schuldiskursen erfährt. „Unbeschadet der Dringlichkeit dieser Aufgabe“ – so lautet eine geläufige Formel, sich von der

Dringlichkeit dieser Aufgabe ab- und dem, was heute als vordringlicher angesehen wird, zuzuwenden. Dieses Vordringlichere hat viele Namen, aber nur einen Grund, der sich in der Diagnose kundtut, dass es mit der Schulfähigkeit unserer Kinder und Jugendlichen nicht gut bestellt sei. Hegel hat in einer Schulrede 1810 festgestellt, dass Schüler, denen es daran mangelt, den Eltern zurückgegeben werden müssen, damit diese ihre Pflichten erst an diesen vollenden. Seit dieser Erklärung des Nürnberger Gymnasialdirektors hat sich im gesellschaftlichen Gefüge vieles getan. Mit seiner Maxime wäre heute wenig bewirkt, außer Gerichtsprozessen ohne Unterlass. Aber zu lernen ist von Hegel, dass Schule nicht Aufgaben übernehmen kann, die ihr wesensfremd sind. Die zentrale Aufgabe des Lehrers wieder in den Mittelpunkt der Erörterungen über Schule zu rücken, heißt also unter den gegenwärtigen Bedingungen auch, eine Grundsatzdebatte, und zwar eine, die diesen Namen verdient, darüber zu führen, wie denn Schulfähigkeit, wenn sie in Familien – oder was dafür gilt – nicht mehr hinreichend geschaffen wird, anderweitig erworben werden kann.