

Oelkers, Jürgen

Ist "pädagogisches Verstehen" in der Lehrerbildung lehrbar?

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 262-270



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Ist "pädagogisches Verstehen" in der Lehrerbildung lehrbar? - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 7 (1989) 2, S. 262-270 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131639 - DOI: 10.25656/01:13163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131639>

<https://doi.org/10.25656/01:13163>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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

IST "PÄDAGOGISCHES VERSTEHEN" IN DER LEHRERBILDUNG LEHRBAR?

Jürgen Oelkers, Bern¹

Meine These lautet wie folgt: Pädagogisches Verstehen ist normatives Verstehen. Die Normen der Erziehung sind explizierbar und die Explikationen lehrbar. Pädagogisches Verstehen ist insofern nicht "divinatorisch". Es ist keine Ahnung, sondern beruht auf rationaler Einsicht und wird mit der Grenze der Rationalität selbst begrenzt. Damit sage ich nicht, dass "Ahnungen" keine pädagogische Bedeutung haben, nur sind sie nicht lehrbar.

Vorausgesetzt wird bei dieser These eine relativ strikte Unterscheidung: Ich unterscheide Verstehen als *Bildungsziel* (OELKERS 1986) vom "pädagogischen Verstehen". Das Ziel der Schule ist die Bildung des Kindes und diese Bildung bemisst sich an *seinem* Verstehen; aber mit diesem Bildungsprozess ist nicht schon eine pädagogische Normativität verbunden. Das Hauptproblem ist zunächst ein didaktisches, nämlich wie Wissen und Können gelehrt und gelernt werden, damit ein Verstehensprozess beim Kind initiiert wird. Pädagogisches Verstehen ist mehr, nämlich normatives Verstehen, das sich der Erziehung zuwendet. Meine These besagt, dass dies nicht einfach durch seelische Übereinstimmung erreicht werden kann.

Diese These hat einen historischen Bezug, denn über die Verbesserung des Verstehens ist in der Geschichte der Didaktik und Methodik unablässig diskutiert worden. Das zeigt sich zumal in den Satiren zu diesem Thema, etwa in dem Roman "Arkonavis Reise nach dem Monde", den ein ANDREAS WASSERBURG 1816 erscheinen liess. Der Roman schildert die pädagogische Provinz auf dem Monde als methodisch zerstrittenes Terrain und zugleich als Utopie, die schliesslich darin praktisch wird, dass die Beurteilung schulischer Leistungen, also Fortschritte im Verstehen, mit Hilfe eines ausgeklügelten Prämiensystems erfolgt (WASSERBURG 1816, S. 145ff., 150ff.).

Die Geschichte sollte zeigen, wie die zeitgenössische Methodendiskussion zu beenden ist: Die Vielfalt konkurrierender Methoden kann nur durch das Zerschlagen des Gordischen Knotens aufgelöst werden. Herauskommt dann ein ökonomischer Grundsatz und ein damit verbundenes Verhaltenstraining: Man muss eine pädagogische *Währung* einführen, mit der man, je nach gezeigter Leistung, Wertsteigerungen belohnen und Wertebussen bestrafen kann. Wer die meisten Billette - die Währung heisst ganz unbescheiden "Arkonavis oder Arkonavis Zettel" (Ebd., S. 150) - besitzt, rangiert am Höchsten, hat den besten

¹ Gekürzte Fassung eines Vortrages auf dem Symposium "Verstehen Lehren" der Universität Bern am 10. Februar 1989

Schulerfolg und die günstigsten Aussichten. Die Hierarchie erlaubt Abstufungen nach unten, die sich je nach Währungsumlauf differenzieren lassen. Wer kein Billett erwirbt, ist dann natürlich nichts wert, wenigstens pädagogisch gesehen.

"Arkonavis Reise nach dem Mond" ist vergessen worden und hat in der Geschichtsschreibung keine Spuren hinterlassen, obwohl wir die Fabel noch heute verstehen können. Niemand weiss heute, wer ANDREAS WASSERBURG war, aber was er beschreibt, entspricht einer durchaus mächtigen Tendenz seiner Zeit, nämlich die Reform der schulischen Methode nach ökonomischen Gesichtspunkten und mit Hilfe eines strikten Behaviorismus. Das Wort gab es noch nicht, die Bedeutung aber sehr wohl: Das bekannteste Beispiel ist die "Bell-Lancaster-Methode", die WASSERBURG durch die Einführung einer pädagogischen Währung nur perfektioniert. Grundlegend ist hier ebenfalls die Hierarchie, also die Anordnung der Schüler nach ihrem Leistungsrang (je näher sie dem Lehrer sassen, desto besser waren sie), und auch behavioristische Techniken sind wohlbekannt, Belohnung und Bestrafung, Lob und Tadel objektiviert durch Rangskalen, Aufstiegsmöglichkeiten, Teilhabe an der Lehrermacht, usw.

Die Bell-Lancaster-Methode, die in Europa überaus verbreitet war (ZSCHOKKE 1822), verfährt ökonomisch, also nach dem Verhältnis von Kosten und Nutzen. Sie sucht nach dem effektivsten Mittel, die Kosten zu senken und den Nutzen zu steigern, und dieses Mittel ist eine behavioristische Lernkontrolle. Kostensenkend sollte sich auch der "gegenseitige Unterricht" auswirken, also die Anstellung des besten Schülers einer Klasse, der die anderen Schüler zur Entlastung des Lehrers unterrichtet. Diese Schüler wurden nicht bezahlt, wohl aber belohnt, mit einem besseren Platz in der Hierarchie.

Nun hat schon die zeitgenössische Kritik negativ auf dieses Modell reagiert: "Alles gehorcht... Dem Einfluss der Gewohnheit und der Macht des Gesetzes", rügte LUDWIG NATORP (1811, S. 112) und Erziehung lässt sich eben nicht ökonomisch begreifen, schrieb FRIEDRICH SCHWARZ (1819) und AUGUST HERMANN NIEMEYER (1820).

Ihre Prognosen haben sich weitgehend erfüllt: Tatsächlich begreifen wir Erziehung und Bildung nicht ökonomisch und auch nicht, wenigstens nicht hauptsächlich, behavioristisch. Wir haben keine pädagogische Währung eingeführt, entwickeln keine Raumordnung, in der die Nähe des Schülers zum Lehrer seinen Leistungsstand markiert, und beschäftigen auch nicht die besseren Schüler, um die Kosten zu senken. Käme jemand auf Arkonavis Idee, würde das öffentlich Anstoss erregen, aber warum? Warum können wir den pädagogischen Bereich nicht einfach nach einem Kosten-Nutzen-Kalkül organisieren?

Die Antwort führt auf meine Eingangsthese zurück: Wir haben den Bereich von Erziehung und Bildung in einer bestimmten Weise normiert, die sich nicht beliebig ändern lässt. Diese Normierung ist historischer Natur, aber sie hat sich in strukturellen Formen der Reflexion festgesetzt. Diese Formen machen das

aus, was man "pädagogisches Verstehen" nennt. Sie vor allem verhindern, dass wir mit der Erziehung das machen, was wir mit vielen Teilen der Gesellschaft machen, nämlich eine Oekonomisierung, die sich selbst nicht beschränken kann.

Nun ist das eine ungewöhnliche Variante des Begriffs "pädagogisches Verstehen", die ich zunächst gegen den dominanten Begriffsgebrauch verteidigen muss, bevor ich zeigen kann, was sie in der Praxis, besonders der Praxis der Lehrerbildung, bedeutet. Mein Begriff ist rationaler Natur: Pädagogisches Verstehen ist historisch rekonstruierbar und kann in seinen Lehrfunktionen definiert werden. Man kann sozusagen verstehen, was "pädagogisches Verstehen" ist, und nicht nur das, man kann mit ihm auch so umgehen, dass es lehrbar erscheint. Die dominante Version des Begriffs ist dagegen eher irrational, sie geht auf FRIEDRICH SCHLEIERMACHER zurück und ist zuletzt von WERNER LOCH wie folgt formuliert worden: Erziehen impliziert ein Verstehen des zu erziehenden Menschen, "das diesen nicht nur in seiner vorfindlichen Wirklichkeit, sondern auch in seinen Möglichkeiten erkennt und insofern eine divinatorische Komponente hat" (LOCH 1979, S. 49).

Von *divinatorischem* Verstehen sprach FRIEDRICH SCHLEIERMACHER in seiner Hermeneutik (1838): Er diskutiert hier die zentrale Aufgabe jeder hermeneutischen Praxis, nämlich wie es möglich ist, einen Text oder eine Rede "zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber" (SCHLEIERMACHER 1977, S. 94). Will man diese Aufgabe realisieren, so muss man vier Kriterien gerecht werden: Man muss erkennen, wie sich eine bestimmte Rede zum Gesamt von Sprache und Wissen verhält, man muss ahnen, wie sich die Rede auf dieses Gesamt auswirkt, man muss wissen, was die Rede psychologisch motiviert und man muss schliesslich ahnen, "wie die darin enthaltenen Gedanken noch weiter in dem Redenden und auf ihn fortwirken werden" (Ebd.).

Zweimal ist von *Ahnen*, also vom Divinatorischen, die Rede, im Blick auf die Auswirkungen einer Rede für Sprache und Wissen und im Blick auf die Wirkungen für den Urheber der Rede. SCHLEIERMACHER unterscheidet daher "*objektiv divinatorisch*" und "*subjektiv divinatorisch*" (Ebd.). Woran LOCH anknüpft ist das "subjektiv Divinatorische", die Ahnung, auf welche Zukunft die Erziehung sich richtet, damit die Potentiale des Kindes zur Entfaltung kommen können. Pädagogisches Verstehen ist, so LOCH, ein "Besser Verstehen", und zwar einerseits der Begabungen des Kindes, die es in einem "unerschlossenen Zustand" zu entdecken gilt, andererseits ihrer Formung, so dass das Kind die Chance erhält, für seine Begabungen "im Lebenslauf eine sinnvolle, produktive und befriedigende Verwendung zu finden" (LOCH 1979, S. 49).

Ich will nun nicht auf den damit verbundenen pädagogischen Herrschaftsanspruch eingehen, sondern nur fragen, wie divinatorisches Verstehen möglich sein kann: SCHLEIERMACHER spricht überhaupt nicht von Erziehung, sondern vom Verstehen von Texten. Zwar hat gerade

SCHLEIERMACHER dazu beigetragen, Textverstehen und Personenverstehen als ein identisches Problem zu begreifen und also grammatisches und psychologisches Verstehen nur operativ zu unterscheiden, aber in seinem Konzept des Divinatorischen ist keine Rede davon, pädagogische Ahnungen zu instrumentieren, mit denen Begabungen und Formungen individueller Talente erkannt werden können. SCHLEIERMACHER hat auch gleich die Begründung für die Unmöglichkeit eines solchen "pädagogischen Verstehens" mitgenannt: *Besserverstehen* ist eine "unendliche" Aufgabe, "weil es ein Unendliches der Vergangenheit und Zukunft ist, was wir in dem Moment der Rede sehen wollen" (SCHLEIERMACHER 1977, S. 94).

Der Anspruch des "Besserverstehens" verschärft sich noch, wenn nicht Texte, sondern Personen betroffen sind. Die Ahnungen des Pädagogen müssten dann nicht nur die unendliche Arbeit der Textdeutung, sondern die Antizipation künftiger Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen betreffen, die wir höchstens uns vorstellen, aber nicht wirklich vorwegnehmen können. Jedes Hineinversetzen in eine Person ist eine *Projektion*, mit der keine, wie SCHLEIERMACHER schrieb, divinatorische Gewissheit verbunden sein kann (Ebd., S. 318f.) LOCH übertreibt also, wenn er pädagogisches Verstehen an die Kraft des Divinatorischen bindet. Was so als *Ahnung* auftaucht, ist für die Erziehung nicht verfügbar, wenigstens nicht als Richtschnur des Handelns, denn Ahnung ist nicht mehr als Projektion, zudem die Projektion des Erwachsenen, der nie sicher sein kann, ob er sich nicht über die Begabung und Entwicklung des Kindes täuscht.

Natürlich bedarf jede Erziehung eines *Entwurfs*, also einer projektiven Ausgestaltung der Zukunft; aber dieser Entwurf muss sich immer selbst korrigieren, er kann sich nicht darauf berufen, die Ahnung der Möglichkeiten des Kindes zu sein. Er ist insofern eine flexible Projektion, die sich auf das Kind bezieht, aber nicht ahnend, sondern normativ. Oder genauer: Jede Ahnung über die Zukunft des Kindes ist ein normatives Postulat des Erwachsenen, eine Stellvertretung, die nicht das Kind sanktionieren kann. Pädagogisches Verstehen ist normativer Anspruch, nicht divinatorische Gewissheit.

Was aber macht diesen Anspruch aus? Und wieso kann überhaupt dem Kinde gegenüber ein normativer Anspruch vertreten werden? Ich will drei Gründe anführen, bevor ich auch die Praxis des pädagogischen Verstehens zu sprechen komme:

(i) Normative Ansprüche sind unvermeidlich im Verkehr von Erwachsenen und Kindern. Sie betreffen freilich nicht einfach die Sozialisation des Kindes, sondern gerade den pädagogischen Umgang mit ihm. Es sind Ansprüche an den Erwachsenen, diesen Umgang zu regeln und die Regeln angemessen zu begründen. Das Kind wird viele dieser Regeln zunächst übernehmen, jedoch nicht als Erziehungsregeln. Sie werden daher anders verarbeitet als sie intendiert sind, ohne darum für den Erwachsenen dispensibel zu sein.

(ii) Ist der Erwachsene also gehalten, seinen Umgang mit dem Kind normativ zu regeln und also sein Verstehen pädagogisch zu disziplinieren, so ist

er auf Ahnungen verwiesen, aber das allein wäre zu wenig. Er muss sich zugleich Rechenschaft darüber ablegen, was er tut und wie er verstehen will. Strafen und Erniedrigungen sind keine zulässigen Erziehungsmittel, weil wir pädagogische Situationen nach anderen Mustern deuten. Wir verstehen sie vom Wohl des Kindes her, von den Auswirkungen, die unsere Handlungen auf die Entwicklung des Kindes haben können. Wir verwenden dabei oft dramatische Wirkungsannahmen, die empirisch gar nicht zutreffen, aber für das pädagogische Verstehen funktional sind. Nur wenn wir uns vorstellen, welches Leid wir auslösen können, nur dann regeln wir unsere Macht und setzen sie zum Wohl des Kindes ein.

(iii) Pädagogisches Verstehen ist in diesem Sinne normativ: Es warnt uns vor den negativen Folgen und strukturiert einen Horizont, in dem ein positives Erziehungsmilieu entsteht. Die Elemente dieses Verstehens können wir rekonstruieren und auf dem Niveau heutiger Theorielagen explizieren: Historisch sind dies die Idee der Karenz (also des Schutzes der Erziehung vor der Gesellschaft), die Gestaltung *pädagogischer* Institutionen, die dieser Idee entsprechen, und die Etablierung eines ständigen pädagogischen Diskurses in der Öffentlichkeit. Die Vorbilder dieser Struktur sind ROUSSEAU'S *Emile*, PESTALOZZI'S "Lienhard und Gertrud" und die Mobilisierung der "Reformpädagogik" seit Beginn des 20. Jahrhunderts: ROUSSEAU lehrt uns über den pädagogischen Sinn der Karenz, PESTALOZZI über die Notwendigkeit pädagogischer Milieus und die Reformpädagogik über die Bedeutung von Erziehungsdiskursen in der Öffentlichkeit (vgl. OELKERS 1988, 1989).

Diese letzte These führt bereits auf die Frage, ob pädagogisches Verstehen lehrbar ist. Nimmt man diesen Begriff nicht naiv als bloss intuitives Hineinversetzen in die Seele des Kindes, sondern als strukturierte Normativität (von der her das Hineinversetzen erst zu einem pädagogischen wird), dann beantwortet sich die Frage zunächst ganz einfach: Die Verstehensstruktur der Erziehung ist kulturell weitgehend vorgegeben und wir werden nur in sie eingefügt, einfach weil sie normative Ideen und Erfahrungen vertritt, die Teil der öffentlichen Auseinandersetzung sind. Die Diskurse erziehen uns zum pädagogischen Verstehen. Damit sage ich zugleich, dass dieses Verstehen nicht einheitlich möglich ist, dass alle normativen Implikationen vielfältige Ausdeutung erfahren und der öffentliche Dialog über Erziehung tatsächlich, im Sinne SCHLEIERMACHERS, eine unendliche Aufgabe darstellt, eine solche zudem, über die immer wieder Konflikt und Streit ausbrechen wird.

Was ich also unter "pädagogischem Verstehen" nicht verstehe, ist etwas *abschliessend* Richtiges, eben divinatorische Gewissheit. Dies mag es geben, doch weil Erziehung immer auch eine öffentliche Angelegenheit ist, hilft das wenig, wenigstens im Blick auf Lehrerbildung. Was wir hier nicht vermitteln können, ist Gewissheit; wir können nur historische Begründungen und systematische Explikationen anbieten, mit denen Probleme verdeutlicht und Strukturen offengelegt werden. Die Struktur pädagogischen Verstehens aber ist eine offene Grösse; sie legt den Rahmen fest, aber zugleich auch Spielräume der

Interpretation, die immer nur Diskurse, nicht aber Ahnungen, beschränken können.

Was heisst das konkret? *Lehrerbildung* ist eine Berufsvorbereitung. Der Ausdruck "Beruf" spricht einen spezifischen Bereich von Erziehung und Bildung an. Es geht nicht einfach um "pädagogische Praxis", sondern um jene besondere Praxis, die sich mit organisierter Bildung und institutioneller Erziehung beschäftigt. Nur dafür brauchen wir Lehrer, im Unterschied zu Animatoren oder Therapeuten. "Organisiert" und "institutionell" sind beschreibende Kategorien, sie sagen nichts über die Qualität aus. Man kann, wie Arkonavi erfahren musste, Erziehung und Bildung nach höchst verschiedenen Methoden organisieren und es ist immer die Frage, welche Methode die richtige ist.

Nun kann man "pädagogisches Verstehen" auf dieses Problem beziehen, die Reflexion des pädagogisch Richtigen. Keine Reflexion wird diese Frage abschliessend beantworten können, aber erst sie macht überhaupt Kritik und Veränderung möglich. Erst wenn wir erkennen, dass Erniedrigung kein Erziehungsmittel ist, erst dann verwenden wir Kriterien "pädagogischen Verstehens", die öffentlich genug sind, um sich selbst kontrollieren zu können. Noch Arkonavis eigene Lösung war privat und darum unkontrolliert; sie war keinem kritischen Diskurs ausgesetzt und gewann eben darum den Schein des Vollkommenen. Vollkommene Methoden aber darf es, um unserer Kinder willen, nicht geben. Wenigstens wäre dies ein Resultat der pädagogischen Reflexion seit ROUSSEAU. Pädagogisches Verstehen ist nichts anderes als die immer erneute Auseinandersetzung mit den Postulaten dieser Tradition.

Aber wie kann man das in der Lehrerbildung fruchtbar machen? Die Antwort, die ich abschliessend gebe, impliziert eine Kritik an der Ausbildung und zugleich ein Projekt: Ich gehe nicht davon aus, dass "pädagogisches Verstehen" einfach nur didaktisiert werden muss, um erzeugt werden zu können. Man kann sicher didaktische Demonstrationen versuchen, aber wertvoller sind Erfahrungen, solche, die ein Scheitern, und solche die ein Gelingen der pädagogischen Intention anzeigen. Diese Art Kasuistik kommt in der bestehenden Ausbildung zu wenig vor. Sie ist entweder abstrakt oder technisch, was beides seine Funktion haben mag, die Reflexion von Beispielen oder Fällen aber nicht ersetzt. Praxis ist nie direkt verstehbar, vielmehr gewinnen wir unsere Anschauungen immer durch Beispiele. An Beispielen lernen und explizieren wir Normativität und also pädagogisches Verstehen.

Wir können nicht einfach Theorien deduzieren und dann die Beispiele für Anwendungsfälle dieser Theorie halten. Vielmehr müssen wir die Fälle der Praxis analytisch behandeln und versuchen daran zu lernen, was allgemeingültig ist und was nicht. Insofern gilt gerade umgekehrt zu SCHLEIERMACHER: Das Allgemeine kann nur aus dem Besonderen heraus verstanden werden (SCHLEIERMACHER 1977, S. 95) oder anders: Pädagogisches Verstehen konkretisiert sich am Fall und nur das Beispiel erlaubt eine Generalisierung. Das ist für die statistische Empirie ganz unbefriedigend, weil es sich gleichsam um eine wilde Generalisierung handelt.

Aber anders können wir unsere normativen Maximen nicht anschaulich machen.

Gegen das wilde Generalisieren hilft der Kontrast: Es gibt kein Beispiel ohne Gegenbeispiel, also wird jede Generalisierung beschränkt, wenn man nur die Einseitigkeit vermeidet. Als Projekt der Lehrerbildung stelle ich mir Fallanalysen vor, an denen pädagogisches Verstehen demonstriert werden kann. Die Analysen betreffen nicht einfach den professionellen Umgang mit dem Kind, sind also ausdrücklich keine didaktischen Anleitungen; vielmehr sind es Sekundäranalysen. Sie richten sich auf Alltagserfahrungen, ohne sie ihrerseits strukturieren zu wollen. Was strukturiert wird, ist die Auswahl der Beispiele: Persönliche, literarische, wissenschaftliche, geschichtliche Beispiele erfüllen jeweils verschiedene Funktionen, wenn es darum gehen soll, das "Pädagogische Verstehen" zu verstehen.

Soweit man mit dieser Praxis die normativen Implikationen pädagogisches Verstehen explizieren kann, ist es lehrbar. Man kann lehren, wie es zur Idee der Karenz kommt und was sie bedeutet; ebenso kann man lehren, dass pädagogische Institutionen eine besondere Gestaltung verlangen und was sie ausmacht; und schliesslich kann man lehren, wie öffentliche Diskurse über Erziehung beschaffen sind, was sie sinnvoll und was sie problematisch macht. Was man nicht lehren kann, ist Divination. Man hat sie oder man hat sie nicht, vielleicht verbessert sie auch Lernen, nur sie lehren zu wollen, wäre ein vergebliches, ja mehr noch, ein eitles Unterfangen. Und das soll Lehrerbildung nun wirklich nicht sein.

Was wären Beispiele für meine Ueberlegung? Ich nenne drei, die der Veranschaulichung dienen, aber auch strukturelle Möglichkeiten aufzeigen:

(i) Eine pädagogische Kasuistik ist offenbar zunächst eine Kasuistik von Reformen, denn in dem unruhigen Feld der Erziehung wird permanent versucht, die bestehenden Verhältnisse zu verändern, auch wenn dies oft lautlos geschieht. Ein Fall spektakulärer Veränderung war die politische Reform des Schulwesens in der Republik Oesterreich nach 1918. Beteiligt waren bekannte Reformer wie OTTO GLÖCKEL oder VICTOR FADRUS, aber auch der unbekanntere Volksschullehrer KARL POPPER und der bekannte Psychologe KARL BÜHLER. Das Wiener Milieu der Sozialdemokratie, aber auch der Kulturkritik bestärkten einen politischen Reformversuch, der von 1918 bis 1934 andauerte und einzigartige Erfahrungen lieferte, was Reformpädagogik in einer pluralistischen Demokratie heissen kann, ohne naiv zu werden. Dass wir dieses Beispiel kaum thematisieren, ist zugleich ein Forschungs wie ein Ausbildungsrückstand (vgl. OELKERS 1989, Teil 5.2.).

(ii) Eine andere Ebene der Kasuistik ist die *alltäglicher Fälle*, die unspektakuläre Normalität verkörpern und darum oft der Aufmerksamkeit entzogen werden. Das betrifft nicht nur den Alltag im Klassenzimmer, sondern überhaupt den Erziehungsalltag in der heutigen Gesellschaft. Irgendwie herrscht Einigkeit darüber, dass die Massenmedien erziehen, aber wie tun sie das? Erzieht die Tagesschau? Erzieht der Spielfilm? Oder erzieht nur die kritische Diskussion

oder die pädagogisch gereinigte Kindersendung? An diesem Fallmaterial kann man enge und weite Erziehungsbegriffe testen, man kann Wirkungsannahmen veranschaulichen und nicht zuletzt überraschende Gegenbeispiele für die eigenen Vorurteile finden. Erzieht nicht auch die Pop-Musik? Aber erzieht dann nicht alles und jedes und wie finden wir eine Abgrenzung? Erzieht der heimliche Lehrplan der Schule und können wir das Erziehung nennen?

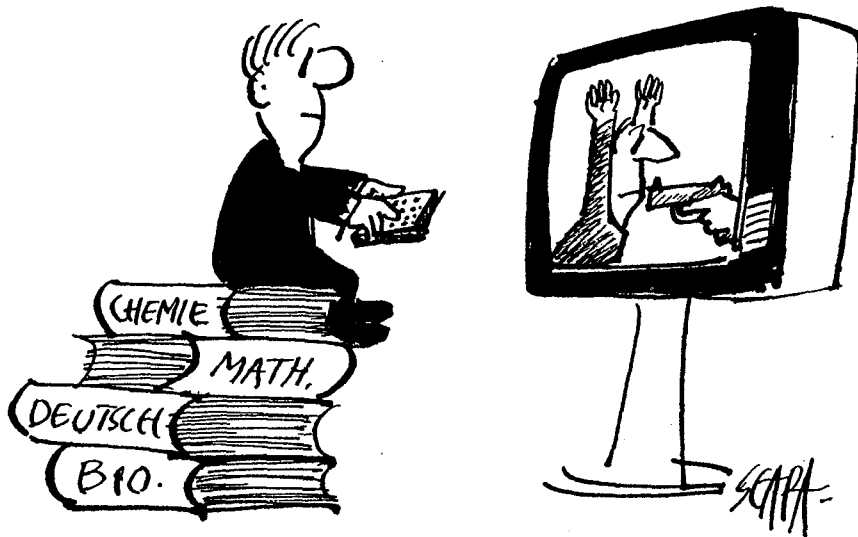
(iii) Eine dritte Ebene ist die der *Literatur*: Beispiele aus der Belletristik sind oft viel denkbestimmender als solche der Alltagserfahrung, etwa wenn wir FRANZ KAFKAS "Brief an den Vater" lesen und parallel dazu THEODOR FONTANES Erinnerungen an die Kindheit, CANETTIS Autobiographie, PETER WEISS' "Abschied von den Eltern" oder SARTRES "Die Wörter". Diese Fälle sind ästhetische Exempla, an denen man pädagogisches Verstehen gut demonstrieren kann, doch mehr noch, sie wirken als Bezugspunkte der eigenen Reflexion, als Anschauung, die belehrt, ohne belehrend zu sein. Das ist vielleicht gerade für die oft sehr eng definierte Lehrerbildung eine nützliche Provokation.

Arkonavis Methode vollendet sich in der Verwandlung der Billette in "wirkliches Geld" (WASSERBURG 1816, S.180). Wenn wir einen pädagogischen Fortschritt ausmachen wollen, dann liegt er darin, diese Oekonomisierung vermieden zu haben. Soll dieser Fortschritt andauern, müssen wir "pädagogisches Verstehen" lehren. Die tatsächlichen Tendenzen in den Schulen belehren darüber, dass dies kein automatischer Prozess ist. Wie eine pädagogische Institution scheitern kann, einfach weil der Sinn ihres besonderen Verstehens gesellschaftlich nicht mehr vermittelt ist, demonstriert ein abschliessendes Zitat aus einer amerikanischen Zeitung, ein Fallbeispiel, das zugleich den Sinn meiner Methode verdeutlichen: Amerikanische Kinder, lesen wir, sind die Sklaven eines Kultes "unmittelbarer Relevanz" alles Gelernten. "Brian, who is white, doesn't want to read about anyone who isn't an American. Freddy, who is black, doesn't want to read about anyone who isn't black. Amy will report only on women, while Mark will report only on sports figures, as long as they are still alive" (MADDOX 1989). Niemand interessiert sich für die Vergangenheit, niemand für ein Verstehen jenseits des Alltagshorizontes, alles muss arrangiert werden wie ein instant cake. Das Beispiel zeigt, wie dringend Konzepte *pädagogischen Verstehens* sind, die nicht in Psychologie aufgelöst werden können. Es zeigt aber auch, wie schwierig diese Aufgabe ist und was in Zukunft auf uns zukommen wird.

Literatur

LOCH, W.: *Lebenslauf und Erziehung*. Essen 1979. (= neue pädagogische Bemühungen, hrsg. v.W. LOCH/I. MUTH, Bd. 79) MADDOX, P.: Giving Students Something to Build On. In: *The Christian Science Monitor*. Jan. 5th 1989, p. 18. NATORP, B.C.L.: (Hrsg.): *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Erstes Bändchen*. Duisburg/Essen 1811. NIEMEYER, A.H.: Die Volksschulen in England nach der Lehrart Bells und Lancaster. In: *Hallisches patriotisches Wochenblatt. Erstes Quartal 1820*, 11./12. Stück, S.225-232; 249-257. OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen*.

Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1985, S. 167-218. OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 5 (1988, S. 579-599. OELKERS, J.: *Reformpädagogik - Eine kritische Dogmengeschichte.* Weinheim/München 1989 (im Druck). SCHLEIERMACHER, F.D.E.: *Hermeneutik und Kritik.* Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hrsg. v. M. FRANK. Frankfurt 1977. (Orig. 1838) SCHWARZ, F.H.C.: Ist der Lancastersche Schul-Methodus, d.i. der sogenannte wechselseitige Unterricht ein Fortschritt in dem Schulwesen? In: *Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen mit besonderer Hinsicht auf West- und Süddeutschland.* Bd. I, 2 (1819), S. 488-517. WASSERBURG, A.: *Arkonavis Reise nach dem Monde, ein pädagogischer Roman, für Eltern und Lehrer.* Frankenthal 1816. ZSCHOKKE, Heinrich: *Umriss von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Welttheile. Besonderer Abdruck aus den Ueberlieferungen zur Geschichte unserer Zeit.* Aarau 1822.



SCHWERPUNKT "VERSTEHEN LEHREN"

Editorial	Kurt Reusser, Hans Kuster, Peter Füglistner, Fritz Schoch	124
Eröffnungs- adresse	Nationalrätin Dr. Gret Haller Ansprache zur Eröffnung des Symposiums "Verstehen lehren"	128
Einleitung ins Thema	Kurt Reusser Verstehen lehren: Verstehen als psychologi- scher Prozess und als didaktische Aufgabe	131
	Michael Wertheimer Verstehen lehren aus gestaltpsychologischer Sicht	149
Arbeitsgruppe Lernen lernen	Einführung: Werner Meier Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen	161
	Erwin Beck Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung	169
	Fredi P. Büchel Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern?	179
Arbeitsgruppe Verstehen wollen	Einführung: Helmut Messner Verstehen wollen: Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen	189
	Urs Aeschbacher "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Un- terrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens	194
	Bernd Weidenmann Der vorzeitige Verstehensabbruch - ein Motivationsproblem?	205
	Erno Lehtinen Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien	213
Arbeitsgruppe math.- natur- wiss. Unter- richt	Einführung: Peter Labudde Verstehen im mathematisch-naturwissenschaft- lichen Unterricht	219
	Erich Christian Wittmann Mathematiklernen zwischen Skylla und Charybdis	227