

Friedrich Kümmel

Memorandum zur Stellung und Funktion der Philosophie in der Lehrerbildung*

Inhalt

1. Philosophie und Lehrerbildungsreform 2
2. Der Beitrag der Philosophie für die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung 4
3. Philosophie, Pädagogik und Politik 6
4. Philosophie und Didaktik 8
5. Folgerungen für die Studienorganisation und den institutionellen Ort der Philosophie 11

Die Philosophie stand als grundwissenschaftliche Studienkomponente und eigenständiges Fach traditionell unter Gesichtspunkten der Allgemeinbildung bzw. eines *studium generale* und war als integrierender Bestandteil aller humanistischen Bildungskonzeptionen bis zur Gegenwart unangefochten geblieben. Das akademische Massenproblem und die damit verbundene curriculare Neuordnung der Studiengänge hat diese Funktionen zunehmend in den Hintergrund gedrängt. In neu eingeführte Lehrerstudiengänge und in den Diplomstudiengang für Pädagogik ist die Philosophie nicht mehr aufgenommen worden. Soweit sie in der Lehrerbildung noch eine Rolle spielt, scheint sie somit lediglich eine aus älteren Bildungskonzeptionen stammende Restposition zu verteidigen. Das über Jahrtausende lebendig gebliebene Bewußtsein ihrer berufspraktischen und gesellschaftlichen Bedeutung bestimmt nicht mehr die gegenwärtigen bildungspolitischen Entscheidungen. Die Gründe für diesen Vorgang sind komplex. Einige der Motive und Zwänge, die der Reform der Lehrerbildung zugrunde liegen, wirken sich für das Fach Philosophie ungünstig aus. Darauf sucht der 1. Abschnitt eine Antwort zu geben. Auf der anderen Seite ist die traditionelle Wertschätzung der Philosophie durch die Verselbständigung der positiven Einzelwissenschaften und ihren (für die Lehrerbildung nicht in jeder Hinsicht belegten) Anspruch, berufliche Kompetenz zu vermitteln, in Frage gestellt worden. Auf die damit verbundenen Fragen gehen die Abschnitte 2 bis 4 ein. Der 5. Abschnitt leitet aus dem Gesagten einige Konsequenzen für die Studienorganisation und den institutionellen Ort der Philosophie in der Lehrerbildung ab. [155/156]

* Das von mir entworfene und redigierte Memorandum der Landesfachschaft Philosophie der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurde auf der Sitzung der Landesfachschaft vom 7. November 1975 verabschiedet und veröffentlicht in: Walter Götz/Ulrich Schmidhäuser/Erich Thies/Lothar Zahn (Hrsg.), Wozu heute Philosophie? Versuch einer Ortsbestimmung in der Lehrerbildung. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 155-169. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

1. Philosophie und Lehrerbildungsreform

Die Reform der Lehrerbildung geschieht unter sehr heterogenen Gesichtspunkten, deren Verbindung nicht ohne innere Widersprüche bleibt und zu Spannungen und gegenläufigen Prozessen führt. Auf einige in sich selbst widersprüchliche Sachverhalte soll einleitend hingewiesen werden, weil sie den Ort und die Funktion der Philosophie in der Lehrerbildung unmittelbar betreffen und ihr die Diskrepanz zwischen objektiver Relevanz und faktischer Randständigkeit schmerzlich zum Bewußtsein bringen. Die innere Widersprüchlichkeit der Reform der Lehrerbildung drückt sich in dieser Hinsicht so aus, daß die Philosophie als Fach zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird und gleichzeitig Probleme und Aufgaben in den Vordergrund rücken, deren Formulierung bereits ihren genuin philosophischen Charakter beweist.

1.1. Die wachsenden Kosten des Bildungswesens zwingen zu einer Straffung und „Entrümpelung“ der Studiengänge. Gleichzeitig bringt jedoch die angestrebte enge Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit der Ausbildung neue Anforderungen und Inhalte in diese hinein und erschwert die Lösbarkeit der Aufgabe. Immer mehr Probleme und Aufgaben sollen in immer kürzerer Zeit bewältigt werden. Während die gymnasiale Lehrerbildung in der ersten Phase rein fachwissenschaftlich war und die Volksschule ohne Fachlehrerprinzip auskommen konnte, sollen nun alle Lehrerstudiengänge erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten enthalten. Werden gleichzeitig die Studienzeiten verkürzt oder zumindest nicht verlängert, so führt dies zwangsläufig zum Kampf um die erforderlichen Anteile des Lehrangebots. Obwohl nach den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz pädagogische und grundwissenschaftliche Studienteile insgesamt stärker gewichtet werden sollen, sehen diese sich im Zuge der faktischen Entwicklung tendenziell eingeschränkt, und parallel dazu setzt sich in der Schule wider bessere Einsicht das fachliche Prinzip gegenüber dem pädagogischen immer mehr durch.

1.2. Aber auch der für die innere Studienreform leitende Gesichtspunkt einer engeren Verbindung von Theorie und Praxis deckt gegenläufige Tendenzen und bislang unbewältigte Widersprüche auf. Die zunehmende Spezialisierung der Fachwissenschaften führt auch im Studium leicht zur Anhäufung eines bezugslos bleibenden Wissens, dessen berufliche Relevanz und bildender Wert nicht deutlich gemacht wird und vom Lernenden nicht mehr eingesehen werden kann. So kommt es zu der paradoxen Situation, daß die auf allgemeine Lerndispositionen bezogenen Aspekte des Studiums und Unterrichts durch dieselben Wissenserweiterungen zurückgedrängt werden, die auf der anderen Seite zunehmend flexiblere Denk- und Arbeitsformen [156/157] als Bedingung eines lebenslangen Lernens erfordern, wobei die Fähigkeit zur selbständigen Problemlösung und produktiven Verarbeitung von Situationen wichtiger wird als die kurzzeitige Speicherung von Information. Die Frage, wie in der Ausbildung solche langfristig wirksamen Lernbereitschaften aufgebaut werden können und welche Formen und Inhalte dazu nötig sind, ist als das zentrale didaktische Problem noch nicht hinreichend formuliert und praktisch keineswegs gelöst. Es ist zu vermuten, daß der

gegenwärtige Trend zur curricularen Festschreibung der Studiengänge trotz aller Bemühungen eher in die entgegengesetzte Richtung einer weiteren Stoffanhäufung führt und das im Studium erworbene Wissen mehr berechtigt als befähigt. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis wird von Lehrern und Schulbehörden, aber auch von den Studenten selbst immer häufiger konstatiert und, wiewohl beklagt, aktiv reproduziert, so daß die Effektivität der Ausbildung für den späteren Beruf überhaupt in Frage gestellt ist.

1.3. Programmatische Aussagen, wie sie in nahezu allen Plänen und Stellungnahmen zur Reform der Lehrerbildung enthalten sind, werden in dieser Situation leicht zu ideologischen Formeln, die folgenlos bleiben, solange sie sich nicht in entsprechenden Ausbildungsformen konkretisieren. So heißt es z. B. im Strukturplan des Bildungsrats: „Die Ausbildung in einer oder in mehreren Fachwissenschaften soll nicht nur Kenntnisse, einschlägige Methoden und entsprechende Fertigkeiten vermitteln. Sie muß auch allgemeine Gesichtspunkte wie spezifische Beiträge des Faches zu philosophischen, anthropologischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Problemen, Wissenschaftstheorie sowie die gesellschaftliche Relevanz des Faches einschließen“ (S. 228). Gegenüber der bestehenden Prädominanz rein fachlicher Aspekte können solche fächerübergreifenden Gesichtspunkte aber nur dann zur Geltung gebracht werden, wenn sie ebenso wie jene eine institutionelle Absicherung erhalten. Dazu gehört auch und notwendig die Philosophie als Ort übergreifender Reflexion und integrative Komponente. Für eine Lehrerbildung, die den Anspruch erhebt, Theorie und Praxis zu verbinden und dazu den Lernenden selbst erreichen muß, werden philosophische, anthropologische, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Probleme, Wissenschaftstheorie sowie die gesellschaftliche Relevanz des Faches (a. a. O.) in der Tat von zentraler Bedeutung, denn nur über diese übergeordneten Reflexionsebenen lassen sich die verschiedenen Denkformen und Wissensinhalte wiederum integrieren und in verhaltenswirksame Einstellungen übersetzen.

Mit der Frage nach der praktischen Relevanz und bildenden Funktion wird auch hinsichtlich der einzelnen Wissenschaften zwangsläufig eine philosophische Dimension angesprochen, deren Thematisierung die Grenzen der Fachdisziplinen übersteigt, für deren didaktische Vermittlung aber unabdingbar ist. Die Fachdidaktiken sind so in hohem Maße mit Fragestellungen konfrontiert, die sich mit den Methoden des Faches selbst gar nicht mehr bearbeiten lassen. Es ist deshalb in höchstem Maße unverständlich und paradox, daß die Philosophie aus der Lehrerbildung zu einem Zeitpunkt entlassen werden soll, in dem über den im Kern philosophischen Charakter Pädagogisch-didaktischer Fragestellungen kein Zweifel mehr bestehen kann und auch für den schulischen Bereich der Gedanke eines sich selbst thematisierenden und reflektierenden Unterrichts („Metaunterricht“) zum didaktischen Prinzip erhoben wird. Dies stellt für das Selbstverständnis der Philosophie im Rahmen der Lehrerbildung den härtesten Widerspruch dar, und es ist wichtig festzustellen, daß es sich dabei um das zentrale Problem der Lehrerbildung und des Unterrichts selbst handelt und nicht um die Verteidigung einer dem Anschein nach bedeutungslos gewordenen Position.

2. Der Beitrag der Philosophie für die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Eine Lehrerbildung, die den Anspruch erhebt, Theorie und Praxis zu verbinden (Abschnitt 2), ist dazu notwendig auf anthropologische, ethische, gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Überlegungen angewiesen. Der Beitrag der Philosophie bezieht sich dabei nicht nur auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich (Abschnitt 3), sondern ebenso auf die Wahlfachbereiche (Abschnitt 4), in denen der Typus des Lehrers ungleich stärker geprägt wird. Es gibt hier eine falschverstandene Wissenschaftlichkeit, die in Verbindung mit gesellschaftlichen Zwängen den Pädagogischen Impuls oft abschneidet.

2.1. Für die allgemeinbildenden Schulen wird zu Recht vom Primat des Erziehungs- und Bildungsauftrags gegenüber den berufsbezogenen Ausbildungszielen ausgegangen. Diese Zielsetzung muß auch für die Lehrerbildung bestimmend sein. Dem steht das überwiegende Fächerdenken und ein zersplittertes Wissensangebot entgegen, das in seinem Stellenwert unbestimmt bleibt und oft die Ebene einer Reflexion gar nicht mehr erreicht, über die allein es wirklich praktisch werden konnte. Die Wissenschaften in ihrer heutigen Form und eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung sind von sich aus nicht in der Lage, dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule in der Praxis gerecht zu werden. Die pädagogische Praxis wäre gründlich mißverstanden und verfehlt, wenn sie als unmittelbare Anwendung wissenschaftlicher Theoreme verstanden würde. Auch die Lehrerausbildung verträgt aus demselben Grund keine rein wissenschaftliche Form und Ausrichtung, wenn darunter eine im strengen Sinne [158/159] empirische, positive Wissenschaft verstanden wird. Das gemäß logischen und empirischen Standards gewonnene Wissen löst sich tendenziell aus allen Lebens- und Sinnbezügen und begünstigt auch beim Studenten, der es nicht im eigenen theoretischen Kontext selbst forschend weiterentwickeln kann, reproduzierende Lernhaltungen. Die dadurch entstehende Diskrepanz zwischen sinngebender Praxis und gleichgültig werdender Theorie hat vor allem in den überwiegend rezeptiven Kurzstudiengängen einen Verlust an Interesse und primärer Motivation zur Folge. Die objektiven Wissensbestände sind unübersehbar, sie erscheinen austauschbar, eröffnen keine handlungsleitende Perspektive mehr und geben keinen zureichenden Ansatz her, um sich über praktisch verbindliche Lagen verständigen zu können. Die Rückvermittlung wissenschaftlicher Theorien und Befunde in eine den Menschen betreffende Praxis ist, soweit diese nicht die Form einer Technologie annehmen oder sich auf Organisation beschränken kann, ein noch nahezu ungelöstes Problem.

2.2. Der Lehrer soll durch das Studium motiviert und befähigt werden, Theorie und Praxis auch im späteren Beruf zu verbinden und wissenschaftliche Entwicklungen für seine eigene Tätigkeit nutzbar zu machen. Die Wirklichkeit belegt demgegenüber einen schroffen Bruch zwischen Theorie und Praxis, für den trotz gegenteiliger Bemühungen bereits im Studium die Weichen gestellt sind. Das bei Studenten und Lehrern verbreitete Mißverständnis einer direkten Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis führt im Versuch der Anwendung oft zum Scheitern und in der Folge zu einer Immunsie-

rung der Praxis gegenüber theoretischen Ansprüchen und Hilfen. Übersehen wird dabei, daß sich die unaufhebbare Mehrdimensionalität und Faktorenkomplexität des Erziehungsfeldes den stark selektiven Zugriffen und vereinfachenden Modellvorstellungen empirischer Wissenschaften notwendig versperren muß und ihre Anwendung auf den konkreten Fall ein eigenes, nicht wiederum theoretisch vorwegnehmbares Problem darstellt. Auch der Lehrer muß die Komplexität der Situation reduzieren. Seine Handlungsstrategien, mit denen er dies leistet, unterliegen jedoch anderen Bedingungen als die wissenschaftlichen Verfahren, beide haben verschiedene Bezugspunkte und andere Kriterien des Erfolgs. Die Vermittlung von Theorie und Praxis stellt somit eine primär praktische und nicht selbst wieder theoretisch antizipierbare oder rekonstruierbare Leistung dar, auf die der Lehrer nur ungenügend vorbereitet wird. Man verlangt von ihm berufliche Kompetenz, Fähigkeit zur Innovation und eine ständige kritische Reflexion seiner Unterrichtsarbeit in einem weiteren Bezugsrahmen unter langfristigen Perspektiven, ohne sich ernsthaft die Frage zu stellen, ob und wie diese Qualifikationen in einem wissenschaftlichen Kurzstudium überhaupt vermittelt werden können und warum sie so selten anzutreffen sind. Dabei käme unter dem Aspekt einer zu verändernden Schulwirklichkeit und Berufs [159/160] praxis dem Studium eine ganz entscheidende Schlüsselstellung zu.

Man kann davon ausgehen, daß der Erzieher in der Regel so erzieht, wie er selber erzogen wurde, auch wenn er sich dagegen auflehnt und es anders machen will. Der Handlungsdruck läßt auf die gelernten Verhaltensmuster zurückgreifen, wenn nicht andere Verhaltensweisen ebenso verfügbar gemacht worden sind. Dem Studium und der Hochschulsozialisation käme damit die Aufgabe zu, den unmittelbaren Reproduktionszirkel der Erziehung zu durchbrechen und das Lehrerverhalten auf eine qualitativ neue Stufe zu stellen. Die Hochschule kann diese Aufgabe aber nur erfüllen, wenn sie sich selbst als ein praktisch verbindliches Lernfeld begreift, das bestimmte Lernformen zementiert oder verändert und daraufhin didaktisch beurteilt werden muß. Hochschuldidaktik und Schuldidaktik stehen so in einem inneren Zusammenhang, der dazu nötigt, das Theorie-Praxis-Problem auch in der Hochschule selbst mit deren eigenen Mitteln anzugehen und nicht immer nur auf die Schulpraxis zu verschieben. Soll die Hochschule sich als praktisch verbindliches Lern- und Erfahrungsfeld begreifen, so muß in ihr der Zusammenhang zwischen Bildung, Wissenschaft und Praxis ausdrücklich thematisiert werden. Um die verschiedenen Lern- und Erfahrungsebenen aufeinander zu beziehen, ist der Rekurs auf umfassendere Gesichtspunkt notwendig und bedarf es einer Reflexion, die von Seiten des methodisch selektiven und sich selbst einschränkenden Fächerdenkens nicht geleistet werden kann. Theorie und Praxis erscheinen an der Hochschule selbst nur verbindbar, wenn der Studierende selbst erreicht wird und die Studiensituation für ihn einen gleichen Grad der Verbindlichkeit annimmt, wie die spätere berufliche Situation. Dies ist weithin dadurch unterbunden, daß er nicht eigenverantwortliches Subjekt eines aktiven Studiums werden kann und sich in diesem ohnmächtig erfährt. Engagement, Verantwortlichkeit und Urteilsfähigkeit sind aber nicht gleichsam als Nebenprodukte einer Ausbildung zu erwarten, die ganz andere Haltungen begünstigt und den Studenten unselbständiger macht, als er in Wirklichkeit ist oder doch unter anderen Bedingungen sein könnte. Während er die Schule

als Ort eigener Bewährung versteht, wird ihm die Hochschule kaum je zu einer theoretisch wie praktisch verbindlichen Situation. Eine Lehrerbildung, die den einzelnen Lernenden nicht mehr erreicht und fordert, braucht sich dann aber nicht darüber zu wundern, wenn auch die Schule am Leben vorbeigeht und es ihr nicht mehr gelingt, ihre Gegenstände mit den primären Lebenswelten und Erfahrungsbereichen der Schüler zu verbinden.

2.3. Angesichts der immer schwieriger werdenden und nahezu unlösbaren Probleme einer Integration von Theorie und Praxis ist die Philosophie in der besonderen Lage, durch ihre Art der Fragestellung und fächerübergreifenden Reflexion Schrittmacherdienste tun zu können und weiterreichende Orientierungen zu vermitteln, die für das Lehrerstudium und den Lehrerberuf unverzichtbar sind. Die Philosophie thematisiert [160/161] seit jeher die Brüche und Grenzbeziehungen zwischen den sich objektivierenden und gegenseitig abschließenden Bereichen. Brüche dieser Art werden heute unter Stichworten wie „Systemzwang und Selbstbestimmung“, „Funktionalismus und kommunikatives Verhältnis“, „wissenschaftliche Theoriediskussion und umgangssprachlicher Diskurs“ u. a. verhandelt. Die Philosophie erhält darin eine eminent praktische Funktion, indem sie die lebenspraktische Vermittlung der verschiedenen Aspekte und Perspektiven noch einmal eigens thematisiert und aufzuklären unternimmt. In ihrer reflexiv-aneignenden und öffnenden Weise der Selbstverständigung und Weltorientierung erweist sie sich als eminent bildend und unverzichtbar.

3. Philosophie, Pädagogik und Politik

Man kann nicht über Erziehung und gesellschaftliches Handeln befinden, ohne über den Menschen nachgedacht zu haben und sich ohne ideologische Voreingenommenheit an ihm zu orientieren. Seit alters steht dafür der Hinweis auf die enge Verbindung zwischen Pädagogik, Politik und Philosophie. Pädagogische und politische Aufgaben erschienen ohne Rückgang auf die philosophische Dimension nicht bestimmbar und ~machbar~. Daran hat sich auch heute nichts geändert. Das Festhalten an dieser Einsicht erscheint um so dringlicher, als die einzelnen Wissenschaften unter Berufung auf ihre ausdrückliche methodische Selbsteinschränkung und den dadurch bedingten Aspektcharakter ihrer Aussagen weithin nicht bereit und in der Lage sind, die praktische, Pädagogische und gesellschaftliche Dimension ihres Wissens wahrzunehmen und in den Umkreis ihrer Verantwortung einzubeziehen. Die Philosophie bildet auch in dieser Hinsicht ein notwendiges Komplement und Korrektiv.

3.1. In der Geschichte des Pädagogischen Denkens spielten philosophische Überlegungen stets eine maßgebliche Rolle. Aber auch heute sind es im Kern philosophische Probleme und Positionen, über die in den Pädagogischen Kontroversen zwischen positivistischen, gesellschaftskritischen und personalistischen Richtungen der Streit geht. Philosophie und Pädagogik lassen sich grundsätzlich nicht trennen, wo Zielfragen, Fragen der Begründung bzw. Legitimität und praktische Vermittlungsaufgaben anstehen. Ohne eine ausdrückliche Wahrung dieses Zusammenhangs zerfällt die Pädagogik in positivistische und ideologische Komponenten, die nicht mehr auf Pädagogisch ver-

antwortbare Weise zusammengebracht werden können. Auch eine empirisch verstandene Erziehungswissenschaft kann und will nicht das Ganze der Pädagogik sein, insbesondere nicht was den pädagogischen Ausbildungs [161/162] auftrag im Rahmen der Lehrerbildung betrifft. Ist aber das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Erziehungsphilosophie, Erziehungslehre und Erziehungspraxis unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Vermittlung nicht additiv zu lösen, so wird auch hier die Verknüpfung von empirischer Forschung und philosophischer Reflexion für eine praxisbezogene pädagogische Theoriebildung konstitutiv und im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung unverzichtbar. Eine empirische und sich in der Anwendung technologisch verstehende Erziehungswissenschaft bleibt ohne dies hinter dem Anspruch zurück, handlungsleitende Theorie zu sein und muß sich zudem eine grundsätzliche pädagogische Kritik gefallen lassen.

Die Schwierigkeit beginnt schon bei den Grundbegriffen und der gewählten Terminologie. „Erziehung“ und „Bildung“ sind Kategorien, die weder begrifflich streng definiert noch hinsichtlich ihrer empirischen Bedeutung eindeutig operationalisiert werden können. Aber auch empirisch-analytische Modellvorstellungen, wie sie mit den stärker formalisierbaren Konzepten des „Lernens“, der „Rolle“, der „Sozialisation“ u. a. verbunden sind, können ihre normativen und anthropologischen Implikationen nicht verbergen und auch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die materialen Probleme durch die Formalisierung der Konzepte nicht bereits mitgelöst sind.

Dies wird spätestens im praktischen Anwendungsfalle evident. Die Rückvermittlung empirischer Konstrukte in die Praxis wird von daher zu einem eigenen Problem. Sie erfordert das Rückgängigmachen formaler Reduktionen und das Offenhalten oder Wiederöffnen wissenschaftlicher Konstrukte auf ihre anthropologische Bedeutung und lebenspraktische Funktion hin. Dieses Rückgängigmachen der Reduktionen ist geradezu die Bedingung der Möglichkeit, mit den wissenschaftlichen Begriffsformen humane Intentionen verbinden zu können und falschen Ideologisierungen zu widerstehen. Von daher wird eine philosophisch-anthropologische Interpretation biologischer, psychologischer und soziologischer Modellvorstellungen, wie sie dem Pädagogen heute angeboten werden, zum dringlichen Erfordernis.

3.2. Die zunehmende Funktionalisierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche und ihre arbeitsteilige Organisation löst nicht alle gesellschaftlichen Probleme und wird zudem dem politischen Auftrag der Demokratie nicht gerecht, ein allgemeines Bewußtsein als Bedingung selbstverantwortlichen Handelns zu vermitteln. Wenn Entwicklungsimpulse für die Gesellschaft nicht nur im Bereich neuer Technologien zu suchen sind und disziplinäre Lösungen politischer Probleme langfristig nicht erfolgversprechend erscheinen (abgesehen davon, daß sie mit einer demokratischen Verfassung auch nicht ohne weiteres vereinbar sind), erhält die Erziehung zur Demokratie ein neues Gewicht. Die Notwendigkeit der Interpretation einer sich rasch verändernden und der Kontrolle entgleitenden Welt zeigt sich im wachsenden Bedürfnis nach Ideologien und einer zunehmend härter werdenden politischen Auseinandersetzung. [162/163] Ideologien sind aber Philosophien, die nicht mehr philosophisch bearbeitet werden und in der Auseinandersetzung des Tages oft zu Schlagwörtern degenerieren. Soll demgegenüber die ideologische Auseinandersetzung wieder als eine geistige Aus-

einandersetzung anerkennt und in ihr Recht erhoben werden, so besteht damit ein objektives Bedürfnis und Interesse an Philosophie. Damit Ideologien nicht Unheil anrichten, müssen sie differenziert bearbeitet werden. Es gilt, radikale Infragestellungen des Ganzen und ein pauschales Freund-Feind-Denken zu relativieren, Alternativen zu konkretisieren, haltlose Utopien zu entlarven, Dogmatisierungen wieder aufzubrechen, globale Verweigerungen in ihren destruktiven Konsequenzen zu erkennen und Paralyse zu verhindern.

Die Philosophie hat sich in Verbindung mit Pädagogik und Politik stets als eine praktische Disziplin und bezüglich der gesellschaftlichen Aufgabe als Anwalt politisch-moralischer Vernunft verstanden. Während jedoch das gesellschaftliche Bedürfnis nach Wissenschaft fraglos erscheint, obwohl der wissenschaftlich-technische Optimismus einen Rückschlag erleidet, bleibt das ebenso dringliche Bedürfnis der Gesellschaft und des Einzelnen nach Besinnung und Verständigung über die Grundlagen des Handelns kontrovers und die Stellung der Philosophie angefochten. Wer aber immer demokratische Tugenden will: freies Handeln, vernünftige Argumentation, selbständiges Urteil, differenzierte Kritik, der muß auch der Philosophie einen Platz einräumen, wo es um die Vermittlung der entsprechenden Einstellungen, Kompetenzen und Bewußtseinshorizonte geht.

4. Philosophie und Didaktik

Während der Beitrag der Philosophie im Lehrstudium sich herkömmlich mit pädagogisch-anthropologischen Fragen der Erziehung verband und ethische Aspekte im Vordergrund standen, erscheint es heute notwendig, ihn in gleichem Maße auf didaktische, insbesondere fachdidaktische Fragen zu beziehen. Die Didaktik ist in ihren fachlichen Bezügen weithin zur Wissenschaftsdidaktik geworden, und diese wiederum erreicht den Unterricht nicht in direkter Umsetzung, sondern nur über die Ebene einer wissenschaftstheoretischen Reflexion. Die Philosophie kann deshalb ihre Aufgabe in der Lehrerbildung nur erfüllen, wenn sie sich auf den Wahlfachbereich ebenso wie auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich bezieht.

4.1. Die These von der Verwissenschaftlichung der Kultur und aller Lebensbereiche stimmt so generell sicher nicht. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß der Unterricht [163/164] in zunehmendem Maße von wissenschaftlichen Denkformen und Sprachen geprägt wird. Daraus ergeben sich für ihn neue spezifische Möglichkeiten und Gefahren. Deutlich ist, daß es sich bei einem nach Frageweise, Denkform und Gegenstandsbereich verwissenschaftlichten Unterricht nicht einfach um eine naive, nahezu ungebrochene und nur bezüglich der Fassungskraft des Schülers reduzierte Weitergabe von Wissenschaft im Raum der Schule handeln kann. Die Schulfächer sind keine verkleinerten wissenschaftlichen Disziplinen, und der Unterricht wäre gründlich mißverstanden, wenn er programmatisch oder eben nur faktisch unter dem Aspekt einer wissenschaftlichen Propädeutik betrieben wurde. Wenn aber wissenschaftliche Denkweisen und Terminologien in ihn nicht ohne weiteres eingeführt werden können und auf der anderen Seite auch nicht das Kind in seiner Individuallage primärer Ausgangspunkt

didaktischer Überlegungen sein kann, verspricht nur eine wirkliche Vermittlung beider Perspektiven, das didaktische Problem zu lösen. Dazu ist es nötig, die Wissenschaft in ihren Fragestellungen, Denkformen und Aussagen noch einmal wissenschaftstheoretisch aufzunehmen und im Kontext individuellen und gesellschaftlichen Denkens und Handelns zu reflektieren. Die Verbindung von Wissenschaft, Unterricht und gesellschaftlicher Lebenswelt erfordert die grundsätzliche Frage nach der Funktion wissenschaftlicher Theoriebildung und Information im Kontext eines umgangssprachlich artikulierten Lebens- und Weltverständnisses, wie es die Schule vermittelt. Nur über eine solche die Objektebene überschreitende wissenschaftstheoretische Reflexion wird die Wissenschaft didaktisch erschlossen und in ihrer Möglichkeit freigesetzt, neue Sichtweisen auf die Wirklichkeit auch praktisch zu eröffnen und den geschlossenen Horizont der vorausgelegten und sozial affirmierten Welt des alltäglichen Umgangs zu durchbrechen.

4.2. Wo Wissenschaft in dieser Weise als Bildungs- oder Alltagswissen angeeignet wird, ergeben sich zwangsläufig Verschiebungen und typische Mißverständnisse. Das Wissen wird aus seinem eigenen, methodisch eingeschränkten Entstehungs- und Begründungszusammenhang herausgelöst, ohne daß die es darauf relativierende wissenschaftliche Denkweise mit übernommen wurde. Dies führt oft (auch bei Studenten und Lehrern) zu einer naiven Ineinssetzung von begrifflichem Konstrukt und der „Wirklichkeit selbst“, häufiger aber noch zur Beziehungslosigkeit und zum Nichtmehrverstehen des Gelernten als Folge eines falsch verstandenen wissenschaftlichen Unterrichts.

Das Problem bricht auf im Verhältnis von Umgangssprache, die auch die Sprache des Unterrichts ist, und wissenschaftlicher Fachsprache bzw. Terminologie. Die Bedingungen des Redenkönnens und Sichverständigens sind in beiden Sprachformen nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach verschieden, so daß eine ausdrückliche Übersetzung zur Bedingung des Verständnisses und eines verstehend-aneignenden Lernens wird. [164/165]

Die Einsicht in die Interdependenz von Fragestellung, Methode, Befund und Aussagekraft ist bezüglich der stark selektiven wissenschaftlichen Problemstellungen besonders wichtig, wenn man Fehlinterpretationen vermeiden und kurzschlüssigen Übertragungen wehren will. Dazu genügt es nicht, in abstracto zu wissen, daß wissenschaftliche Sachverhalte nicht theorie- und methodenunabhängig sind und es keine bezugslosen „Fakten an sich“ gibt. Sollen wissenschaftliche Denkmodelle und Erklärungsweisen zu Interpretamenten von Wirklichkeitserfahrungen werden, so erfordert dies im einzelnen eine wissenschaftstheoretische Transformation und didaktische Reflexion, bei der es gerade auf die Einsicht in die Verschiedenheit der Denkformen und auf ihr ausdrückliches Inbeziehungsetzen ankommt. Jeder Lehrer weiß, daß sich die wissenschaftlichen Denkformen nicht bruchlos auf das in vieler Hinsicht andersartige Denken des Kindes abbilden lassen. Beide dürfen aber auch nicht unvermittelt nebeneinander stehen bleiben oder sich gegenseitig verdrängen und blockieren. Die Relativierung alles Wissens auf seinen Entstehungs- und Begründungszusammenhang schafft erst den freien Raum, in dem Verständigung in einem übergreifenden Sinne möglich wird.

Hier erhält die Philosophie in mehrfacher Hinsicht eine Aufgabe. Die Herstellung eines Verhältnisses zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und Begrifflichkeit, primärer wie gesellschaftlich vermittelter Erfahrung und umgangssprachlicher Verständigung im Rahmen einer Lebenswelt ist als das zentrale didaktische Problem zugleich ein hermeneutisches und genuin philosophisches. Aber auch die Wissenschaftsdidaktik bzw. Fachdidaktik im engeren Sinne ist der Ebene und Struktur nach eine philosophische Disziplin, wenn sie die für die Wissenschaft konstitutiven methodischen Aspekte, die Form ihrer Gegenstände und den Geltungsanspruch ihrer Theorien einer wissenschaftstheoretischen Reflexion unterzieht. Die bildende Aneignung wissenschaftsbestimmter Lehrinhalte in Hochschule und Schule kann nur gelingen, wenn deren Vermittlung reflektiert geschieht und kurzschlüssige Übertragungen abgewehrt werden. Der innere Zusammenhang von Hochschuldidaktik, Fachdidaktik und Schulunterricht ist auch hier deutlich: Wie der Student die Wissenschaft lernt, wird im guten oder schlechten Sinne die Art und Weise bestimmen, in der er die Gegenstände seines eigenen Unterrichts durchdenkt und den Schülern vermittelt.

4.3. Ein ausdrückliches, methodisch gesichertes Durchlaufen und Bewußtmachen dieser Zusammenhänge wird um so dringlicher, je weniger wissenschaftliche Fragestellungen sich ohne weiteres der Angemessenheit an ihren Gegenstand versichern und ihre praktische Bedeutung im Kontext menschlichen Lebens nachweisen können. Die zunehmende Abstraktheit und Formalisierung wissenschaftlicher Denkformen macht das Sichselberverstehen in dem Gelernten immer schwieriger. Andere Formen der Weltbegegnung und Lebensbewältigung in Erfahrung, Bedürfnis, Leiblichkeit [165/166] und Geistigkeit werden abgespalten und bleiben unkultiviert. Ein auf kurzschlüssige Weise wissenschaftsorientierter Unterricht spart viele Probleme aus und läßt Erfahrungen nicht mehr zu Wort kommen, von deren Bearbeitung eine praktische Bewältigung der Lebenssituationen abhängig wäre. Bezüglich des Sinns und der geistigen Verbindlichkeit der Unterrichtsarbeit überwiegen bei Schülern und Studenten oft Zweifel und Skepsis, ihre Lernleistungen folgen ebenso wie das Interesse daran den Zwängen der Notengebung und Selektion. Die kurzzeitige Speicherung von beliebig Wißbarem verbindet sich mit der Unfähigkeit zur Integration in gedankliche Zusammenhänge und führt nicht zur wirklichen Aneignung als geistiger Besitz. Eine in schlechtem Sinne theorieelastige Ausbildung erzeugt dadurch weithin desinteressierte, theoriefeindliche und lernunwillige Studenten, Lehrer und Schüler.

Der Unterricht kommt aber um Fragen, die von der Wissenschaft weder gestellt noch beantwortet werden können, nicht herum, wenn er sich nicht der Gefahr der Beziehungslosigkeit und dem Verdikt eines Lehrens und Lernens am Menschen vorbei aussetzen will. Wenn hier oft nicht mehr mit der Verbindlichkeit tradierter Weltauslegungen und Lebensdeutungen geantwortet werden kann, erfordert das Eingehen auf diese Fragen ein freies Philosophieren, das die eigene Situation und die in ihr liegenden Gestaltungs- und Sinngebungsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt nimmt. Jeder Unterricht führt so nicht nur auf Fragen und Überlegungen philosophischer Art, sondern bewegt sich auch in deren Medium, wenngleich oft ohne sich dessen bewußt zu sein und in unverbindlich-marginaler Weise.

5. Folgerungen für die Studienorganisation und den institutionellen Ort der Philosophie

5.1. Im Blick auf die genannten Erfordernisse stellt sich die wissenschaftliche Lehrerbildung nicht ohne innere Widersprüche dar. Didaktik, als Vermittlung von Theorie und Praxis in dem entwickelten weiteren Sinne verstanden, ist noch weit davon entfernt, das strukturierende Prinzip des Lehrangebots und der Lernorganisation an der Hochschule zu sein. Es besteht nach wie vor die starke Tendenz zur Abgrenzung des eigenen Faches in seiner spezifischen Frageweise und die Behauptung seines institutionell verankerten Anspruches auf Geltung und Gehör. Auf der anderen Seite sehen sich die Wissenschaften und insbesondere die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einer zunehmend interdisziplinären Forschungssituation und Aufgabenstellung konfrontiert. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit wird dringlich [166/167], wenn man vom Studenten nicht verlangen kann, was die Hochschullehrer selbst nicht leisten: die Integration der verschiedenen Gegenstände seines Studiums unter den Perspektiven seines Berufs. Eine grundsätzliche Änderung der Situation ist von der wissenschaftlichen Entwicklung selbst her nicht zu erwarten, solange diese in immer noch stärkerem Maße in der Richtung der methodischen Reduktion, der begrifflichen Formalisierung und der logisch-funktionalen Rekonstruktion weiterschreitet. Die Rückvermittlung wissenschaftlicher Konstrukte in die Praxis kommt nicht mehr von selbst in einer befriedigenden Weise zustande. Eine bessere Lösung des Theorie-Praxis-Problems hätte zur Voraussetzung, daß nicht nur die „erste“ Bindung an den Dogmatismus der alltäglichen Lebenswelt, sondern auch die „zweite“ Naivität des wissenschaftlichen Objektivismus überwunden wird. Auch die positiven Wissenschaften haben einen praktischen Bezugsrahmen ihrer Verwertung und eine humane Verbindlichkeit. Solange sie daraus aber nicht ihr eigenes Selbstverständnis gewinnen, trägt dies für die praktischen Vermittlungsprobleme nichts aus. Die Fachwissenschaften sind unter Berufung auf ihre methodische Selbsteinschränkung und den dadurch bedingten Aspektcharakter ihrer Aussagen weithin gar nicht bereit und in der Lage, den weiteren Bezugsrahmen ihres Wissens anzuerkennen und in den Umkreis ihrer Verantwortung einzubeziehen. Dies hat durchaus sachliche Gründe, denn die fachübergreifende Integration der Aspekte kann nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die diese Reduktionen zustande brachte und auf sie angewiesen ist. Eine Wissenschaft kann sich nicht als solche zum Gegenstand übergreifender Reflexion machen, weil dies ihrem methodischen Grundpostulat zuwiderläuft, Fragen grundsätzlich nur so zu stellen, daß sie mit dem methodischen Instrumentarium auch beantwortet werden können. Die Wissenschaft bleibt deshalb auch methodenkritisch in einer objektivierenden Einstellung befangen und muß, wie die Logik, ihre eigene Metareflexion von sich abschneiden.

Die Fachwissenschaften können aus demselben Grund die mit ihrer Fachdidaktik verbundenen Aufgaben von sich selbst her nicht angemessen lösen. Dasselbe gilt für die mit der Hochschulreform und insbesondere mit der Reform der Lehrerbildung verbundenen Kooperations- und Integrationspostulate. Sie lassen sich aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive allein nicht einlösen und auch nicht durch äußere Verände-

rungen in der Studien- und Lehrorganisation erzwingen, solange die inhaltlichen und didaktischen Fragen unberührt sind.

In den Studienreformbewegungen der letzten Jahre hat sich gezeigt, daß gegenüber der nach wie vor gegebenen Prädominanz fachlicher Aspekte fächerübergreifende und praxisbezogene Gesichtspunkte nur dann wirksam zur Geltung gebracht werden können, wenn sie ebenso wie die Einzeldisziplinen ihren institutionellen Ort und eine materielle Ausfüllung erhalten. Empfindet man eine einseitig fachwissenschaftlich ausgerichtete Lehrerbildung als ungenügend und strebt man die engere Verbindung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Komponenten an, so wird eine fächerübergreifende, anthropologische und didaktische Reflexion unabdingbar. Wenn es jedoch illusorisch ist, davon auszugehen, daß sie von den einzelnen Fachvertretern gleichsam nebenbei mitgeleistet werden könnte und würde, ist ihre ausdrückliche institutionelle Absicherung geboten.

Daraus ergibt sich die in den vorhergehenden Abschnitten sachlich begründete Forderung, daß die Philosophie in den Lehrerstudiengängen vertreten bleiben muß. Wenn von seiten der Fachwissenschaften die für das Lehren und Lernen entscheidenden Vermittlungsleistungen nicht zureichend bestimmt und in die Wege geleitet werden können, ist weder der wissenschaftliche Charakter der Lehrerbildung noch ihre praktische Relevanz vom fachwissenschaftlichen Gesichtspunkt her zu begründen. Ein Lehrerstudium kann nicht ohne Hintersichten und Denkformen auskommen, wie sie von der Philosophie methodisch ausgearbeitet und gepflegt wurden.

5.2. Der Beitrag der Philosophie bezieht sich inhaltlich auf das zentrale Problem der Lehrerbildung, wissenschaftliche Begriffsbildung für den Unterricht über eine anthropologische und didaktische Reflexion im Kontext einer zu humanisierenden gesellschaftlichen Lebenswelt fruchtbar zu machen. Eine Lösung dieser Aufgabe wäre langfristig in der Richtung einer interdisziplinären Studienorganisation zu suchen, die durch didaktische Vorhaben strukturiert wird und fächerübergreifende Fragestellungen mit kooperativen Arbeitsformen verbindet. Dem stehen vorderhand fachimmanente Gesichtspunkte, entlastende Arbeitsteilungen und konkurrierende Statusbehauptungen wirksam entgegen.

Das festgehaltene fachliche Ausbildungsprinzip läßt die Frage nach dem institutionellen Ort der Philosophie in der Lehrerbildung noch einmal unter dem äußeren Aspekt zeitökonomischer Bedingungen virulent werden. Da man einem sechssemestrigen Studiengang allenfalls ein Dreifächerstudium bzw. ein Analogon dazu abverlangen kann, ist man leicht versucht, die Zahl der Fächer bzw. der obligatorischen Studienteile nach Möglichkeit zu verringern. Dazu bieten sich zunächst die grundwissenschaftlichen Studien im erziehungswissenschaftlichen Bereich mit ihren zwangsläufig geringen Stundenzahlen an, und insbesondere das kleine und vermeintlich nicht berufsrelevante Fach Philosophie.

Man kann diese Argumentation jedoch mit besserem Recht auch umkehren. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich, der im Studiengang insgesamt den Umfang eines Wahlfachs einnimmt, ist es ohnehin nicht sinnvoll möglich, sechs nach Selbstverständnis, Methode und Gegenstandsbereich unterschiedene Disziplinen im Sinne von

„Fächern“ nebeneinander zu studieren. Daran würde auch die Eliminierung des einen oder anderen Faches grundsätzlich nichts ändern, ganz abgesehen davon, ob eine solche Streichung sich sachlich rechtfertigen ließe oder nicht. Wenn sich aber nach allem Gesagten der Nachweis der Entbehrlichkeit der Philosophie nicht erbringen läßt und wenn eine Verringerung ihres Lehrangebots an der Studiensituation grundsätzlich nichts ändert, kann eine Lösung des zeitökonomischen Problems nur in der Richtung einer Studienorganisation gesucht werden, die die Beiträge der einzelnen Fächer von vornherein aufeinander bezieht und inhaltlich abstimmt. Es besteht dann kein Zwang mehr, vom Ziel der Ausbildung her wohlbegründete Studienkomponenten aus Zeitgründen unter den Tisch fallen zu lassen. Zudem wird eine auf fächerübergreifende Aufgabenstellungen bezogene Studienorganisation dem Auftrag der Lehrerbildung besser gerecht als ein von Fächern her additiv aufgebauter Studiengang.

5.3. Es wurden Gründe angeführt, warum der Beitrag der Philosophie zur Lehrerbildung von den Einzelwissenschaften de facto nicht übernommen wird und ohne eine tiefgehende Wandlung ihres Selbstverständnisses auch nicht übernommen werden kann. In einer Zeit, in der auch die traditionell stark praxisbezogenen Lehrerstudiengänge sich durch ihre Verwissenschaftlichung dem fachwissenschaftlichen Typus der universitären Ausbildung immer stärker angleichen und Maßnahmen dagegen kaum noch durchgreifen, wäre es verhängnisvoll, gerade an den Stellen mit Einsparungen anzusetzen, die noch am ehesten ein Gegengewicht gegen eingestandenermaßen fragwürdige Trends darstellen.

Daß die Lehrerbildung und der schulische Unterricht auf mehrdimensionale Betrachtungsweisen angewiesen sind und weiterreichende Orientierungen brauchen, war nie in Frage gestellt worden. Von daher hatte auch die Philosophie in der Lehrerbildung stets einen unbestrittenen Platz eingenommen. Für die sachliche Berechtigung ihres Beitrags gibt es heute nicht weniger Gründe, im Gegenteil nehmen die mit ihren Frageweisen und Reflexionsformen verbundenen theoretisch-praktischen Vermittlungsleistungen an Bedeutung ständig zu, je mehr das Studium fachwissenschaftlich ausgerichtet und der Bruch zwischen Theorie und Praxis vertieft wird. Die Philosophie muß deshalb ihren bisherigen Ort und Auftrag in der Lehrerbildung behalten, damit die mit dieser verbundenen Probleme auch künftig eine befriedigende Lösung finden können.

Es ist deutlich geworden, daß damit eine Verpflichtung aller Fächer zur Zusammenarbeit verbunden ist, wie sie für die Philosophie aus der Art ihrer Problemstellung heraus selbstverständlich geboten erscheint. Wenn es jedoch illusorisch ist davon auszugehen, daß ihre Aufgaben von den einzelnen Vertretern anderer Disziplinen gleichsam nebenbei mitgeleistet werden könnten, muß die Philosophie auch künftig als eigenständiges Fach und grundwissenschaftliche Komponente in allen Lehrerstudienängen vertreten sein.