

nach Dürer  
(1490 - 1500)

"... die jungen Leute  
fertig zu machen an  
fertigem Stoff."



Bitte an  
Dr. Hege  
Fax 06151-162065

Eine Ring-  
vorlesung  
mit Lehrenden  
aus 10 Fach-  
bereichen  
mit Diskussion  
m. Studien-

1995/96

An Dienstag  
im 18<sup>15</sup> Uhr  
im Hörsaal B  
Hauptgebäude

Mit best. Auf  
Lern

Bitte Einigung  
bestätigen!

Lernen, sich auf eine Sache einzulassen	7.11.95	Prof. Dr. Horst Rumpf Fb Erziehungswissenschaften
Naturwahrnehmung - Pendeln zwischen Innen- und Außenwelt	14.11.95	Prof. Dr. Gerhard Trommer Fb Biologie
Durchziehen - Einzelziehen - Miliplanen	28.11.95	Prof. Dr. Ulrich P. Ritter Fb Wirtschaftswissenschaften
Krisen begreifen - an ihnen reifen	5.12.95	Prof. Dr. Adi Amini Universität Kiel
Gelebte Religion im Klassenzimmer?	12.12.95	Prof. Dr. Hans-Günther Heimbrock Fb Evangelische Theologie
Was uns bewegt, verstehen lernen - Zur Rehabilitation von Spiel- und Bewegungslust	16.1.96	Dr. Ursula Fritsch / Dr. Heide-K. Marqu Institut für Sportwissenschaften im Fb Sportwissenschaften und Arbeitslehre 06081-14 2063 / rithoch
Bilder zwischen Wahrheit, Wahrsaftigkeit und Lüge - Eine Reise durch verschiedene Erkenntnislandschaften	23.1.96	Dr. Frauke Kruckmeyer Fb Geographie
Lesen heißt Übersetzen - Umgangssprache und Fachsprache in didaktischen Kontexten	30.1.96	Dr. Werner Kutschmann Fb Erziehungswissenschaften
Verschwindet der Raum? Über veränderte Bedingungen der Wahrnehmung von Mit- und Umwelt	6.2.96	Prof. Dr. Jürgen Hase Fb Geographie
Methoden ohne Ziele? Einspruch gegen eine Bellebigkeitsdidaktik	7.5.96	Prof. Dr. Dietmar Kahsnitz Institut für Polytechnik / Arbeitslehre im Fb Sportwissenschaften und Arbeitslehre
24 Stunden sind ein Tag - Ästhetisches Lernen am eigenen Leib	14.5.96	Prof. Dr. Adelheid Staude Institut für Kunstpädagogik im Fb Klassische Philologie und Kunstwissenschaften
Im Medium von Geschichten lernen	21.5.96	Prof. Dr. Michael Raske Fb Katholische Theologie
Lebensweltorientierte Didaktik - auch an der Universität	11.6.96	Prof. Dr. Gerd Iben Fb Erziehungswissenschaften
Lesen - Lust oder Last - Konzepte zur Versöhnung von Literatur und Lernen	18.6.96	Prof. Dr. Valentin Merkelsbach Institut für Deutsche Sprache und Literatur im Fb Neuere Philologien
Der Mond	25.6.96	Prof. Dr. Fritz Siemen Fb Physik
Lebenswelt - Lehre - Wissenschaft und ihre Beziehungen	27.7.96	Podiums-Schluss-Diskussion mit allen ca. ca. 10.11 bei uns!

Über  
ein  
anderes  
Bild  
von  
Lehre

am 2.11.  
mit Dr.  
Telefonat

7 Br. -> Wet  
7 R. -> Heg  
ein 10.11. -> alle  
Prof. Dr. ...



1

Helga Deppe-Wolfinger

## Grußwort der Vizepräsidentin

"Man kann etwas beherrschen, ohne je in ihm präsent geworden zu sein. Man kann etwas lernen, studieren, abgeprüft bekommen - ohne es im Ernst zu kennen, ohne wirklich von ihm berührt worden zu sein. Man kann souverän über Erkenntnisse verfügen, sie anwenden, vielleicht auch weiterführen - und unversehens merken, daß sie einem gleichgültig sind, daß man persönlich keinerlei Haftung für ihre Triftigkeit oder Bedeutung einzugehen bereit oder imstande wäre. Sie sind einem egal.

Man kann 13 oder 18 Jahre als Schüler, als Student in unseren Bildungseinrichtungen hauptberuflich beschult, instruiert, ausgebildet werden, ohne jemals mit eigenen Händen, aus eigener Kraft, aufgrund der Erfahrungen der eigenen Sinne und der daran geknüpften Gedanken etwas Handgreifliches getan, gestaltet, hergestellt, begriffen zu haben."

So beschreibt Horst Rumpf das offizielle Lernen in den "Spezialeinrichtungen für das Belehrtwerden", die unsere Gesellschaft zur Verfügung stellt. Und so heißt denn auch die heute beginnende Ringvorlesung: "Junge Leute fertig zu machen an fertigem Stoff."

Nicht nur die Schulen im Lande, sondern auch die Universitäten sind an der sehr zweifelhaften zivilisatorischen Leistung beteiligt, sinnliche Erfahrungen - auch an sie gebundene Erschütterungen - auszusperrten. Brillante Forschungen sind gefragt und finden öffentliche Anerkennung, nicht aber eine gute Lehre, die einer Verödung der Lernkultur entgegenwirken will.

Lehre und Studium werden unter dem Aspekt von Input und Output von Studierenden diskutiert, Studien- und Prüfungsordnungen unter das Primat hoher Durchlaufgeschwindigkeiten gestellt. Die zentralen und dezentralen Ausschüsse für Lehre und Studium - irreführenderweise als LuSt-Ausschüsse tituliert - widmen sich eher der Aufgabe, Lehre zu verwalten als sie zu gestalten.

Daß es auch anders geht, dafür steht Horst Rumpf, der seit vielen Jahren der Bürokratisierung und Verbiederung des Lehrens und Lernens nachspürt, deren Ursachen schonungslos offenlegt.

Seiner Initiative ist ein Gesprächskreis zu danken, in dem die Ringvorlesung geplant wurde, um die "andere" Seite des Lehrens und Lernens sichtbar zu machen, die ästhetische, die sinnliche, die handgreifliche, eine Lehre, die "begreifen" - im doppelten Wortsinn - ermöglicht.

Kolleginnen und Kollegen aus 10 Fachbereichen sind beteiligt - keineswegs eine Selbstverständlichkeit an einer hochspezialisierten Institution wie der Universität.

Ästhetisches Lernen wird ebenso Thema sein wie Naturwahrnehmung, die Lust oder Last des Lesens ebenso wie gelebte Religion im Klassenzimmer. Didaktik wird explizit hinterfragt als Beliebigkeitsdidaktik oder einbezogen in Lebensweltorientierung.

Viele der Veranstaltungen sind mit Fragezeichen versehen. Sie signalisieren Offenheit für unterschiedliche Antworten - auch dieses heute keine Selbstverständlichkeit.

Als Vizepräsidentin der Universität - zuständig für Studium und Lehre - beglückwünsche ich alle Beteiligten zu dieser Vortragsreihe, die hoffentlich einer neuen Lernkultur in unseren Köpfen und unseren Herzen zum Durchbruch verhelfen wird.

Mein Dank gilt ganz besonders Horst Rumpf. Nie hat er den erhobenen Zeigefinger, der schon seit dem Mittelalter den Lehrer kenntlich machte, benutzt. Statt dessen waren es seine subtile Beobachtungsgabe, seine farbigen Zustandsbeschreibungen, seine höchst differenzierten Analysen, die uns immer wieder aus Satttheit und Behäbigkeit, aus dem Arrangement mit dem Bestehenden aufschreckten.

Daß diese "Belebungsversuche" - so der Titel eines Buches aus dem Jahre 1987 - erfolgreich seien und weiterwirken, dieses wünsche ich Horst Rumpf nachträglich zum 65. Geburtstag.

Ich bin sicher, daß wir heute viel darüber lernen werden, uns auf eine Sache einzulassen - wie die heutige Vorlesung überschrieben ist.

Horst Rumpf

## Die Staunkraft und das Fertigwissen

### Über das Schicksal der Lehre in Universitäten

Da haben sich im Studienjahr 1995/96 Lehrende aus 10 Fachbereichen der J.W. Goethe-Universität zusammengefunden, um in einer Ringvorlesung "ein anderes Bild von Lehre" zu erörtern - unter dem bissigen Diesterweg-Motte "... die jungen Leute fertig zu machen an fertigem Stoff." Es scheint wohl an der Zeit, neu nachzudenken - um nicht zu sagen nachzuforschen - über die Lehrverhältnisse in den Universitäten. Das kritische Rumoren in der Öffentlichkeit ist unüberhörbar - für die sogenannte Verbesserung der Lehre, was immer das heißen soll, gibt es sogar im Sparzeitalter Geld.

Lehre - eine Sache, die auch die Forschung angehen könnte? Nun gibt es eine Alltagsvorstellung, die es sich bequem macht, wenn es um die Klärung des Verhältnisses Lehre-Forschung geht. Sie ist in Hochschulen weit verbreitet und schlägt sich in der Verteilung von Prestige, Geld, Räumen, Stellen, Ausstattungen etc. nieder. Das schlichte Bild sieht so aus: da gibt es in der Universität Positionen und Personen und Institute, die dazu da sind, Erkenntnisse - immer neue, immer differenziertere, immer weiter fortschreitende zu finden oder zu erzeugen - das sind die forschenden Wissenschaftler. Und dann gibt es auch noch die Aufgaben, die zutagegeförderten Erkenntnismassen in irgendeiner Weise denen zu vermitteln, die weit hinter dieser Front der Forschung in der Etappe als Studierende, als Schüler, als interessierte Laien existieren, ohne je das Glück, das Leid, das Abenteuer der Forschenden am eigenen Leib erfahren zu können. Um es mit einem etwas respektlosen Vergleich zu sagen: da gibt es in diesem arbeitsteiligen Hochschulbetrieb solche, die in der Backstube das Brot backen und solche, die das Brot im Laden anzupreisen und zu verkaufen haben. Es ist deutlich, wie in diesem Denkbild die Rollen verteilt sind. Die Lehre - das ist die Vermittlung, die Forschung, das ist die Erzeugung von wichtigen Erkenntnissen und Kompetenzen. Wer diesem Denkbild vertraut, hat keine Probleme mit dem UND zwischen Forschung UND Lehre. Beide können sich nicht ins Gehege kommen, es herrschen klare Subordinationsverhältnisse. Die Tätigkeit des Vermittelns ist Dienstleistung aus

zweiter Hand: das anderswo Erzeugte ist auf Verständlichkeit, Lernbarkeit hin zu präparieren, zu stufen, zu glätten, im Rahmen des Vertretbaren (?) auch zu vereinfachen und zu veranschaulichen. Es scheint das ja auf den ersten Blick eine ökonomische Arbeitsteilung in eine höhere und mindere Geistestätigkeit. Wenn beide Tätigkeiten in einer Person lokalisiert werden - und das ist ja das Ideal des deutschen Professors, der Forschung und der Lehre praktizieren soll, dann ist wohl klar, wo das Herz schlägt. Und was eher geringgeschätzt wird, weil es nur noch um Verpackung und Vermittlung feststehender Erkenntnisse und Wissensmassen geht: Wenn die Tätigkeiten auf verschiedene Personen oder gar Institute verteilt werden, liegt zutage, wo die als höherwertig und interessant geltenden Tätigkeiten, die den Ruf einer Universität begründen, liegen. Bestimmt nicht bei allem, was sich um Lehre gruppiert. Die Forschungsmenschen sind heilfroh, wenn sie diese niedrigen Tätigkeiten auf Didaktik-Spezialisten oder Institute abspalten und auslagern können.

Die Frankfurter Ringvorlesung läßt sich als ein Vorhaben entziffern, das dieses Grundbild des Verhältnisses von Lehre und Forschung anzweifelt und "ein anderes Bild von Lehre" anpeilt. Das Fatale an dem UND zwischen Lehre und Forschung liegt ja darin, daß es suggeriert, es handle sich um das pure Nebeneinander. Als habe Lehre substantiell nichts mit Forschung zu tun, weil der Geist der Vermittlung und der Geist der Forschung auch wegen der rasanten Forschungsfortschritte keinerlei Berührung mehr haben können. Das Ergebnis freilich könnten die entsetzlich zähen und langweiligen Lerndurststrecken sein, auf die wir nicht ganz selten in Schule und Hochschule die Lernenden und Studierenden zwingen - weil es ja immer um das systematisch zu lernende Grund- und Vorwissen geht, das in Hand- und Lehrbüchern abgespeichert ist und das man vorgeblich zunächst einmal beherrschen muß, um mitreden zu können.

Es gibt völlig andere Denkbilder. Sie könnten aktuell werden, wenn das Denkbild des Vermittlungsagenten zur Austrocknung in einer formalen Belehrungstechnik führt. "Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben . . ." Und derselbe Autor, dessen Bild auf Goldgrund immerhin unter anderen über dem Haupteingang der Frankfurter Universität postiert ist, erteilt dem Vermittlungsbild im Verhältnis Lehre-Forschung eine vernichtende Absage: "Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie braucht nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch

sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren . . ." (W. V. Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin, 1810).

Vielleicht sind manche Leute doch verdächtig schnell bei dem Abwehrargument, Humboldts Zeiten seien endgültig passé - und Schülern und Studierenden stünde wegen der Riesenfortschritte der Forschung nicht das Suchen und das "aus der Tiefe des Geistes heraus Schaffen" an, sondern das Lernen. Vielleicht aber haben sie nur verlernt, die Keime des Nachdenkens in den scheinbar so problemlos gewordenen und "gesicherten" Wissensbeständen aufzuspüren. Vielleicht haben sie die Staunkraft in sich und in anderen zu kultivieren verlernt - die Staunkraft vor den Phänomenen, an denen sich der Geist der Wissenschaft entzündet hat und immer wieder entzündet. Darf man den Namengeber dieser Universität zitieren, dessen Goldgrundbild neben dem W. v. Humboldts nicht zur Feiertagstrophäe zu verkommen verdient hat: "Theorien sind gewöhnlich Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschiebt." Was käme wohl dabei heraus, wenn man auch nur einen kleinen Prozentsatz der vielen tausend wöchentlich absolvierten Lehr-Stunden der Goethe-Universität mit dem Inhalt dieser Goethe-Sätze konfrontierte? Auf eine solche sicher abstrus wirkende Forschungsidee zu verfallen, könnte die Ringvorlesung anregen. Es handelt sich nicht darum, daß eine andere Lehre es den Studierenden oder den Lehrenden "leicht machen" wollte. Das meinen nur Leute, die Lehre als Glättungskunst mißverstehen. Der Mathematiker Otto Toeplitz schrieb vor 70 Jahren: "Alle diese kanonisierten Requisiten (des mathematischen Unterrichts) müssen doch einmal Objekte eines spannenden Suchens, einer aufregenden Handlung gewesen sein, nämlich damals, als sie geschaffen wurden. Wenn man an diese Wurzeln der Begriffe zurückginge, würde der Staub der Zeiten . . . von ihnen abfallen und sie würden wieder als lebensvolle Wesen vor uns erstehen." Wenn Lehren ein Wort für die Tätigkeiten würde, Menschen dazu anzuregen sich zu bewegen, in sich Erkenntnisse, Bilder und Begriffe von der Welt entstehen zu lassen - auch in Konfrontation mit und im Rückgriff auf Wissenstradition - und dabei Versuche, Umwege, Irritationen, stammelnde Annäherungen nicht mit Stoppuhr in der Hand zu unterdrücken, sondern zu kultivieren, dann wäre Lehren etwas anderes als der Inbegriff von Techniken, fixfertige Lehrstoffe, anderswo erzeugt und systematisiert, in die Köpfe von Lernenden zu bugsieren. Ein anderes Bild stellt sich ein: das der Arbeit an den Quellen und Wurzeln von Wissenschaft und Forschung. Merkwürdigerweise ist

die Arbeit an den unscheinbaren Wurzeln von Wissenschaft und Kultur ziemlich geringgeschätzt. Nietzsches schier verzweifelte Abrechnung mit den ergebnisfixierten Bildungsbetrieben seiner Zeit kulminiert in der zweiten unzeitgemäßen Betrachtung immerhin mit dem Satz " . . . daß der Deutsche keine Kultur hat, weil er sie auf Grund seiner Erziehung gar nicht haben kann. Er will die Blume ohne Wurzel und Stengel: er will sie also vergebens. Das ist die einfache Wahrheit, eine unangenehme und gröbliche, eine rechte Notwahrheit." Auch ein Suchgefährte auf der Suche nach einer anderen Lehre . . . Um Nietzsches Bild noch etwas weiter zu spinnen: Die Blume verdorrt ohne die Zufuhr von Lebenssäften aus Wurzel und Stengel. Die Forschung die auf immer neue Ergebnisse fixierte, könnte auf Dauer die Kräfte und Ansprechbarkeiten aufzehren, ohne die ihre Mühlen bald leer drehen.

## Horst Rumpf: Lernen, sich auf etwas Einzulassen

Didaktik im allgemeinen, Hochschuldidaktik im besonderen, kommt ins Gerede. Den einen scheint sie wichtig zu werden als Kontroll- und Beschleunigungsinstrument des Studiums; den andern erscheint sie als Vormarsch der kleinen Geister und Schulmeister, die dem Geist der Universität endgültig das Lebenslicht ausblasen, wenn man sie nur gewähren läßt. So hat der Konstanzer Philosophieprofessor Jürgen Mittelstraß in einer Abhandlung in der Süddeutschen Zeitung („Reparateure mit Regelungswut“, SZ Nr. 148/1996 v. 29./30. Juni 1996, S. 29) wohl nur ausgesprochen, was viele Universitätsakteure denken: „Fachdidaktikprofessuren, die häufig nur der Versorgung im Fach steckengebliebener Fachwissenschaftler dienen, sind überflüssig.“ Die „Didaktisierung und Pädagogisierung aller Hochschulverhältnisse“ (!) ist ihm ein Albtraum - aus „wissenschaftlichen Selbstbildungsprozessen“ würden „didaktisch reglementierte Vermittlungsprozesse“. Es ist deutlich, welches Bild von Didaktik im Kopf des Autors nistet: Reglementierung, Kontrolle, Vermittlung und mundgerechte Zubereitung von anderswo (in der „Forschung“) erzeugtem Wissen - darauf stürzen sich die kleinen Geister, die es in der Höhenluft der wirklichen Wissenschaft nicht aushalten und die Erkenntnisse immer nur aus zweiter Hand beziehen! Wahrlich ein Bild zum Fürchten! Mittelstraß riskiert schließlich so erstaunliche Pirouetten wie diese: „Zugestandenermaßen sind Universitätslehrer nach üblichen pädagogischen Standards oft miserable Lehrer. Allerdings sind es häufig die Größten, wie zum Beispiel Einstein, die unter dieses Verdikt fallen und gleichwohl große Lehrer waren.“ Einstein scheint es möglich zu machen, miserables Lehrqualitäten zu besonderer Ausgezeichnetheit insachen Lehre hochzujubeln. Grotesker kann die unfreie und verquere Einschätzung von Lehre in der herkömmlichen Universität kaum artikuliert werden.

Es spricht sich ja vielerorts herum, daß wir mit der Lehre nicht zurecht kommen. Da lese ich von einer Amerikanerin, Rachel Fani Baron, inzwischen Lektorin an der Münchner Universität - von ihren Eindrücken, als sie zum ersten Mal in einem Seminar an einer deutschen Hochschule saß: „Wieder einmal hat kein Seminarteilnehmer den Text gelesen, wieder einmal meldet sich niemand. Quälendes Schweigen, mühsame Ermunterungen, schleppende Diskussion ...“ (SZ 185/1995, S. 49). Im November 1990 schrieben Studierende des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs einen offenen Brief an den Wissenschaftsminister und den Kultusminister ihres Bundeslandes, in dem es unter anderem heißt: „Sinnvoll fordern, das wollen wir hier lernen, dann würde es uns besser gehen. Hier lernen wir nicht zu fordern, sondern das Gegenteil: sinnlose Forderungen erfüllen; in Zusammenhängen, die verhindern, daß Lebenssinn entsteht, daß man sich sinnvoll fühlt... Wie Hühner in Legebatterien fabrizieren wir gleichförmige Lernprodukte. Die Trostlosigkeit dieser Situation steht in krassem Widerspruch zu dem pädagogischen Ziel, Leben zur Entfaltung zu bringen“ (zit. bei Bayer 1991, S. 527).

Nun gibt es litaneihaft abzuspulende Erklärungen, die das Skandalon, das sich in solchen Äußerungen meldet, entschärfen, abwehren, normalisieren: Einzelfälle heißt es - oder Folgen der Massenuniversität, der überfüllten Lehrveranstaltungen, der Reglementierungen, der mangelhaft vorbereiteten und nicht recht studierfähigen

Studierenden, der Lehrinkompetenz, des Lehr-Unwillens der Hochschul-Wissenschaftler, der unzulänglichen Ausstattungen und so fort und so fort. Nichts als Abwehr, das alle Beteiligten sich die Hände in Unbetroffenheit waschen läßt. Der den von nicht wenigen Akteuren - Studierenden wie Lehrenden - empfundenen Verlust an **Sinn** und **Anwesenheit**, an **Gegenwart** wie ein verhängtes Schicksal erleiden und beklagen läßt. An dem nur die gesellschaftlichen Umstände schuld sind.

Ohne den genannten Diagnosen jedes Recht absprechen zu wollen - vielleicht kommen sie uns doch etwas verdächtig schnell in den Sinn - und sind etwas wohlfeil. Vielleicht lenken sie die Aufmerksamkeit von dem, was wir Lernende und Lehrende können und nicht können, etwas zu rasch ab. Und wir bleiben ungeschoren, verschanzt hinter stereotypen Anklagen.

Nicht daß ich den Bescheidwiser spielen möchte. Aber auf ein ziemlich schwach beachtetes Spurenelement in Lehr-Lerngeschehnissen möchte ich aufmerksam zu machen suchen, auf eine vielleicht unscheinbare Fähigkeit, die im Klima unserer Schulen und Hochschulen es schwer hat zu überwintern. Und deren Abwesenheit manche Dürre etwas verständlicher machen könnte.

Um es zunächst einmal sehr holzschnittartig zu sagen: Die landläufige Alltagsvorstellung von Lehre geht dahin, daß da etwas **übermittelt** zu werden hat. Da gibt es also irgendwelche Erkenntnisse oder Kulturinhalte oder Fähigkeiten, die gewissermaßen präexistieren in einem gedachten Idealraum (oder in Lehrbüchern). Und diese Inhalte und Methoden sind irgendwie rüberzubringen in die Köpfe der Lernenden. Daraus resultieren für die Lehrenden zwei Zentraltätigkeiten und -fähigkeiten:

Zum ersten: Die Landschaft der Inhalte muß gewissermaßen begehbar gemacht werden, für **Lehrgänge**. Um im Bild zu bleiben: da gibt es Bergmassive, und die Lehrperson, bzw. der Lehrmaterialienproduzent hat die Aufgabe, die Schwierigkeiten des Aufstiegs in bewältigbare Stufen aufzuteilen und aneinander zu reihen. Die Wege sind zu präparieren, so daß Um- und Irrwege in die Wildnis, ins Gestrüpp, in Abgründe vermieden werden können - und alle Lerngänger auf wohlüberlegt vorgeplanten Wegen ans Ziel kommen können. Zweitens: Die Lehrperson hat selbstredend die Kräfte und Gehkapazitäten der zu Belehrenden mitzuveranschlagen. In einem anderen Bild: Er hat die Köpfe der Beteiligten, die ja gewissermaßen die Landeplätze für das präexistierende Wissen sind, mindestens grob zu kennen. Er muß ja immerhin abschätzen und in etwa voraussehen, ob geeignete Landeplätze, d.h. Ansprechbarkeiten existieren.

So liegt der Akzent der Lehraufmerksamkeit auf den zu lehrenden Inhalten und Methoden, auf den einzuübenden Fertigkeiten. Dabei wird stillschweigend so getan, als lägen diese Inhalte und Fertigkeiten für alle Beteiligten so offen und zugänglich vor aller Sinn und Verstand wie ein Sack voller Kartoffel, die man eben nur in einen Raum hereinzutragen braucht - und sie sind unzweifelhaft da. Es wird so getan, als bedürfe es keiner besonderen Bemühung, daß die verhandelten Gegenstände anwesend werden, daß sie überhaupt berührt werden können und als wirkliche, als wirkende anregen und herausfordern. Als könne man Menschaufmerksamkeit, Menschenanwesenheit ähnlich herstellen wie wir per Knopfdruck den Radio- oder Fernsehempfänger auf eine bestimmte Wellenlänge einstellen, im Bruchteil einer Sekunde. Er hat ja keine Annäherungsprobleme. Ich denke nicht an die gut ge-

meinten und netten gruppenspezifisch getönten Anwärmerspiele, deren Inszenierung ja immerhin einen Bedarf signalisieren. Ich denke an die Arbeit des allmählichen Anwesendwerdens angesichts einer sich allmählich als unbekannt, faszinierend, herausfordernd entschleiern den Gegebenheit. Und ich vertrete die These, daß diese Vorgänge bei der allgegenwärtigen Überfüllung - um nicht zu sagen Verstopfung - unserer Köpfe mit Fertigwissen, mit Literaturhinweisen und Expertenäußerungen - daß diese Vorgänge wegen ihrer zeitraubenden Unscheinbarkeit unterschätzt und übergangen werden. Oder als Firlefanz überspannter Pädagogen und Phänomenologen, die mit dem Heute nicht Schritt halten, abgetan sind, bevor man einen Gedanken darauf wendet.

Um das Gemeinte etwas herkömmlicher zu sagen: Über dem Akzentuieren des Lehrens und Lernens auf Übermittlung und Übernahme präexistenter Inhalte auf vorgebahnten Wegen blieb ein Aspekt und eine Phase unterbeachtet und unterentwickelt. Es handelt sich um jenen Erfahrungswiderstand, der sich in einem Innehalten niederschlägt, in einer Verlangsamung des Blicks, der Sprache, des Denkens, des Fühlens, des ganzen Körpergehabes: in einer Verlangsamung und Intensivierung, die wir gewöhnlich mit Ausdrücken wie Befremdung, Staunen, Irritation, Zweifeln oder auch Fasziniertsein oder Nachdenklichwerden umschreiben. Etwas verliert uns seine Selbstverständlichkeit. Die Netze, mit denen wir per Gewohnheit und Konvention die Welt überspinnen, um sie uns bekannt und vorhersehbar zu machen, bekommen einen Riß - Unbekanntheiten, Mehrdeutigkeiten werden spürbar. Und wir sehen uns gedrängt genauer hinzusehen, und auf das flinke Bescheidwissen eine Weile zu verzichten. Die Gewohnheiten und Mechanismen der Kontingenzdämmung sind für Momente außer Kraft gesetzt - die Bewegung kann in Gang kommen, daß wir neu hinsehen - wir werden anwesend, die Sache wird präsent, es kann ernst werden mit der Bemühung um Kennenlernen und Aufklärung. Es scheint mir einiges dafür zu sprechen, daß von der Qualität und dem Durchstehen dieser frühen und weitgehend vorbegrifflichen Form der Welt- und Selbstvergegenwärtigung die Qualität und Authentizität der folgenden Lern- und Verstehensprozesse abhängt wie auch die des darin wurzelnden Wissens und Könnens.

Der Lehrer und Pädagoge des Exemplarischen Lernens - das ja für Schule wie Hochschule gleichermaßen bedeutsam wie vergessen ist - Martin Wagenschein hat schon vor vier Jahrzehnten diagnostiziert, wie ein Lehren, das diese Frühbetroffenheiten übergeht, fast notwendig dazu führt, daß die Lernenden „die Gleise eines Systems entlang gejagt werden“ (Wagenschein 1959, S. 400), daß das Belehrungsgeschäft zur Fassadenklettern degeneriert und daß die Lehrenden den Lernenden nur Schaupackungen in die Hände drücken - weil die widerständige Sache über den Glättungen und Zubereitungen verschwunden ist; und weil den Lernenden keine freie Bewegung mehr möglich ist, sie erstickt unter dem Druck des stillschweigend oder offen geforderten Vorwissens. Die eingangs zitierten Äußerungen über die Sprach- und Denklähmungen in der Hochschullehre könnten darin eine Wurzel haben.

Wenn an all dem etwas dran ist, käme es darauf an, etwas scheinbar sehr Einfaches und Selbstverständliches ins Bewußtsein zu bekommen und zu üben: Lernen, sich auf etwas einzulassen. Und die Illusion fahren zu lassen, die Inhalte und die Menschen seien schon präsent, wenn darüber geredet wird und bestimmte kognitive Operationen daran ausgeführt werden. Dazu ist es ja heute vielleicht von der ersten

Grundschulklasse bis zum Oberseminar zunächst einmal nötig, den Kopf etwas leer zu bekommen und die Verwesungsprodukte zahlloser Schnellinformationen abzuräumen.

Ein Lehrer müßte die Dinge, die er lehrt, fast so anschauen können, als sähe er sie zum ersten Mal - schreibt Pound in seinem „ABC des Lesens“ (Pound 1962, S. 110). Und das setzt doch wohl die Bereitschaft voraus, seinen Kopf von dem Vielzuvielen, was er weiß, in einem bestimmten Sinn leer zu bekommen, die leeren Räume zwischen den Gedanken - von denen Chargaff einmal spricht (Chargaff 1980, S. 232) - zu spüren und nicht zuschütten zu wollen. Um - auch in sich - die Stimmen des Anfängers, des Kindes wieder vernehmen zu können. In der Folge will ich nicht, als diesen Stachel im Fleisch jeder Beschleunigungsdidaktik anhand einer Reihe von Beispielen und Szenen stark machen. Was heißt es, sich auf eine Sache einlassen - und wie sehen Symptome dessen aus, wenn diese Entäußerung nicht oder nur zum Schein stattfindet?

In Ezra Pounds schönem Buch „ABC des Lesens“ steht im ersten Kapitel eine für jedes Wissenschaftslehren denkwürdige Geschichte, die Anekdote von Agassiz und dem Fisch:

„Ein Doktorand, mit Auszeichnungen und Diplomen versehen, kam zu Agassiz, sich den letzten Schliff geben zu lassen. Der große Mann reichte ihm einen kleinen Fisch und forderte ihn auf, den zu beschreiben. Doktorand: „Das ist einfach ein Sonnenfisch“. Agassiz: „Das weiß ich. Beschreiben Sie ihn“. Nach wenigen Minuten kehrte der Student mit der Beschreibung des Ichtys Heliiodipokus zurück, Familie des Heliichtherinkus, oder wie man sonst sagt, um den gemeinen Sonnenfisch dem allgemeinen Wissen vorzuenthalten, und wie man es eben in den einschlägigen Lehrbüchern findet. Agassiz trug dem Studenten von neuem auf, den Fisch zu beschreiben. Der Student verfertigte einen vier Seiten langen Aufsatz. Agassiz hieß in dann, sich den Fisch anzusehen. Drei Wochen später war der Fisch im fortgeschrittenen Stadium der Verwesung. Aber der Student wußte etwas über ihn“. (Pound 1962, S. 19).

Was ist da passiert? Der Student hatte offenbar über dem Wissen das Hinschauen verlernt und doch jedenfalls für eine bagatellöse Nichtigkeit erachtet. Im Kontext eines wissenschaftlichen Gesprächs haben sich die Partner gefälligst unverzüglich auf die Ebene allgemeiner Begriffe zu schwingen, welche die Zuordnung einzelner Dinge in umfassende Kategorien erlauben - Familie, Gattung, Art - eine Hierarchie von aus Allgemeinbegriffen geknüpften Netzen ist zu studieren. Die Arten und Grade der Allgemeinheit sind zu handhaben. Das konkrete und einmalige Diesda des kleinen Fisches wird nur eines ganz kurzen Blickes gewürdigt - der auf Gattungs- und Artmerkmale abtastet, damit der kognitive Apparat dann angeworfen werden kann. Das tatsächlich Existierende, vor den Sinnen liegende wird blitzschnell zum Material für die einordnende Subsumtion - und der Student setzt selbstverständlich voraus, der berühmte Professor wolle ihn auf dieser Ebene fern von den Phänomen testen. Weil das wissenschaftlichüblich ist, weil das Studium auf diesem Spielfeld läuft. Und schockierenderweise interessiert Agassiz, ob der Studierende sich die Kraft und die Fähigkeit erhalten hat, noch auf das wirklich und sinnlich Widerfahrende anzusprechen. Die Organe freilich scheinen gelähmt, abgestumpft. Dieser besondere Schnitt der Augen, die Färbung der Flossen, dieser Ansatz der Schwanzpartie, diese Ausprägung des Fischkopfes, diese Art von Härte, Glitschigkeit in der Konsistenz - alles

das scheint ja durch die Maschen zu fallen, die die Vorbildung des jungen Mannes gestrickt hat und die den wissenschaftlichen Blick auszumachen schien. Ziemlich mühsam muß einer lernen, das lebensweltlich, situativ aufmerksame Subjekt in sich zu beleben und auf das vor den Sinnen liegende Einmalige anzusprechen, es ernst zu nehmen und auf die präformierte Fachsprache zu verzichten. Es fällt ihm schwer, seine Wissenschaftsaufmerksamkeit abzurüsten und hinzuschauen. Und gegen den Strom hin zur Subsumtion unter allgemeine Regeln bzw. Kategorien anzudenken und sich diesem besonderen einmaligen kleinen Fisch hingebungsvoll zu widmen. Täusche ich mich in der Vermutung, daß Agassiz diese frühe und anfängliche sinnliche Anwesenheit stark machen wollte? Weil eine Wissenschaft, die das Hinschauen, das Ernstnehmen des vor Augen Liegenden verlernt, gar zu schnell zur sterilen Begriffsturnerei verkommt? Nietzsche sagte es deftiger, wenn er uns Wissenschaftsgezeichnete so charakterisiert (in der Zweiten unzeitgemäßen Betrachtung): „Zerbröckelt und auseinandergefallen, im ganzen in ein Inneres und ein Äußeres halb mechanisch zerlegt, mit Begriffen wie mit Drachenzähnen übersät, Begriffsdrachen erzeugend, dazu an der Krankheit der Worte leidend und ohne Vertrauen zu jeder eigenen Empfindung, die noch nicht mit Worten abgestempelt ist: als eine solche unlebendigte und doch unheimlich regsame Begriffs- und Wortefabrik habe ich vielleicht noch das Recht **Cogito Ergo Sum** von mir zu sagen, nicht aber **Vivo Ergo Cogito** (Nietzsche 1988, S. 329). Der Schnelldurchmarsch zu Begriffen, zu fertigen Erkenntnissen, das Verachten und Vernachlässigen der frühen Annäherungen mit ihren Befremdungen und Umwegen - das führt nach Nietzsche dazu, „daß der Deutsche keine Kultur hat, weil er sie auf Grund seiner Erziehung gar nicht haben kann. Er will die Blume ohne Wurzel und Stengel: er will sie also vergebens. Das ist die einfache Wahrheit, eine unangenehme und gröbliche, eine rechte Notwahrheit“ (Nietzsche 1988, S. 328).

Muß ich sagen, daß mit der Aufmerksamkeit im Wurzelbereich von Erkenntnissen etwas anderes gemeint ist als die kurzatmige Motivationsphase landläufiger Lehrpraktiken? Und daß sie gar nichts zu tun hat mit dem angedrehten Sinnlichkeitstrudel, der mancherorts für eine Belebung gehalten wird? Als könne dem entsinnlichten Gehirn durch hirnlose Sinnlichkeit aufgeholfen werden.

Vielleicht drängt sich der Eindruck auf, hier werde denn doch übertrieben - und es werde die Bemühung um Anschaulichkeit in vielen Lehrbemühungen über Gebühr verschwiegen, so etwa in der Rolle der Experimente, die doch zumindest in den naturwissenschaftlichen Fächern in Hochschule wie in Schule Garant für Nachdenklichkeit, Staunen, Prüfungsgeist in frühen Phasen des Lernprozesses seien. Dazu hat die Naturwissenschaftsdidaktikerin Gerda Freise in der Abhandlung „Das Experiment im naturwissenschaftlichen Unterricht“ deutliche Worte gefunden: „Die im naturwissenschaftlichen Unterricht durchgeführten „Experimente“ sind keine im behaupteten Sinn erkenntnisstiftenden Experimente ... Die Schüler haben keine wirklich eigenen Fragen und Probleme gegenüber dem vorgesehenen Unterrichtsstoff z.B. der Chemie oder der Physik; die die Experimente einleitenden Fragen sind keine Fragen, die sie von sich aus stellen würden, es sind Fragen der Lehrer oder Fragen, die in Schulbüchern stehen; Antworten auf die Fragen stehen schon bei Beginn des Unterrichts fest, der „Ausgang“ der sogenannten Experimente ist nicht offen, Ergebnisse müssen einfach zur Kenntnis genommen und im vorgegebenen theoretischen Rahmen „erklärt“ werden; Experimente können immer nur in Kenntnis dessen,

6

was dabei herauskommt, veranstaltet werden ... In vielen Experimentalprogrammen von Schulbuchautoren oder der Lehrmittelindustrie haben Schülerversuche nicht einmal demonstrierenden Charakter, sie sind lediglich Übungen, ohne Frage-, Handlungs- und Interpretationsspielräume - idiotensicher. Sie stehen im eklatanten Widerspruch zu der in der ungebrochenen Tradition stehenden Phrase von der naturwissenschaftlichen Erkenntnismethode und Denkschulung im Unterricht der Naturwissenschaft" (Freise 1994, S. 83/84). Bemerkenswert auch an dieser Diagnose: die frühen Phasen der durch erstaunliche Naturphänomene herausgeforderten Lust, genauer hinzuschauen und selbst zu verstehen zu suchen, im nachdenklichen Fragen und Umkreisen von Widerfahrnissen - diese frühen Phasen finden im Unterricht nicht statt - sie werden gewissermaßen überrollt durch die Belehrungsmaschinerie, die die gewaltigen Wissensmassive zu bewältigen erfunden wurde. Und die den überrollten Subjektiven gewissermaßen als Trostpflaster für die vorenthaltenen eigenen Nachdenklichkeiten einige vorfabrizierte Fragen zureicht, die dann - womöglich mit sinnlicher Selbsttätigkeit - durch vorfabrizierte Experimentalanordnungen aufgeklärt werden können. Es liegt zutage, daß das nicht die anfängliche Berührung mit der Welt ist, aus der wirkliches Suchen und Nachdenken entsteht. Schaupackungen, schrieb Wagenschein.

Und man wird wohl fragen dürfen, ob diese die Etappe der lebensweltliche Berührung im Interesse der zügigen Stoffdurchnahme verbrennende Art der Lehre wirklich nur ein Schulspezifikum ist. Die Frage etwa nach der Rolle des Experimentes im landläufigen Hochschulunterricht wird man jedenfalls stellen müssen - gerade wenn man bedenkt, wo und wie Lehrer die Inhalte studiert haben, die sie dann in der Schule weitergeben. Die Frage der Hochschuldidaktik entpuppt sich schnell als Frage der Lernkultur allenthalben, von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung und der Kulturarbeit...

Eine Sache keineswegs nur der Naturwissenschaften. Etappen werden auch anderswo wenn nicht verbrannt, so doch vernachlässigt oder übersprungen. Vor einigen Jahren gab Richard Rorty (Rorty 1993, S. 1035) im Merkur seinem Ärger Ausdruck, nachdem er einige literaturwissenschaftliche Interpretationen bestimmter Literaturstücke gelesen hatte: dekonstruktivistisch die eine, psychoanalytisch die andere, marxistisch die dritte - und wo blieb der Text, so etwa fragte er. Er war zum Material spezialistisch-theoretischer Filterung geschrumpft worden, die Lust und die Faszination dessen, der sich auf seine Vielgesichtigkeit einlassen wollte, der die Zwischenräume und Leeren ausspüren und auskosten wollte, der die von J. Th. Lehmann (Lehmann 1994, S. 426 ff.) jüngst auch im Merkur beschriebene Kunst des Nichtverstehens ein wenig realisieren wollte (auch weil er von der Interpretationsathletik die Nase voll hat) - dessen Lust und Faszination wird von vornherein erstickt durch das Wissen des Experten. Und so etwas soll es ja auch in Schulen und Hochschulen geben. In ihnen gedeiht nirgends so recht der Wurzelbereich jeder Wissenschaft - das sorgsame Hinschauen, Probieren, Nachbuchstabieren, das dem schnellen Eindruck ebenso mißtraut wie dem Lehrbuchwissen, das Experten von ihren vorgeschobenen Wissenspositionen herunter- oder zurückreichen.

Bei Pound stehen in dem zitierten Büchlein Sätze, die für alle humanities, auch für die Sozialwissenschaften gültig sein dürften, mutatis mutandis: „Wenn es ernstlich an die Betrachtung irgendeines Kunstwerks geht, sind unsere Sinne, unsere Gedächtnisleistungen oder unser Wahrnehmungsvermögen viel zu sehr Stückwerk, als

daß sie uns etwas anderes erlaubten als gemeinsame Neugierde. Kein Mensch kennt sich so gut in einer Textstelle aus, sagen wir mal zwischen Zeile 100 und 200 des sechsten Buches der Odyssee, daß er nicht zulernen könnte wenn er sie mit seinen Schülern noch einmal liest ..." (Pound 1962, S. 110).

Das Vorwissen, das Experimentalgefüge - es kann eine Sache, die kennenzulernen, zu berühren, zu verstehen ist, unkenntlich machen. Und diese fatale Möglichkeit hat wohl vor 200 Jahren schon Lichtenberg zu dem skandalösen Aphorismus veranlaßt, man breite zwar gegenwärtig überall sehr beflissen Wissen aus - er könne sich hingegen vorstellen, daß man in einigen Jahrhunderten Universitäten gründen werde, die alte Unwissenheit wiederherzustellen (Lichtenberg 1953, S. 126).

Und er meinte wohl, die alte Unbefangenheit, die sich nicht durch vorschnelle und angelesene Bescheidwisserei einschüchtern läßt - die wirklich noch hinschaut und nachdenkt und nicht von vornherein die Waffen vor dem mit imposanten Begriffsgehalte einherkommenden Expertenwissen die Waffen streckt. Lichtenberg denkt an den Zerstörer des Scheinwissens, an Sokrates. Der sich ja bekanntlich dadurch unbeliebt machte, daß er junge Menschen zum Selberdenken anstachelte. Und vor dessen bissigen Fragen, ob wir denn auch wirklich haftbar für den Inhalt unseres Kopfes sind - oder ob wir nicht auch vieles halbverstanden schlucken und zu schlucken veranlassen, - vor dessen bissigen Fragen unsere Universität, unsere alltägliche Didaktik schon etwas Angst haben müßte.

Zu zwei Komplexen nun noch einige Überlegungen zur Vertiefung:

1. Wie sehen Lehrbeispiele aus, in denen diese anfängliche Aufmerksamkeit, in der ein Riß zwischen Subjekt und Objekt fühlbar wird und nicht blitzartig in subsumtiven Einordnungen verschwindet?
2. Wie sehen theoretische Durchdringungsversuche der hier angepeilten Zustände und Prozesse in den Human- und Sozialwissenschaften auf, wenn es denn stimmt, daß sich Lehren und Lernen nicht mehr aus Kniffen und überlieferten Regeln des Lehrhandwerks zulänglich begründen und inspirieren lassen kann. Zunächst zu einigen, hier nur sehr skizzenhaft anzudeutenden Beispielen:

Keine Frage, ein fundamentales Lehrbuch der neuzeitlichen Naturwissenschaft sind Galileis Discorsi. Wie passiert da Lehre? Bemerkenswerterweise nicht durch die systematische Darlegung von großen Zusammenhängen, aufbauend etwa auf zunächst zu definierenden theoretischen Grundbegriffen, auf isoliert darzustellenden Methoden - so wie wir es wohl von Lehrbüchern und Einführungsveranstaltungen gewöhnt sind. Ganz anders das didaktische Szenario in den Discorsi. Der Leser wird in eine Szene verwickelt und wird Zeuge dessen, wie sich eine Nachdenklichkeit im Gespräch zwischen Menschen an Phänomenen entzündet, die vor aller Augen liegen, die allbekannt scheinen und die doch für eine bestimmte Aufmerksamkeit rätselhaft, widersprüchlich, unbekannt werden. Da schlendern drei Herren durch das Magazin, den Schiffsbauhafen von Venedig, der ja auch heute noch sehr plastisch präsent und begehbar ist - in seinen gar nicht gigantischen Proportionen. Und die drei Herren lassen ihre Blicke und Gedanken locker, unangespannt über das schweifen, was sich da an Schiffsbauaktivitäten handgreiflich und lautstark vor ihnen abspielt. Es ist kein Besichtigungsblick, der da entsteht - auch nicht der Blick des

8

stolzen Venezianers, der seine prächtige Flotte entstehen oder sich regenerieren sieht, noch weniger der Blick des Aufsehers, der kontrolliert, ob auch tüchtig gearbeitet wird. Alle diese Blicke sind ja darauf gespannt, die wohlbekanntesten und leicht aufzufassenden Geschehnisse in Bekanntheitsräume einzuordnen, sie bestimmten Erwartungen und Subsumtionsschemata zuzuschlagen. Ganz anders der Blick, die Aufmerksamkeit, in die sich die drei Herren verlieren. Das vor den Sinnen sich Abspielende gewinnt unwahrscheinliche, jedenfalls unverständliche Züge. Sagredo: „.... Und wirklich war ich oft verwirrt und verzweifelt darüber, daß so viele Dinge der Erfahrung nicht erklärt werden konnten. Dinge, die sogar sprichwörtlich bekannt sind, wie denn manche vulgäre Meinung geäußert wird, um etwas über Dinge zu sagen, die die guten Leute selbst nicht fassen können“ (Galileo Galilei 1973, S. 3/4).

Buchstäblich in den Geschehnissen lauern Unbekanntheiten, Widersprüche. Sie auszugraben, stark zu machen, ihrer in Verwirrung und Verzweiflung treibende Vertracktheit gewissermaßen ins Gesicht zu sehen, dafür ist das Gespräch gut, das eine bestimmte Art der Lehre anbahnt. Wagenschein hat die die drei Herren bewegende Irritation so zusammengefaßt: Warum braucht eine große Galeere im Dock als Stützwerk nicht doppelt so viel Holz wie eine halb so große, sondern mehr? Und wir mögen fragen, warum läßt Galilei nicht einen Wissenden Klipp und klar die Antwort geben, in drei Sätzen, so daß kein Gesprächspartner mehr Papp sagen kann? Warum entwickeln sich verschlungene Denkwege, die mehr einem Gang durch ein Dickicht als einem Schreiten auf wohlpräparierten Stufen ähneln? Ich würde meinen: Weil er auch seine Leser darzubringen will, sich einzulassen. Und ihnen nicht nur Bescheid zu sagen, über das, was der Fall ist. Und was schnell zu kapiert ist. Lehren als eine Anregung, sich einzulassen. Das bedeutet eine Verlangsamung, eine Erschwerung der Aufmerksamkeit. Der Riß zwischen dem Vorwissen, dem Erwarteten und dem Widerfahrenden wird ausgearbeitet. Billiger ist die Anwesenheit von Sachen und Menschen nicht zu haben. Wofür jede Art von purer Vermittlungs- und Beschleunigungsdidaktik den Sinn verloren hat. Weil ja doch angeblich so unendlich viel Stoff zu bewältigen ist. Ein zweites Beispiel: Wieder eine Einführung in eine neuartige Wissenschaft, diesmal eine vom Menschen. Landläufige Erwartungen zielen auch hier auf eine geregelte Abfolge von Grundbegriffen, Methoden, systematisch geordneten Ergebnissen, Forschungsstand, offenen Fragen etc. Jedenfalls ist doch ein Corpus feststehenden Wissens plausibel, verständlich zu übermitteln. Am Anfang, so heißt es, ist eine tragfähige Basis zu schaffen. Ohne Wissen kein Denken. Sondern nur beliebiges Gerede. Von diesem Dogma aus leiten ja manche die Folgerung ab, ernsthaftes Fragen und Nachdenken sei ja überhaupt erst ganz am Ende eines langen Studiums, gewissermaßen im Doktorandenkolloquium möglich. Vorher nichts als schier endlose Lerndurststrecken, bis man an die offenen Fragen der aktuellen Forschung komme.

Ich erzähle von einer anderen Einführung. Es geht um Psychoanalyse. Da sagt jemand zu Beginn einer Lehrveranstaltung: „Meine Damen und Herren! Wir beginnen nicht mit Voraussetzungen, sondern mit einer Untersuchung. Zu deren Objekt wählen wir gewisse Phänomene, die sehr häufig, sehr bekannt und sehr wenig gewürdigt sind, die insofern nichts mit Krankheiten zu tun haben, als sie bei jedem Gesunden beobachtet werden können“ (Freud 1966, S. 19). Und es folgt eine Erinnerung an allbekannte Phänomene - Versprechen, verlesen, vergessen, verlegen, verlieren, zeitweilige Irrtümer und ähnliches. Vorfälle „fast alle von unwichtiger Natur, meist von

sehr flüchtigem Bestand, ohne viel Bedeutung im Leben der Menschen, ... sie erregen nur schwache Affekte“.

Und es folgt die Erinnerung an allbekannte Erklärungen und Deutungen solcher Erscheinungen: Zufälligkeiten, Ermüdungen, Zerstreutheit, Aufgeregtheit, Abgelenktheit. Alle diese Erklärungen werden sorgfältig nachbuchstabiert, durch Beispiele unterfüttert - bis schließlich am Detail ihre Unzulänglichkeit herausgearbeitet wird. Die Fehlleistungen haben nicht selten einen latenten Sinn, an dem alle mechanischen Erklärungen scheitern.

Eine ganze Zeit werden Alltäglichkeiten präsentiert - und die üblichen Einordnungen bestätigen den Gewohnheitsblick. Und dann werden die Linsen der Aufmerksamkeit - ganz ähnlich wie bei Galilei - schärfer eingestellt. Das Selbstverständliche wird rätselhaft, verliert seine Plausibilität - und die Schwebelage der Ratlosigkeit wird ausgehalten. „Wir können uns versucht fühlen, das Thema wieder aufzugeben“ sagt der Lehrende sogar. Wozu diese langwierigen und mühsamen Abarbeitungen an Alltäglichkeiten? Soll doch der Autor kurz und bündig sagen, was Sache ist! Daß man Bescheid weiß und etwas in der Hand hat. Der hier zitierte Lehrer - es ist natürlich Freud in seinen Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse - weiß offenbar, daß wirkliches Verstehen geknüpft ist an wirkliches Sich-Einlassen. Und das kommt nicht zustande durch Knopfdruckbelehrung mit Fertigwissen. Es setzt Annäherungen voraus, in denen allmählich ein fremder Blick auf das Allzubekannte fällt und sich Unbekanntheiten auftun.

Oder - um ein drittes Beispiel, aus der Wagenschein-Tradition, anzudeuten, das leicht hier und heute bei Erwachsenen wie bei Kindern auszuprobieren ist. Lassen Sie sich einmal ruhig und gelassen konfrontieren mit dem Phänomen, daß es beim Spülen eines Glases etwa manchmal Blub macht. Wenn sie ein Glas mit der Öffnung nach unten aus dem Wasser herausziehen. Ein kleines Innehalten anlässlich des offenbar zum Teil mit nach oben gezogenen Wassers ... Die kleine Hautabschürfung - Was ist da eigentlich los? - ist schnell vergessen. Aber: Wenn sie diese kleine Einbruchsstelle des Merkwürdigen zu isolieren und sogar ins Extrem zu treiben beginnen, sind sie dabei, sich einzulassen. Eine Wasserflasche, vollgefüllt, den Flaschenkopf nach unten in ein Glas Wasser gehalten, läuft nicht aus. Eine spanische 5 Liter Weinflasche auch nicht - dieselbe in einen Eierbecher gehalten, auch sie läuft nicht aus. Schließlich, und das irritiert auch hartgesottene Bescheidwisser: Das Wasser in der 5 Literflasche bleibt auch oben, wenn ich die umgedrehte Flasche in eine Pfütze halten. Sich einlassen auf die Sache - das heißt hier, wirklich hinschauen und die Merkwürdigkeiten, den Stachel des irritierenden Phänomens stark machen. Und ihn nicht durch angelerntes und vorwitziges Bescheidwissen abzutöten. Werden dem Fachmann im Zug des Fachstudiums die Ansprechbarkeiten und die Fähigkeiten ausgetrieben, sich noch inständig auf die anfänglichen Zonen seiner Wissensgebiete einzulassen? Zumal nicht alle Lehre in den Natur- und Humanwissenschaften auf den Spuren Galileis oder Freuds oder Pounds angesiedelt sein dürfte. Diese ernste Frage an wissenschaftliche Lehrerausbildung ist nicht durch eine administrativ verordnete Beifügung einer Didaktik zu einer Fachwissenschaft zu bereinigen. Sie wird dadurch eher verdrängt und dem Bewußtsein entzogen. Für manchen überraschend gilt sie auch nachhaltig für ein scheinbar so isoliertes Spezialgebiet wie die Sportwissenschaften. Es scheint ja vieles dafür zu sprechen, daß es die auf sportive Bewegungen fixierten Sport- und Bewegungsexperten ungeheuer schwer haben, andere

leiblich verwurzelte Bewegungsprobleme und Bewegungsversuche ernst und wahrzunehmen als es die sind, die auf den kanalisierten Bahnen hin zu den etablierten Sportarten verlaufen. Den Körper trainieren, um ihn zu beherrschen - das ist offenbar etwas anderes als sich auf ihn und seine Regsamkeit in einer vielartigen Umwelt einzulassen. Fitneß ist etwas anderes als Anwesenheit. Das gilt wohl für kognitive, affektive und motorische Fähigkeiten in analoger Art.

Zum Schluß will ich noch andeuten, wie das hier umkreiste Grundproblem - Art und Bedeutung des Sich-auf-eine-Sache-Einlassens im Unterschied zur Erledigung und Bewältigung - unter verschiedenen aktuellen theoretischen Gesichtspunkten ausschaut. Ich habe den Eindruck, daß recht unterschiedliche humanwissenschaftliche Ansätze von recht unterschiedlichen Hintergründen her zu ganz ähnlichen Diagnosen und Beschreibungen hinsichtlich des hier Umkreisten kommen. So etwa Kognitionspsychologie und Psychoanalyse.

Bei Hans Aebli lese ich im Schlußabschnitt seines großen kognitionspsychologisch fundierten Werks im Zusammenhang der Erörterung dessen, was Medien mit ihrer sekundären Repräsentation von Realität zu wirklichem Denken beitragen können: „Natürlich gibt es die stellvertretenden Medien, die sekundären Handlungsbereiche, in denen einige Ordnungen effizienter und schneller hergestellt werden können als im Getümmel des praktischen Tuns und des konkreten Sehens. Aber wir haben auch die ständige Angewiesenheit der Medien auf die primären Handlungsbereiche mit ihrem Ernstcharakter gesehen. Zwar gibt es eine bescheidene Intrinsität der Bedeutung in den Medien. Sie reicht aber in der Regel nicht weit. Wenn sie nicht ständig an die Basis des konkreten Handelns und Sehens zurückgebunden werden, beginnen die Mühlen der Zeichensysteme bald leer zu drehen“ (Aebli 1981, S. 396).

Liest sich das nicht wie ein Plädoyer für namens des richtigen Wissens gar zu schnell übergesprungene Phasen und Zonen „des konkreten Handelns und Sehens“. Wer sich auf sie nicht einläßt, verfügt - so hätte Wagenschein gesagt - am Ende nur über Scheinwissen, Schaupackungen, Attrappen. Hätten Aebli und Wagenschein recht, dann erwachsen Schule und Hochschule im Äon märchenhafter Medienperfektion recht neuartige Gegenstromaufgaben, wenn die Mühlen der Zeichensysteme nicht bald vollends leer drehen sollen.

Im Vorwort zu dem Buch „Lernen durch Erfahrung“ von W. R. Bion aus der Forschungsrichtung der Psychoanalyse schreibt E. Krejci: „Sind wir vorschnell mit Namen und Begriffen, mit Denkmodellen und Theorien zur Hand, so nehmen wir der unbekanntem emotionalen Erfahrung die Möglichkeit, in uns Gestalt zu gewinnen“ (Zit. bei G. E. Schäfer in: Schäfer (Hg.) 1993, S. 140). Lernen, sich auf etwas einzulassen, fordert in dieser theoretischen Beleuchtung, den Riß zwischen Subjekt und Objekt in seiner Schmerzhaftigkeit ein Stück weit auszuhalten. Vorschnelles Bescheidwissen und Bescheidgeben sucht die Differenz abzumildern, vermindert aber dadurch die Möglichkeit, sich an Erfahrungen abarbeitendes und differenzierendes Denken entstehen zu lassen.

Weiter: Es steht außer Zweifel, daß die Entselbstverständlichung des Selbstverständlichen - wie es Blumenberg genannt hat (Blumenberg 1981, S. 48) - eine der zentralen Denkimpulse der Phänomenologie ist, die sich in der Nachfolge Husserls zu einer wichtigen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Strömung entwikk-

kelt hat. Nur zwei Denkbilder daraus: Bei E. Straus (Vom Sinn der Sinne) ist nachdrücklich die Rede davon, wie vorschnell und unreflektiert landläufiges Wissenschaften Menschen aus ihrer sinnlich-lebensweltlichen Gebundenheit sozusagen zwangsversetzt in die Position eines außerweltlichen, extramundanen Subjektes (E. Straus 1978, S. 240), das alle situativ gebundenen Naherfahrungen zu vergessen, zu unterdrücken hat - Agassiz Sonnenfisch-Aufmerksamkeit ist ein Beispiel.

Noch eine etwas anders klingende Stimme - es geht da um Früchte der Lehrerausbildung an dieser Universität, erörtert in einem Vortrag im Frankfurter Studentenhaus vor 34 Jahren, kaum als bloß historisches Dokument abzuheften: Es geht dem Vortragenden „um jenen blinden und verbissenen Fleiß, zu dem die Majorität sich einmal entschlossen hat. Er (sc. der Fleiß) widerspricht der Bildung und der Philosophie, weil er von vornherein definiert wird von der Aneignung eines bereits Vorgegebenen und Gültigen, in der das Subjekt, der Lernende selbst, sein Urteil seine Erfahrung, das Substrat von Freiheit abwesend sind“ - womit Adorno gewiß nicht der beliebigen Meinungsäußerung (Meiner Meinung nach, für mich ist das so und so) das Wort redet, sondern dem Sich Einlassen, Sich Entäußern in eine Sache. Das ist etwas ganz anderes als das modisch Sich Einbringen. Man mag ihn freilich zurückfragen, ob es nicht nur die Majorität der Lernenden, sondern ein auch in Hochschulen etabliertes Bild von richtiger Lehre ist, die die persönliche Annäherung und Entäußerungsarbeit abwesend sein läßt. Die im folgenden zitierten Sätze, die gewiß das gesamte Gebiet der Aneignung und Übermittlung von Wissenschaft betreffen, geben da eine drastische Antwort, von der ich nicht den Eindruck habe, sie sei in der aktuellen Didaktikdebatte auch nur in Spurenelementen präsent: „Einmal meinte er (sc. der Begriff der Wissenschaft), als Forderung, nichts ungesehen und ungeprüft zu akzeptieren, Freiheit, die Emanzipation von der Bevormundung durch heteronome Dogmen. Heute ist Wissenschaftlichkeit in einem Maß, vor dem einen schaudert, ihren Jüngern zu einer neuen Gestalt der Heteronomie geworden. Man wähnt, wenn man nach wissenschaftlichen Regeln sich richtet, dem wissenschaftlichen Ritual gehorcht, sich mit Wissenschaft umgibt, gerettet zu sein. Wissenschaftliche Approbation wird zum Ersatz der geistigen Reflexion des Tatsächlichen, in der Wissenschaft erst bestünde. Der Panzer verdeckt die Wunde. Das verdinglichte Bewußtsein schaltet Wissenschaft als Apparatur zwischen sich und die lebendige Erfahrung“ (Adorno 1963, S. 49).

Mir ist wohl bewußt, daß E. Straus, Bion oder gar Aebli nicht mit Adorno über einen theoretischen Kamm zu scheren sind - und da abzugrenzen und zu differenzieren hat es ja weißgott genügend Experten. Aber um so bemerkenswerter scheint es mir, daß im Blick auf die alltägliche Lehr- und Lernarbeit sehr ähnliche Zentraldefekte ins Visier recht unterschiedlicher Sucher kommen.

Lassen Sie mich zum Schluß noch eine Formulierung aus der Vergangenheit heraufholen, deren unkomplizierte Direktheit wohl jeden Lehrenden und Lernenden treffen und anfrischen kann, der in einem Meer von ihn umbrandenden Wissensangeboten nicht untergehen will. Bei Dewey lese ich in dem 1951 erschienen Buch **How we think**: „Für den geistig Regen gehen von der Natur und der Umwelt eine Unzahl verschiedenartiger feiner Reize aus, die ihn anspornen, weiter zu forschen. Wenn diese keimenden Kräfte nicht genützt werden, so kann es leicht geschehen, daß sie verkümmern und absterben oder an Intensität verlieren. Besonders das feine Empfinden für etwas, das unsicher und fraglich ist, wird leicht erstickt ... Bacons

Worte, daß wir wie die kleinen Kinder sein müssen, um in das Königreich der Wissenschaft eingelassen zu werden, soll uns sowohl an das neuen Eindrücken aufgeschlossene Staunen der Kinder erinnern wie auch an die Leichtigkeit, mit welcher diese Gabe verloren geht. Bei manchen macht sie Stumpfheit Platz oder leichtfertigen Geschwätz. Viele entgehen diesem Übel nur, um sich hinter einen starren Dogmatismus zu verschanzen, der dem geistigen Staunen nicht minder verhängnisvoll wird, oder sie gehen so sehr in Routinen auf, daß sie neuen Tatsachen und Problemen unzugänglich werden" (Dewey 1951, S. 35).

Didaktik hat es mit Lernkultur zu tun, mit der Aufmerksamkeit für das, „was unsicher und fraglich ist“, mit dem Wurzelbereich also jeder Wissenschaft. Als Kontroll- und Planungsinstrument ist sie mißverstanden und mißbraucht. Es geht nicht um Vermittlungskniffe, sondern um eine Art, mit sich und der Welt des Forschens und Wissens umzugehen.

## Literatur

Adorno, Th. W.: Philosophie und Lehrer. In: Th. W. Adorno: Eingriffe. Frankfurt 1963, S. 29-53.

Aebli, H.: Denken - Das Ordnen des Tuns. Bd. 2. Stuttgart 1981.

Bayer, K.: Das Elend des Deutschlehrerstudiums. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 527-543.

Blumenberg, H.: Wirklichkeiten, in denen wir leben. Stuttgart 1981.

Chargaff, E.: Das Feuer des Heraklit. Stuttgart 1980.

Dewey, J.: Wie wir denken. Zürich 1951.

Freise, G.: Überlegungen zu Begriff und zur Funktion des Experiments im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: G. Freise: Für einen politischen Unterricht von der Natur. Marburg 1994, S. 81-96.

Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: S. Freud: Gesammelte Werke, Bd. XI, Frankfurt/M. 1966.

Galilei, G.: Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend. Hg. v. A. V. Oettingen. Darmstadt 1973.

Lehmann, H.-Th.: Über die Wünschbarkeit einer Kunst des Nichtverstehens. In: Merkur 48 (1994), S. 426-431.

Lichtenberg, G.-Chr.: Aphorismen - Briefe - Schriften. Hg. v. P. Requadt. Stuttgart 1953.

Nietzsche, F.: Unzeitgemäße Betrachtungen. In: Nietzsche: Kritische Studienausgabe. G. Colli/M. Montinari (Hg.). München (dtv) 1988, Bd. 1.

Pound, E.: ABC des Lesens. Frankfurt/M. 1962.

Rorty, R.: Der Fortschritt des Pragmatisten. In: Merkur 47 (1993), S. 1025-1037.

Schäfer, G.-E.: Erfahrungen verdauen - W. Bions Theorie des Denkens. In: G. E. Schäfer (Hg.): Reiß im Subjekt. Pädagogisch-psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen. Würzburg 1993, S. 127-141.

Straus, E.: Vom Sinn der Sinne. 2. Auflage (Reprint). Berlin, Heidelberg, New York 1978.

SZ = Süddeutsche Zeitung: Gespräch mit einer amerikanischen Gastdozentin, in Süddeutsche Zeitung, Nr. 185/1995, S. 49.

Wagenschein, M.: Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens.  
In: Die deutsche Schule 51 (1959), S. 393-404.