

Susanne Düttmann und Jürgen Hasse

Zur Aktualität von Wagenscheins Schulkritik heute: Das Wirklichkeits-Defizit im schulischen Lernen

Martin Wagenschein dachte schon zu seiner Zeit das institutionalisierte und vor allem das kultusbürokratisch „betreute“ Lernen in öffentlichen Lern-Anstalten gegen den Strich. Sein in dieser Frage relevanter Beitrag „Was bleibt?“ ist 1970 erschienen. Zur damaligen Zeit bereits bedachte Wagenschein die aufkeimenden Gedanken zur Bildungsreform aus kritischer Distanz. Ob Wagenscheins Gedanken heute auf einen fruchtbareren Boden fallen, wollen wir hier – nicht frei von skeptischen Vorbehalten – diskutieren.

Die Euphorie der bildungspolitischen Utopien der 1970er Jahre ist heute verfliegen. Schon längst haben sich die einst leitenden Bilder als *Leid*-Bilder einer schiefgelaufenen Geschichte selbst entlarvt. Bildung, die in Aufklärung und Emanzipation aufgehen sollte, verkümmerte in bizarren Figuren, denen es am Entscheidenden – einer Persönlichkeitsbildung, die über funktionale Vielwisserei hätte hinausgehen müssen – mangelte. Humanistische Bildung gelingt nicht in der einseitigen Ausrichtung der Aufmerksamkeit aufs primär Messbare, faktisch Gesicherte und schnell Abrufbare. Humanistische Bildung ist Persönlichkeitsbildung, die in einem differenzierten, eindringlichen wie rücksichtsvollen Prozess der Selbstkonfrontation und Selbsterkenntnis Gestalt findet. Humanistische Bildung überschreitet die schulmeisterliche Enge nachfrageorientierter Bescheidwisserei und systemfungibler Persönlichkeitsflexibilisierung. Ideologiekritik, die sich aufgrund ihres erstarrten Blickes auf Objektverhältnisse nicht auch gegen sich selbst und eigene Sicht-, Denk- und Kritikbarrieren zu wenden vermag, kann wenig Stärke auf Prozesse autopoietischer Persönlichkeitsbildung übertragen. So verunglückte ein beträchtlicher Teil einer Schul- und Bildungsreform, die ideologiekritisch begann, in szientistischen Inszenierungen eines nur scheinbar besseren Lernens. Perspektivisch neue Wege aus dumpfem Lerndrill und nur stofforientiertem Wissensmarketing sind nur ansatzweise gebahnt worden.

Die zu befürchtenden Folgen der Curriculumreform der 1970er Jahre mögen Martin Wagenschein unmittelbar vor Augen gestanden haben, als er den hier zur Diskussion stehenden Beitrag verfasste. Hintergrund seines skeptischen Denkens sind seine mannigfaltigen Lehr-Erfahrungen, die er in der Odenwaldschule sammeln konnte, in einer Schule, die „in nichts an Schule erinnerte“ (Wagenschein 1983, S. 31). Einfluss hatten aber auch seine Begegnungen und Gespräche mit Weggefährten seiner Zeit, die sein pädagogisches Arbeiten als Lehrer und später als Hochschullehrer entscheidend prägen sollten (dazu gehörten insbesondere Paul Geheeb und Otto Friedrich Bollnow). Posthumen Einfluss hatte auch die 1943 verstorbene Simone Weil¹. Wagenschein dürfte auch um den Zeitgeist gewusst haben, in dessen Sog seine Zeilen schon hineingezogen waren, bevor sie ein gemeinschaftlichen Nach- und Voraus-Denken hätten entfalten können. Die Zeit der szientistischen Revision grundlegender bildungstheoretischer Überzeugungen und Theorien war eine schlechte Zeit für Plädoyers, die aufs Nachdenkliche, aufs Innehalten, aufs sprachlich allseits Verständliche oder gar aufs Unterrichtsgespräch setzten. Die Weichen waren schon umgestellt – an die Stelle sprachlich eindrucksvoller Erzählungen rückte der effiziente Text, an die Stelle ausführlicher und detaillierter Beschreibungen die skizzenhafte Pointierung, an die Stelle breit „mäandrierenden“ Wissens ein spezialisiertes, punktualisiertes, sich in fachlich verinselter Tiefe gleichsam verlierendes Pseudo-Experten-Wissen, an die Stelle des (lehrerzentrierten) Unterrichtsgesprächs die Arbeit in Gruppen. Das Selbstverständnis der Lehrenden wandelte sich. Autorität, welcher Art auch immer, wurde tabuisiert, die ‚demokratische‘ Moderation honoriert.

Mehr als 30 Jahre später ist das System der einst besser geglaubten Schule seinerseits in die Krise gekommen. Die aktuellen bildungspolitischen Umstände lassen zumindest die These zu, dass die Zeiten für eine weniger dogmatisch wie ideologisch blockierte als vielmehr offene Revision fehlgeschlagener Konzepte im Lichte von Wagenscheins Denken möglich sein *könnten*. Wir möchten an den folgenden 5 Fragen, die wir dem Beitrag Wagenscheins entnehmen und denen wir eine fortbestehende Aktualität unterstellen, diskutieren, in welcher Weise die Blockaden eines szientistisch verblendeten Lernens überwunden werden könnten. Dabei werden wir unsere Überlegungen am Lehren und Lernen in Schule *wie* Universität orientieren. Den Schwerpunkt werden wir

¹ Besonders Weils Ausführungen in L' Enracinement führten Wagenschein zu Überlegungen, die sich in seinem Ansatz vom genetisch-exemplarischen Lernen wiederfinden (vgl. Wagenschein 1968, S. 64f.).

auf den Bereich der Universität legen, die die künftigen LehrerInnen ja dafür stark machen will, Kinder und Jugendliche stark zu machen, die sich ihnen künftig stellenden Lebens-Aufgaben bewältigen zu können.

- 1) Welche Wissensarten haben welches Gewicht?
- 2) Was könnten Studierende lernen, wenn sie Zeit bekämen, sich auf eigene Wege der Annäherung an Wissen und Können einzulassen?
- 3) In welchem Verhältnis steht fachlich differenziertes Wissen zu pädagogischem Fragen-Können?
- 4) Sollen Studierende verunsichert werden?
- 5) Was heißt es, in der Sache genau sprechen zu können?

Diese Fragen werden wir nach Plausibilität beanspruchenden Argumenten und auf dem Hintergrund der tagtäglichen Erfahrung im Umgang mit Studierenden diskutieren.

1 Welche Wissensarten haben welches Gewicht?

Nicht erst, seit die „Wissengesellschaft“ beschworen wird (deren Essenz lediglich eine soziologisch asymmetrische „Informationsgesellschaft“ ausmacht), gibt es gute Gründe, zwischen den epistemologischen Arten des Wissens zu unterscheiden, das in der Schule wie in der Universität gelernt werden soll. Man kann solche Differenzierungen mit vertrauten Kategorien vornehmen (etwa den Dimensionen, in die man die Lernziele seit den 1970er Jahren einteilt). Wir wollen nicht diese tradierten begrifflichen Instrumente bemühen, sondern mit alten phänomenologischen Begriffen auf eine Ambivalenz des Wissens aufmerksam machen, die üblicherweise in der Diskussion schulischen Lernens nicht für wichtig gehalten wird und die im Kontext universitärer Lehrerbildung von minderem Wert zu sein scheint. Erwin Straus verwendet in diesem erkenntnistheoretischen Kontext ein beachtenswertes Begriffspaar, wenn er von pathischer Erkenntnis auf der einen Seite und von gnostischer Erkenntnis auf der anderen Seite spricht.

Wie andere Repräsentanten des phänomenologisch-anthropologischen Paradigmas, sieht auch Straus den erlebnismäßigen Zugang zu „primären Erlebnisformen“ durch das cartesianische Erbe verschüttet. Im Gegenzug zu mechanistisch-physikalistischen Anschauungen in der Psychiatrie entwickelt er ein Verständnis menschlichen Erlebens, in dessen Mittelpunkt nicht intelligible Prozesse stehen, sondern das befindliche Sein in aktuellen Erlebnissituationen. Die Kritik am Selbstverständnis einer cartesianischen Philosophie hat in der modernen Psychologie und Sozialwissenschaft zu großen Teilen noch heute ihre Berechtigung. Zu diesem kritisierten Selbstverständnis gehört die Auffassung, dass „*das sinnliche Empfinden ... keine Form des Erkennens (ist)*“ (Straus 1956, S. 1)².

Straus fokussiert nicht (begrifflich) mehr oder weniger fixierte Wahrnehmungs-Gegenstände, sondern lebendige Wechselwirkungsverhältnisse, die sich zwischen diesen Gegenständen wie deren Erleben im Vollzug der Wahrnehmung in einer leiblichen Weise ereignen. Die Sichtweise physiologistischer Wahrnehmungspsychologie übersieht diesen leiblich fundierten Geschehenscharakter zugunsten eines Verständnisses von Wahrnehmung als einer Aneignung, die wie eine mechanistische ‚Anlieferung‘ sinnlicher Rohdaten, die im Gehirn verarbeitet werden müssen, aufgefasst wird. Diese im Zuge der neurophysiologischen Debatte um die Freiheit (vs. Determiniertheit) des Menschen heute wieder aktuelle Auffassung führt Straus ad absurdum. Er gibt dem sinnlichen Erleben die ihm gebührende Stellung als eigenem *inhaltlichen* Erlebensbereich zurück.

Aspekte einer leiborientierten Pädagogik gewinnen heute in noch höchst zerbrechlichen Ansätzen an Bedeutung für das schulische Lernen. Die Grundschulpädagogik nimmt auch hier – wie in vielen anderen Bereichen – eine innovativere Rolle ein als etwa die Didaktik der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen. „Leiborientierung“ des Lernens läuft (gegen so manche falsch verstandene Trivialisierung in der Schulpraxis) auf *kein* esoterisches Projekt hinaus, sondern auf eine subjekt- und gesellschaftsbezogene Leib- und Körpererfahrung. Auf diesem Wege lernen Kinder und Jugendliche, sich biographischen und lebensweltlichen Verarbeitungs- und Ausdruckprozessen symbolhaft und präsentativ anzunähern (vgl. Seewald 1992, S. 481ff).

Von grundlegender Bedeutung für die kritische Analyse von Straus ist eine Abhandlung über die Formen des Räumlichen aus dem Jahre 1930. Darin setzt er sich mit der unterschiedlichen phänomenalen Gegebenheitsweise von Schall und Farbe auseinander. Auf vergleichendem Wege will er auf verschiedene Modi und Formen von Motorik und Wahrnehmung aufmerksam machen. Dabei folgt er der These, dass den verschiedenen Sinnen verschiedene Formen des Räumlichen korrespondieren. Im Rückgriff auf die alltägliche Lebenserfahrung zeigt Straus, dass sich Schälle räumlich völlig anders darbieten als Farben. Er geht diesen auf den ersten Blick eigenwilligen Weg, um zwei verschiedene Perspektiven menschlicher Aufmerksamkeit unterscheiden zu können, deren Asymmetrie für das moderne, wissenschaftlich geprägte Selbst- und Weltverhältnis von grundlegender Bedeutung ist.

² Zur Bewertung der Strausschen Arbeiten in der Spanne von Positivismus und Phänomenologie vgl. auch Bräutigam 1997.

Straus erläutert seine Kritik an der Vorherrschaft des Gnostischen am Beispiel einer Differenz, die er zwischen zwei Arten des Singens als paradigmatische Grenze betrachtet. Er stellt den Natursänger und den Kunstsänger gegenüber. Während der Natursänger³ *sich* hören will und sich hören *lassen* will, dabei also stets wegen eines leibbezogenen Selbsterlebens singt, strebe der Kunstsänger (z.B. in der Oper) nach einem symbolischen Ausdruck, dessen Verstehen kulturell geregelt ist (vgl. ebd., S. 148f.). Die Differenz, auf die es Straus hier ankommt, liegt im Verhältnis des Sängers zu seinem Gesang. Während dieses Verhältnis im Fall des Natursängers ein *leiblich*-symbolisches ist, zeichnet es sich im Fall des Kunstsängers durch eine vom Selbst und seinem leiblichen Erleben distanzierte *kulturelle* Symbolik aus. Mit anderen Worten: Beim Natursänger geht das Verhältnis vom *leiblichen Geschehen* des Singens aus, beim Kunstsänger vom Gesang als *Gegenstand der Kunst*. Straus benutzt dieses Beispiel nicht, um auf ontologisch Getrenntes hinzuweisen. Er macht auf eine Trennung aufmerksam, die Ausdruck erkenntnistheoretischer Prämissen ist und deshalb auch nicht unhintergebar bleiben müsse⁴.

Es wird an dieser Stelle sehr deutlich, dass das Gros schulischen Lernens seinen Schwerpunkt nicht im Pathischen, sondern im Gnostischen hat. Wo neben der unbestreitbar dringlichen Optimierung gnostischen Lernens auch – und nicht zuletzt im Hinblick auf eine strukturelle Erweiterung des im Gnostischen Denkbaren – Akzente pathischen und damit selbstreferentiellen Lernens gesetzt worden sind, dürften sie „nach“ PISA zur Tilgung anstehen. Unter dem Druck der Hochschätzung propositionalen Wissens verdampft jeder bildungsphilosophisch vorgetragene Anspruch, das Lernen nicht nur als Projekt der Intelligibilität, sondern auch als Aufgabe leiblicher Selbstgewahrwerdung aufzufassen.

Für die universitäre Lehrerbildung ist zu befürchten, dass Wagenscheins Kritik an der Vermittlung gewussten aber nicht verstandenen Wissens (vgl. S. 3) nicht schwächer, sondern zunehmend an Aktualität gewinnen wird, unabhängig von der Frage bildungspolitischer Resonanzen. Eine in ihrer vielfältigen curricularen Struktur aufs Gerüthafte reduzierte Modulstruktur universitärer Curricula wird dafür sorgen, dass im Studium nur solches Wissen noch Noten- und Bewertungskarrieren wird bescheren können, das leicht abfragbar, bewertbar, benotbar ist und in einem falsch verstandenen Sinne von „Praxis“ Gebrauchswert verspricht. Solche Karrieren „richtigen“ Wissens sah Wagenschein zu seiner Zeit im Zwielflicht einer langfristigen Erfolgsgeschichte. So dürfte es als Folge einer Sozialisation von LehrerInnen nach den erkenntnistheoretischen Voraussetzungen des Positivismus heute selbstverständlich sein, z.B. Unterricht zum Thema „Geräusche“ im Kern als Projekt der Messung akustischer „Daten“ zu arrangieren. Während aus der Perspektive Wagenscheins Schief lagen zur Seite des Abstrakten, Gnostischen und Kognitivistischen zu reklamieren wären, dürfte im PISA-Fieber jedes Erleben, das am eigenen Leibe gemacht wurde, wenig Brauchbarkeitspotentiale für die Schule aufweisen. Es ist zu befürchten, dass die Renaissance selbstdistanzierten Lernens aufgrund bildungspolitischer Forcierung weiterhin Karriere machen wird. Absehbar ist dann auch, dass – um am Beispiel zu bleiben – das Nachdenken über „Stille“ in gar keiner Beziehung zum Thema „Geräusche“ mehr gesehen, vielmehr als „quasi-akustisches“ Wissen disqualifiziert und (mindestens tendenziell) als esoterischer Begriff abgetan wird. „Stille“ dürfte im bildungsphilosophisch abgeklärten PISA-Blick gar kein unterrichtsrelevantes Thema sein, weil es wegen der „Abwesenheit akustischer Signale“⁵ hier nichts zu hören und zu messen gäbe.

2 Was könnten Studierende lernen, wenn sie Zeit bekämen, sich auf eigene Wege der Annäherung an Wissen und Können einzulassen?

Diese Frage steht zwischen den Zeilen von Wagenscheins Kritik am tradierten Lernen in Schule und Hochschule. Sie geht über die fachdidaktische Ebene der Physik hinaus, weil sie inhaltlich nichts *Bestimmtes* reklamiert. Sie will einen Denkraum erschließen, der sich zwischen der Freiheit autopoietischen Geschehen-Lassens (dem Freilauf des Lernens im eigentlichen Sinne) und der Notwendigkeit der Orientierung solchen Lernens an einem Ziel gleichsam von selbst schöpft. Lernen, das auf eine gerade Spur zu einem vorfixierten Ziel gezwungen wird, kennt nur seine Gegenstände, nicht aber die Arten und Weisen, auf denen es zu ihnen gelangt. Solche Fixierungen traf man in den 1960er und 70er Jahren im programmierten Lernen und heute im sogenannten „interaktiven“ Lernen mit Computer-Programmen an, die meistens nichts anderes sind als technisch aufs Modische getrimmte Formen des überwunden geglaubten programmierten Lernens. Damit sei nicht der esoterischen Floskel das Wort geredet, wonach der Weg als das Ziel gilt. Jeder Weg ist stets ein Mittel zu etwas, ein Weg, der irgendwo hin

³ Mit dem Begriff des ‚Natursängers‘ meint Straus (im Gegensatz zum ‚Kunstsänger‘) jemanden, der des leiblichen Selbsterlebens wegen singt, also etwa aus einer spontanen Situation heraus, und nicht in der Befolgung disziplinierter Kulturtechniken einer Gesangkunst sein Singen einer Öffentlichkeit in ritualisierten Formen ostentativ darbietet.

⁴ Im Detail vgl. auch Hasse 2005a, Kap. 2.3.3.4.

⁵ Vgl. dazu auch Hasse 2005b. Ein Beispiel für die sensible Aufspürung des Phänomens „Stille“ dokumentiert die an der Leibphänomenologie von Graf Dürckheim orientierte Wissenschaftliche Hausarbeit von Vanessa Poorhossaini über die „Förderung ästhetischen Verhaltens in der Grundschule durch den Einsatz von Stille-Übungen“.

führt. Auch der Holzweg führt in diesem Sinne noch an einen sinnvollen Zielort ins Moor, sonst hätte ihn niemand bis zu jenem Endpunkt unter Mühen gebaut. Jeder Weg verhält sich zu seinem Ziel wie das Pathische zum Gnostischen, wie der sein Lernen durchmachende Leib zum wissenden Organ „Gehirn“. Nur weiß eben dieses Gehirn, wenn es sich denn auf dem Wege zu einem Ziel nicht nur auf sein Ziel fixiert, sondern auch den Weg und das auf ihm Geschehene bewusst erlebt hat, um dieses Den-Weg-Gehen. In der Fixierung aufs positive Wissen (des definitorisch Abfragbaren der denotativen Begriffe) gerät die Binsenweisheit aus dem Blick, dass beim Herumstreifen der Aufmerksamkeit *auch* Wissen generiert wird, das Lebensbedeutsamkeit hat, weil es über seinen selbstreflexiven Wert das Individuum bildet.

Es mag sein, dass sich in der Erziehungswissenschaft die kreativen Geister von den administrativen Schwergewichten der Bürokratie in der Art und Weise ihres Denkens *und* ihres Tuns unterscheiden! Le Corbusier war der Auffassung, dass krumme Wege in modernen Städten nichts verloren haben. Der krumme Weg war für ihn der Weg der Esel – der Mensch geht gerade Wege. Das war seine Auffassung. Später wirft Walter Gropius ihm dafür Maschinenverherrlichung vor: Le Corbusier sei gegenüber feineren menschlichen Werten völlig gleichgültig (Gropius 1955, S. 224). Im Streit um krumme oder gerade Straßen geht es natürlich nicht um gute oder schlechte Geometrie, sondern um die Differenz im Denken der Menschen. Wie Le Corbusiers Modell in etwa dem Modell der Großen Erzählung vom bewusst handelnden und sich selbst (jedenfalls potenziell) beherrschenden Menschen entspricht, glaubt die PISA-Community in einem positivistischen Revival an den Sieg der Zahl gegenüber dem experimentellen Spiel mit Mengen. Wie Walter Gropius für die Differenz offen war, so war es – wenn auch auf andere Weise – Wagenschein in seinem Plädoyer für eine Form des Suchens, die das zu findende Objekt nicht obsessiv im Moment beginnenden Suchens schon im Blick hat.

Wie man aus dem täglichen Leben nicht nur vermessene und vermessbare Räume kennt, sondern auch Umgebungen, die sich in einem vitalen Mitsein erst erschließen (Graf Dürckheim nannte dies den „gelebten Raum“ (Dürckheim 1932a)), so verfügen auch Kinder schon über Wissen, das reflexiv noch nicht durchdrungen ist⁶. Der Fachunterricht, der für solches Den-Raum-Nachdenken in Frage käme (das ist z.B. der Sachunterricht in der Grundschule und der Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe I und II), setzt im Normalfall curricularer Vorgaben aber nicht auf solches Nach-Spüren eigenen Raum- und Umwelterlebens, das gleichsam zwischen Selbst- und Weltraum⁷ oszilliert, sondern es setzt auf Abstraktion von der Geschichte individuellen Raum- und Umwelterlebens. Ziel ist (spätestens in der Sekundarstufe ausschließlich) nicht die Differenzierung *selbstbezüglichen*, sondern die Vermehrung *weltbezüglichen* Wissens. Diese Akzentsetzung läuft nicht nur auf eine Kultur abstraktionistischen Denkens und Lernens hinaus, sondern auch – als Folge dessen – auf eine Entfremdung des Lernenden vom eigenen Selbst. Zu lernen sind Einsichten, die „draußen“ liegen, in einer zu bezwingenden Welt kognitiver Unwegsamkeiten. „Hat“ man sie als Wissen, sind sie erobert wie koloniale Gefilde eines fremden Terrains. Im Eigenen gibt es nichts zu lernen! Das ist die beiläufige Pointe dieser Lernkultur. Das Eigene markiert eine dunkle Zone des Beherrschungsbedürftigen, des im „wirklichen“ Leben nur bedingt Brauchbaren, insbesondere des Privaten, Quasi-Religiösen und Psychisch-Pathologischen. Wenn diese Hierarchie der Wissensprovinzen auch nicht *explizit* gelernt wird, so vermittelt sich eine entsprechende Rangfolge doch durch kulturelle Praxen der Wertzuschreibung von Wissens-Notwendigem auf dem Niveau des Heimlichen Lehrplanes. Es gehört zur Programmatik solcher Lernkultur, dass Räume für die reflexive Selbstbegegnung erst gar nicht geöffnet werden können, weil die Lernzeit ganz in die Akkumulation propositionalen Wissens investiert werden muss.

Michel Serres liefert ein Bild denkbaren anderen Lernens. Es entspricht ganz dem Bilde dessen, was Wagenschein in seinem Beitrag (weit über die Grenzen des Physikunterrichts hinaus) im Blick hatte: „Erkunden Sie den Raum wie eine Fliege, die durch die Luft schwirrt, wie ein Hirsch, den das Gebell aufschreckt, wie ein Spaziergänger, den die an den komfortablen Plätzen umherstreifenden Wachhunde immer wieder vom gewohnten Weg abbringen.“ (Serres 1985, S. 366). Serres benutzt dieses nicht zuletzt *sinnliche* Bild als Appell, herrschende Lern- und Forschungskulturen durch ungebundene Erkenntniswege zu brechen. Das Plädoyer fordert die Lern- und Denkkulturen in Schule und Universität mit Nachdruck zu einem Umdenken heraus.

Die Zeitökonomie des institutionalisierten Lernens setzt andere Akzente. Der neue Trend zum E-Learning hat das Ziel, Zeit für die Intensivierung des Lernens aber nicht für dessen Extensivierung zu „sparen“. E-Learning spart aber vor allem personelle Ressourcen. Schließlich routinisiert und radikalisiert es die Selbstdistanzierung vom Gegen-Stand des Lernens. Auf dem heimlichen Lehrplan des E-Learning steht an oberster Stelle die (systemfunktionale) Lektion der (lustvollen und spielerischen) Akklamation an vorgegebene Strukturen des Denkens, Agierens und Funktionierens. Es mangelt heute nicht an einem „anderen“ Lernen im Sinne dessen, was

⁶ Vgl. auch Dürckheim 1932b sowie zu dessen Bedeutung für die Erziehungswissenschaft Schultheiß 2005.

⁷ Der gegenständliche Raum ist nach Dürckheim im Welt-Raum, der Herumraum im Selbst-Raum (bzw. im persönlichen Raum). Welt-Raum und Selbst-Raum sind nicht getrennt, sondern stehen in einer Beziehung zueinander, wobei auf *beiden* Seiten ein Geschehen unterstellt wird – nicht nur auf der Seite des Subjekts. Überlagerungen und Durchdringungen treten in Dürckheims Anmerkungen zur Wirkungsweise des atmosphärischen Raumes deutlich zu Tage. Er spricht von einem „Zumutesein“, von einem Gehalt, der in der Person lebendig wird.

Wagenschein – und nach ihm besonders Horst Rumpf⁸ – im Sinn hatte bzw. hat, weil Kinder und Jugendliche zu solchem Lernen nicht fähig wären, sondern weil die Unterrichtenden in den Schulen und Universitäten dieses Lernen für wenig (lebens-) bedeutsam halten. Mehr als 30 Jahre nach einer kategorialen Bildungsreform müssen sich Lehrende an Schule und Hochschule deshalb heute wieder fragen lassen, inwieweit sie bereit und fähig sind, den Schatten eines automatisch gewordenen Immer-so-Weiter noch im Sinne einer kritischen Begleitprognostik mitzudenken. Bisher ist nicht überzeugend dargelegt worden, worin sich, um noch einmal das Beispiel des viel beschworenen E-Learning zu bemühen, dieses Lernen nach einer reaktiven Programmstruktur von jenem „programmierten Unterricht“ der 1970er Jahre strukturell unterscheidet, das man wegen seiner allseits bekannten Nachteile schnell ad acta legte. Ebenso denkwürdig ist gleichwohl der Umstand, dass solche Rechenschaftspflicht nur äußerst zurückhaltend gegenüber den Protagonisten eines (scheinbar) neuen Lernens eingeklagt wird. Während aufgrund globalisierungsbedingter sozialer Spaltungen immer größeren gesellschaftlichen Gruppen aufgrund mangelnder finanzieller Mittel Bildung vorenthalten bleiben wird, stellt E-Learning die „billige“ Variante einer „Bildung für alle“ dar.

Lernen nach dem Bild der umherschwirrenden Fliege ist dagegen kein Plädoyer für die Steigerung der Ineffizienz, wenn es auch nicht unmittelbar zu (PISA-) tauglichen und -messbaren Befunden führt. Seine spezifische Effizienz erschließt sich vielmehr in einer zeitlich-biographischen Dimension des Lernens. Es ist einer Aufmerksamkeit verpflichtet, die sich neben der pathischen Seite von (Lern-) Gegenständen dem Geschehensvollzug des Lernens widmet.

3 In welchem Verhältnis steht fachlich differenziertes Wissen zu pädagogischem Fragen-Können?

Die Anästhesie selbstreferentieller Aufmerksamkeit erstreckt sich im Bereich der universitären Ausbildung von Gymnasiallehrern – ganz im Sinne der Kritik, die schon Wagenschein formulierte (vgl. S. 6) – neben fachlichen Inhalten i.e.S. auch auf weite Bereiche erziehungswissenschaftlicher Inhalte, bei denen es sich um Reflexionswissen handelt, dessen Wert in der Fähigkeit zu einer kritischen Sichtung „fachwissenschaftlichen“ Wissens nach bildungstheoretischen Kategorien liegt. Nach wie vor lernen insbesondere Studierende für das *Höhere* Lehramt, sich primär über „ihr“ Fach und erst sekundär über ihre künftige berufliche Lehrerrolle zu identifizieren. Im Universitätssystem immer noch übliche Aufforderungen, in schriftlichen Ausarbeitungen aus sprachformalen Gründen die Ich-Form nicht zu verwenden⁹, sind nicht nur in wissenschaftstheoretischer Hinsicht radikal unaufgeklärt; vor allem leisten sie einen Beitrag zur Tradierung jener Lektion des Heimlichen Lehrplanes, wonach (richtige, wenn nicht wahre) Erkenntnis nur zustande kommen kann, wo es kein erkennendes und in seinem Erkennen sich seiner selbst gewahr werdendes Subjekt gibt, sondern nur die geist-personale Resonanz einer wissenschaftlichen Disziplin, die einen individuell verorteten Neokortex im Namen einer allein aus Sacherwägungen resultierenden Fragehaltung in Dienst stellt. Was Wagenschein vor 35 Jahren pointierte, ist heute nicht weniger gültig: „Dieses Fachstudium in der heutigen Form prägt den Studenten zum Fachmann, verwandelt ihn, rüstet ihn, steckt ihn in eine Rüstung, so daß er für pädagogische Impulse immer unempfindlicher wird.“ (S. 6). Bollnow merkt in der Rezension einer Arbeit Wagenscheins an, dass dieser bewusst auf alles verzichte, was die moderne Physik ausmache (vgl. Wagenschein 1983, S. 45). Wagenschein wirft *als Hochschulphysiker* der Fachwissenschaft vor, der physikalische Naturwissenschaftler lebe zum einen viel zu intensiv innerhalb seiner physikalischen Festung, um noch den Kindern zuhören zu können. Zum andern lebe er oberhalb der Baumgrenze, weshalb man ihn auch nicht nach Waldwegen fragen dürfe (vgl. ebd., S. 83). Er hat dabei nicht die Naturwissenschaft als akademische Disziplin im Blick, sondern ihre Beziehung zur Didaktik. In dieser Relation gilt nicht die Priorität szientistisch-abstraktionistischer Gedanken, sondern das „Allgesamt“ der Umweltbeziehungen lernender Individuen. Mit Simone Weil fordert Wagenschein in diesem Sinne, Schüler nicht zu „spalten“.¹⁰

Pädagogisches Fragen-Können setzt vor allem intellektuelle (und erst in zweiter Linie die so oft mystifizierten „Praxis“-) Kompetenzen voraus. Mit Erwin Straus würde solches Fragen-Können auf Grenzverläufen mäandrieren, um das Pathische und das Gnostische reflektierend ‚durchkreuzen‘ zu können. Mit Graf Dürckheim ließen sich diese beiden Gefilde auch als Welt-Raum und Selbst-Raum beschreiben. Die Lehrenden von morgen werden gegenüber bildungstheoretischen Fragen anästhesiert, wenn die Alphabetisierung der Reflexion pädagogischen Handelns unter den Rädern eines beschleunigten, modularisierten und qua E-Learning maschinisierten Lernens zunichte gemacht wird, bevor sie sich differenzieren kann. Turbo-Aus-Bildung, die mit propositiona-

⁸ Bereits mit kritischem Blick auf die PISA-Befunde vgl. besonders 2004.

⁹ Derartig anachronistisch anmutende „Empfehlungen“ werden noch im SS 2005 in einem naturwissenschaftlichen Fachbereich an der Johann Wolfgang Goethe-Universität erteilt und mit dem Hinweis auf das Kriterium der „Wissenschaftlichkeit“ legitimiert. Das dürfte eher ein *exemplarischer* Fall, denn eine rare Ausnahme sein.

¹⁰ Vgl. Wagenschein 1968, S.65. Das konnotative Feld des Begriffes von der „Spaltung“ ist von jenem der „Trennung“ zu unterscheiden. Spaltung meint nicht Trennung, sondern Entfremdung der eigener Erfahrungen vom vitalen Erleben.

lem Wissen die „objektiven“ Dinge zu stellen gedenkt, verfehlt, was Wagenschein „die Kategorie des Werdens“ (S. 7) nennt. Dies bedeutet einen „Verzicht auf die Fundierung in der ersten Wirklichkeit und Aufstieg in bodenloses Scheinverständnis. Was wir brauchen ist Kontinuität, fundierte Wissenschaftsverständigkeit.“ (S. 7)¹¹

Insbesondere erlebnisorientierte Formen des Lernens wie Exkursionen (unter bestimmten Umständen aber auch Praktika) könnten wegen ihrer Verortung in einer dynamischen Wirklichkeit dazu prädestiniert sein, die Vereinseitigung des Abstrakten zulasten der sinnlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit aufzuheben und damit das Denken über Realität und Wirklichkeit und das Verhältnis zwischen Realität und Wirklichkeit auf eine breitere Grundlage zu stellen. Aber auch die Begegnung mit konkreten lebensweltlichen Eindrücken, die sich außerhalb schulischer und/oder universitärer Bildungsveranstaltungen ereignen, könnte ein Denken und Handeln evolvieren, welches sich an eher leiblichen denn geistig-begrifflichen Berührungen mit dem Wirklichen entzündet.

In Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens geschieht dies üblicherweise aber gerade nicht¹². Auch hier hat Wagenscheins Kritik hohe Aktualität: „Die Fragen werden von den Antworten schon überfahren, ehe sie sich aus der Schale erhoben haben.“ (S. 6) Fragen, die entstehen *könnten*, wenn sie ohne Imageverlust expliziert werden *dürften* (womöglich noch in der despektierlichen Ich-Form), bleiben ungesagt. Dieses Schweigen-Lernen breitet einen doppelten erkenntnistheoretischen Schatten aus, zum einen im Bereich phänomenalen Erscheinens und zum anderen im Bereich der subjektiven Sachverhalte¹³. Ein Un-Vermögen stützt damit den Heimlichen Lehrplan eines Schul- und Lernsystems, das Wissens-Gebrauchs-Kulturen einführt, bestätigt und honoriert, die als selbstlose Netzwerke konzipiert sind. Inwieweit dies für die Grundschule und in ihr den Sachunterricht in gleicher Weise und mit gleicher Nachdrücklichkeit gilt, wie für den Unterricht der Sekundarstufen, werden Grundschulpädagogen zu beantworten haben. Uns scheint ein bemerkenswerter Unterschied zwischen den curricularen Strukturen der Primar- und der Sekundarstufe I darin zu bestehen, dass die Rahmenpläne der Primarstufe weit weniger „an der Kette“ gesellschaftlicher Verwertungsrationalität liegen als die der Fächer der weiterführenden Schulen.

4 Zur produktiven Verunsicherung Studierender

In seiner Kritik an der universitären Lehrerausbildung bedient sich Wagenschein des Bildes der „Belehrungsfeldzüge“, mit denen die „Denklust fertig gemacht“ werde (S. 4). Ein Mittel gegen das Verlernen idiosynkratischen Fragens ist die Verunsicherung. Solche Verunsicherungen können *qualitativ* neue Erfahrungen erschließen. Sie könnten die Selbstverständlichkeit von Lernroutinen und -erwartungen ins Fragwürdige zurücksetzen.

Wenn in diesem Sinne die nötigen Weichen nicht am Beginn des Studiums gestellt werden, dürfte der erwünschte Effekt einer theoretisch fundierten Sensibilität gegenüber bildungstheoretisch relevanten Fragehaltungen nur noch wenig Erfolg haben. Wagenscheins Klage über die szientistisch versiegelte Aufmerksamkeit von Studierenden (vor allem des Höheren Lehramts) hat ihre Aktualität behalten. Ihren Grund hat sie nicht in persönlichen Unvermögen, die Studierende des Höheren Lehramtes von denen „niedrigerer“ Lehrämter unterscheiden. Ein Grund dürfte in der Einverleibung eines falsch verstandenen ‚wissenschaftlichen Habitus‘ liegen. Je eingeschliffener im Sinne der Einverleibung das habituelle Selbstverständnis in der Profession ist, desto schwerer fällt die produktive Selbst-Verunsicherung im Hinblick auf die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen berufsrelevanter Verhaltenskompetenzen. Was sich über lange tradierte Routinen eingeschliffen hat, entspricht in der prozessualen Sache dem, was Mario Erdheim mit dem psychoanalytischen Begriff der „Unbewusst-Machung“ anspricht, einer Eingravierung und Einfrierung von Dispositionen des Denkens und Fühlens, deren Veranlassung unserem Bewusstsein weitgehend entzogen ist.

Die „Akademisierung“ der Inhalte eines Fachstudiums ist ambivalent. Auf der einen Seite vermittelt sie gebotene Kompetenz in der selbständigen Anwendung zielführender wissenschaftlicher Erkenntnismethoden. Auf der anderen Seite vermittelt sie aber auch, wenn sie zur stummen Routine wird (wozu u.a. die Tabuisierung der Ich-

¹¹ In diesem Sinne vgl. auch die Kritik von Kranich 2000, S. 74.

¹² Ein Blick in die Lehr- und Nachschlagewerke zur Geographiedidaktik kann schnell verdeutlichen, dass die Exkursionsdidaktik – soweit überhaupt von einer Didaktik von Exkursionen die Rede sein kann – nicht nur eine allein dienende Funktion hat, die sich aus ihrer Komplementarität zur theoretischen „Trockenübung“ im Klassenzimmer legitimiert, sondern in den erkenntnistheoretischen Präliminarien eher alltagsweltlich aufgebaut als geisteswissenschaftlich profiliert ist. So wird u.a. unterstellt, es gebe so etwas wie eine „originale“ Begegnung, es gebe eine Realität, derer man in der Anschauung (als eine rein visuelle Anschauung gedacht) habhaft werden könne.

¹³ Mit dem Begriff der ‚subjektiven Sachverhalte‘, spricht Schmitz den Bedeutungshof an, der für das Subjekt das Gegebene und Geschehen am Maß seiner Betroffenheit zusammenhält. Sachverhalte sind die einzigen unverzichtbaren Bestandteile einer ‚Situation‘ im Schmitz’schen Sinne (vgl. Schmitz 1994, S. 67ff sowie 1999, S. 46ff). Unter einem Sachverhalt versteht man üblicherweise Dinge und objektivierte Gegebenheiten, die sich im Hinblick auf die Frage von Identität und Verschiedenheit intersubjektiv definieren lassen. Das Kernanliegen von Schmitz’ Neuer Phänomenologie liegt darin, die durch den Fortschritt der Wissenschaften seit rund 2000 Jahren aufgebauten Blockaden in der Geltendmachung eigener Lebenserfahrung für die Bewältigung des eigenen Lebens aufzuheben. Die Kernaussage von Schmitz ist deshalb, „daß nicht Subjekte, sondern subjektive Tatsachen das in erster Linie Subjektive sind“ (Schmitz 1997, S. 8).

Form in der akademischen Rede gehört) und sich als solche im Binnenraum der Wissenschaft bewährt, eine subtile Verdrängung von Subjektivität. Solche Zerstörung des Subjektiven in der Wissenschaft stützt sich auf „einen gut eingespielten Mechanismus unserer Kultur“ (Erdheim 1988, S. 100) – die Vernichtung libidinöser Dimensionen, die mit allen Gegenständen unseres Tuns verbunden sind. Das ist für den wissenschaftlichen Forschungsprozess schon verhängnisvoll, weil sich die Subjektivität des Forschers nur scheinbar eliminieren lässt (etwa durch quantifizierende Methoden), schließlich „aber zu schwerwiegenden Verzerrungen im Erkenntnisprozeß und der Wiedergabe der Realität führt.“ (Ebd., S. 103) Solche Asymmetrien potenzieren sich in der Praxis des Lehrens. Man kann dann zwar so tun, als ginge es in gutem (gymnasialen) Unterricht allein um effiziente Stoffvermittlung, als gebe es in Bildungssituationen nur *objektive* Sachverhalte (die jeder mit den Mitteln einer objektivierenden Wissenschaftssprache aussagen kann, soweit er über das nötige wissenschaftliche Wissen verfügt) und keine *subjektiven* Sachverhalte (die nur eine individuelle Person im eigenen Namen aussagen kann)¹⁴. In der Praxis der Schule muss solche Abstraktion von Subjektivität zu kommunikativen Entgleisungen führen. Schon die eigene Psychodynamik, die als Folge (immer wieder) nur bedingt oder nicht zufriedenstellend gelingenden Unterrichts nachhaltige persönliche Verwerfungen zu erzeugen vermag, entgleitet auf der Grundlage solchen Selbst-Vergessen-Machens jeder situationsangemessenen Beherrschbarkeit. Verdrängung von Subjektivität, die schon im Umgang mit den *Gegenständen* wissenschaftlichen Lernens trainiert worden ist, wird nun perfektioniert und routinisiert.¹⁵ Eingefrorene und konservierte Kräfte des Unbewussten sind kein guter Ratgeber, wenn Lehrende von ihren Lernenden als Personen gefordert sind. Zu lähmender Handlungsunfähigkeit, Verschärfung restriktiver Mittel oder zum weitgehenden Rückzug aus der pädagogischen Rolle führt solche Selbstanästhesie, insbesondere wenn sich SchülerInnen in der Adoleszenz befinden und gerade nicht als „brain-machines“ funktionieren, sondern aus ihrer eigenen gleichsam virulenten Identität subjektbezogene Ansprüche an Lehrende stellen. Solche Dynamik geht bei jenen Kindern und Jugendlichen, die sozial benachteiligt sind, mit der stumm bis aggressiv „vorgetragenen“ Reklamation hoher pädagogischer Professionalität einher.

Ein Ertrag quantitativ vermehrter Praktikumszeiten im Studium aller Lehrämter könnte darin liegen, solche produktive Verunsicherung zu arrangieren. Gleichwohl setzt sie BetreuerInnen (in der vielbeschworenen und idealisierten „Praxis“) voraus, die in der Selbstreflexion geschult, d.h. fähig sind, den Lernprozess von Studierenden auf dem Boden psychologischer, sozialpädagogischer und fachlicher Kompetenz zu begleiten.

5 Was heißt es, in der Sache genau sprechen zu können?

Wagenschein plädiert für das (sokratische) Unterrichtsgespräch als wichtige und unentbehrliche Form des Lehrens. Darin ist er heute *nicht* an aktuelle Diskurse über Unterrichtsmethoden anschlussfähig, wird die Rolle des Lehrenden auf dem Hintergrund eines spezifischen Demokratie-Verständnisses doch heute wohl überwiegend in einem dezentralistischen Sinne als eine primär moderierende verstanden. Das Unterrichtsgespräch – jedenfalls als vorherrschende Unterrichtsform – gilt deshalb als autokratisch. Mehr Ansehen genießen Kommunikationsformen, in denen der Lehrende eine tendenziell diffuse Hintergrundrolle spielt, aus der heraus er den Prozess des Lernens arrangiert, koordiniert und inszeniert. Im Vergleich zu den Kulturen des Lehrens und Lernens zu Zeiten Wagenscheins ist neben der sprachlichen Präsenz des Lehrenden auch die Einsicht in dessen hohe fachliche Kompetenz (im Sinne einer nur dann möglichen anspruchsvollen Didaktik) in den Hintergrund getreten. Die Toleranz gegenüber formalem wie inhaltlichem Rauschen schülerseitigen Sprechens ist – komplementär dazu – größer geworden. Solches Rauschen meinte Wagenschein mit dem sokratischen Gespräch nicht, vielmehr eine Offenheit gegenüber der Mannigfaltigkeit möglicher thematischer Verläufe von Unterricht(sgesprächen). Für diese Offenheit verwandte er die Metapher der „Dunkelheit“, in der sich ein noch nicht angesprochener Gegenstandsaspekt solange gleichsam verborgen hat, bis das Gespräch ihn ent-deckte (vgl. Wagenschein 1968, S. 98). Solche Durchdringung war keine beliebige Spielerei, bei der das Prinzip der Wissenschaftsorientierung des Lernens außer Kraft gesetzt war. Die „lebende“ sollte auf diese Weise gegenüber der „verwaltenden Wissenschaft“ (ebd., S. 114) gestärkt werden.

Wagenschein bindet sein Plädoyer für das Unterrichtsgespräch an den Anspruch, (aus heutiger Sicht müsste man hinzufügen ‚dennoch‘) „machtfreie Räume radikalen Verstehens“ zu konstituieren. Er unterstreicht den Sinn „straffer, dozierender und demonstrierender Kurse“ (S. 9). Es gibt für ihn keinen Widerspruch zwischen einer *zeitweise* (zentralistischen) Form der Lehr-Rede auf der einen Seite und der Einlösung sozialer, demokratischer wie erkenntnistheoretischer Ansprüche auf der anderen Seite. Die Gleichzeitigkeit subjekt- und gegenstands- bzw. erkenntnisbezogener Ansprüche wirft die Frage auf, was es für beide Seiten der am Lernprozess

¹⁴ Vgl. Fußnote 13.

¹⁵ Jeder in der Lehrerausbildung tätige Hochschullehrer, der über längere Jahre im Kreise alltäglich agierender LehrerInnen gearbeitet hat, weiß aus den Pausengesprächen im Lehrerzimmer um die rhetorischen Anzeichen solcher psychischer Verdrängungsroutinen.

Beteiligten heißen könnte, in der Sache genau sprechen zu können. Der Wert, der solchem Sprechen zugeschrieben wird, ist von sehr allgemeinen kulturellen Lagen des Zeitgeistes ebenso abhängig wie von erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen, die im Rahmen der Lehrerbildung expliziert werden.

Wir wollen an der schon unter 1. angesprochenen epistemologischen Differenzierung des Wissens anknüpfen. Dort hatte sich gezeigt, dass sich mit der Curriculumreform auch die Struktur der Lehrerbildung zu einem neuen Programm hin veränderte und an einem positivistischen Wissenschaftsverständnis ausgerichtet wurde. Damit waren auch neue Ansprüche an die sprachliche Kompetenz von Studierenden formuliert, die, indem sie habituell als Norm „guten und richtigen“ Sprechens verinnerlicht wurden, unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtssprache der Lernenden hatten und weiterhin haben werden. Die scientistische Reform der Lehrerbildung, die in den frühen 1970er Jahren stattfand und die in der gegenwärtig laufenden Umstrukturierung der Studiengänge (Modularisierung) kaum kritisch hinterfragt wird, impliziert eine Abwertung jeder Form subjektbezogenen (pathischen) Wissens. Aufgewertet war und wird (mit PISA in steigendem Maße) eine fachsprachlich differenzierte Experten-Sprechkultur. An die Stelle eindrucksvoller Naturbeschreibungen, die einst als Unterrichtsmaterial dienten und in Schulbüchern bis in die 1950er Jahre die Vorstellungskraft von Kindern anregten, traten Tabellen, Formeln, Flussdiagramme, Statistiken und Modelle *über* Natur. Der gesamte Bedeutungshof des „Ganzheitlichen“ wurde als quasi-esoterisch diskreditiert¹⁶ und durch die neue Metapher der „Perspektivität“ ersetzt. Die Reihe der paradigmatischen Korrekturen, die auch gegenwärtig zur Seite objektivistischer Erklärungsansprüche erweitert wird, trägt den Stempel eines Verfügbarkeitsdenkens, das von einer tiefen Skepsis gegenüber allem geprägt ist, was mit dem Begriff des „Subjektiven“ verbunden ist. Diese paradigmatisch begründeten Sichtweisen auf Selbst- und Weltverhältnisse haben nicht nur methodologische Folgen für den Entwurf wissenschaftlicher Fragen. Sie haben auch Auswirkungen auf die wissenschaftlich gestützten Menschen- und Weltbilder von Studierenden, die an SchülerInnen weitergegeben werden.

„Genaueres Sprechen“ heißt im Rahmen der Lehrerbildung heute – unter bestimmten Aspekten etwa des Konstruktivismus – mehr noch als vor 30 Jahren, wissenschaftliche Fachsprachen anwenden zu können. Dieser Anspruch wird strukturell – „didaktisch“ reduziert, d.h. in aller Regel inhaltlich oft simplifiziert – auf das schulische Lernen übertragen. Der Bereich des Pathischen findet nicht nur keine Aufmerksamkeit; infolge der mit seiner Marginalisierung verbundenen Abwertung verkümmert das sprachliche Vermögen, Situationen des Mitseins in Umgebungen zu explizieren. Von genauem Sprechen kann also nur eingeschränkt i.S. einer Vereinseitigung auf kognitivistisch reduzierte Eigenschaften von Lerngegenständen die Rede sein. Damit aktualisiert sich auch hier ein Kritikpunkt, den Wagenschein mit dem „Verzicht auf die Fundierung (des Lernens) in der ersten Wirklichkeit“ (S. 7) schon thematisierte. Die Reduktion des Lernens auf objektlogische Sachzusammenhänge, die sich ihrerseits fast in Gänze auf den Bereich der objektiven Sachverhalte beziehen, fördert die Konstruktion objektivistischer Selbst- und Weltbilder im Prozess des Studierens wie im Prozess des an diesen Kompetenzen sich zukünftig orientierendem schulischen Lehren. Auf der Schattenseite solchen Könnens wächst ein Kompetenz-Defizit zur Selbstreflexion eigenen Tuns, das Aufklärungsbedarf nach sich zieht. Dieser wiegt umso schwerer, als er sich schon aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen reklamiert.

Während die Schule das an Subjektivität stets gebundene Erleben von Wirklichkeit ausblendet, feiert die Subjektivität in Kultur und Ökonomie einen postmodern-erlebnisgesellschaftlich umso nachhaltigeren Boom. Das Erlebnis ist schon lange zur Ware geworden. Sein systemischer Erfolg verdankt sich aber nicht der Explikation (i.S. genauen Sprechens über subjektives Erleben), sondern der Ausklammerung solcher Explikation. Die Subjektivität vermarktende Ökonomie setzt den (intuitiven) *Verzicht* auf die Thematisierung und erst recht auf die Politisierung des Empfundenes voraus. Schule und Universität, die ihre Rolle in der Pflege allein intelligibler Vermögen sehen, fördern das Stummbleiben subjektiven Erlebens und Sprechen-Könnens in entfremdenden Kommunikationsstrukturen. Wagenschein setzte andere Akzente. Auch das von ihm intendierte Lernen hatte seinen „Gegenstand“. Nur war dies kein vom Lernenden und seinen biographischen (wie phänomenal möglichen) Erfahrungen entfremdeter Gegenstand der abstrakten Wissenschaftssprache, sondern ein Gegenstand, der in der Mühe begehrender Aneignung erst erschlossen werden musste (vgl. Wagenschein 1968, S. 97f.).

Literatur

- Bräutigam, Walter (1997): Positivismus und Phänomenologie. Denken und Handeln bei Sigmund Freud und Erwin Straus. In: Schiftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Geschichte der Nervenheilkunde (hgg. von Nissen/Badura), Bd. 3. Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen & Dr. Thomas Neumann, S. 51-66
- Dürckheim, Graf Karlfried von (1932a): Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebniswirklichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchungen II. In: Neue Psychologische Studien; hgg. von Felix Krüger, 6. Bd. München: C.H. Beck-Verlag, S. 383-480

¹⁶ So noch heute z.B. Kahlert 1997 (kritisch dazu vgl. Düttmann/Hasse 2005).

- Dürckheim, Graf Karlfried von (1932b): Untersuchungen zum gelebten Raum, hgg. von Jürgen Hasse (2005) (= Natur – Raum – Gesellschaft, Bd. 4), Frankfurt/M.: Selbstverlag Institut für Didaktik der Geographie.
- Düttmann, Susanne/Hasse, Jürgen (2005): Zur Differenzierung räumlichen Denkens in der Grundschule. In: Grundschule 11/2005 (im Druck)
- Erdheim, Mario (1988): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1994)
- Gropius, Walter (1955): Ist der Architekt Diener oder Führer? In: Conradi, P. (Hrsg.) (2001): Lesebuch für Architekten. Texte von der Renaissance bis zur Gegenwart. Stuttgart/Leipzig: Hohenheim Verlag, S. 219-227
- Hasse, Jürgen (2005a): Fundsachen der Sinne. Eine phänomenologische Revision alltäglichen Erlebens (= Neue Phänomenologie, Band 4). Freiburg und München: Verlag Karl Alber
- Hasse, Jürgen (2005b): Wahrnehmen lernen – mit Sinn und Verstand für eine differenzierte Vernunft. In: Grundschule 12/2005 (im Druck).
- Kahlert, Joachim (1997): Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion. In: Duncker, Ludwig/Walter Popp (Hrsg.) (1997): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg: Dieck-Verlag, S. 92-118
- Kranich, Ernst-Michael (2000): Welche Wissenschaft braucht der Lehrer? Gedanken zu einem heiklen Thema. In: Rumpf, Horst/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.) (2000): Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41-75
- Poorhossaini, Vanessa (2005): Förderung ästhetischen Verhaltens in der Grundschule durch den Einsatz von Stille-Übungen. Unveröffentlichtes Manuskript
- Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim und München: Beltz Verlag.
- Schmitz, Hermann (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn: Bouvier
- Schmitz, Hermann (1997): Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie. Bonn: Bouvier
- Schmitz, Hermann (1999): Der Spielraum der Gegenwart. Bonn: Bouvier
- Schultheis, Klaudia (2005): Einführung in den Beitrag von Graf Karlfried von Dürckheim aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dürckheim (1932b), S. 117-132
- Seewald, Jürgen (1992): Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink Verlag
- Serres, Michel (1985): Die fünf Sinne. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1994)
- Straus, Erwin (1956): Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin u.a.: Springer Verlag
- Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren. Weinheim: Beltz Verlag
- Wagenschein, Martin (1983): Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz Verlag