

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 59 (1972)  
**Heft:** 22

**Artikel:** Zum Wert der Theorie für die Praxis des Lehrers  
**Autor:** Gerig, Manfred  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-536619>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 16.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Zum Wert der Theorie für die Praxis des Lehrers

Manfred Gerig

## I. Einleitung

Die Wissenschaften führen wieder weiter, was im Positivismus des 19. Jahrhunderts zu ersten Höhepunkten führte: ihre in allen Bereichen gewaltig gestiegenen Möglichkeiten beflügeln eine Wissenschaftsgläubigkeit, die nicht weniger verfehlt ist als auf der anderen Seite das konservative Beharren auf überlieferten Entwürfen zur Erklärung der Welt. Im Bereich der Sozialwissenschaften bewirkt dies aufgebrochene Verhältnis, daß die Spannung zwischen Theorie und Praxis offenbar wird.

Die Lehrerausbildung ist von dieser Entwicklung betroffen; die Ausbildungskonzeptionen stellen sich der Frage nach ihrer Legitimation. Sie entscheiden sich zumeist für Reformen, die jene starke Wertschätzung problematisieren, welche einem dem heutigen wissenschaftstheoretischen reduziert scheinenden Praxisbegriff entgegengebracht wird; dieser versteht als Praxis solche Verhaltensweisen des Lehrers, die durch Einsatz von Methoden und Besitz von Gemüt die Wirklichkeit des Schulzimmers gestalten. Dementsprechend wird in den Unterrichtsfächern seminaristischer Lehrerausbildung häufig zwischen einer individualistisch verfahrenen Psychologie, einer technologisch instruierenden Methodik und einer vagen, der idealistischen Philosophie verpflichteten Pädagogik geschieden.

In diesem Aufsatz sollen in sprachlichen und politischen Aspekten Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen der erfahrungswissenschaftlichen und kritischen Theorie für die Lehrerausbildung skizziert werden; denn es ist Verdienst dieser beiden Richtungen, die Notwendigkeit permanenter Reformen ins Bewußtsein gehoben zu haben. Dabei haben die empirischen Beiträge der Sozialwissenschaften das Ziel, auf dem Weg über Experimente allgemeingültige Erkenntnisse über Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Entwicklung zu gewinnen. Mit deren Hilfe können neben anderem der Begriff von Pädagogik modifiziert und die Methodik zu exakteren und überprüften Angaben befähigt werden.

Die kritische Theorie will materielle, gesellschaftliche und individuelle Verhältnisse analysieren. Sie leitet daraus Konsequenzen ab, in denen die Notwendigkeit utopischen Denkens und, wenn auch nicht unmittelbar, von praktischen Aktionen betont wird. Im Blick auf die gesellschaftlichen Erscheinungen wird die vielfache Verflechtung des Menschen deutlich; wie konkret und entscheidend, ist in den Aussagen traditioneller Geisteswissenschaft kaum deutlich, in der Empirie leicht hingenommen. Kritik an solchem Defizit zielt, weitergeführt, auf jedes fragwürdige Verhältnis zur Wirklichkeit und ihrer möglichen Zukunft. Die Kritische Theorie sieht darin eine wesentliche Aufgabe und bezeichnet sie als Ideologiekritik.

Beide Ansätze, Empirie und Kritische Theorie, sind keine naiven Lieferanten konkreter Informationen. Vielmehr hat, wer mit ihnen sich befaßt, die unerläßliche Verflechtung des Details mit Theorie, die hohe Abstraktionsebene und, leider, den weitgehenden Mangel von Theorien mittlerer Reichweite festzustellen, d. h. von Theorien, die eine ausgesprochene Verbindung von abstrakter Theorie mit konkreter Praxis schaffen.

Abstraktion und Theorieverbundenheit müssen eine neue Terminologie und Denkweise einrichten, deren Rechtfertigung dem Laien gegenüber schwierig ist, umso mehr, als seit einiger Zeit Mißbrauch und fehlendes Geschick mit der Flut der Publikationen allzu deutlich anwachsen. Gleichzeitig erleichtert diese Rechtfertigungsschwierigkeit dem Skeptiker, die legale Kritik am Mißbrauch wissenschaftlicher Sprache umzufunktionieren zur Kritik an Wissenschaftlichkeit überhaupt, die dem Praktiker nichts oder wenig nutzen können. Es geht daher im folgenden auch darum, die Entstellungen zu kennzeichnen, die solche Argumentation zur Voraussetzung hat, und dagegen eine zur Diskussion einladende Aussage zu setzen.

## II. Hauptteil

### 1. Sprechen als Kommunikation

Die Ausbildung des Lehrers hat ihren Sinn in der Annahme, daß durch Lernprozesse

sich Verhaltensweisen und -bereitschaften herausbilden, die den Anforderungen der späteren Schularbeit gerecht werden. Die Methoden zur Vermittlung jener Inhalte, welche bestimmte Verhaltensstrukturen provozieren, variieren mannigfaltig; jedoch wird keine Methode etwas daran ändern können, daß die weitaus meisten Anstöße verbal gegeben werden. Das liegt in den Eigenschaften der Sprache begründet.

Unsere Sprache dient im Bereich einfacher Rede der beschreibenden und oberflächlich erklärenden Erfassung vorfindbarer Realitäten, der Formulierung von Wünschen, Hoffnungen und Gefühlen. In dem Maß, in dem über etwas gesprochen wird, zu dem der eine Gesprächspartner besseren oder auch nur anderen Zugang hat als der andere, wird die Kommunikation sich differenzieren müssen. Bekannte sprachliche Zeichen erhalten die Aufgabe, Unbekanntes zu repräsentieren, und unbekannte Zeichen werden eingeführt, indem sie aus bekannten Kombinationen zusammengesetzt werden. Gerade dies ist auch als wichtige Aufgabe des Lehrers anzusehen.

Nun haben Wörter einen objektiv begrifflichen Charakter, gleichgültig, wie weit dies dem Sprecher bewußt ist. Jedes Wort benennt also, über den aktuellen Zusammenhang hinaus, eine identische Klasse von Tätigkeiten, Dingen, Eigenschaften usw. Erst die Verwendung des Begriffs in konkreten Situationen gegenüber Kommunikationspartnern und in syntaktisch-semantischer Bindung (entspricht ungefähr der grammatisch-inhaltlichen) mit anderen Begriffen schafft eine gewisse, zumeist ausreichende Deutlichkeit der Aussage. So wird möglich, daß ein Hörer der Intention eines Sprechers gemäß reagieren kann. Die vielleicht vertrautere Meinung, Sprache teile als Rede jedem beliebigen Partner das gleiche mit, stellt sich so als ideologische Verzerrung der Realität dar.

Jeder Versuch, etwas Neues auszudrücken, ist nun als Problem deutlich: sind die verwendeten Begriffe bereits durch Situationen, syntaktisch-semantisch konventionalisierte Kombinationen, Adressaten und Funktionen einigermaßen verfestigt, erwächst dem neuen Anwendungsbereich eine unangemessene Vertrautheit. Daraus ergibt sich als notwendige Tendenz, dem Neuen oder neu

Darzustellenden mit veränderter Sprache zu begegnen.

## 2. Verschiedene Wissenschaftsauffassungen

Der Aufgabenbereich der Sozialwissenschaften liegt beim Zusammenleben der Menschen, das auf seine psychologischen, historischen und soziologischen Voraussetzungen, Zusammenhänge und Bedingungen befragt wird. Nahezu jedem scheint dieser Bereich vertraut und allzu schnell auch selbstverständlich; denn jeder macht in seiner Entwicklung ähnliche Erfahrungen, die zusammen und abstrahiert eine Art kulturellen Grundbestandes definieren. Die Allgemeinheit und Besonderheit unserer einzelnen Erfahrung wird erst in der Kommunikation mit anderen feststellbar. Verfolgt man die Entwicklung unseres Kulturkreises weit zurück, lassen sich die meisten gesellschaftlichen Übereinkünfte auf die Verbindlichkeiten der christlichen Religion und auf profane Funktionalität zurückführen. Beide Richtungen, in merkwürdigem Verhältnis zueinander stehend, bleiben, gegen den ständigen sozialen Wandel, lange im Sprachgebrauch und in Denkstrukturen fixiert. Begriffe sind also auch Zeugen historischen Wandels.

Die Entwicklung und Einbettung jedes Kulturangehörigen in eine über lange Zeiten als verbindlich geltende Tradition ließ den denkerischen Versuch des Individuums, aus bewußter Distanzierung vom Vertrauten neue Perspektiven zu gewinnen, erst in späten Phasen der historischen Entwicklung zu, zuerst wohl mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften. Die Position des Beobachters in gesellschaftlichen Belangen dagegen war selbst jetzt noch die Position des Beteiligten. Erst als Frucht der Aufklärung wird die Forderung der Naturwissenschaften, so objektiv wie möglich zu sein, d. h. den immanenten Sachgesetzen auf die Spur zu kommen, als Anregung auch für die Analyse des Sozialen aufgenommen. Das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens begann sich auf äußere Ereignisse und Daten, beobachtbare Strukturen und manifestes Verhalten zu beziehen. Der bis dahin so wichtige Raum des Geistigen schien sich zunehmend als von solchen Fakten abhängig zu entpuppen: Faktenkult wird zum Kennzeichen des Zeitalters.

Die Konsequenzen dieser Veränderungen reichen weit für alle Disziplinen und Denkweisen, die das Verständnis des Menschen in seiner Gesellschaft und Geschichte fördern wollen. Denn wenn der neutrale Beobachter für möglich gehalten wird, so ist damit die Aufwertung des Individuums erreicht und der Glaube an eine Autonomie des Innerweltlichen, an Überschaubarkeit und Gesetzmäßigkeit vorausgesetzt. Mit der weiteren Entwicklung der Faktengläubigkeit zum Positivismus, zum kritischen Rationalismus profilierte sich die Annahme, Gegebenheiten seien nie als solche zu erfassen, ihre Erkenntnis vielmehr nur angenähert möglich durch überprüfte Hypothesen, denen jedoch eine beliebige Anzahl noch zu überprüfender beigegeben werden könnte.

Die Formulierung aller Hypothesen bedingte die Einführung neuer Definitionsarten. Die verwendeten Begriffe müssen eindeutig sein. Da diese Eigenschaft den überlieferten Begriffen fehlt, sind sie ihrer historischen Vieldeutigkeit zu entkleiden; hinzu kommt, daß weder für die veränderten Fragestellungen noch erst recht für die Ergebnisse Begriffe übernommen werden können. Wird dadurch die Geschichte hinauskomplimentiert, so wundert es nicht, wenn die empirischen Sozialwissenschaften noch heute Integrationschwierigkeiten mit der Disziplin Geschichte haben.

So wie die Naturwissenschaften den Gesetzen durch Induktion, der Bewegung vom einzelnen zum Ganzen, nachspüren wollen, so betonte auch der Positivismus in den Sozialwissenschaften die Verknüpfung von konkretester Einzelheit mit abstraktestem Zusammenhang. Auch Verhaltensweisen der Menschen lösten sich von ihrer Subjektivität; sie wurden, wenn sie gleich oder ähnlich, auch funktional verwandt schienen, übergeordneten Gesetzen zugeordnet: Praxis stellte in Theorie sich dar. Da diese nur beschreiben und erklären wollte, verzichtete sie auf aktive Beeinflussung der Praxis. Damit zeichnet sie mitverantwortlich für die nunmehr verbreitete Vorstellung einer prinzipiellen Theorie-Praxis Trennung. Sie scheint bestätigt zu werden durch die terminologische Differenz zwischen Empirie und Philosophie; jene baut eingeschränkte Theorien mit überwiegend ahistorischen Begriffen, diese arbeitet an größeren Bezügen mit historischen

Begriffen, die einer anderen Art der Reflexion bedürfen.

Natürlich ist der Sammelbegriff Empirie zu grob, um ohne zusätzliche Präzisierung noch zu stimmen. Innerhalb empirischer Ansätze differenzierten sich nämlich konkurrierende Sprachkonzepte, letztlich nach vorgeordneten philosophischen Lagern. Ist es zwar nahezu allen gemeinsam, der eigenen Sprache eher gleichgültig zu begegnen – sie hat lediglich die Funktion eines Vehikels, muß etwas mitteilen – so wird der Sprache in ihrer Bedeutung für den Menschen doch sehr unterschiedlicher Wert zugestanden. Im Gefolge der Assoziationalisten war erlerntes menschliches Verhalten durch Reiz und Reaktion beschreibbar; in der Entwicklung und Fortführung des gestaltpsychologischen Einsatzes war menschliches Bewußtsein, waren Denken und Sprache eine eigene und äußerst wichtige autonome Größe.

So wie der sozialwissenschaftliche Empiriker in der Nachfolge des Siegeszuges der Naturwissenschaften das Gespräch mit Mutter Philosophie abbrach oder doch sehr einschränkte, so reagierte der Geisteswissenschaftler um den Anfang des 20. Jahrhunderts, wenn er die Empirie als Opponenten anerkannte und jeden Anschein von Materialismus verächtlich besah. Schwierigkeiten der Geister miteinander sind für ihn Schwierigkeiten, die sie selbst beheben können; übergeordnete Faktoren, die symmetrische Kommunikationen gewaltsam verunmöglichen, werden praktisch nicht anerkannt: Miteinander-Sprechen und Einander-Verstehen scheint eine Frage bloß des guten Willens.

Dagegen verweist die Kritische Theorie darauf, daß ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse entsprechende Ungleichheiten auch in der Kommunikation gestalten. Beispielsweise wird das Unterfangen des Lehrers, seine fundiertesten Gedanken über Erziehungsfragen einem Erwachsenen mit niedrigstem Sozialstatus angemessen verständlich zu machen, unausweichlich scheitern, allen gegenteiligen Versicherungen zum Trotz. Vergeblich ist auch die Hoffnung, ohne auf Kenntnis begründete Reflexion seine Gesellschaft und die eigene Stellung in ihr und ihren Gruppen begreifen zu können. Da die Kritische Theorie sieht, daß der gesellschaftliche Zusammenhang jedem Kommunika-

tionsversuch übergeordnet ist, meldet sie Ideologieverdacht an, wenn der Geist allzu unabhängig und verklärt aufgefaßt wird. Dabei dient die Beschreibung der Wirklichkeit nur als Grundlage; sie birgt jedoch bereits zentrale Probleme, wenn man bedenkt, daß mit empirischen Mitteln nach Ansicht der Kritischen Theorie wesentliche Aspekte prinzipiell nicht erfaßbar sind. Die Bewertungsmaßstäbe liefert der theorie-immanente Entwurf einer humaneren Zukunft; genau so, wie ohne utopisches Denken keine Kritik an der Normativität des Faktischen möglich ist. Wo also Positivismus registriert, Geisteswissenschaft idealisiert und beide ihre Verflechtung mit Politik ignorieren können, weil sie stabilisierend wirken und ihr darum höchst gelegen kommen – dort zielt die Kritische Theorie auf bewußte Anerkennung politischer Verpflichtung der Wissenschaften. Für sie ist das einfache Konsequenz der Erkenntnis, daß Wissenschaften, politisch bedingt und begrenzt, schon auch politische Macht und deren Instrumente sind. Wem in der Erziehung als eine erste Frage das «Erziehen wozu?» erscheint, dem kann sie nicht nur vom Kind aus beantwortet werden.

### 3. Tun und/oder Denken?

So wären, im Extrem, drei Arten von Sprachverwendung in der Lehrerausbildung zu beobachten. Es dominierte eine geisteswissenschaftliche Haltung, in der die Sprache ihres historischen Ganges nicht durch Kritik, sondern durch den bloß immanenten Aufweis semantischer Veränderungen bewußt wird. Wo man spricht, als habe man das Wesen der Dinge und Menschen, ihr Eigentliches im Griff, entsteht die Illusion, daß Ewig-Menschliches und Ewig-Gleiches bezeichnet sei. Tatsächlich aber sind so formulierte Aussagen über Probleme der Erziehung zwar Allgemeingut, aber weder verstanden noch praktikabel: unser Jahrhundert stellt das Verhängnis und die Hilflosigkeit allgemeinen Redens über Erziehung drastisch vor.

Es wächst aber der Gebrauch einer positivistischen Terminologie, die beklemmend wissenschaftlich tönt und sich schön beschreibend und exakt gibt, ohne es je sein zu können. Konservative Kritik spürt wohl die Reduktion positivistischer Begrifflichkeit auf, bietet aber mit geisteswissenschaftlichen

Verfahren weder Alternativen noch ausreichende Ergänzungen.

Nur zaghafte Versuche existieren, die der Kritischen Theorie expliziten Platz einräumen. Deren Sprache pauschal zu charakterisieren fällt schwer: einerseits der philosophischen Tradition verpflichtet, andererseits der konkreten geschichtlichen Entwicklung und Lage als wesentlicher Voraussetzung materialistischer Analyse – damit idealistisches Denken umstülpend. Die Freiheit kritischer Philosophie, auf erzieherische Fragen übertragen, ist die Kraft, die eigene Unfreiheit zu artikulieren: erst durch sprachlichen Ausdruck wird Denken verpflichtend. Form und Inhalt bedingen einander, so daß schlecht Gesagtes auch schlecht gedacht ist. Diese Auffassung läuft schnell Gefahr, für arrogant genommen zu werden; denn schlecht gesagt scheint ihr, was nicht in die Auseinandersetzung mit immer neu und fremd Anzuehendem genommen wird und damit allzu vielen allzu verständlich ist: eine Sprache also, die ihren Anspruch aufgegeben hat, um mit Konzessionen an Niveaulosigkeit zu funktionieren – geläufig, glatt und verdinglicht.

Den drei Typen der Sprachverwendung entsprechen unvereinbare politische Grundpositionen. Für den konservativen Geisteswissenschaftler ist die Welt zumindest soweit in Ordnung, daß er die Fähigkeit der Menschen zur Selbstbestimmung für gegeben hält. Veränderungen des gegebenen Zustandes sollten darum auf einen allgemeinen Konsensus warten können. Für den Positivisten ist die subjektiv apolitische Haltung einigermassen typisch. Seiner gleichwohl objektiv stabilisierenden Funktion entsprechen in den Fällen bewußter politischer Entscheidung konservative und reaktionäre Orientierungen. Beim Kritischen sind seine Stärken auch seine Schwächen. Seiner Kritikfähigkeit stehen, paradox genug, kaum konkrete Alternativen gegenüber; sein negatives Denken bleibt zu leicht bei der bloßen Negation und blasser Hoffnung stecken; die Kraft des Arguments wird erkaufte, indem verzichtet wird auf die Synthese, die nach dem dialektischen Prinzip zu erwarten wäre. Stärke und Schwäche bestehen demnach darin, daß das Denken tut.

Die bisherigen Überlegungen sollten verdeutlicht haben, wie unbedingt und zwin-

gend der Zusammenhang zwischen Sprache und Handeln ist. Noch deutlicher sagt dies wohl die negative Formulierung, daß, wer einen bestimmten Sprachgebrauch hat, weder vom Wollen noch vom Können her Verhaltensweisen zeigen kann, die mit einem anderen Sprachtypus korrelieren. Obwohl wir uns bisher auf Wissenschaften und deren Vertreter bezogen, darf kein Zweifel daran bestehen, daß die Denk- und Verhaltensstruktur eines jeden Lehrers von daher beeinflusst werden – besonders durch die Impulse, die er während seiner Ausbildung empfing. Der folgende Abschnitt versucht, diese allgemeinste Erkenntnis in knappe, engagierte Schlußfolgerungen über Strukturen wünschenswerter Lehrerpersönlichkeiten und -ausbildungskonzepte münden zu lassen.

#### 4. Schlußfolgerungen

Die zentrale Praxis des Lehrers besteht in der Kommunikation mit Kindern. Seine Aufgabe ist es, die Voraussetzungen mit zu kontrollieren und sie zum Nutzen und im Interesse der Kinder zu gestalten. Da der Lehrer sich nicht darauf verlassen kann, diesen Nutzen und dieses Interesse von vornherein zu kennen, und da es weiter unmöglich ist, die eigenen Einstellungen und deren Projektionen auf das Kind von der sozialen Umwelt abzulösen, müßten eine ausreichende Selbstreflexion und realistische Kenntnisse der sozialen Umwelt zur optimalen Legitimation eigener Praxis dienen. Beide Aufgaben kann der gesunde Menschenverstand umso weniger erfüllen, je komplexer das Soziale, die Individualität und deren Wechselwirkungen begriffen werden. Statt seiner müssen Kenntnisse und kritische wie kreative Fähigkeiten erworben, d. h. gelernt werden; den ständigen Veränderungen entsprechend sollten diese bewußten Lernprozesse niemals aussetzen. Ihre Steuerung nun ist die Aufgabe und Chance einer Theorie, die in sich die Fähigkeit und das Interesse dazu hat, der konkreten Praxis als Leitfaden zu dienen. Nach Ansicht des Verfassers besitzt solche Eigenschaften die Kritische Theorie, sofern sie den Resultaten insbesondere empirischer Forschungen sich nicht verschließt. (Es muß angemerkt werden, daß Kontinuität zwischen Theorie und Praxis wahrscheinlich eine Fiktion bleiben muß; nur

ist das an dieser Stelle wirklich nicht zu erörtern. Interessenten vergleichen etwa: J. Habermas, Theorie und Praxis, Neuausgabe 1972, Frankfurt; darin die Einleitung zur Neuausgabe.)

Nun vom formalen Gerüst zum Inhaltlichen. Der Lehrer erzieht in einer Welt, die, zumindest vorläufig, durch unaufhebbare Spannungen gekennzeichnet ist. Erkennt er dies, sollte er die Aufgabe übernehmen, vom Entwurf einer möglichen Zukunft aktuelle Tendenzen bewertend zu registrieren und dann für diese Zukunft zu arbeiten. Er wird seinen Schülern kein harmonisches Bild dieser Welt und ihrer voraussichtlichen Zukunft vermitteln, sondern steht ständig im Zwang, als sehr fragwürdige Hilfe zu fungieren, wenn das Kind die Unaufhebbarkeit von Konflikten (z. B. bei sozialen Schwierigkeiten) kaum verkraftet. Er hat sich jedoch zu weigern, die Widersprüche verzerrt zu synthetisieren, obwohl genau das vorherrschende Praxis und als hilfreich empfundenen falsches Bewußtsein ist.

Die Stoffe, mit denen derartige Vorbereitungen auf ein defektes Leben zu treffen sind, können zum Teil in überlieferten Fächern entdeckt werden: so z. B. im Geschichtsunterricht, der durch häufige Personenorientiertheit die Vermenschlichung des Unmenschlichen oder in abstrakten Darstellungen die Neutralisierung der Werte betreibt, das Gegenteil aber sollte; im Deutschunterricht, der eine Auswahl kritischer Texte an die Stelle des klassischen Kanons setzt. Daneben ist die Aufnahme neuer Themenkreise notwendig, die der Sozialerziehung dienen durch die Entdeckung und Beförderung unausgetragener und unaustragbarer Konflikte. In der Ausbildung müßten dazu folgende Voraussetzungen geschaffen werden: dem Seminaristen sind alle Selbstverständlichkeiten zu nehmen. Die Bildung einer Ich-Identität hat unter Konflikten verzögert zu werden, bis das Ideal der Harmonie verblaßt. Sie könnte doch nur verblendet funktionieren, wenn die sie tragende Kultur ihre Legitimation versäumt hat. Zur Behebung kultureller Selbstverständlichkeiten muß zuerst der Sprachgebrauch sich problematisieren im Blick auf Verzerrungen, die die Sprache erzeugt und verdeckt. Der Seminarist hat den Glauben an die Vehikelfunktion der Sprache zu überwinden und eine ständige Form-In-

halt-Reflexion zu leisten, wie sie, wenn überhaupt, bislang an literarischen Texten, und dort zumeist ontologisierend, vorgenommen wurde. In der Berufsausbildung zwingt die Kenntnis historisch-ideologischer Entwicklungen zur sprach-kritischen Reflexion auf jede Art von Aussagen.

Das erwünschte Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung wird deutlicher. Erst auf Grundlage einer sprachlichen Rezeptionsfähigkeit, die Form und Inhalt als historisch-ideologische Einheit untersucht, wäre Theorie angemessen zu vermitteln. Auch wenn in der kurzen Ausbildungszeit Theoretisches nur stark verkürzt sich darstellen läßt, leistet es dann doch mit jedem Anstoß einen Beitrag zur Formung einer kritischen Persönlichkeit. Sie ist das Ziel, zu dem Theoriekenntnis führen will, und würde den Instrumentalisten ersetzen, der seine Praxis bei geistiger Stumpfheit bezwingt, und jenem Lehrer helfen, dessen großer persönlicher Einsatz oft so merkwürdig unangemessen dem mageren Resultat gegenübersteht, nur weil seine Analyse der unterschiedlichsten Verflechtungen und Bedingungsfaktoren zu wenig weit führte. Theoretisches

Reflexionsvermögen, zum festen Teil der Persönlichkeit geworden, schafft die individuelle Voraussetzung der einen Seite zu einem engen Theorie-Praxisbezug, natürlich keine ausreichende, und doch bereits eine utopische.

#### Literatur:

(Zu den hier angeschnittenen Fragen gibt es eine derartige Fülle von Literatur, daß diese Auswahl beinahe zufällig erscheint.)

1. Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971 (st)
2. – Minima Moralia, Frankfurt 1969 (bibliothek suhrkamp)
3. B. Baczko: Weltanschauung, Metaphysik, Entfremdung; Frankfurt 1969, (edition suhrkamp)
4. E. H. Erikson: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971<sup>4</sup> (Klett)
5. J. Habermas: Theorie und Praxis, Frankfurt 1971 (st)
6. W. Klafki u. a.: Erziehungswissenschaft, 3., 9. und 10. Kapitel; Frankfurt 1971 (Fischer)
7. K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation, München 1970<sup>4</sup> (Juventa)
8. Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, Teil 3 (beltz)
9. H. Röhrs: Forschungsmethode der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968 (Kohlhammer)

## Logik durch rote Klötze

Helmut Lindner

*Vorbemerkung:* Der Artikel Lindners wird an dieser Stelle nochmals veröffentlicht, damit der Leser die Möglichkeit zu einem kritischen Vergleich mit der nachfolgenden Stellungnahme von H. Bauersfeld hat.

Der Spätsommer dieses Jahres brachte uns nicht nur die Olympischen Spiele, sondern auch einen Markstein in der Schule: Nach dem Willen der Kultusminister sollen alle ABC-Schützen in Neuer Mathematik unterwiesen werden.

Schon seit einigen Jahren gibt es viele Grundschulklassen, in denen die neuen Mathematik-Lehrpläne Grundlage des Rechenunterrichts sind. Die Schülereltern dieser Versuchsklassen hielten verwirrt die Schulbücher in der Hand. Volkshochschulkurse

zum Thema «Neue Mathematik für Eltern» hatten regen Zulauf.

Inzwischen haben alle pädagogischen Verlage ihre Grundschulbücher auf Mengenlehre umgestellt, um den Lehrplänen, die im August 1972 in Kraft traten, zu genügen. Die Lehrerfortbildung hat sich jegliche Mühe gegeben, die Lehrer auf die rechte Benutzung dieser neuen Bücher vorzubereiten.

In dieser Situation muß es wie ein Donner Schlag wirken, wenn sich die zuständigen Fachleute gegen die Mengenlehre in der Grundschule aussprechen.

Was ist geschehen? Die 6. Bundestagung für die Didaktik der Mathematik fand kürzlich in Kiel statt. Unter den mehr als 300 Teilnehmern befanden sich fast alle Vertreter der Mathematikdidaktik an Pädagogi-