JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITÄT MAINZ

Eröffnung des Gutenberg Lehrkollegs an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Festvortrag von Univ.-Prof. Dr. Franz Hamburger

2. Februar 2011

- Es gilt das gesprochene Wort. -

Aufgrund der kurzen Vorbereitungszeit war es mir leider nicht möglich, einen richtigen Festvortrag auszuarbeiten. Wenn ich den Anspruch hätte, einen Festvortrag zu halten, dann könnte ich mit drei Vorbemerkungen beginnen:

1. Über die Bedeutung des Lehrkollegs der Johannes Gutenberg-Universität zu sprechen heißt, auch über die Lehre und ihre Bedingungen zu reden. Wie kann man dies aber tun vor einem Publikum, das aus Sachverständigen für Lehre besteht? Jeder und jede der hier Anwesenden verfügt über breite eigene Erfahrungen, seien sie aktiv oder passiv, und diese Erfahrungen sind nicht oberflächlich gewonnen, sondern in oft intensiver Erarbeitung und Auseinandersetzung. Sie sind evident basiert. Gegenüber diesen Evidenzen der je eigenen reflektierten Erfahrungen kann eine Festrede nur Ideale beschwören oder aber auch nur die Reflexion der Erfahrungen des Redners präsentieren. Und damit wäre unsere jetzige Konstellation bestimmt: Der Einäugige spricht vor Sehenden.

2. Die akademische Lehre ist ebenso wie andere Lehrtätigkeiten mit ausgesprochen persönlichen Erfahrungen verbunden. Die Dienstleistungstheorie, derer wir uns heute öfter bedienen, kann diese Dimension der Lehrtätigkeit kaum erfassen. Es ist die Dimension der starken Gefühle, die das Lehren begleiten: einerseits die Freude über gelungene Lehrveranstaltungen, bei den Studierenden das Gefühl der Zufriedenheit mit einer Darstellung, das Gefühl des eigenen Wachstums durch die Aneignung eines bedeutsamen Wissens. Andererseits gibt es Gefühle der Enttäuschung, der Langeweile oder des Ärgers über Unverständliches bei den Studierenden, Versagensgefühle auf der Seite der Lehrenden. Und diese Erfahrungen sind mit Beschämung verbunden, denn die ganze Person engagiert sich im Lehrprozess

und sie wird als ganze berührt von den Wahrnehmungen des Nichtgelingens und Versagens. Es sind solche oft verborgenen und vergrabenen Schamgefühle, die die Kommunikation über die eigene Lehrtätigkeit erschweren, die aus dem kommunikativen Vorgang des Lehrens an Schulen und Hochschulen eine Monadenarbeit werden lassen, die abgeschirmt wird, auch mit dem Deckmantel der professionellen Autonomie. Doch selbst in der überschaubaren Öffentlichkeit einer Lehrveranstaltung ist die ganze Person der Anschauung ausgesetzt, ohne dass sie dies im Moment des Lehrens reflektieren kann. Vielleicht wird das Lehrkolleg ja auch der Ort, an dem diese Erfahrungen, die Beschämungen angesichts der misslungenen und die Glücksgefühle angesichts der gelungenen Lehre, ausgesprochen werden können.

3. eine methodische Anmerkung: Wenn wir über Lehre sprechen, dann geht es auch um ihren Kontext und ihre Einbettung. Zentral ist dabei immer noch der Mythos der „Einheit von Lehre und Forschung", die umso häufiger reklamiert wurde und wird, je seltener sie empirisch wahrgenommen werden kann. Vielleicht ist es deshalb besser, von einer „widersprüchlichen Einheit" von Forschung und Lehre zu sprechen, nicht weil dialektisches Denken bestimmte Vorzüge hat, sondern weil nur so ernsthaft eine Einheit, also eine relevante und innere Beziehung zwischen Lehre und Forschung behauptet werden kann, auch wenn die beiden Bereiche institutionell, organisatorisch und auch personell immer wieder und immer stärker auseinanderfallen. Unter den Bedingungen der Exzellenzprogramme verstärkt sich die Dynamik des elitären Habitus in der Forschung, während gleichzeitig dem Bedarf der Wissensgesellschaft entsprechend die Hochschulen einen so großen Teil der jungen Generation erfassen, wie er zu Zeiten Wilhelm von Humboldts noch nicht einmal für die Volksschule erreicht war. Allein diese Relation diskreditiert jede naive Berufung auf den Meister der preußischen Universitätsreform.

Der Gegenstand Lehre weist aber noch weitere Kontexte auf. Wenn mehr als 30.000 Studierende an dieser Universität mit Lehre versorgt werden müssen, dann ist dafür der Aufbau einer Administration und eines Managements erforderlich, der das traditionelle Verhältnis der ausschließlichen Steuerung durch die Lehrenden selbst im Verhältnis zu den „dienenden" Aufgaben einer marginalen verwaltungsmäßigen Abwicklung als anachronistisch erscheinen lässt. Es war nicht untypisch für die Universität: Bei der Umstellung auf das Bachelor-Master-System und der Neuorganisation der Prüfungsämter wurde die alte Ordnung verteidigt, dass nämlich die Sekretärin des Chefs nicht nur die Seminarscheine verwaltet, sondern auch die Zulassungen zur Magisterprüfung so nebenbei mit erledigt hatte. Es muss nicht JOGU-StINe sein; sie ist nicht fehlerfrei und ihr sprachliches Modell, die Putzfee Clementine, hat auch nur in der Werbung alles sauber gehalten. Die Grundsätze von Gleichbehandlungsanspruch und Transparenz, Rechtsstaatlichkeit und verwaltungsgerichtlicher Nachprüfbarkeit müssen zur Anwendung kommen und werden die Lehre in Zukunft noch mehr einrahmen als gegenwärtig. Doch wird das

elektronische Verwaltungssystem nach seinem Furcht erregenden Aufbau sich weiter entwickeln und in unsere Handlungsroutinen integriert werden. JOGU-StINe is watching you – das bleibt. Dass aus dem „big brother" eine „big sister" wurde, bildet übrigens den in manchen Teilen raschen, in anderen Teilen langsamen Wandel der Universität ab.

Mehr denn je, und jetzt für einen großen Teil der Bevölkerung, ist die Universität, ist das ganze Hochschulsystem zu einer Verteilungsagentur von Sozialchancen geworden. Die vormals privilegierte Bildungsanstalt für die höheren Schichten hat die Funktion, die lange für die Schule galt, übernommen. Diese und sicherlich weitere Veränderungen im Kontext der Lehre beeinflussen diese in erheblichem Maße und müssen Gegenstand der Reflexion in einem Lehrkolleg sein.

Nach diesen drei opulenten Vorbemerkungen hätte ein Festvortrag jetzt die Aufgabe, sich um seinen eigentlichen Gegenstand, nämlich das Gutenberg Lehrkolleg, zu kümmern. Dieses Kolleg, das heute eröffnet wird, steht in einer längeren Reihe von Veränderungen, die wir normativ als Reformprozess bezeichnen. Zugleich ist dieser Vorgang ein Modernisierungsprozess, in dem sich die Universität mit dem Wandel ihrer Umwelt auseinandersetzt.

Im Leitbild der Universität von 2002 heißt es an erster Stelle: „Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist ein Ort des Lernens in der Einheit von Forschung und Lehre. Fächervielfalt, exzellente Schwerpunkte und Weltoffenheit zeichnen sie aus." Über die Formelsprache der Leitbilder lassen sich exzellente Satiren schreiben – aber die Aussage war und ist auch ernst gemeint. Dass das Lernen an der ersten Stelle steht, verpflichtet – auch dazu, sich als lernende Organisation zu verstehen und sich auf einen permanenten Transformationsprozess einzulassen.

Dass dies übrigens die Universität – wie andere Institutionen auch – schon immer getan hat, wird leider viel zu oft vergessen – heute vor allem von denen, die ihren alten Privilegien nachtrauern. Als ich selbst 1966 mit einer klassischen Immatrikulationsfeier mein Leben an der Universität begann, wurde auch schon von der guten alten Zeit erzählt. Die Demokratisierung der Hochschulen in den 1970er Jahren nach der Studentenbewegung, die Ausarbeitung eines Forschungsplans in den 80er Jahren an dieser Universität, die Intensivierung von Selbststeuerungsstrategien in den 90er Jahren bis hin zum Ausbau differenzierter Forschungsförderungsprogramme im letzten Jahrzehnt sind nur einige wenige Merkmale der kontinuierlichen Veränderung. Leitbilder, Strategiekonzepte, Change-Management, Qualitätssicherungssysteme, Zielvereinbarungen und formalisierte Qualitätsmanagementsysteme, Hochschulmarketing und Career Service, Modul-Evaluation und Prozessdokumentation: Das alles brauchen wir

und noch viel mehr – in einem bestimmten Umfang und im Wissen, dass damit die Rahmung von Lehre und Studium, von Forschung und Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gemeint ist.

Dieser Rahmen bleibt den Lehr- und Lernanstrengungen nicht äußerlich, aber die dynamisierte, die beschleunigte Veränderung ihrer Umwelt erfordert von der Universität ein Mehr an Reflexion – und dafür soll dieses Lehrkolleg einen Ort darstellen.

Natürlich geht es nicht nur um gemeinsame Reflexion, um professionelle Kommunikation unter Bedingungen der praktischen Handlungsentlastung. Ziel ist auch die Entwicklung von neuen Konzepten, die Erprobung von Praktiken, die Auswertung von Lehrversuchen, die Erforschung von Lehr- und Lernbedingungen. Und ich wünsche mir einen ausdrücklichen Schwerpunkt für die Lehrerbildung, für das Lehramtsstudium und seine Förderung, für die Verschränkung von Hochschuldidaktik, Fachdidaktik und Lehrerausbildung, denn die nach wie vor vorhandene, wenngleich nicht mehr überall ausgeprägte zweitrangige Behandlung der Lehrerbildung an deutschen Universitäten ist – im internationalen Vergleich gesehen – ein anhaltendes Ärgernis.

Dieses Kolleg wird auch ein Ort der Kreativität und Innovation sein. Es tut sich viel in Deutschland. In den zahlreichen Veröffentlichungen des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz wird berichtet über prozessorientiertes Qualitätsmanagement, Koordination von Evaluation und hochschuldidaktischer Weiterbildung, akademische Personalentwicklung und Netzwerke der hochschuldidaktischen Weiterbildung, tätigkeitsfeldorientierte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Entwicklung der unternehmerischen Kompetenz durch Projektarbeit, Selbstevaluation mit Lehr-Portfolio, Lehrveranstaltungsevaluation mit lehrbegleitender Beratung, Erprobung neuer Lehrkonzepte mit Lernteamcoaching, Qualitätsentwicklung durch Peer-Besuche usw. Es wäre jetzt die leichtere Übung, eine Satire zur Innovationsrhetorik anzuschließen. Aber das sind ja alles keine technokratischen Reformfanatiker, die das machen. Da wird vielfach ernsthaft an guter Lehre gearbeitet, zweifellos mit dem Rückenwind des Zeitgeists, der Finanzierung von Projekten und dem modernisierungstheoretischen Mainstream. Und vielfach liegen den Vorhaben Forschungsergebnisse aus der Sozialpsychologie und soziologischen Organisationstheorie zugrunde. Es ist ja eher bemerkenswert, dass forschungsbasierte Konzepte in vielen gesellschaftlichen Institutionen realisiert werden, aber die Institution, aus der sie kommen, sich zurückhaltend bei der Anwendung geriert.

Vielleicht können an diesem Lehrkolleg auch kleinformatige Aufgaben und Vorhaben angegangen werden. Wir – das sind einige Fächer der Sozialwissenschaften – versuchen derzeit, einen interdisziplinären Zertifikatsstudiengang, der in den Spielräumen der Diplom- und Magisterstudien entwickelt und reali-

siert worden ist, in die Bachelor- und Master-Epoche hinüberzuretten. Er befasst sich mit der globalen Migration und ihren Folgen. Die Veränderung der Welt durch Migration ist evident, die der akademischen Berufsfelder ebenfalls. Spezialisierte Studiengänge wären wahrscheinlich möglich, würden aber auch nur die disziplinäre Unübersichtlichkeit bereichern. Also ist das interdisziplinäre Additum das Richtige. Doch welches Fach hat im Moment noch Luft, ein solches *studium additionale* für einen längeren Zeitrahmen zu organisieren und weiterzuentwickeln. Auch für solche Vorhaben kommt das Lehrkolleg gerade recht.

Und auch andere Strukturelemente des Studiums verdienen eine erneute Diskussion. Vor wenigen Tagen fand an der privaten Universität Witten-Herdecke – finanziell vielleicht am Rande der Insolvenz und intellektuell im Zentrum des Diskurses – eine Tagung der dortigen „Fakultät für Kulturreflexion – Studium fundamentale" zur Persönlichkeitsentwicklung im Studium statt. Als gelernter Pädagoge bin ich natürlich hoch skeptisch gegenüber Versuchen, Bildung, vor allem der Person, intentional und geplant hervorbringen zu wollen. Denn das endet meistens in peinlichem oder unerträglichem Elitismus. Aber die Bemühungen um *studium generale*, *studium integrale*, wie es Jürgen Zöllner vorgeschlagen hat, oder eben *studium fundamentale* à la Witten-Herdecke wieder aufzugreifen, also über ein Studium nachzudenken, nicht nur *soft skills* zu trainieren, wären begründet.

Doch auch an diesem Punkt setzt die reflexive Schleife ein und betont die Art und Weise, wie generell gelehrt und geprüft wird, wie also die Sozialisation an der Universität verlaufen kann, damit am Ende – wie es im Text zur Lehrstrategie der Universität heißt – ein „forschender Habitus" erworben werden kann.

Lassen Sie mich an dieser Stelle auch einmal in die Niederungen des Satzungstextes hinabsteigen. In das Leitungsgremium des Lehrkollegs sollen nur als *exzellent* ausgewiesene Lehrende berufen werden, die studentischen Mitglieder müssen *exzellente* Studienleistungen nachweisen, lediglich der/die nichtwissenschaftliche Mitarbeiter/Mitarbeiterin braucht keine *exzellente* Verwaltungspraxis nachzuweisen; aber dem wissenschaftlichen Beirat gehören auch nur *exzellente* Lehrende an.

Was meint das Wort „exzellent" angesichts dieser massenhaften Verwendung? 5 Prozent oder 10 Prozent eines Jahrgangs? Ich glaube, ich wäre nach diesen Maßgaben niemals in dieses Gremium berufen worden, und – ordnet sich jemand von den Anwesenden freimütig den Leuchttürmen zu?

Achten wir darauf, dass aus Leuchttürmen nicht Heulbojen werden!

Aber es gibt im Text der Satzung auch den Begriff der guten Lehre. Mit diesem Begriff wird ein Anspruch zum Ausdruck gebracht, der für alle an der Universität mit Lehre Befassten Geltung reklamieren kann. Denn machen wir uns nichts vor: Das Konzept der Exzellenz gibt den Wenigen viel und den Vielen wenig. Wenn ich nun eben nicht exzellent bin in der Lehre und Forschung, dann kann ich mir meine eigenen Ansprüche und Bezugsnormen basteln. Und Nischen dafür gibt es an der Universität und im Wissenschaftsbetrieb genug. Wir brauchen aber – auch angesichts der institutionellen Differenzierungsprozesse – einen gewissen Gemeinsamkeitsglauben mit Verbindlichkeiten, an die jeder und jede in der Universität erinnert werden kann. Und dafür ist die Messlatte mit der Orientierung an *guter* Lehre hoch genug angesetzt.

Wenn ich mich beschäftige mit der vom Senat beschlossenen Satzung des Gutenberg Lehrkollegs, will ich auch auf die ebenfalls vom Senat in diesem Semester beschlossene „Lehrstrategie" der Johannes Gutenberg-Universität eingehen. Denn darin wird der Anspruch guter Lehre konkretisiert, und es werden vor allem Bedingungen ihrer Realisierung benannt. Mit der „Lehrstrategie" erhält das Lehrkolleg einen operativen Leitfaden, an dem entlang es in den nächsten Jahren seine Praxis entwickeln kann.

Diese Praxis wird als wissenschaftliche Tätigkeit verstärkt die Fragen der Modernisierungsprozesse, in die wir verstrickt sind, zu untersuchen haben. Denn es lässt sich an vielen Reformbaustellen die Spreu vom Weizen trennen. Und diese Unterscheidung braucht nicht mehr auf die Ressentiments gegen den Fortschritt zurückzugreifen, sondern kann auf empirisch gesicherte Folgenabschätzung aufbauen. Uwe Schimank, Soziologe und Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung an der FernUniversität Hagen, resümiert die Erfahrungen und Studien zum Qualitätsmanagement noch vorsichtig: „Solange das Bild so uneindeutig ist, gibt es für die Proponenten von Qualitätsmanagement keinen Anlass, ihre Bemühungen nicht fortzusetzen – und dabei berechtigten Vorbehalten der Gegner Rechnung zu tragen." (Uwe Schimank: Qualitätsentwicklung in Hochschulen: Organisationspolitik und Organisationsstrukturen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2009, S. 96-100, hier S. 100).

Der in der Schweiz lehrende Wirtschaftswissenschaftler Mathias Binswanger, ein „ordoliberaler" Markttheoretiker, spitzt die Kritik an den ökonomisierenden Veränderungsstrategien zu und spricht von Markt-, Messbarkeits- und Motivationsillusionen bei der Realisierung von Wettbewerbsstrukturen im Wissenschaftssystem (Mathias Binswanger: Sinnlose Wettbewerbe. Freiburg u.a.: Herder 2010). Die Aufgabenbestimmung für das Lehrkolleg, das heute eröffnet wird, – und insofern hat sich die gründliche Vorarbeit gelohnt – setzt glücklicherweise nur noch marginal auf reine Wettbewerbsanreize, stellt vielmehr die reflexive, das heißt professionelle Entwicklung der Lehre in den Vordergrund.

In einem Festvortrag müsste an dieser Stelle, – nach der Darstellung des eigentlichen Objekts unseres Bedürfnisses zu feiern – eine Analyse der größeren Zusammenhänge folgen. Dabei hätte sich die Aufmerksamkeit an erster Stelle zu richten auf die enorme Expansion des Hochschulwesens in den zurückliegenden 60 Jahren, in Deutschland zunächst, in Europa und weltweit; in Mittel- und Osteuropa insbesondere seit 1990.

Im Jahr 1950 gab es in der Bundesrepublik 76 Hochschulen, im Jahr 2000 sind es 289 gewesen. Die Zahl der Universitäten allein ist in diesem Zeitraum von 37 auf 72 gestiegen. 1950 haben in Deutschland 133.500 Personen studiert, davon waren 26.400 Frauen, also etwas unter 20 Prozent. Im Jahr 1995 gab es 1,7 Millionen Studierende. Heute studieren in ganz Deutschland ca. 2,2 Millionen, fast die Hälfte ist weiblich, zwei Drittel studieren an den Universitäten und ein Drittel an den Fachhochschulen. Der Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung liegt bei 46 Prozent. (Doris Ahnen hat vor Jahren schon argumentiert, dass die Lehrkonzepte und Studiengänge der Universität nicht dieselben bleiben können, unabhängig davon ob nun 4 oder 40 Prozent eines Altersjahrgangs studieren.) Es ist ja einer der merkwürdigen Umstände, dass wir uns mental oft an Wilhelm von Humboldt orientieren. Als die nach ihm benannte Berliner Universität 1810 gegründet wurde, haben 52 Lehrer gerade mal 256 Studierende unterrichtet. Humboldt selbst hatte vier Semester studiert und dann die Universität gemieden.

Die quantitative Expansion des Hochschulstudiums lässt sich umstandslos interpretieren im Zusammenhang des Wandels von der Industrie- zur Dienstleistungs- und dann zur Wissensgesellschaft sowie der demokratischen Öffnung des Bildungssystems. Dahrendorf hatte nicht nur auf den Qualifikationsbedarf, sondern auch auf das Bürgerrecht auf Bildung abgehoben.

Neben dem enormen Wachstum des Tertiären Bildungssystems müsste in einem zweiten Zugang die Internationalisierung der Bildungsmärkte analysiert werden, weil der imperiale Wettbewerb um Forschungsergebnisse, Humankapital und Wissensverwendungssysteme aus Europa, Amerika und Asien gleichzeitig vorangetrieben wird. Karola Kampf bzw. Hahn hat an dieser Universität den Prozess der Internationalisierung untersucht und mehr als genug Aufgaben formuliert, die sich aus einer Internationalisierungsstrategie auch für die Lehre ergeben. In welcher Weise diese Aufgaben definiert und angegangen werden, wird auch ein Thema des Lehrkollegs sein. Dabei ist „Internationalisierung" nur eine Veränderung in der Umwelt der Universität.

Doch Wachstum, Wettbewerb und Wissensexplosion sind schon hinreichende Bedingungen für die nächste Dynamik innerhalb der einzelnen Universitäten und des Universitätssystems als ganzem, nämlich einen kräftigen Differenzierungsschub. In den Größenordnungen des heutigen Wissenschaftssystems können nicht alle dasselbe tun; weitere Arbeitsteilungen werden auch weitere Hierarchisierungen mit sich bringen. Das Bachelor-Master-System zieht eine Differenzierung des Lehrkörpers nach sich, aus der Forschung und Drittmitteleinwerbung werden weitere folgen. Also noch eine Aufgabe für das Lehrkolleg, das einen Ort nicht nur des hochschuldidaktischen, sondern auch des hochschulpolitischen Diskurses bilden kann.

Alle diese Dimensionen wären zu analysieren, damit am Ende der Untersuchung gefragt werden kann: Ist damit die traditionelle Lehre an ein Ende gekommen? Ist das, was George Steiner als das Verhältnis des Meisters zu seinen Schülern rekonstruiert hat, endgültig in die Geschichte abgesunken? George Steiner hat aus dem breiten und tiefen Strom der akademischen Lehre von Sokrates bis Heidegger und den Verstrickungen, die damit verbunden waren, ihren Kern herausgearbeitet und diesen Befund in der folgenden Textpassage verdichtet zum Ausdruck gebracht: „Der Impuls der Lehre ist Überzeugen. Der Lehrer wirbt um Aufmerksamkeit, Zustimmung und, im besten Fall, um kooperative Einwände. […] Überzeugen ist sowohl positiv – »teile diese Fertigkeit mit mir, folge mir in diese Kunst und Praxis, lies diesen Text« – als auch negativ – »glaube dies nicht, verschwende keine Zeit und Mühe auf jenes«. Die Dynamik ist die gleiche: aus der Kommunikation eine Gemeinschaft aufbauen, einen Zusammenhang gemeinsamer Gefühle, Leidenschaften, Ablehnungen. Beim Überzeugen, beim Werben, und seien sie noch so abstrakt und theoretisch – der Beweis eines mathematischen Satzes, der Unterricht im Kontrapunkt –, ist ein Prozeß [sic!] der Verführung, ob gewollt oder zufällig, nicht zu vermeiden. Der Meister, der Pädagoge wendet sich an den Intellekt, an die Vorstellungskraft, das Nervensystem, das tiefe Innere seines Zuhörers. [.....] Ansprache und Aufnahme, das Psychische und das Physische sind überhaupt nicht voneinander zu trennen. […] Totalitäten von Geist und Leib werden herangezogen. Ein charismatischer Meister, ein inspirierter »Prof« legt mit radikal »totalitärem«, psychosomatischem Griff Hand an den lebendigen Geist seiner Studenten oder Jünger. Die Gefahren und Privilegien sind grenzenlos" (Steiner, S. 38).

Intentional kann man heute eine solche Lehrbeziehung kaum postulieren. Doch können wir uns Qualität der Lehre tatsächlich ohne Leidenschaft vorstellen? Ist gute Lehre tatsächlich ein routinemäßiger Ablauf, in dem Multiple-Choice-Klausuren vorbereitet werden? Weder die Ansammlung von Informationen noch die Aufschichtung von Wissenssystemen ersetzt die bildende Auseinandersetzung um das, was ich zu wissen glaube und glauben machen will. Leidenschaft bleibt auf der Tagesordnung der Lehre. Und das

Lehrkolleg hat die Aufgabe, zur selbstdisziplinierenden Reflexion dieser Leidenschaft anzuregen, nicht, sie zu zerstören.

Wenn ich also, meine Damen und Herren, eine Festrede gehalten hätte und mich neben den alltäglichen auch zu den außeralltäglichen Fragen vorgewagt hätte, dann müsste ich mich jetzt nach einem angemessenen Schluss umsehen. Und wer böte sich eher an als derjenige Dichter, dessen 200. Todestag wir in diesem Jahr feiern?

In seiner kleinen Schrift „Über das Marionettentheater" hat Heinrich von Kleist eine Geschichte erzählt, die den Eifer, unsere Lehre zu reflektieren, begleiten könnte. Ein Tänzer erzählt Kleist von einem jungen Mann, der spontan und unbeabsichtigt die klassische Figur des Dornausziehers nachgestellt hat; doch sein Versuch, diese gelungene Konstellation absichtsvoll zu wiederholen, scheitert – und es scheitern viele Versuche. Dem stellt der erzählende Tänzer die vollendete, weil reflexionslose und nur aus dem Schwerpunkt der Figur als ganzer gesteuerte Grazie der Marionetten gegenüber. Der Erzähler folgert: „Nun, mein vortrefflicher Freund (….) sind Sie im Besitz von allem, was nötig ist, um mich zu begreifen. Wir sehen, daß [sic!] in dem Maße, als, in der organischen Welt, die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie darin immer strahlender und herrschender hervortritt. – Doch so, wie sich der Durchschnitt zweier Linien, auf der einen Seite eines Punkts, nach dem Durchgang durch das Unendliche, plötzlich wieder auf der andern Seite einfindet, oder das Bild des Hohlspiegels, nach dem es sich in das Unendliche entfernt hat, plötzlich wieder dicht vor uns tritt: so findet sich auch, wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist, die Grazie wieder ein; so, daß [sic!] sie, zu gleicher Zeit, in demjenigen menschlichen Körperbau am reinsten erscheint, der entweder gar keins, oder ein unendliches Bewußtsein [sic!] hat, d.h. in dem Gliedermann, oder in dem Gott. Mithin müßten]sic!] wir wieder von dem Baum der Erkenntnis essen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen?", so Kleists Abschluss (Kleist, S. 807).

Den Glauben an die natürliche Kunst des Lehrens haben wir hinter uns gelassen, die göttliche Perfektion können wir nicht erreichen. Dazwischen aber gibt es genügend Spielraum für gute Lehre.

Literatur:

Heinrich von Kleist: Werke in einem Band. München 1966.
Peter Lundgren u.a.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001. Göttingen 2008.
George Steiner: Der Meister und seine Schüler. München/Wien, 2004.