

Was bedeutet es, das Verstehen zu lehren?¹

Von Andreas Gruschka

I

Als Didaktiker sich in einem fremden Feld zu bewegen, ist riskant.

Und wenn es sich um eines handelt, in dem die Didaktik als Kunstlehre der Ausbildung schon deswegen keine angestammte Heimat besitzt, weil den Rechtswissenschaften so gut wie kein Fach der schulischen Lehre entspricht, wird es noch schwerer.

Indes, es gibt in der Universität nicht nur die Wissenschaft des Rechts, sondern auch die Verpflichtung der dort Lehrenden, die Studierenden für Rechtsberufe auszubilden. Wie das geht, das regelt das Studium wohl in großer curricularer Einmütigkeit und mit der längsten Tradition.

Was sollte ich also sagen, als Herr Bleckmann mich kontaktierte, wohl angetan von meinen didaktischen Schriften, so vor allem dem Reclam-Bändchen „Verstehen Lehren“ (2014³), und mich bat, ob ich nicht auf seiner Tagung zur Didaktik der Ausbildung von Juristen vortragen wolle.

Wohl nicht nur ihn treibt die Frage um, wie man besser, als dies bisher geschieht, Juristen an der Universität ausbilden könne.

Mir wurde erklärt, es mangle weithin an einer Didaktik als Vermittlungsmethode des juristischen Stoffes. Dieser würde gelehrt, ohne dass er wirklich vermittelt würde. Auch fehle es an einem didaktischen Problembewusstsein für die Fragen der Ausbildung, so als ob es – jenseits des je individuellen pädagogischen Geschicks eines Dozenten – gar nicht darauf ankäme, die Ausbildung als eine didaktische Aufgabe zu strukturieren. Vielleicht würden deswegen so viele Juristen schlechte Juristen oder gar scheinende Studenten des Faches. Nicht einmal Fürsorge für die Vorbereitung auf das Examen bestimme die akademische Lehre. Wie anders könne man es interpretieren, dass Juristen ihr Fach nicht verstünden und warum sie in Repetitorien auf Prüfungen vorbereitet werden müssen. Zeige das nicht, dass die spezifische Praxis und Methode der juristischen Hermeneutik bei ihnen nicht ankomme?

Mich hat diese Anfrage zweifach irritiert.

1 Vortrag auf der Tagung zu „Selbstkompetenzen im Jurastudium“ an der Universität Konstanz, am 20.2.2014

Einmal weil es in meinem Fach eine didaktische Literatur schon über vierhundert Jahre gibt. Ja, Pädagogik sich erst als akademische Disziplin durchsetzen hat können mit dem Glauben, dass schulische Lehrberufe ein entsprechendes Berufswissen benötigen, das mit der Didaktik als Kunstlehre und als Theorie der Vermittlung vorliege bzw. forschend erschlossen werden muss. Zum anderen wurde ich verunsichert, weil ich gerade damit beschäftigt bin, den Betrieb der Didaktiker zu entdidaktisieren. Das ist notwendig, weil sich bei Pädagogen das Didaktische gegenüber der Sache, die sie vermitteln soll, verselbständigt hat. Es triumphiert als eigene Denkform und scheint vergessen zu haben, wofür sie einmal erfunden wurde. Sie ist von einer dienenden Funktion zur Herrin über die Sache aufgestiegen. Faktisch entscheidet sie heute vielfach über sie, so als ob sie und nicht die Wissenschaften die Inhalte bereitstellen und verantworten würde. Die Didaktik ist nicht mehr bloß Mittel der Vermittlung, sondern hat sich zum Zweck erklärt. Sie sorgt nicht mehr allein für eine zugangstiftende Repräsentation der Wissensbestände, damit für ihre altersspezifische Auswahl, sondern wird selbst zum Wissenspool über Methoden und Medien, sie repräsentiert sich damit vor allem selbst.

Denken Sie etwa an den gegenwärtigen Kompetenzhype, ausgelöst durch den PISA-Schock. Nun sollen nicht mehr die Fachleute der Fächer entscheiden, was gelehrt werden soll. Denn sie hätten ihren Kredit als Lieferanten von bloßem totem Wissen verspielt. Nun komme es darauf an, die Schüler kompetent für alles zu machen und das bedeutet, auf Distanz zu einer Vorstellung von bestimmten Bildungsinhalten zu gehen. Die spielen nur noch als Illustrationen eine Rolle beim Erwerb von Kompetenzen, die als solche weitgehend nicht mehr an das Fach bzw. an spezifische Inhalte gebunden sind. Nicht wird gefragt, welche Kompetenzen man benötigt, um bestimmte Inhalte zu verstehen, sondern umgekehrt dienen Inhalte dazu, die übergreifenden Kompetenzen einzuüben. Die fachlichen Anteile der Kompetenz stellen nur eine Dimension unter vielen anderen wie sozialen, methodischen Kompetenzen, Lernkompetenzen, Selbstkompetenzen, multikulturellen Kompetenzen usw. usf. dar. Faktisch handelt es sich um eine Machtergreifung einer ganz neuen Idee der Didaktik. Die Wahrheit der Sache liegt für die Reformen in der Didaktik, nicht mehr in der Sache begründet.

Man kann das auch als einen hausinternen Ausdruck einer allgemeinen Tendenz zum Didaktisieren erkennen. Sie finden ihn überall, in den Medien, in den Betrieben, erzogen wird auch vor Gericht, in der Politik, die verlorene Wahlen als Fehler der Vermittlung des Richtigen auslegt. Sie müssen schon sehr selbstbewusst sein, um dem Angebot in einem Museum zu widerstehen, sich mit dem Audioguide sagen zu lassen, was sie sehen und sehen sollen.

In diesem Kontext hat mein Buch „Verstehen Lehren“ zum Ziel, den Unterrichtsbetrieb von übermäßiger Didaktik zu befreien. Man kann auch sagen: zurück zu den Sachen! So lautet meine Forderung. Sie ist dringend geworden, weil sie unter all den didaktischen Verpackungen, Verkleidungen, Erleichterungen, den Appetizern und dem falschen Belohnungen für falsche Leistungen fast nicht mehr kenntlich sind. Die Reform verspricht, Kompetenzen als universelle Verfügungsmittel einzuüben, mit denen aber nur noch der Umgang mit Informationen möglich ist, für die man inhaltlich keine Verantwortung mehr zu tragen hat. Man wird fähig zu mediensensibler PPP, aber hat kein Verhältnis mehr zu dem, was man präsentiert. Ich komme darauf zurück.

Ist es da nicht ermutigend, von einem akademischen Fach zu hören, in dem die Didaktik augenscheinlich noch keine bestimmende Rolle spielt? Sollte ich dem Affen auch noch Zucker geben? Sie werden es noch merken.

II

Bevor ich mich aufs Glatteis bewege, werde ich den weisen Sokrates spielen, den zickigen Urpädagogen und so tun, als ob Herr Bleckmann der Menon wäre, der bekanntlich im gleichnamigen Dialog zu Sokrates mit der Frage kommt, ob und wie Tugend lehrbar sei. Menon war vorher bei einem Sophisten, den Sokrates hasst und der Menon in den Kopf gesetzt hat, dass alles, wenn man es nur richtig anstelle, lehrbar sei, eben mit Hilfe besonderer Methoden.

Sokrates reagiert auf das Ansinnen mit der Frage nach dem damit postulierten Vorrangigen der Didaktik vor der Sache, um sie sogleich zu negieren. Das geschieht mit einem schlichten logischen Schritt. Es bittet nämlich Menon, die Frage neu stellen zu dürfen. Wie könne man etwas lehren, von dem man vorher nicht geklärt habe, worin es bestehe? Um also die Lehrbarkeit von Tugend oder Rechtswissenschaft klären zu können, müsse vorher bestimmt werden, was das sei. Erst wenn man das zureichend beantwortet habe, könne man der anschließenden Frage nachgehen, wie man es am ehesten vermitteln könne. Beachte man das nicht, so stelle man die Vermittlung über das zu Vermittelnde.

Menon lässt sich auf diese Manöver ein und gerät dann unter den Druck des sokratischen Dialogs, nämlich mit allen Mitteln der logischen Propädeutik, der Einsetzung der elementaren Operationen unserer Verstandestätigkeit zu klären, was Tugend ist. Wie definiert man etwas, wie

unterscheidet man dabei, wie kommt man zu Schlüssen, wie negiert man, wie geht man mit Modalitäten um, wie modelliert man und prüft die Modellierung usf.?

Die Tugend wird gesucht, und von Menon werden gleich viele Tugenden gefunden. Das aber wollte man nicht, eine Sammelbüchse all dessen, was man sich unter Tugend vorstellt. Die Mehrzahl setzt die Präzisierung des Inbegriffs voraus. Also kann man auch nicht Kompetenz dadurch definieren, dass man von ihren „Facetten“ spricht oder Beschreibungen liefert, was man darunter alles verstehen kann. So geschehen in dem folgenreichsten bildungspolitischen Text der letzten 20 Jahre, der „Expertise zu nationalen Bildungsstandards“. Man kann es versuchen mit der klassischen Definition mit *genus proximum* und *differentia specifica*. Was wäre aber das *genus proximum* für das Recht oder Tugend? Normative Aussagen in beiden Fällen? Kann das gehen? Die *differentia specifica* wäre bei Tugend vorbildliches Verhalten, beim Recht geregeltes Verhalten? Aber ist es nicht eher so, dass Tugend positiv Verhalten regeln will, während das Recht vor allem regelt, wenn es mit der Tugend nicht klappt? Wie kann man besser definieren? Man kann der Frage nachgehen, woher die Tugend komme: von der Geburt, der Erziehung usf. Wie werde man Jurist, aus Begabung, Neigung, mit viel Fleiß der Einübung, dank logischem Denken? Mit der Diskussion solcher Fragen wird Menon klar, dass er nicht in der Lage ist, *clare et distincte* zu sagen, worin sich Tugend äußert und was sie ihrem Wesen nach ist.

Die Ironie der Übung besteht bis zum Zeitpunkt totaler Konfusion des Menon darin, dass er „by the way“ gelernt hat, wie man einen Sachverhalt aus der Gewissheit alltäglicher Übung und gewohntem Sprachgebrauch heraus in den problematisierenden Vernunftgebrauch überführt. Das erst, nicht aber die Abrichtung auf eine vorgelegte Definition, verschafft ein Bewusstsein von den Voraussetzungen der Sache, um die es geht. Man kann sagen, Sokrates empfiehlt die Untersuchung der Sache als das Mittel, sie zu vermitteln. Das wäre schon einmal was, wohl auch für Juristen!

Freilich wird diese Übung erst erforderlich, sofern man verstehen will, was die Sache ist und wenn es darum geht, gesprächsweise zu klären oder auch zu lehren, was das Verstehen einer Sache bedeutet.

In einem akademischen Studium wird man ohne Verlust einer jeglichen Selbstachtung schlechterdings nicht darauf verzichten, zu verstehen, worum es im Kern der Sache geht. Jedenfalls müssen wir gerade mit Bezug auf die Institution, die forscht und lehrt, das Verstehen als ihr allgemeines *Telos* unterstellen. Wo kämen wir hin, wenn wir darauf verzichteten, die Sache analytisch zu durchringen, die zu einer Berufswissenschaft geworden ist? Das Aufgeben des Verstehens, machte aus den Rechtswissenschaften eine

Rechtskunde, für die man nicht einmal einen Bachelor benötigen würde, sondern die Einweisung gewandter Typen, die aktenmäßig bestimmte Klassen von Situationen nach Verfahren bearbeiten, ähnlich den Steuerberatern. Vormachen, Nachmachen, Einüben, darin bestünde die Didaktik.

Insofern kann mit Sokrates zweierlei behauptet werden:

Zum einen ist das Verstehen als das selbsthergestellte und gut begründete Verhältnis zu der Sache konstitutiv auch für die juristische Hermeneutik. Zum anderen besteht die Sache nicht in einem dritten, einem didaktischen Programm, sondern eben in ihr selbst, dem, was juristische Arbeit ist. Für sie gibt es keinen didaktischen Abkürzer, Verklickerer, Stellvertreter. Es geht immer um die Klärung der Sache an der jeweiligen Sache: angefangen bei deren begrifflich theoretischen Grundlagen über die Rechtsphilosophie zu den verschiedenen Rechtsbereichen, den Prinzipien der Rechtsprechung, den Institutionen und Verfahren bis hin in die Verästelungen des gesprochenen Rechts.

Damit ist das Eigenständige oder auch das Eigenstrukturelle des Rechts als soziales Teilsystem der Gesellschaft angesprochen, wie es die ihm korrespondierende Wissenschaft auslegt. Deren Vermittlung tritt der Sache hinzu, sie ist sie noch nicht selbst, es sei denn, sie erfolgt in sokratischer Weise. Dann zielt die Beschäftigung eben auf das Recht als solches. Das wirft ein entscheidendes Licht auf die Wissenschaften, die sich mit dem Recht beschäftigen, ohne es selbst zu sein, die Rechtssoziologie genauso wie die Rechtspsychologie, Rechtspolitik, Rechtsökonomie. All das sind Zugriffe auf eine Sache, die diese in den Kontext ihrer Wirksamkeit stellen, sie aber nicht ersetzen können. Auch insofern lohnt es im Sinne von Sokrates zu verstehen, was Recht ist. Ohne eine entsprechende Grundbestimmung löst sich die Sache in ihre diversen Betrachtungsweisen auf.

Ich möchte einen zweiten Anlauf nehmen und noch einmal anders und gegenläufig von außen das Didaktische beleuchten. Mit anderen bedeutenden Denkern kann man behaupten, dass es ohne die Lehre von etwas auch keine Tradition von etwas geben kann. Mit anderen Worten: Wenn die Lehre faktisch nicht funktionieren würde, würde der mit ihr übertragene Sachverhalt vergessen, verloren, in Büchern verschwinden, die niemand mehr verstehen kann. Solches kann passieren, wenn Traditionen abbrechen. So etwa geschehen in den darstellenden Künsten. Die Schule der Ikonologie oder Ikonographie hat mit Gelehrten wie Warburg und Panofsky mühsam versucht, das Wissen über Bedeutungsträger in den Bildern zur rekonstruieren, etwas, was den Künstlern der Renaissance voll zur Verfügung stand, danach aber durch den Wechsel der Darstellungsziele und -Inhalte weitgehend verloren gegangen ist. Hier wurde etwas gelehrt, das dann abge-

brochen und anschließend vergessen wurde. Dem Recht ist dergleichen nie passiert, schon eher den Einsichten der Pädagogik. Die werden gerne vergessen, weil so alte Hüte als neue Entdeckungen herausgestrichen werden können, was jedoch nur funktioniert, wenn das Publikum die alten Hüte nicht mehr erkennt.

Das ist auch im negativen Sinne lehrreich. Denn dieses Schicksal des Vergessens ereilt einen großen Teil des Wissens, das über einen bestimmten Zeitpunkt nicht nur privat galt, sondern öffentlich. Das ist wohl auch gut so, denn funktional betrachtet wäre die akkumulierte Tradierung von allem, was tradierungsfähig wäre, eine Überforderung der Tradition. Sie muss veralten können, mit ihr muss selektiert werden, das Obsolete muss abgelegt werden können; für die zukünftigen Historiker. Deswegen muss das Fach aber je neu bestimmen, was zur Tradierung notwendig gehört, was ausgeschieden werden kann, was neu hinzukommt, aber eben auch, was gerade in diesem Wechsel für Kontinuität sorgt.

Das sind die klassischen Themen, die unvergänglich vergangenen Themen, weswegen man gut beraten ist, in allen Fächern sich an den Klassikern zu schulen.

Würde nun die akademische Ausbildung zum Juristen nicht sichern, dass die Tradierung dieses Traditionsbestandes erfolgt, so würde wohl das System in ungleich größere Schwierigkeiten geraten, als diese heute der Fall ist. Rechtsprechung würde arbiträr, damit verlöre sie die für sie wesentliche Anerkennung als einer Legitimation durch Verfahren nach Maßgabe von gültigen Setzungen, die eine Ableitung ermöglichen von einem Fall zu einem Tatbestand und zu einer rechtlichen Bewertung.

Man kann über die Ausbildung klagen, aber darüber darf nicht vergessen werden, dass sie letztlich doch augenscheinlich leistet, was sie leisten sollte. Bevor man sich an eine didaktische Reform der Ausbildung macht, müsste man zweierlei genau bestimmen können.

Was das Recht ist, das zum Gegenstand der akademischen Bildung gemacht wird. Die entsprechende Bestimmung ist eine im Sinne der Selbstbesinnung des Faches wie seiner Tradierungsaufgabe essentielle, eine kontinuierlich durchzuführende Anstrengung. Ihr Adressat wäre bevorzugt die nächste Generation der Juristen. Als Pädagoge würde ich das die objektive wie die subjektive Bildung am Recht und ihre Theorie nennen. Gibt es im Fach davon ein Bewusstsein, nicht nur das der Spezialisten für das Allgemeine? Wenn nicht, so hätte die didaktische Reform wohl daran anzusetzen.

Sodann ist empirisch zu rekonstruieren, wie es den Rechtswissenschaften bislang gelingt, den Tradierungsprozess zu gestalten. Das bedeutet zugleich,

dass eine didaktische Reform ansetzen muss an der gestifteten Evidenz darüber, wo die Aufgabe im Argen liegt. Es reicht nicht, eine gegen das Bestehende normativ gesetzte bessere Idee der Praxis zu propagieren. So argumentieren gewöhnlich Didaktiker. Sie verdammen die bestehende Praxis durch deren Horrifizierung und glänzen mit der unbelegten Rettung durch eine idealisiert vorgestellte andere Praxis. Machen Sie nicht denselben Fehler! Suchen Sie nicht Zuflucht bei den Heilpraktikern und Quacksalbern des didaktischen Betriebes! Suchen Sie stattdessen nach der eingehüllten Rationalität ihrer eigenen Praxis und entfalten Sie diese durch deren praktische Erfüllung!

Hypothetisch kann zwischen der Antwort auf die erste und der auf die zweite Aufgabe ggf. ein Korrespondenzverhältnis festgestellt werden. Es gelingt dann nicht nur, die Tradierung zu gestalten, sondern die Tradierung gelingt als eine einheitstiftende Denkform so, wie sie es in einem Fach tun muss, das mit der Tradition auch offen ist für die Dynamik, die das Recht besitzt. Denkbar – und ohne eine solche Annahme säßen wir hier nicht zusammen – ist aber auch eine Differenz, die man nicht als ein *quantité négligable* bewerten kann. Dann würde ein Professionalisierungsdefizit des Juristen angesichts des Professionsversprechens strukturell festgestellt, das die Ausbildung selbst bewirkt. Das, was man in der Ausbildung lernt, stimmt nicht mit dem überein, was man lernen müsste, um dem Anspruch an eine akademisch ausgebildete Profession zu genügen.

Der Begriff der Profession wird hier verwendet im Sinne der angestrebten Verbindung beider Aufgaben. Sie macht aus dem Juristen den wissenschaftlich qualifizierten Praktiker. Die Juristen sind dabei ähnlich zu behandeln wie die Ärzte oder die Architekten und im Prinzip auch meine Profession, die der Lehrer.

Denn allen gemeinsam ist, dass Professionen auf der Basis eines ausgebildeten, theoretischen, methodischen sowie praktischen Berufswissens, deren Träger in die Lage versetzen müssen, jeweils positions- und fallbezogen jene Ableitungen durchzuführen. Sie müssen am Fall das allgemeine Wissen adaptieren, prüfen und auslegen. Darin unterscheidet sich der Arzt nicht vom Lehrer, dieser nicht vom Juristen. Sie alle können nämlich nicht begriffen werden als Techniker, die gleichsam mechanisch auf eine vorgegebene Problemlage reagieren und nach vorgegebenen Rezept und Regel ein Lösungsmittel vorgeben. Techniker sind nur eingeschränkt professionell, weil sie, wenn überhaupt nur über die Mittel der Wahl verfügen, nicht aber über die Zwecke. Sie wissen, was zu tun ist, wenn \times vorausgesetzt ist. Der Professionelle hat es mit Menschen, nicht bloß mit Werkzeugen zu tun. Seine Klienten bedürfen seiner zur Lösung ihres Problems. Dieses selbst ist nicht

trivial (wenn x, dann immer y). Entscheidungen sind zu treffen, die sowohl mit ihren Zielen abgestimmt als auch mit ihren Mitteln gerechtfertigt werden müssen. Nicht erst und allein der Rechtsanwalt trägt advokatorische Verantwortung für das Wohl seines Klienten. Professionelle verfügen entsprechend über eine gemeinsam verbindende Berufsethik, die sich in unterschiedlichen Rollen und Konzepten konkretisiert und ausdifferenziert. Diese kontrolliert ihre selbst- wie fremd zugewiesene Autonomie. Verbunden werden sie sodann durch die herrschende Lehre. Aber es gibt eben auch die verschiedenen Rechtslehren und zwischen beidem vermittelt jeder für sich nach der für akademische Berufe geltenden Logik des besseren Arguments bzw. der souveränen Beherrschung der Kunstlehre. All das führt dennoch nicht auf die sichere Herstellung einer Lage. So wie aus dem Lehren nicht automatisch das Lernen folgt, aus der Therapie nicht die Gesundheit, so folgt aus der rechtlichen Expertise noch nicht die Rechtsprechung. Sobald der Fall ein wenig komplex wird, sei man – so wurde mir immer wieder als Klient erklärt – vor Gericht in Gottes Hand bzw. stehe vor einem offenen Prozess.

Für die weiter ausführende Kritik an der Nicht-Passung von Aufgabe und Vermittlung bin ich nicht zuständig und ich geniere mich, ersatzweise auf meine nicht so überzeugenden Erfahrungen mit Rechtsanwälten und Gerichten zurückzugreifen. Man muss freilich nicht vom Fach sein, um ein Professionalisierungsdefizit auch hier unterstellen zu können. Was dieses bedeuten kann, davon habe ich bezogen auf schulische Praxis freilich eine breite empirische Erfahrung einzubringen. Sie erstreckt sich auf die Mechanismen und Effekte schulischen Lehrens und Lernens.

III

Insofern sind meine nun folgenden Hinweise zum Verstehen und zu den didaktischen Fallstricken möglicherweise oder hoffentlich transferfähig auf die Ausbildung der Juristen. Riskieren wir es!

Die Ziele der Didaktik sind in den Schulfächern verschiedene, sie sind nicht in eins zu setzen mit denen des akademischen Studiums, aber sie sind doch auch nicht völlig von ihnen verschieden. Von der Grundschule an geht es bis zur Universität bei der Vermittlung um dreierlei:

- (a) um Bildung,
- (b) um Erziehung und
- (c) um das Operieren mit Regeln.

Die Bildung der Heranwachsenden beginnt mit der Grundschule, sie endet institutionell erst mit der Bildung im Medium der Wissenschaft. Immer wenn Bildung im Spiel ist, geht es um das unbedingte Verstehen. In ihm als Prozess verbinden sich zwanglos und doch hingebungsvoll Person und Sache.

Die Erziehung zum Schüler vollzieht sich in den ersten Schuljahren, sie mündet in die Vermittlung eines fachlichen Habitus im Studium.

Produktiv wird die Vermittlung überall dort, wo man etwas lernt, was man dann zum geläufigen Repertoire seiner Fertigkeiten machen kann. Lesen und Schreiben gehört dazu wie das einfache Rechnen auf Grundschulniveau. Dieses mündet in die disziplinspezifischen Arbeitsweisen.

(a) Etwas spezifizierter bedeutet das zunächst das *Verstehen als Bildungsaufgabe*. Ich will deren Spannweite in 12 Schritten zusammenfassen.

(1) Der Ausgangspunkt

Verstehen von etwas führt den Neugierigen anders als den Distanzierten zunächst einmal allein auf etwas, was er *nicht* verstanden hat. Es kommt zur Identifikation mit einer Frage. Der Inhalt wird von ihm mit der Frage markiert: Was ist das oder warum ist das so oder was bedeutet das? Es beginnt mit dem Bedürfnis an Verstehen, das nicht selten mit der skeptischen Haltung einhergeht, ob es dazu kommen kann.

Das ist anders für den, der nur lernen will. Lernen erlaubt nämlich die unmittelbare Aufnahme und Verdauung des Angebotenen. Wer die riskante Begegnung mit der Sache vermeiden will und deswegen das Neue behandelt, als wäre es zu behandeln wie das Alte, der es damit schon vermittelt mit dem, was er schon weiß oder verstanden zu haben glaubt, schafft höchstens den Erfolg einer Memoriermaschine.

Dagegen ist das Nicht-Verstehen die mehr oder wenige lange Voraussetzung des Bemühens um Verstehen. Wer diese Frustration ausschließen will, verhindert auch das Verstehen. Didaktik, die Verstehen organisieren will, ohne diese Krise des Nicht-Verstehens, produziert allein den Schein des Verstehens: ein Bescheid-Wissen, das man besser nicht befragt. Wie geht es weiter?

(2) Operative Schließung des Verstehens

Der schulisch wohl häufigste Modus des abgekürzten Verstehens besteht in der Ersetzung des Was und Warum durch das Wie: des Sich-Verstehens auf die Bearbeitung. Sobald nun verstanden wurde, was als Verhalten folgen soll aus dem, um was man sich gemeinsam bemühte, kann der Inhalt in eine gekonnte Operation umgewandelt werden. In dieser geht das Verstehen auf, bzw. es wird mit ihr verdinglicht. Man weiß, was man zu tun hat, wenn X

auftritt. Vermag man es auch nicht begründend zu explizieren, so kann man oft dennoch mechanisch das Richtige tun. Die Fixierung auf die richtige Operation ist riskant. Kommt es zur Ausnahme von der Regel, und davon gibt es viele, kommt es zu Fehlschlüssen und falschen Anwendungen. Operationen können dabei unterschiedlich komplex und gekonnt sein. Ihnen gemeinsam ist ihre Selbstreferentialität des „Es ist, wie es ist, man macht es eben so.“. Wir alle beherrschen wohl in diesem Modus etwa die „continuous form“, dürften aber nicht unbedingt wissen, was wir mit ihr beherrschen, nämlich die großartige Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem Temporal Ausdruck zu bezeichnen. Ich sprach eben von eingehüllter Rationalität.

(3) Das nachfragende Verstehen

Die Bewegung des Verstehens muss nicht bei der Befriedigung durch die gekonnte Operation anhalten. Vor allem dort, wo diese nicht trivial ist und sie sich nicht von selbst versteht, sobald man sie praktisch vollzogen hat, kann es zu Nachfragen kommen. Sie entzündet sich zum einen daran, dass man noch nicht sicher verstanden hat, worum es geht. Man zeigt sich als „schwer von Kopf“. Zum anderen gibt es die Weigerung, sich mit der Anweisung des Tuns zufrieden zu geben. Das gilt vor allem für solche Operationen, die als didaktische Vereinfachungen einen Bruch zu dem verraten, wofür sie dienen sollen. Sie erreichen nicht die Klärung dessen, was sie vermitteln sollen, erscheinen als künstlich, unplausibel. Man möchte wissen, was das Wie bedeutet, woher es kommt. Schüler formulieren das gerne so: „Herr oder Frau X! Ich hätte da mal eine Frage!“. Diese kündigt die Problematisierung der gelieferten Erklärung an, zuweilen das Bedürfnis, nicht bloß nachzumachen, sondern zu wissen, was man dabei tut.

In Erinnerung an das kindliche Fragealter kann die Antwort auf die Frage zur nächsten Frage führen. Sie leitet in die Tiefe, die Voraussetzungen der Antwort oder nach oben zu einer höheren Einsicht oder in die Breite, die Kontextualisierung des Wissens auf andere Wissensbereiche. Der Satz des Pythagoras oder die Finanzkrise als Frage nach der Bedeutung von Schulden liefern Beispiele für ein durch die Sache wie durch die unbefriedigende didaktische Repräsentation und Aufgabe provoziertes Nachfragen. Dieses Fragen kann dabei weg von den Lernthemen führen bis zu den letzten Fragen. Wer diese aufbrechenden Bedürfnisse der Schüler und die fraglichen Aspekte der Sache nicht würdigt, kastriert das Verstehen. Aber schon wer die erste Nachfrage nicht befriedigt, delegitimiert sich in den Augen der Schüler als Vermittler. Er versteckt sich hinter dem didaktischen Material.