

Unterricht 2000 – Poesie zwischen Auto und Allo

„Menhire“ („große Steine“) waren Menhire (bedeutungsvolle Kultobjekte) nur für die keltischen Errichter; heute sind sie es bloß noch im wörtlichen Sinne: Steinmonumente, deren beeindruckende Qualität nicht mehr durch ihren keltisch-kultischen Sinn, sondern durch die Wucht ihrer Erscheinung, auch durch das Wissen um ihre historische Dimension und ihre geradezu ahistorische Beständigkeit zustande kommt.

„Menhire“ können sich nicht mit der Zeit verändern (außer dass sie erodieren), es verändern sich aber Betrachter/Benutzer, Leben und Denken, und damit die Bedeutungen der Menhire.

Eine Erhaltung von Bedeutung und Gebrauch über einen längeren Zeitraum hinweg führt zum Urteil „bewährte Tradition“, Veränderung oder Verschwinden des ursprünglichen Gebrauchs zum Urteil „überholtes Vehikel“. Bedeutungen können sich als Ausdruck von Bedürfnissen und Intentionen im wesentlichen langfristig erhalten, aber anders in Erscheinung treten; heutige Menhire heißen anders: Kirchen und Kreuze, Moscheen und Monde, Heilige und Kühe.

Veränderte Verhältnisse, erweitertes Wissen, andere kulturelle Milieus erfordern andere Mittel des Umgangs und Zurechtkommens, bedingen andere Einstellungen und Ziele.

Ähnlich kann es einem mit der Betrachtung von Unterricht ergehen. Unterricht wird als Menhir wahrgenommen, der auch heute wegen seiner Kraft, Unumstößlichkeit, ja Ewigkeit beeindruckt (so etwa die Waldorfpädagogik) oder er wird aufgrund seiner Funktionalität als Teil eines sich in Bewegung befindenden Ganzen betrachtet und somit wegen der Änderung seiner Bedeutung als grundsätzlich zu innovierende Größe begriffen: Unterricht als Bildungsmittel, Sozialisationsinstrument, Chance der Krisenbewältigung, Schule als Haus des Lernens. Haben sich beispielsweise Verhältnisse gebildet, die durch Pluralität von Wissen, Wollen und Werten gekennzeichnet ist, findet sich diese auch in der Auffassung von Unterricht als Pluralität von Zielen, Methoden und Sinn wieder.

Wenn wir eine wichtige aktuelle gesellschaftliche Tendenz hervorheben: Individualisierung, können wir an ihr die Notwendigkeit der Veränderung von Bedeutungen des Unterrichts und damit verknüpft der Veränderung seiner Erscheinungsform stichpunktartig erläutern, die sich durch die Radikalisierung der Betonung der Freiheiten des einzelnen als Bedingung und Zweck kennzeichnen lässt und die Forderung an die Schule insgesamt nach sich zieht, Freiheit zu schaffen und In-

dividualität zur Entfaltung zu verhelfen. Politische Bedingungen, Sparzwang und Verschärfung der internationalen Konkurrenz verändern die pädagogische Leistungsdebatte und verstärken die Rivalisierungsphänomene auch in der Schule. Schärferer Wettbewerb steigert das Bewusstsein um die Bedeutung der eigenen Person, der eigenen Anstrengung, markiert die Bedeutung des Individuums durch Modalitäten des Scheiterns und des Erfolgs, durch Prüfung und Selektion. „Auf mich kommt es zuerst an!“ Verhältnisse des objektiven Gegeneinanders bringen nicht nur das Individuum hervor, sondern bewirken auch individuelle Zuschreibungen und Selbstbilder: Versager, Hochbegabter, „durchschnittlich intelligent“.

In diesem Zusammenhang konturiert sich das allgemeine Problem der Pädagogik (oder nur des Pädagogen?) und damit der Schule, weil der Angriff auf tradierte Ideale der Zunft nun frontal gefahren wird: humanistische Bildung, vernünftig gebrauchte Freiheit, Solidarität. Werden von der Pädagogik antimoderne, dem Zeitgeist trotzen Aufgaben reklamiert, haben sich diese oftmals peinlich bedrängt zu legitimieren. Geschieht dies von einem (vermeintlich) übergeschichtlichen, mit aktuellen Erfordernissen und Forderungen nicht gänzlich kompatiblen Argumen-

tationsgrund, von menhiristischen Menschen- und Gesellschaftsbildern aus, übersieht man leicht und gerne deren selbe Wurzeln, die zwar in anderen, aber ebensolchen gesellschaftlichen/ideologischen Kontexten liegen und deshalb als Legitimationsmuster nicht taugen. Jedes Argument gegen die Funktionalisierung der Schule als berufsvorbereitende, akkomodierende, er-tüchtigende Einrichtung, gegen die Überbetonung „situierter“, problemorientierten, lebenspraktisch bedeutsamen Lernens gerät deshalb in den Verdacht, ideologische Reliquienverehrung zu betreiben. Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schule hat sich also anders zu begründen: aus der Aufgabenstellung des Staates als ideales Instrument der Aufrechterhaltung von Ordnung, einer bestimmten Ordnung, deren wesentliches Moment der Wettbewerb darstellt. Der Wettbewerb der Individuen soll aber den Wettbewerb als gesellschaftliches Prinzip nicht verhindern. Praktische Entwicklungen (Ellenbogen) stoßen an ideelle Grenzen (Gleichheit) und ideelle Bestimmungen werden gegen praktische Tendenzen gewendet. Pädagogik fungiert als Ideologie des Ideals, indem sie beide Seiten des Wettbewerbs unterstützt: die Stärkung der individuellen Fähigkeiten, im Wettbewerb zu bestehen, und die Notwendigkeit, den Wettbewerb insgesamt aufrechtzuerhalten durch solidarische Einstellungen und Tugenden.

Es finden sich jedoch auch beständig Polarisierungen der Auffassungen, die etwa

- a. stärkere Individualisierung, Betonung der individuellen Förderung, Bereit- und Fähigmachen für „das harte Leben nach der Schule“ einerseits beziehungsweise
- b. die Verstärkung sozialer Kompetenzen, von Rücksichtnahme und Toleranz, von altruistischen Einstellungen andererseits fordern.

Die erste Seite scheint in der heutigen pädagogischen Debatte zu dominieren.

Wir finden sie didaktisch vor allem in radikal-konstruktivistischen Ansätzen repräsentiert. Hier werden lehrende und lernende „Subjekte“ als „lebende

Systeme“, als autonome und selbstreferentielle Größen aufgefasst, die für sich je subjektive Wirklichkeit konstruieren. Menschliches Lernen wird damit als ein weitgehend aktiver Prozess der individuellen Selbstorganisation in übergeordneten Systemen verstanden. Sachen, Phänomene oder Begriffe erfordern ständig neue Integrationsleistungen des Individuums. Um diese zu ermöglichen, sollen dogmatische Haltungen und Lenkungsvorgänge aufgegeben, soll Methodenvielfalt angestrebt werden. Die Aufgabe der Didaktik bestünde nun darin, Strukturen der Sachen mit Strukturen der Lernenden zu verknüpfen, das heißt Sachen so aufzubereiten, dass sie von Lernenden aufgegriffen werden können und Wissen individuell konstruiert werden kann. Dies setzt auch die Beachtung emotional besetzter Variablen wie motivationale Erregung, Entspannung, Interesse und Eigenaktivität, Selbstständigkeit und Autonomie voraus. Methodische Überlegungen zur Aneignung von Wissen und Können wären also in Richtung einer Mathetik statt herkömmlicher Didaktik (v. Hentig) anzustellen, Unterrichtsplanung im wesentlichen als Vorbereitung von Situationen, Bereitstellen von Material oder Präsentieren schülerorientierter Angebote zu begreifen: Der Lernprozess des Schülers, nicht die Vor- und damit häufig Verplanung des Unterrichtes durch den Lehrer steht im Vordergrund.

Den konstruktivistischen Ausgangsgedanken ins Extrem gezogen, finden sich radikalistische Forderungen ein, die kurzschlüssig die Bedeutung gegensätzlicher Bedingungen für wirksames Lernen übersehen:

- Abschaffung des Unterrichts wegen „negativer“ Besetzung durch Konnotationen wie Fremdbestimmtheit, Führung, Rezeptivität,
- Abschaffung der Lehrpläne zugunsten grundsätzlicher Entscheidungsfreiheiten der Schüler,
- Abschaffung von Lernzielorientierung zugunsten der Orientierung an allgemeinen Kompetenzen und Qualifikationen,
- Abschaffung der Lehrperson als Lehrender (er soll sich eher als Moderator von Lernprozessen verstehen),
- Abschaffung der allgemeinen Lehrmethode zugunsten individuellen Lernens,
- Abschaffung von Unterrichtseinheiten und Zeiteinheiten zugunsten individueller Planung der Schüler.

Schwächen konstruktivistischer Überlegungen liegen in verkürzenden, ver-einseitigen Auffassungen von Lernvorgängen, -zielen und -personen. Sie

- stellen lenkendes, aufgebendes, instruktionales Lehrerverhalten gegen Freiheit und Interesse des Schülers, ohne zu bemerken, dass unter Beschränkung auf bestimmte Phasen des Unterrichts, solche Verfahrensweisen vom Schüler erwünscht seien und interessiert zur Kenntnis genommen werden (können); um dieses Ergebnis zu gewinnen, können interindividuelle Unterschiede zwischen den Schülern sogar außer Acht gelassen werden; es findet eine Verwechslung zwischen konstruktivistischer Aneignung als wenig erhellender Kennzeichnung des Lernens und seiner unterrichtlich-methodischen Realisation statt: „Konstruieren“ reicht als „Methode“ des Lehrens/Lernens nicht hin;
- sehen im Lehrer das Gegen (bakterieller Verseucher der autopoietischen Vorgänge), statt das mögliche Für (Mittel und Enzym des Lernens);
- unterschätzen insofern die Hilfen, Anregungs-, Instruktions- und Anleitungsakte des Lehrers als Leistung der Adaption von Umwelt oder Gegenstand für den Konstrukteur, als Hersteller von Material für subjektive Konstruktionen (Lehrer als Medium, insofern auch Vermittler);
- klären weder das Problem der Interaktion, der Bezugnahme auf den anderen, von Diskurs und Verständigung, das durch die Unterstellung eines „selbstreferentiellen Systems“ entsteht (eben doch „monadisches Verhalten“ der Systeme).

Konstruktivistisch fundierte Unterrichtskritik verstärkt den Druck des reformpädagogischen Fingers auf die Wunde der herkömmlichen, noch nicht überwundenen Lehrer-Didaktik dadurch, dass sie tradierte unterrichtliche Grundsätze auf neurophysiologische Beine stellt. Unterrichtliches Lernen als Nach- oder Mitvollzug eines fein vorstrukturierten und artikulierten Denkpades verlässt sich auf die fragwürdige Auffassung des Lernens als mechanistisch-kausalistischer Vorgang. Wir können solche Kritik teilen, die eine stärkere Aktivierung der Schüler, mehr Interessenbezug der Gegenstände und Verfahren, die Flexibilisierung des Wissenskanons, Öffnung des Unterrichts, die Reduktion von Leistungs-

nachweisen und Prüfungen einfordert und die immanenten Grenzen ihrer Realisierung anerkennt: den Anderen, Instruktion und Lenkung, Erziehung.

In bezug auf „Unterrichtsplanung“ kann solche Kritik eine begriffliche Korrektur bedeuten, die Planung nicht mehr als minutiöse Festlegung von Lehr-/Lernschritten, sondern im Sinne eines „Anregungsparadigmas“ als Planung einer Lernumgebung (s. u/e Heft 3/1999) versteht, als Schaffung von Lernangeboten, deren individuelles Zu-rechtschneiden, so dass Arbeit und Leistung zustandekommen, ohne erzwungen zu werden. Kursorisches Lernen, Übungs- und Trainingsphasen etc. ergänzen diese Lernprozesse.

Es stimmt zwar: Kinder lernen auch durch Zwang, aber: weniger, weniger schnell, weniger gesichert und emotional negativ besetzt. Kinder sollen nachhaltig lernen mögen und wollen; so könnte das allgemeine Ziel der neuen Schule formuliert werden, deren Erfolg sich nicht mehr nur in möglichst hohen Ausschlägen eines irgendwie zustandekommenen kognitiv orientierten Wissens messen lassen will, sondern Kompetenzen und Prozesse, echtes Wissen und emotionale Bezüge stärker gewichtet. Dies bedeutet nicht, Sache und Kanon zu opfern, sondern zu relativieren, Grundkenntnisse und -fertigkeiten nicht vor individuelles Wissen und Können zu stellen und so den aktuellen gesellschaftlichen Forderungen nachzukommen, die in Schlüsselproblemen und -qualifikationen ihren symbolischen Ausdruck finden. Also gilt es doch, das Kind vor seiner Funktion zu retten (es nicht zu ver-TIMSSen) oder: die Gesellschaft auch als Funktion des Kindes zu denken.

Wie immer, wenn Pädagogik politisch wird, so darf auch dies als fragwürdiger Versuch gelten, die Gesellschaft vor sich selbst zu retten.

Vielleicht ist es dies, was das neue Jahrhundert von Unterricht und Schule fordert: weniger Programmatik – mehr Flexibilität, weniger sachliche Kälte – mehr Geborgenheit, weniger Schematismus – mehr Betroffenheit, weniger Beteiligung – mehr Anteilnahme, weniger Lehren – mehr Lernen, weniger mehr – jedoch nicht nichts.

- Oskar Seitz -

<Ar-2600.9906-00001>