Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 87 (2000)
Heft: 12: Rechtschreibung ; Schulklima

Anhang: "schweizer schule"-Serie : Aktuelle didaktische Konzepte
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.07.2025

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

Hans Berner

Ein grauenhaftes Didaktik-Verständnis: Didaktik als marschbefehlsartige Bildungsblockade, als Todfeinde alles Lebendigen!

Was gelehrt werden kann,
ist meistens nicht wert, gelernt zu werden.

Hermann Burger

Das Wort Didaktik vermag sehr unterschiedliche Assoziationen auszulösen! Bei Schülerinnen und Schülern, bei Lehrerinnen und Lehrern, bei Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, bei Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern, beim einfachen Mann auf der Strasse und bei der seminarerfahrenen Personalverantwortlichen reicht das Spektrum buchstäblich von A bis Z – von Angeberei, Arrangement, Artistik, Aufwand, Automatik bis Zauberei, Zauderei, Zeremonie, Zirkus, Zucht. Im Duden findet sich Didaktik übrigens zwischen Dickwanst und dideldum, dideldumdei.

Die spezielle «Schiltener Didaktik»: Ein Todes-Didaktiker ...

Ein sehr spezielles Didaktikverständnis dominiert den ersten Roman des Schweizer Schriftstellers Hermann Burger. Das 1976 veröffentlichte Buch «Schilten», das den Untertitel «Schulbericht zuhanden der Inspektorenkonferenz» trägt, verbindet in starkem Masse Dichtung und Wirklichkeit.[1] In Schilten (dem aargauischen Schiltwald) herrscht gemäss dem Schulbericht des jungen Lehrers ein sonderbarer Schulbetrieb. Angesichts einer traditionellen «Osmose von Schul- und Friedhofsbetrieb» – die Schulglocke dient seit jeher als Todesglocke – lebt der Lehrer zugleich friedhofbezogen, eremitisch und totenwächterhaft. Im Verlauf seiner «Verweserjahre» hat er den Tod ins Zentrum seines Un-terrichts gerückt: Heimatkunde hat er durch Friedhofskunde, Lebenskunde durch Schulhaus- und Lehrerkunde ersetzt. Auch sein methodisches Vorgehen ist – gelinde gesagt – höchst sonderbar: «Diktierend, Mörtelkammer-Rezitative in die Schule hinüberrettend, presse ich die Urfassung meines Schulberichts durch das Löchersieb meiner Einheitsförderklasse.»[2] Der verantwortliche Schulinspektor charakterisiert den von einem nicht diagnostizierbaren psychosomatischen Leiden befallenen Lehrer, der als Dreissigjähriger aus dem Schuldienst entlassen worden ist, als einen «glänzenden Todes-Didaktiker».

Der Roman, der in Form eines Schulberichtes minuziös und extensiv die spezielle «Schiltener Didaktik» schildert, wird zu einer radikalen Abrechnung mit den Lebenstodfeinden Methodik und Didaktik: «Die Tragik einer geistigen Existenz besteht in der absoluten Unvermittelbarkeit

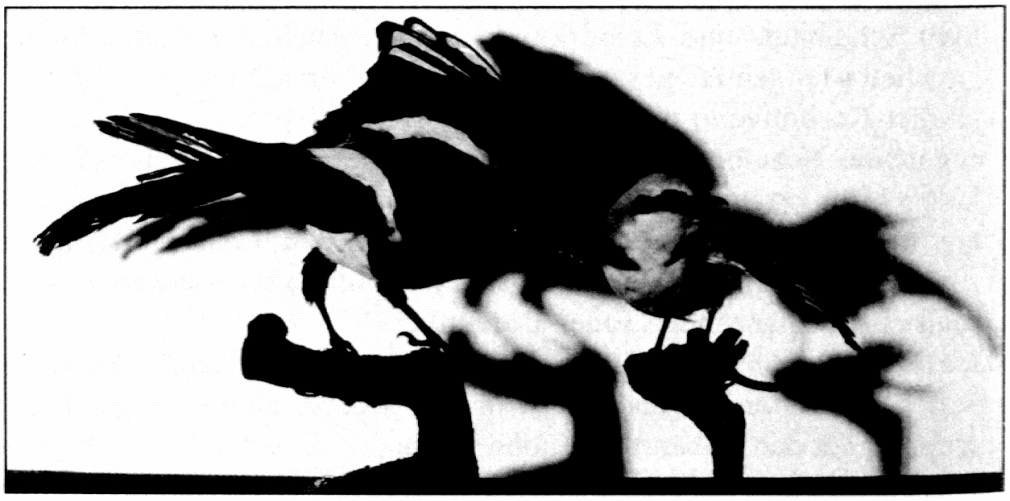
des wissenswerten Wissens. Was gelehrt werden kann, ist meistens nicht wert, gelernt zu werden.»[3] Der Lehrer wird mit einem Scheintoten verglichen, der im Isoliermaterial seiner Klasse erstickt. Es brauche, so heisst es, hunderte von Lebensstunden, um eine einzige Schulstunde zu überstehen. Die Lehrerkrankheit sei nicht die Besserwisserei, sondern die totale Inflation eines Wissens, das «methodisch präpariert, rhetorisch erfragt und didaktisch verbreitet» wird.

... und ein leidenschaftlicher Präparator

Ein speziell negatives Vorbild ist auch der Vorgänger des jungen Lehrers: Der Schiltener Lehrmeister Haberstich war ein leidenschaftlicher Präparator. Symbol seiner gelehrten toten Gegenstände wurden die von ihm präparierten Tag- und Nachtraubvögel, die die Schüler in ihr Naturkundeheft zu zeichnen hatten. Das Wort «präparieren» ist in seiner doppelten Bedeutung von vorbereiten und ausstopfen verwendet. In einem weiteren Sinn heisst präparieren zudem vergiften, mit Arsenikseife behandeln.

Angesichts der tonnenschweren tödlichen Methodik- und Didaktik-Hypothek fordert der junge Schiltener Lehrer in seinem Schulbericht eine radikale Lösung: «Wenn ich noch einmal von vorne beginnen ... könnte, würde ich erst einen Tag vor der Pensionierung in den Schuldienst treten und dann sechs in die Weltschulgeschichte eingehende Lektionen halten. Stattdessen wird überall kalter Kaffee, verdünnter Sprit und gepanschter Wein geboten, nicht weil unsere Lehrer methodisch und didaktisch versagen, sondern weil sie methodisch und didaktisch zu gut funktionieren.»[4]

Die didaktische Abrechnung bezieht sich aber nicht nur auf die grauenhaften Schiltener Schulzustände. Die Diagnose einer grundsätzlichen «Schul-Krankheit», mit der alle Didaktiker infiziert sind, führt zu einem vernichtenden Verdikt: «Die schlimmste Seuche, von der ein Pädagoge befallen werden kann, ist die Zersetzung seines Erwachsenendenkens durch das Schülerdenken. Unterrichten heisst gewöhnlich: Erwachsenenfragen in Schülerfragen zu transponieren. Darob verlernt der Lehrer, sich den wirklichen Erwachsenenfragen zu stellen. Er bleibt zeitlebens ein Musterschüler, der nie den Sprung ins kalte Wasser gewagt hat. Das Leben kennt keine methodischen Kniffe und keine didakti-



schen Ziele, und erst recht nicht der Tod. Didaktik, Methodik: die Todfeinde alles Lebendigen.»[5]

Didaktik als «Marschbefehl»

In einem vor kurzem durchgeführten Gespräch zum Thema «Adornos Pädagogik» zwischen Andreas Gruschka und Rudolf zur Lippe wird der Versuch unternommen, die Ablehnung von Theodor Adorno gegenüber jedem didaktischen Arrangement zu klären. Das von Adorno verächtlich «Didaktik» Genannte ist dadurch charakterisiert, dass der Didaktiker genau weiss, wohin jeder einzelne Schüler gebracht werden muss – und zwar auch mit welchen Zwischenstationen und in welcher Reihenfolge. Dieses Didaktikverständnis erinnert an «Marschbefehle». Didaktik errichtet aber gemäss Adorno ganz grundsätzliche Bildungsblockaden: Didaktik inszeniert ihre Ereignisse, um solche der Schüler auszuschalten. Mit Inszenierung ist das Schmackhaft-Machen, das portionengerechte Servieren von Leichtverdaulichem gemeint. Auf diesem Hintergrund beruht die vernichtende Didaktikkritik: Didaktik ist das, was die Bildung des Subjekts verhindert! Die didaktische Marschbefehls- und Bekömmlichkeits-Vorstellung mündet folgerichtig in eine offene Didaktik-Aversion.[6]

Ein in Anlehnung an Adorno stark negativ gefärbter Didaktikbegriff basiert also auf der Annahme, dass Didaktik Unmündigkeit fördert. Noch stärker kommt dieses Ressentiment im Begriff «Didaktisierung» zum Ausdruck: Didaktisierung verbaut dem Lernenden die Auseinandersetzung mit der Sache. Die Sache selbst kann von den Lernenden nicht mehr erschlossen werden, weil sie in «geeigneter» Weise vor-präpariert und vorfabriziert, häppchen- und schluckweise proportioniert und in popularisierter Form verabreicht wird. Alles «Schwierige» wird wegen seiner angenommenen Unbekömmlichkeit und Unverdaulichkeit eliminiert, das als bekömmlich Gewählte so attraktiv und faszinierend wie möglich produziert, präsentiert, serviert und eventuell konsumiert.

Weitere Didaktik-Kritik

Währenddem einem theoretisch fundierten Didaktikbegriff in der pädagogischen Diskussion der siebziger Jahre eine wichtige, fast zentrale Stellung eingeräumt wurde, wird dem Begriff ein Vierteljahrhundert später von verschiedenen Didaktikern buchstäblich der Boden unter den Füssen weggezogen: Berg, ein Vertreter der «Lehrkunstdidaktik», kritisiert die Abgehobenheit einer herrschenden Didaktik und unterstellt ihr einen «kulturdirigistischen Anspruch»;[7] Heursen bilanziert, dass in der Schulwirklichkeit keine didaktischen Modelle angewandt und keine Theorien herrschen, sondern dass je nach Einschätzung eine bunte methodische Vielfalt lebe oder eine Willkür regiere;[8] Kösel geht sogar so weit, die herrschende Didaktik in die Nähe einer «Schwarzen Pädagogik» zu rücken.[9]

Die Mahnfinger beachten und bestimmte Konsequenzen ziehen

In dieser Serie über didaktische Konzepte sollen die beiden exemplarisch ausgewählten Mahnfinger, die auf das Marschbefehlsartige und

Lebensfeindliche der Didaktik weisen, im Auge behalten werden. Es kann bei den folgenden «didaktischen Zugängen» nicht um ein formales didaktisch-methodisches Arrangieren und Automatisieren gehen, bei dem die Exklusivität des Wie? und Womit? den Blick auf die grundlegenden didaktischen Fragen verstellt. Es geht auch nicht darum, im Sinne einer traditionellen Vermittlungs-Didaktik Schnittmuster für eine didaktisch-methodische Pelerine zu liefern, die im individuellen Schnellverfahren zusammengeplätzert und rezept- und reflexartig gegen die Unbilden des schulischen Lebens benutzt werden kann.

Meine didaktische Auffassung: Erkenntnisse lassen sich nicht weitergeben wie Informationen

Wissen ist Wissen.
Es ist nicht so einfach, es loszuwerden.

Bruce Chatwin

Im Gegensatz zu einer traditionellen «Belehrungsdidaktik», die in gut gemeinter belehrender Absicht ihre Chancen häufig überschätzt – und damit verspielt –, folgt diese Serie dem Ansatz einer «Ermöglichungsdidaktik»: Es sollen Prozesse einer selbstständigen und selbsttätigen Wissenserschliessung und Wissensaneignung ermöglicht werden. Streng genommen kann ja nicht Wissen vermittelt, sondern es können nur Informationen mitgeteilt werden. Diese Informationen werden zu Wissen, indem die Einzelnen ihnen Bedeutung verleihen und sie in ihre individuellen kognitiven und emotionalen Schemata integrieren.[10]
Diese Serie kann durch die vermittelten Informationen ein didaktisches Orientierungswissen bereitstellen. Didaktische Erkenntnisse aber müssen individuell gewonnen und errungen, diskutiert und modifiziert werden. Die entscheidenden didaktischen Schritte zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtes können nur von jeder Lehrerin und jedem Lehrer selbst geleistet werden.

Literatur

[1] H. Burger, Schilten, 1976. [2] ebenda, S. 62. [3] ebenda, S. 64. [4] ebenda, S. 242.
[5] ebenda, S. 63, 64. [6] Pädagogische Korrespondenz, Heft 19, 1997.
[7] H. Ch. Berg, Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt, 1993.
[8] G. Heursen, Didaktische Autonomie. Zur Notwendigkeit einer grösseren didaktischen Vielfalt, in: Pädagogik Nr. 1, 1996.
[9] A. Kösel, Subjektive Didaktik. Was heisst das? in: «schweizer schule» Nr. 6, 1997.
[10] H. Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, 1996.

Anmerkung

Der Text basiert auf dem Buch: Hans Berner, Didaktische Kompetenz-Zugänge zu einer theoriegeschützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts, Haupt-Verlag 1999.

Hans Berner

Kommunikation im Zentrum: Der Ansatz einer Kritisch-kommunikativen Didaktik

Wer endlose Monologe zu halten versteht,
so dass man glaubt, er sei schon als Säugling
mit einer Grammophonnadel geimpft worden,
hat alles gewonnen.

Hermann Burger

Für die Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgabe braucht eine Lehrperson Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, erzieherische Kompetenz, Selbstkompetenz, Kommunikations- und Kooperations-Kompetenz. Die letztgenannte Kompetenz kann verstanden werden als Fähigkeit und Bereitschaft zu partnerschaftlichen Sozialbeziehungen, zur kooperativen Regelung von Konflikten und zur Schaffung eines Klimas, in dem sich Lehrer und Schüler respektieren, schätzen und wohlfühlen.
Im Lehrberuf ist den Fähigkeiten der Kommunikation und Kooperation – respektive den Unfähigkeiten – eine besondere Bedeutung beizumessen: Für gravierende berufliche Probleme und berufliches Scheitern sind häufig mangelnde Fähigkeiten im Kommunikations- und Kooperationsbereich ausschlaggebender als fachliche Mängel.

Kommunikationstheoretische Grundlagen
Im Folgenden wird aus den fünf kommunikationstheoretischen Axiomen von Paul Watzlawick[1] ein ganz bestimmtes ausgewählt und als Ausgangspunkte genommen, um gewisse für jeden Kommunikationsprozess – und deshalb auch für jeden Lernprozess – entscheidende kommunikative Gesetzmässigkeiten zu erläutern.

Die Interpunktion von Ereignisabfolgen: Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.

Viele tragische partnerschaftliche Kommunikationsabläufe (komisch sind sie meistens nur für Aussenstehende) enden mit einem angriffigen oder resignierenden «An *mir* liegt es nicht!» In Arbeitsteams unternimmt der eine nichts, weil der andere die Sache immer übernehmen will, und der andere muss alles selber machen, weil sein Mitarbeiter nie etwas von sich aus tut. Die Tragik liegt darin, dass sich diese Situationen zunehmend verschärfen. Die Folgen sind schwer erkenn- und entwirrbare Kommunikations- und Beziehungsstörungen in Form von Knoten, Sackgassen, Wirbeln, Verflechtungen.

Auch im schulischen Alltag fehlt es selbstverständlich nicht an Interpunktionssituationen: «Weil meine Schüler immer noch nichts begriffen haben, muss ich alles nochmals erklären», ist die eine Perspektive; «Weil

unser Lehrer alles so lang und breit erklärt, wird der Unterricht so langweilig, dass niemand mehr aufpasst», die andere.
Unvergesslich bleibt mir der Lehrling, der im Rahmen einer Zukunftswerkstatt mit Berufsschullehrerinnen und -lehrern zum Thema «Gute Schulen» in der Kritikphase seelenruhig seinen ersten Zettel «Lehrer sind nicht mehr imstande, einen interessanten, konstruktiven und belebenden Unterricht zu führen» aufhängte und anschliessend mit der Kritik «Die meisten Lehrer haben kein Interesse mehr an ihrem Beruf-Null-Bock-Generation» nachdoppelte.

Unterrichtsanalyse- und -planungskonzept der Kritisch-kommunikativen Didaktik

Auf einer kommunikationstheoretischen Basis hat Rainer Winkel in seiner Kritisch-kommunikativen Didaktik das unterrichtliche Geschehen von vier Seiten her unter die Lupe genommen.[2]

- Der *Vermittlungsaspekt* beleuchtet alle lehrenden und lernenden Verfahren der Auseinandersetzung mit einem Inhalt. Teilaspekte wie Unterrichtsgliederung, Lehr-Lern-Aktivitäten, Medien, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsorganisationen werden hervorgehoben.
- Der *Inhaltsaspekt* fokussiert das, was im Unterricht be- und verhandelt wird.
- Der *Beziehungsaspekt* richtet das Augenmerk auf die im Unterricht ablaufenden Prozesse auf der Beziehungsebene. Dazu gehören Elemente der sozialen Interaktion wie die Art und Weise von Anweisungserteilungen oder Hilfestellungen, Kommunikationsformen und -regeln.
- Der *störfaktorielle* Aspekt geht von der prinzipiellen Störanfälligkeit jedes Unterrichts aus und betont die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Fragen nach der Art, dem Zeitpunkt oder den Ursachen der Störungen bei der Planung und Analyse des Unterrichts.

Der Zusammenhang von gesellschaftlicher, schulischer und unterrichtlicher Perspektive

Die Kritisch-kommunikative Didaktik stellt den unterrichtlichen und schulischen Rahmen in einen umfassenden gesellschaftlichen Kontext.

Aus einer umfassenden *gesellschaftlichen* Perspektive wird der Schule die Aufgabe gestellt, den Grundwerten der Verfassung widersprechende Beobachtungen und Erfahrungen in Bezug auf gesellschaftliche Missstände wahrzunehmen und so in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu rücken, dass die Notwendigkeit einer Überführung in Soll-Werte (wie Demokratisierung und Humanisierung aller Lebensbereiche) einsichtig wird.

Aus einer *schulischen* Perspektive muss angesichts widersprüchlicher pädagogischer und nichtpädagogischer Aufgaben sowie Auswirkungen des heimlichen Lehrplanes ein Gegensatz von mündigkeitsorientierten schulischen Idealvorstellungen und in der Realität dominierenden Anpassungen und Abhängigkeiten auffallen.
Aus einer *unterrichtlichen* Perspektive soll das Unterrichtsgeschehen

unter den vier Aspekten Vermittlung, Inhaltlichkeit, Beziehungen, Störfaktizität kritisch analysiert werden. Der kommunikative Blickwinkel führt aus einer Ist-Ansicht zu einer kommunikationstheoretisch geleiteten Analyse des Interaktionsgeschehens; aus einer Soll-Perspektive zur Zielsetzung, dass Lehren und Lernen kommunikativer (also kooperativer, transparenter, störungsärmer usw.) werden soll.[3]

10 Leitfragen der Kritisch-kommunikativen Didaktik

Die folgenden Fragen, die nicht isoliert zu verstehen sind, sollen den Lehrpersonen als Anregungen für die Bildung eines Problembewusstseins für die Planung, Durchführung und Reflexion eines Kritisch-kommunikativen Unterrichts dienen.[4]

- *Voraussetzungen*
  Sind die Bedingungen und Voraussetzungen des Unterrichts überhaupt hergestellt, nur teilweise vorhanden oder noch gänzlich illusionär, so dass erst einmal die Ursachen dieses Dilemmas erforscht und gezielte Veränderungen ins Auge gefasst werden müssen?
- *Didaktik als Planung und Analyse*
  Mit welchen Mitteln und Verfahren soll momentaner Unterricht kritisch analysiert und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen (sowie teilweise auch mit Eltern und Schülern) so geplant werden, dass er «besser» zu werden vermag (ergiebiger, freudvoller, spannender ...)?
- *Gegenwärtige, zukünftige und exemplarische Bedeutung*
  Inwiefern sind die zu gestaltenden Lehr- und Lernprozesse hier und heute (ir)relevant, von wahren, falschen oder oberflächlichen Bedürfnissen beeinträchtigt, von zukünftigen Notwendigkeiten her legitimiert oder in Frage gestellt bzw. zurückgewiesen?
- *Unterrichtsstörungen*
  Warum und mit welchen (oft verborgenen) Absichten wird der Unterricht gestört bzw. mit welchen Störungen muss in dem geplanten Unterricht aufgrund welcher Anzeichen gerechnet werden? Wie lassen sich solche gestörten Unterrichtsprozesse produktiv(er) gestalten?
- *Sachanalyse*
  Um was für ein konkretes Lehr- und Lernproblem handelt es sich hier und heute eigentlich? Welche natur-, gesellschafts- und humanwissenschaftlichen, welche künstlerisch-ästhetischen, welche religiösen oder politischen Phänomene müssen die Lehrenden so gut als möglich verstanden haben, ehe sie diesbezügliche Lernprozesse arrangieren?
- *Methoden*
  Mit Hilfe welcher Methoden lassen sich persönliche Zugänge zu den zu lernenden Problemen und Einsichten, den Informationen und Sachverhalten schaffen (und zwar so, dass den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern ebenso Gerechtigkeit widerfährt wie den Anforderungen der Lerninhalte)?
- *Mitbestimmungsmöglichkeiten*
  Wie können die Schülerinnen und Schüler zunehmend (oder auch stellvertretend über Eltern) so an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts beteiligt werden, dass ihnen zunächst über die Transparenz des Lehr- und Lerngeschehens allmählich eine Mitbestimmung und schliesslich die Selbstbestimmung ihres eigenen Lernens möglich wird?

– *Lehr- und Lerndiagnosen*
  Wie können wir uns selbst und andere anhand welcher Lernleistungen darüber informieren, welche Ziele wir nun tatsächlich erreicht, welche wir verfehlt oder welchen Zielen wir uns nur mit Schwierigkeiten (Fragen: Warum? Welche Schwierigkeiten?) angenähert haben?
– *Beziehungen, Gefühle, Körperlichkeit*
  Welche Beziehungen zwischen Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sind innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers zu beobachten und als angenehm oder unangenehm, als lernförderlich oder lernhemmend zu erkennen?
– *Schule und Gesellschaft*
  Ist unser Unterricht unter den vier Aspekten bezüglich des Was, Wie, Warum und Wozu so organisiert und strukturiert, dass in ihm Wahrheit und Menschlichkeit erfahrbar werden?

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen zehn allgemeindidaktischen Planungs- und Reflexionsfragen bieten der einzelnen Lehrerin und dem einzelnen Lehrer vielfältige Anregungen für die Erarbeitung eines persönlichen Unterrichtsplanungs- und -reflexionsschemas.

Die Verbindung von Innen- und Aussenperspektive erfordert ...

Die Definition von Rainer Winkel «Didaktik ist eine Theorie des schulischen Lehrens und Lernens als kommunikativer Prozess mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren» gibt mit den beiden Eigenschaftswörtern kritisch und kommunikativ die Richtung des eingeschlagenen Weges vor.

– *Kritisch* bezieht sich dabei stärker auf den Aussenbereich der Schule: Der gesellschaftliche Ist-Zustand soll nicht als gegeben und damit als unveränderlich akzeptiert werden. Gesellschaftliche Missstände sollen als solche erkannt und benannt werden.
– *Kommunikativ* bezieht sich auf den schulischen Innenbereich: Damit ist die Forderung verbunden, im Unterricht auf der Basis der Erkenntnisse der Kommunikationstheorie dem vielfältigen kommunikativ-sozialen Geschehen eine stärkere Beachtung zu schenken.

... eine schülerorientierte Didaktik

Der kritisch-kommunikative Ansatz ist eine klar schülerorientierte Didaktik: Symmetrische Kommunikation und Partizipation sind handlungsleitende Vorgaben. Symmetrische Kommunikation im Sinne eines gleichberechtigten unterrichtlichen Handelns von Lehrperson und Schülern ist aber nicht als eine «Alles-oder-nichts-Sofortmassnahme» misszuverstehen: Symmetrisches Handeln kann nur behutsam, das heisst über stellvertretende Entscheidungen, gelegentliches Mitbestimmen und ein systematisches Zurücktreten der Lehrperson Schritt für Schritt verwirklicht werden.

Literatur

[1] *P. Watzlawick*, u.a., Menschliche Kommunikation, 1985 (7. Aufl.).
[2,3] *R. Winkel*, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: H. Gudjons, u.a., Didaktische Theorien, 1997 (9. Aufl.).
[4] *R. Winkel*, Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik, 1988 (2. Aufl.).

Hans Berner

Bildung im Zentrum: Der Ansatz einer Kritisch-konstruktiven Didaktik

Typische Lehrer- und Dompteursphrasen:
Wir sind mit dem Stoff durchgekommen,
wir gehen an einen neuen Stoff heran.

Hermann Burger

In den Achtzigerjahren hat Wolfgang Klafki aus der Bildungstheoretischen Didaktik den Ansatz der Kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelt. Klafki hat die unterschiedlichen Kritiken und Forderungen für eine Weiterentwicklung seines didaktischen Ansatzes genutzt. Wesentlich für die Neukonzeption waren auch eine intensive Beschäftigung mit der Kritik am Bildungsbegriff und ein daraus resultierendes zeitgemässes und zukunftsoffenes Bildungsverständnis.
Ein gebildeter Mensch ist nach Klafki jemand, der zugleich die drei Grundfähigkeiten (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) optimal entwickelt hat, über sie verfügen kann, in die Schlüsselprobleme der Gegenwart (wie die Friedens-, Umwelt- oder Ungleichheitsfrage) eingedrungen ist, für ihre Lösung sensibilisiert ist und sich aktiv um diese bemüht.[1]

Unterrichtsplanungskonzept im Sinne der Kritisch-konstruktiven Didaktik

Die folgenden allgemeinen Voraussetzungen zu Unterricht, Lehren und Lernen dienen Klafki als Basis seines weiterentwickelten didaktischen Ansatzes:

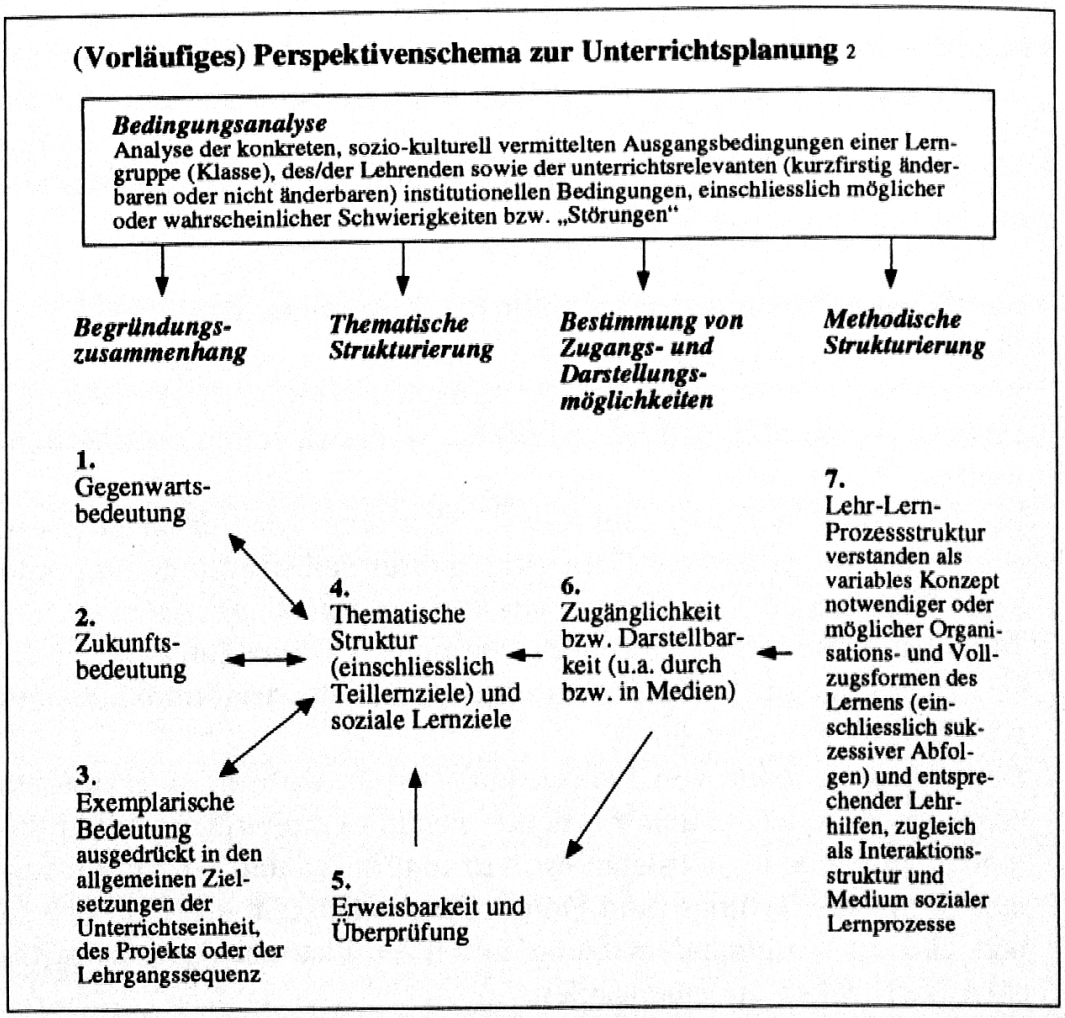
- Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts wird darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (inklusive Mitbestimmungsfähigkeit) zu geben. Als konstitutive Momente gehören rationale Diskursfähigkeit (Fähigkeit zu Begründung und Reflexion), entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit dazu.
- Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird als Interaktionsprozess verstanden, in dem Lernende sich mit Unterstützung der Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen.

- In seinem Kern wird Lernen als entdeckendes bzw. nachentdeckendes, sinnhaftes und verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen aufgefasst.
- Lehren, das Hilfe zu solchen Lernprozessen bildet, muss *für* Lernende und in zunehmendem Masse *mit* ihnen zusammen rechtfertigt und geplant werden.
- Unterricht ist immer auch ein sozialer Prozess. Das sich ohnehin vollziehende, funktionale soziale Lernen muss bewusst und zielorientiert in die Unterrichtsplanung einbezogen werden.

Von der Didaktischen Analyse zum Perspektivenschema für die Unterrichtsplanung

Das Strukturmodell der Bildungstheoretischen Didaktik – die sogenannte Didaktische Analyse – fragte nach der exemplarischen Bedeutung, der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Struktur des Inhaltes sowie nach der unterrichtlichen Zugänglichkeit.
Das Strukturmodell der Kritisch-konstruktiven Didaktik, das sogenannte Perspektivenmodell für die Unterrichtsplanung, hat eine stark veränderte Form.
Auffällig ist, dass Klafki in seinem Perspektivenschema im Wesentlichen die Grundstruktur der Didaktischen Analyse beibehält, dass er aber in Bezug auf Form und Gewichtung eine Anpassung an die veränderten Verhältnisse der didaktisch-methodischen Theorie und Praxis vorgenommen hat.

(Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung 2



Analog zu generellen didaktischen Entwicklungen wird beim Perspektivenschema bei der Unterrichtsplanung nicht mehr den Inhalts- sondern den Zielentscheidungen erste Priorität beigemessen: Es hat eine Verlagerung von einem Primat der Inhalte zu einem Primat der Intentionalität stattgefunden. Gegenüber einer isolierten inhaltlichen Unterrichtsvorbereitung wird neu die Bedeutung der vielfältigen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen des Unterrichts betont.

Didaktische Aufgaben in den einzelnen Feldern

Die in den einzelnen Feldern zu lösenden didaktischen Aufgaben sind von Klafki unterschiedlich konkretisiert – und damit akzentuiert worden. Auffällig ist, dass der Schwerpunkt auf dem Begründungs- und Themafeld liegt.[3]

- Im *Bedingungsfeld* geht es darum, die von Personen und Sachen ausgelösten Bedingungen zu erfassen und zu analysieren. Unterschieden werden können längerfristige Bedingungen wie Schultyp, Schulhaus, Klassenraum von kurzfristigen situativen Bedingungen wie Tageszeit oder spezifischen Situationen Einzelner.
- Im *Begründungsfeld* werden analog zur Didaktischen Analyse die drei zusammenhängenden Bedeutungsfragen gestellt. Neu ist die Reihenfolge der Fragen und die Ergänzung, dass die Fragen explizit in Bezug auf die Zielsetzungen zu stellen sind. Als Erstes wird die Gegenwartsbedeutung thematisiert. Diese Frage zielt in einem umfassenden Sinne auf den Zusammenhang von Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen und bestimmten gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen. Damit sind die Interessen, Vorurteile, Wertungen, Befürchtungen, Ängste usw. der Kinder und Jugendlichen angesprochen. Eine wichtige Ergänzung gegenüber den Bedeutungsfragen der Didaktischen Analyse liegt darin, dass diese Fragen auch für die Lehrperson zu stellen sind: Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat ein ganz bestimmtes Thema für mich als Lehrperson? Welches sind meine eigenen Interessen, Einstellungen, Vorurteile, Befürchtungen? Differenzierte selbstkritische Antworten schaffen eine Basis dafür, dass andere – fremde und befremdende – Perspektiven besser wahrgenommen und nachvollzogen werden können.
- Im *thematischen Feld* ist die vierte Frage der Didaktischen Analyse ergänzt worden durch einen zusätzlichen Aspekt: die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des Lernerfolgs. Dieser neue Aspekt bildet einen wichtigen Grundzug von Klafkis neuformuliertem Bildungsverständnis. Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Erweiterung des produktorientierten Leistungsbegriffes sind ausschliesslich individuelle Leistungs-Endabrechnungen in Form von benoteten Prüfungen problematisch. Gefordert sind alternative Möglichkeiten wie Zwischen-Rückmeldungen für die einzelnen Schüler im Sinn von «Beherrsche ich diesen Lernschritt?» oder gemeinsam gelöste und gegenseitig überprüfte Lösungsversuche. Dies verlangt die Befähigung der Schüler, ihre individuellen Lernprozesse zu dokumentieren, zu analysieren und zu reflektieren.

- Im Feld der *Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten* geht es um die Frage, welche Phänomene, Versuche, Einstiege als Zugänge für die Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema besonders geeignet sind.
- Im *methodischen Feld* erfolgt der Übergang vom didaktischen Zugang zum methodischen: von der «Was- und Warum-Frage» zur «Wie- und Womit-Frage». Bei diesen Aufgaben geht es um Planungsentscheidungen, die die Lehrperson in Bezug auf den Weg der Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema zu treffen hat. In diesem Bereich haben die Akzentsetzungen der im vorangegangenen Teil vorgestellten Kritisch-kommunikativen Didaktik wesentliche Impulse geliefert. Gegenüber dem stark lehrorientierten Modell der Didaktischen Analyse wird im Perspektivenschema der Schwerpunkt auf die Gestaltung der Schüler-Lernprozesse gelegt: Angestrebt werden Lernhilfen in Form von aktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen, die sich an der Zielsetzung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit orientieren.

Zum Umgang mit dem Perspektivenschema

Klafki betont, dass sein Schema eine pragmatische Funktion hat. Die Felder des Perspektivenschemas sollen als offener Entwurf verstanden werden. Die Lehrperson soll Anregungen für die Gestaltung ihres Unterrichts erhalten. Diese Arbeit soll die Lehrperson zu einem flexiblen Unterrichtshandeln befähigen. Neben einem rein pragmatischen Gebrauch braucht es aber auch ein Vertrautsein mit der Basis, auf der dieses Planungsmodell steht: eine vertiefte und anhaltende Auseinandersetzung mit der Bildungsfrage. Das heisst, alle planerischen Überlegungen und unterrichtlichen Massnahmen sind im Rahmen eines persönlich durchdrungenen Bildungskonzepts zu verstehen.

Kritisch-konstruktiv meint ...

Klafki hat seinen didaktischen Ansatz als Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft oder als Kritisch-konstruktive Didaktik bezeichnet. Das Adjektiv *kritisch* soll auf die Bedeutung der Erweiterung des didaktischen Verständnisses auf einen umfassenden gesellschaftspolitischen Bereich und auf die Wichtigkeit des Erkennens von Hindernissen (und Beiträgen zu ihrer Überwindung) aus einer emanzipatorischen Perspektive hinweisen. Der Zusatz *konstruktiv* betont die Ergänzung einer kritischen Position durch konstruktive Vorschläge zur Behebung von Mängeln und zur Beseitigung von Hindernissen sowie die praktische Ausrichtung.

Literatur

[1,3] *W. Klafki,* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 1995a (5. A.).

[2] *W. Klafki,* Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: H. Gudjons, R. Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, 1997 (9. A.).

Hans Berner

Exemplarisches im Zentrum: Der Ansatz einer exemplarisch-genetisch-sokratischen Didaktik

Von sich aus aber will das Kind lernen,
nichts als lernen!

Martin Wagenschein

In einem 1956 gesendeten Radio-Vortrag äusserte Martin Wagenschein massive Kritik am Unwesen der Schule: «Schulkinder und Kinder sind zweierlei, so verschieden voneinander wie das Zootier von dem freien Tier. Man kann im Zoo manches über Tiere lernen, doch nicht das, was sie von sich aus sind.»[1] Der Eindruck, die Schülerinnen und Schüler wollen nicht lernen, liegt nach Wagenscheins Ansicht weniger an den Lernenden als an den Lehrenden: Sie sind es, die die angeborene Lernleidenschaft durch die Überfüllung der Köpfe ihrer Schülerinnen und Schüler mit sogenannten Lehrstoffen zerstören. Was aber oben fleissig verpackt wird, läuft unten aus. Zurück bleiben belanglose Attrappen. Die Stoffjagd der Lehrpersonen führt dazu, dass die Schule in den Zustand der Touristik gerät – ganz nach dem verbreiteten Ferien-Motto «Erst fotografieren, dann sehen».
Nach Wagenschein liegt der eigentliche Knotenpunkt des Schulproblems darin, dass die Lehrpersonen die Lernwiderstände falsch deuten: nämlich als eine in der Menschennatur liegende Trägheit, Widerspenstigkeit und Ungeistigkeit, auf die mit einem Lernzwang reagiert werden muss.

Ganz persönliche eindrückliche Bildungserlebnisse
Die Unterschiede zwischen dem selbstbestimmten Spiel- und Lernwillen eines Vorschulkindes und dem fremdbestimmten Lerndruck eines mehrjährig Schulbestraften weisen zuweilen ein fast schon deprimierendes Ausmass auf. Und doch: Tief in jedem Menschen drin schlummern Bildungserlebnisse voller Aufregung und Erregung.

– *Erinnern Sie sich an ein eindrückliches Bildungserlebnis?*
Wenn es Ihnen nicht gelungen ist, in Ihrer langen Bildungsbiographie ein unvergessliches Bildungserlebnis zu finden, bekommen Sie eine zweite Chance für ein exemplarisches Bildungserlebnis. Gefragt ist Ihre Antwort auf eine Frage, die so «einfach» ist wie die unzähligen Fragen wacher Kinder.

– Wissen Sie, warum Eis farblos, durchsichtig ist – und Schnee weiss?

Antworten von Primarschülerinnen und Primarschülern ...

- «S'isch unne und chunnt vom Wasser und das da obe wird dänn gfrore und vo de Rägetröpfli und dänn wird's so wie verchalched innedure, so wiislich.» (Melanie, 2. Klässlerin)
- «Also s'Iis isch mit Wasser und wänn's Wasser gfrürt, dänn git's Iis und das isch durchsichtig. Aber Schnee hätt e chli Iis dinne. Drum isch es eifach wiis.» (Nadia, 2. Klässlerin)
- «Früener isch es em Schnee gange wie em Iis. Das hätt mer au nöd gseh, mer hätt's numme gspürt. Dänn isch er zu allne Blueme gange und all händ gsäit, ich gib dir d'Farb nöd. Dänn isch er zum Schneeglöggli gange und das hätt ihm dänn d'Farb geh. Und sit dänn isch de Schnee wiis.» (Lukas, 2. Klässler)

... und die Antwort eines Fachmannes und Didaktikers

- «Am Eisblock wird das Licht nur zweimal, vorn und hinten (innen) reflektiert. Im Schnee wegen der vielen Grenzflächen sehr oft. Es kommt also viel mehr Licht aus den verschiedensten Richtungen zurück und viel weniger aus dem Raum hinter dem Schnee, durch ihn hindurch. «Weiss» bedeutet aber: Diffuse Reflexion von viel Licht.»[2]

Wagenscheins Verstehen: Genetisch – sokratisch – exemplarisch

Im Folgenden soll Martin Wagenschein selber ausführlicher zu Worte kommen – weil es sich lohnt, sich von seinen Worten ansprechen, anregen und herausfordern zu lassen.

«Das System als Lehrgang

Ordnung muss sein; Lücken rächen sich; man kann nie wissen, wozu man das Einzelne brauchen wird. Diese Begründungen sind «logisch», aber auch nur das. Sie sind nicht pädagogisch. Der Schüler denkt: Was wird der Lehrer wohl heute vorhaben? Der Lehrer beginnt: Heute wollen wir mal Folgendes machen! Ein solcher systematischer Lehrgang verführt zur Vollständigkeit, (denn er will bereitstellen), damit zur Hast und also zur Ungründlichkeit. So baut er einen imposanten Schotterhaufen. ... Er verwechselt Systematik des Stoffes mit Systematik des Denkens.

Errichtung von Plattformen

Es bedarf also der Auswahlprinzipien, der Beschränkung auf das «Wesentliche». ... Es wird empfohlen, den «Mut zur Lücke» zu haben, das heisst: den Mut zur Gründlichkeit, um bei begrenzten Ausschnitten intensiv zu verweilen. Ich wähle, um den Stufencharakter festzuhalten, das Bild «Plattform» (innerhalb eines Turmes vorzustellen: ein Ort, an dem man sich in Ruhe aufhalten kann).

Das exemplarische Verfahren

Zur Begründung: die Worte, die immer wieder auftauchen, wenn das Gespräch um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch. ... Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz.

Mut zur Gründlichkeit, Mut zum Ursprünglichen

Niemand weiss, ob wir in fünfzig oder hundert Jahren in unseren Breiten überhaupt noch kopfschütteln oder lächeln werden. Wenn ja, dann gewiss auch über eine Schule, die glaubte, durch Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensgebiete irgend etwas retten zu können. «Mut zur Lücke» sagten wir anfangs, leicht missverständlich. Wir meinten: Mut zur Gründlichkeit, Mut zum Ursprünglichen. An die Stelle des Ideals der

breiten und statischen Vollständigkeit, die uns ängstlich Vorratskammern füllen lässt, suchen wir offenbar etwas Neues, einen entschlossenen Durchbruch zu den Quellen. Nicht Vollständigkeit der letzten Ergebnisse, sondern die Unerschöpflichkeit des Ursprünglichen.

Die wichtigste, für alle Fächer gültige Regel des exemplarisch-genetisch-sokratischen Lernens.
Nicht immer: Erst das Selbstverständliche, Einfache (und Langweilige), dann allmählich das Schwierigere. Sondern oft: Erst etwas Erstaunliches, also schon (doch nicht allzusehr) Kompliziertes, Problematisches vor den Schülern ausbreiten, dann in diesem Problematischen in produktivem Denken ein Verständlicheres, Gewohntes erkennen lassen, auf dem es «beruht» (im «Fremden» einen «alten Bekannten» wiedererkennen). Denn der Lehrende kann dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den der Lernende selbst vollziehen muss; und auch will, vorausgesetzt, dass seine Lust am Verstehen sachlich motiviert ist, das heisst von dem vorgelegten Problem herausgefordert wird.»[3]

Die naheliegende Frage: «Was kann ich als einzelne Lehrerin und einzelner Lehrer heute tun, um annähernd exemplarisch-genetisch-sokratisch zu unterrichten?»
Martin Wagenschein hat nicht nur das Unwesen der Schule beklagt und idealistische Postulate aufgestellt, sondern er hat immer wieder versucht, die Möglichkeiten der Lehrpersonen herauszukristallisieren. In seinem Buch «Verstehen lehren» hat er die von praktisch allen angehenden und bestandenen Lehrerinnen und Lehrern sofort gestellte nahe liegende Frage «Was aber kann ich innerhalb meines Schulbetriebes tun?» ernst genommen und einige Vorschläge für ein exemplarisch-genetisch-sokratisches Lehren und Lernen, die aus der Praxis kommen, skizziert. Er scheute sich nicht, den interessierten Lehrerinnen und Lehrern Empfehlungen in Form eines «Kurzstunden-Notstandsunterrichts» in genetischem Lehren anzubieten.[4]

- *Ein persönlich faszinierendes Thema wählen!*
  Das gewählte Thema soll die Lehrperson immer wieder von neuem anziehen. Diese Anziehung kann einerseits daraus resultieren, dass die Lehrperson bei diesem Thema besonders gut Bescheid weiss. Andererseits kann sich das gewählte Thema dadurch aufdrängen, dass die Lehrperson davon fasziniert ist und bei diesem Thema selber immer wieder von neuem etwas lernen will.
- *Sokratische Gesprächsformen pflegen!*
  Eine sokratische Gesprächsführung meint: möglichst schweigend und zuhörend, geduldig wartend, mit vertrauender stützender Geduld, mit unsichtbarem Harren. Dies vermag dazu zu führen, dass die Schülerinnen und Schüler weniger auf die Lehrperson schielen, wenn sie etwas gesagt haben, sondern miteinander zu sprechen beginnen. Entscheidend ist, dass allen klar ist, worüber nachgedacht und gesprochen wird. Dann können Fragen wie «Worüber sprechen wir?», «Was wollen wir eigentlich herausbringen?», «Sind wir weitergekommen?», «Wer hat verstanden, was er gesagt hat?» dazu beitragen, dass möglichst alle verstehen.

– *Weg vom Stoff-Druck – hin zum Denk-Druck!*
Das erste und lange Zeit einzige Ziel ist nach Wagenschein eine gelingende Exposition: Die Erregung einer Aufmerksamkeit, die Einkehr einer Nachdenklichkeit – analog zu einem Windstoss, der den Wasserspiegel kräuselt. Diese gekräuselten Denk-Stösse können zu einem Ansteigen des Denk-Druckes führen. Der Stoff-Pegelstand scheint zwar zu stehen, aber der Kondensationspunkt produktiver Prozesse nähert sich. In der Phase des zarten Aufkommens eines genetischen Unterrichtsklimas wäre nichts hinderlicher als eine Lehrperson, die mitreissend oder faszinierend sein möchte. Vielen Lehrerinnen und Lehrern fällt es schwer, die zu dieser Phase gehörenden Verzögerungen und so empfundenen Rückschläge ohne Ungeduld zu ertragen, und die Ursachen nicht bei den Schülern und bei sich selbst, sondern in den Erfahrungen der zeitlichen Unterrichtszerstückelung zu erkennen. Nach einer bestimmten Zeit lassen sich Veränderungen im «Aggregatszustand» der Klasse erkennen; der Wasserspiegel lässt Strömungen erkennen. Fragen wie «Was nun?» können genügen, um das Gespräch in Fluss kommen zu lassen.
– *Ansteckende Schüler-Haltung nutzen!*
Währenddem das Gespräch im Epochenunterricht immer so entstehen kann, ist das im Kurzstunden-Notstand nicht die Regel. Aber es geschieht bei bestimmten Schülerinnen und Schülern. Und diese wiederum können andere anstecken.

Erfahrungen mit Unterricht im Sinne von Wagenschein

Wer sich entschliesst, Unterricht im Sinne von Wagenschein durchzuführen, wird zweifellos ganz bestimmte Erfahrungen sammeln.[5]
– *Dieser Unterricht braucht Zeit!* Wagenschein fordert die Lehrpersonen auf, in ihrem Unterricht zu versuchen, das «Geistige» zu erwecken; und zwar nicht so, wie es die Weckuhr tut, sondern wie die Dämmerung: erwartet, unaufhaltsam, unerbittlich, behutsam.
– *Auf Schülerinnen und Schüler eingehen ist schwieriger als erklären!* Wagenschein ermuntert die Lehrpersonen, zuerst nicht auf das zu hören, was jemand sagt, sondern zu lauschen, was jemand meint.
– *Das Sachwissen der Lehrpersonen ist nach wie vor wichtig!* Ein nahe liegendes, verbreitetes Missverständnis liegt in der Annahme, es genüge, die Schülerinnen und Schüler machen zu lassen und sich als Lehrperson mit ihrem Wissen möglichst zurückzuhalten. Wagenschein aber versteht diesen Unterricht im Sinne einer «Bergtour»: Je besser die Lehrperson das Gelände kennt, desto besser kann sie andere Wege zulassen. Die fundierten Ortskenntnisse sind es, die die spannenden Um- und Abwege ermöglichen.
– *Entscheidend ist – und bleibt – eine ganz bestimmte Grundeinstellung:* «Ich habe Vertrauen in den Menschen und Vertrauen in die Sache».

Literatur

[1] M. Wagenschein, Wesen und Unwesen der Schule, in: Erziehung – wozu? Eine Vortragsreihe des Süddeutschen Rundfunks, 1956.
[2] M. Wagenschein, Naturphänomene sehen und verstehen, 1988 (2. Aufl.).
[3,4] M. Wagenschein, Verstehen lehren, 1982 (7. Aufl.).
[5] U. Aeschlimann, Wagenschein-Didaktik in der Lehrerbildung, in: «schweizer schule» 3/92.

Hans Berner

Begegnungen im Zentrum: Der Ansatz einer Interaktiven Didaktik

«schweizer schule»-Serie Aktuelle didaktische Konzepte 5

Zwingen Sie nie einen wehrlosen Menschen,
den Mund aufzusperren und ein Gedicht hinunterzuschlingen,
auf das er keine Lust hat.

Hans Magnus Enzensberger

Ein vertrautes Unterrichtsbild – und ein eher ungewohntes

Das bekannte Unterrichtsbild, in dem sich die alleinverantwortliche Lehrperson an für alle Lernenden verbindlichen stofflichen Zielen ausrichtet, gibt ihr alle Hände voll zu tun. Die Vorteile dürfen aber auch nicht von der Hand gewiesen werden: Die Lehrperson hat die Sache und die Schüler jederzeit voll im Griff. Schritt für Schritt werden die Anvertrauten in die vorbestimmte Richtung geführt. Aufforderungen wie «Beeil dich ein bisschen!», «Wart noch!» und «Alle mir nach!» erinnern an Exkursionen im Klassenverbund und garantieren der Lehrperson jederzeit den Überblick und die Kontrolle über die Klasse und das Stoffgebiet. Dieses Unterrichtsbild wird von Urs Ruf und Peter Gallin als *«segmentierende Wissensvermittlung»* charakterisiert: Das ganze Stoffgebiet wird durch die Lehrperson – oder durch das Lehrmittel – in Segmente unterteilt und in einzelnen Lektionen portionenweise vermittelt – mit der Erwartung, dass sich die Lernenden das «Durchgenommene» einprägen und die einzelnen Elemente zusammenfügen.

Das Unterrichtsbild der Interaktiven Didaktik, das Urs Ruf und Peter Gallin in ihrem 1990 veröffentlichten Buch «Sprache und Mathematik in der Schule – Auf eigenen Wegen zur Sachkompetenz» erstmals präsentierten, sieht ganz anders aus und erfordert eine Neudefinition der Lehrer- und Schülerrollen. Die Parole lautet nicht «Alle schön mir nach!» sondern «Geh du voraus!» Dieses Bild orientiert sich am ausserschulischen, kindlichen Lernen. Ein Kind, das etwas lernen will, kümmert sich nicht um die traditionellen Fachgrenzen. Neugierde und Wissensdurst richten sich nicht auf einzelne Bereiche, sondern auf «das Ganze». Die beharrliche Aufforderung «Erklär mir die Welt!» ist ein Ausdruck dieses kindlichen Wissens- und Erkenntnisdurstes. Das kindliche Lernen weist dem schulischen Lernen den Weg. Der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin soll *von Anfang an nach «dem Ganzen» greifen* können und sich nicht beständig von Details aufhalten lassen müssen. Die Lehrperson soll zuerst geduldig zuhören, ihr didaktisches Konzept anpassen und sich vom Lernenden zeigen lassen, wie und wo sie ihn am wirksamsten unterstützen kann und soll. [1]

Die «Kernidee» als Lernauftakt

Die Lehrperson hat die Aufgabe, den «Witz der Sache» in Form von Kernideen zu formulieren. Diese eröffnen allen Beteiligten einen Blick auf das Ganze des Faches oder eines grösseren Stoffgebietes. Die Kinder und Jugendlichen sind aber nicht verpflichtet, die Kernidee der Lehrperson zu übernehmen. Sie dürfen und müssen – im konstruktiven Dialog mit den Kernideen der Lehrperson und denen der Mitschüler – eigene, auch widersprechende Kernideen entwickeln. Das dialogische Entwickeln und Aushandeln von Kernideen kommt nicht nur den Lernenden zugute: Es kann auch die Lehrenden zu ungeahnten und ungewohnten Neuinterpretationen von Altvertrautem führen. Die Generierung von Kernideen und die Darlegung des Kerns der Sache lässt den Stoff in einem neuen, spannenderen Licht erscheinen.

Bei dieser Arbeit kommt der Segmentierung des Stoffes eine ganz andere Aufgabe zu als bei der segmentierenden Wissensvermittlung: Die Lehrperson braucht sie für eine private Klärung und nicht als Lerninhalt für die Schüler. Den Schülern werden die Kernideen in den Lektionen vorgestellt. Die Kernideen sind aber nicht die Inhalte des Lernens, sondern Auftakte für die individuellen Lernprozesse. Aus den Kernideen entsteht der Stoff, den die einzelnen Schülerinnen und Schüler auf individuelle Art und Weise entfalten und ausdifferenzieren. Das Entscheidende ist, dass die Sache als Ganzes den Lernenden von Anfang an in Form der Kernidee gegenübersteht und dass die Grundlage für einen Dialog der Einzelnen mit der Sache geschaffen ist. Die Tätigkeit des «Probens» tritt an die Stelle des Übens. Die Ergebnisse der individuellen Dialoge mit der Sache werden in einem intensiven Reflexionsprozess geordnet. Diese Lernprozesse sollen die Lernenden lehrerunabhängig machen: In einem ganz persönlichen Lernprozess können die Lernenden nicht nur der Sache, sondern auch sich selber begegnen.

Ein gelungenes Beispiel einer Kernidee betrifft das Thema Geschwindigkeit. Als kleiner Junge durfte Peter Gallin in einem Sportwagen mitfahren – in rasantem Tempo. Auf die Frage des Jungen «War dahinten nicht eine 60er-Tafel?» antwortete der Fahrer: «Damit sind aber 60 Kilometer in einer halben Stunde gemeint!» Dieser Scherz eröffnete dem Jungen eine völlig neue, unvergessliche Erkenntnis: Geteilt durch 1/2 gibt mehr!

Die Entwicklung von Kernideen ist zweierlei: eine faszinierende kreative Arbeit und eine schwierige. Zündende Ideen für die Darstellung des Kerns der Sache entstehen, wenn man in seiner eigenen Lernbiografie nach authentischen Begegnungen und Schlüsselerlebnissen sucht und im Dialog mit Partnern aus anderen Disziplinen, die einen fremden Blick einnehmen können. [2]

Die Auseinandersetzung mit Kernideen in «Reisetagebüchern»

Die individuellen Lernprozesse im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den Kernideen formulieren die Schülerinnen und Schüler in den Reisetagebüchern. Der generelle Auftrag lautet: Dokumentiere deinen Lernweg. Eine Interaktive Didaktik misst der Schriftlichkeit eine sehr wichtige Rolle bei, weil sich beim Schreiben Gefühle

und Gedanken verlangsamen und klären, Gestalt annehmen und zur Stellungnahme herausfordern. «Wer schreibt, übernimmt in besonderer Weise Verantwortung für seine Position und öffnet sich der Kritik. Individualisierung ohne Aufbau einer schriftlichen Sprachkompetenz, die es dem Lernenden erlaubt, seine im Moment verfügbare Sprache als Medium des Lernens selbstständig zu nutzen, ist undenkbar.» [3]
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihren persönlichen Lernweg anhand von vier Leitfragen: Wie wirkt dieser Stoff auf mich? Wie verhalte ich mich beim Problemlösen? Kann ich mit meinem Wissen und Können vor anderen bestehen? Was habe ich erreicht? Diese von der Klassenstufe und den individuellen Fähigkeiten unabhängigen Aufgaben zielen auf fächerübergreifende Sach- und Sprachkompetenzen und orientieren sich an übergeordneten Bildungszielen. Die Leitfragen, die «Registern» des selbstständigen Arbeitens entsprechen, beleuchten die vier Aspekte Vorschau, Weg, Produkt und Rückschau.

Singuläre Standortbestimmungen als authentische Begegnungen
Bei vielen Menschen genügt ein Blick auf eine mathematische Gleichung oder ein Gedicht, um fast panikartige Reaktionen auszulösen. Bei anderen braucht es schon mehr: die Aufforderung, ein Gedicht vorzutragen oder einen Text zu schreiben. Mathematik-, literatur-, schreib- oder anders geschädigte Menschen sind auch ein Resultat gut gemeinter schulischer Bemühungen. Für dieses Leiden sind aber nicht die Sachen verantwortlich, sondern der angstbesetzte Umgang mit ihnen. Nach Ruf und Gallin liegt ein Grund solcher «Beschädigungen» darin, dass viele Lehrkräfte den Unterrichtsstoff nicht «freigeben», bevor sie ihn didaktisch zergliedert präsentieren, das heisst, portionenweise Schritt für Schritt vom Einfachen zum Schwierigen eingeführt haben.
Der Schlüssel zu einer authentischen Begegnung mit einem Schulstoff liegt in einer ersten Phase im vollständigen Verzicht auf fachbezogene Erwartungen an die Lernenden. Die Objekte sollen zuerst einmal betrachtet und beschnuppert werden dürfen, es soll ein offenes und unvoreingenommenes Gegenübertreten stattfinden, bei dem der Fluss der Assoziationen durch keine Vorstellungen von richtig und falsch oder brauchbar und unbrauchbar gelenkt und gehemmt werden. Entscheidend ist, was in der singulären Welt des Einzelnen geschieht: Das Ich muss in der Sache Fuss fassen können, die Sache muss zu einem wirklichen Gegenüber werden. Unabhängig von Fach und Schulstufe lautet der schlichte Auftrag in der ersten Lernphase:

«Achte beim Lesen dieses Gedichtes, dieser Gleichung usw. auf deine Gedanken und Gefühle. Schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht.»

In dieser Phase finden alle Schülerinnen und Schüler eine Beziehung zur Sache; auch Verunsicherungen, Verärgerung, Erschrecken haben Platz. Wesentlich ist, dass diese Gefühle aufgespürt und entschlüsselt und anderen zugänglich gemacht werden können. [4]

Die Sprache des Verstehens und die Sprache des Verstandenen

Die persönlichen Gespräche mit dem Stoff und der erzählende Austausch dieser Erfahrungen mit anderen sind die Quellen des Verstehens; ihre Sprache ist im Fluss, sie wird erschaffen und weiterentwickelt. Dieser interne Sprachgebrauch – die Sprache des Verstehens – hat einen Werkstattcharakter; er dient der singulären Standortbestimmung und dem divergierenden Austausch. Das Gefäss ist das Reisetagebuch. Die Sprache des Verstandenen ist etwas ganz anderes: sie ist die ökonomische, effiziente Schnellstrasse auf dem Weg von Fragen zu Lösungen. Der Unterricht, der nur diese Strasse befährt, riskiert Unfälle mit gravierenden Sach- und Personenschäden.

Eine Kultur des internen Sprachgebrauchs ist das Fundament für überzeugende Auftritte vor Publikum. Schriftliche und mündliche Formen wie Referate, szenische Darstellungen oder Prüfungen, die den Charakter von Publikumsauftritten haben, werden Produkte genannt und orientieren sich an der Sprache des Verstandenen. Im gelungenen Produkt ist das Singuläre ins Reguläre eingebunden: Im Wir findet das Ich zu sich selbst und kann vom Du verstanden werden.

Es geht um eine grundlegende didaktische Neuorientierung!

Der Ansatz der Interaktiven Didaktik verlangt wesentlich mehr als einige methodische Retouchen («Das wäre doch jetzt so etwas wie eine Kernidee!») und die Einführung einiger neuer Instrumentarien («Ab heute könntet ihr doch mal ein Reisetagebuch führen!»). Gefordert ist eine umfassende didaktische Neuorientierung, die nicht zu unterschätzende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und die Rolle der Lehrpersonen hat. Beim Ansatz einer Interaktiven Didaktik dreht sich alles um authentische Begegnungen: Das streng dialogische Unterrichtskonzept basiert auf den Grundbewegungen der singulären Standortbestimmung, des divergierenden Austausches und des regularisierenden Problemlösens. Sich auf das dialogische Unterrichtsprinzip einzulassen heisst, sich auf eine Reise mit unbekanntem Verlauf einzulassen. Im Unterschied zu einem Unterrichtskonzept, das sich auf eine Instruktion und Einübung des Regulären konzentriert, will der dialogische Ansatz, dass das Reguläre aus Dialogen zwischen einem Ich und einem Du herauswachsen kann. [5]

Literatur

[1,2] *U. Ruf, P. Gallin,* Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz, 1990.

[3] *U. Ruf, P. Gallin,* Lernen auf eigenen Wegen. Mit Kernideen und Reisetagebüchern, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 2/91.

[4] *U. Ruf, P. Gallin,* Sich einlassen und eine Sprache finden. Merkmale einer interaktiven Didaktik, in: R. Voss (Hrsg.), Die Schule neu erfinden, 1996.

[5] *U. Ruf, P. Gallin,* Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik, 1999

Hans Berner

Konstruktionen im Zentrum: Der Ansatz einer Konstruktivistischen Didaktik

In Wirklichkeit ist die Wirklichkeit ganz anders.
Graffiti

Im ersten Teil dieser Serie habe ich meinen didaktischen Ansatz als Ermöglichungsdidaktik beschrieben. Mit den vorangegangenen vier Teilen dieser Serie wollte ich ein didaktisches Orientierungswissen zur Verfügung stellen, um eigene Schritte zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts zu ermöglichen. Eine solche Ermöglichungsdidaktik sollte nach meiner Überzeugung die leitende Vorstellung jeglicher Erwachsenenbildung sein. Diese erwachsenengemässe didaktische Perspektive wird von einem Ansatz, den ich hier in einer bewusst verallgemeinernden Form als «Konstruktivistische Didaktik» bezeichne, auf Lehr-/Lernprozesse aller Stufen übertragen. Dem sogenannten Objektivismus und seiner Grundannahme «Es gibt ein allgemein gültiges, systematisiertes objektives Wissen, das gut strukturiert an Lernende weitergegeben und von diesen übernommen und im gleichen Sinne verstanden werden kann» stellt eine konstruktivistische Position eine diametral entgegengesetzte Denkfigur gegenüber.

Merkmale des konstruktivistischen didaktischen Ansatzes

- Unterricht muss sich an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren.
- Lernen ist als aktiver Prozess zu verstehen, währenddem das individuell vorhandene Wissen und Können aus neuen, eigenen Erfahrungen verändert und personalisiert wird.
- Kollektives, selbstregulatives Lernen in Form von Diskussion der individuellen Interpretationen von komplexen Lernsituationen hat grosse Bedeutung.
- Fehler sind bedeutsam: Auseinandersetzungen mit Fehlüberlegungen sind verständnisfördernd und tragen zur besseren Konstruktion von verstandenem Wissen bei.
- Lerninhalte sind auf die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden auszurichten.
- Gefühle und persönliche Identifikation mit den Lerninhalten sind bedeutsam.
- Lernprozessfortschritte sind bei der Evaluation des Lernerfolges wesentlich: Formen der Selbstevaluation, mit denen die individuellen Lernfortschritte und die Verbesserung der eigenen Lernstrategien beurteilt werden, sind sinnvoller.[1]

Die Perspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion
Ein wichtiges Ziel eines konstruktivistischen Ansatzes ist es, mit Hilfe der drei erkenntnistheoretischen Zugänge Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion ein neues Muster pädagogischen und didaktischen Denkens zu schaffen.[2]

- Die Perspektive der Konstruktion und ihr Grundmotto «Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit!» betont den Stellenwert des Selbst-Erfahrens, Ausprobierens, Experimentierens, des Überführens in eigene Konstruktionen ideeller und materialer Art. Ein leitender Grundsatz lautet: «So viel Konstruktion wie möglich!»
- Die Perspektive der Rekonstruktion und ihr Grundmotto «Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit!» hat bereits Martin Wagenschein in einer seiner prägnanten Formulierungen auf den Punkt gebracht: «Wir müs-sen verstehen lehren, das heisst nicht, es den Kindern nachweisen, so dass sie es zugeben müssen, ob sie es nun glauben oder nicht; es heisst, sie einsehen lassen, wie die Menschheit auf den Gedanken kommen konnte, so etwas nachzuweisen, weil die Natur es ihr anbot».[3] Es geht um das Nachentdecken der Erfindungen anderer. Ein leitender Grundsatz lautet: «Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!»
- Die Perspektive der Dekonstruktion und ihr Grundmotto «Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit!» legt Wert auf die Fähigkeiten des In-Frage-Stellens, des In-Zweifel-Ziehens, des Verschiebens des Blickwinkels, des Wechselns des Standpunktes, des kritischen Durchschauens und Hinterfragens. Ein leitender Grundsatz lautet: «Keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen!»

Dieser «konstruktivistische Dreiklang» von Erfinden, Entdecken und Enttarnen vermag didaktisch bedeutsame Erkenntnis- und Beobachtungsperspektiven zu eröffnen und Möglichkeiten für neue Sicht-, Denk- und Handlungsweisen zu schaffen.
Ein grundsätzliches Problem der konstruktivistischen didaktischen Ansätze stellt sich, wenn die erwachsenenbildnerische Ebene verlassen wird und die konstruktivistischen Forderungen für Lehr-/Lernprozesse aller Stufen Geltung beanspruchen wollen. Wenn sich die Lehrpersonen im Sinne eines «Radikalen Konstruktivismus» nur noch als Coaches (Lernberater) verstehen, die die Lernenden mit Scaffolding (engl. Bau-Gerüst) unterstützen, fallen grundsätzliche didaktische Aufgaben ausser Betracht. Auch ein dialektischer Konstruktivismus, der neben das Scaffolding zusätzliche Formen der Lenkung der Lehrerinnen und Lehrer wie Artikulation (Methoden zur Anleitung der Artikulation der Denk- und Problemlösungsprozesse), Reflexion (Vergleiche von Lernprozessen) oder Fading (Zurücknahme der Lehrermassnahmen mit zunehmenden Kenntnissen und Lernerfahrungen der Schüler) stellt, vermag die grundsätzlichen didaktischen Probleme nicht befriedigend zu lösen.[4]

Konstruktivismus-Varianten: Subjektive Didaktik ...
Auf der Basis verschiedenster Quellen (Radikaler Konstruktivismus, Systemtheorie, humanistische Pädagogik, Habitustheorie) hat der Freiburger Didaktiker Edmund Kösel seine schülerzentrierte «Subjektive

Didaktik» entwickelt. Kösel hatte sich – gemäss eigenen Aussagen – vorher zwanzig Jahre intensiv (aber ohne Erfolg) bemüht, eine «objektive» Didaktik zu vermitteln. Mit seinem neuen Ansatz einer «Modellierung von Lernwelten» machte er die Selbsttätigkeit der Lernenden nicht nur zum Ziel, sondern zur Bedingung des Unterrichts. In seiner Selbstverwirklichungs-Lernkultur werden Lehrende und Lernende zu absolut gleichberechtigten Partnern im Lernprozess: «Jeder am Lernprozess Beteiligte muss und darf seine eigenen didaktischen Modellierungsinstrumente besitzen und sie entsprechend seiner biographischen Verfasstheit anwenden. Das gilt also nicht nur einseitig für den Lehrenden, sondern diese Modellierung geht gleichzeitig und gleichrangig auch vom Lernenden aus.»[5] Der Ansatz einer Subjektiven Didaktik versteht Lernen als eine von biografischen Erfahrungen und individuellen Erwartungen geprägte Tätigkeit. Deshalb ist weder der Beginn noch der Verlauf und schon gar nicht das Ergebnis des Lernprozesses im Voraus bestimmbar. Weil sich autonome Lernprozesse nicht festlegen lassen, beschränkt sich die didaktische Aufgabe der Lehrperson auf die Modellierung von Lernwelten: auf das Zur-Verfügung-Stellen von Lernangeboten und das Schaffen von geeigneten Lernkontexten. Für die Erfüllung dieser Aufgaben präsentiert Kösel ein breites Methodenrepertoire unterschiedlichster Herkunft: Von der Skriptanalyse der Transaktionsanalyse über die Rollentauschmethode des Psychodramas bis zu den Methoden des Neurolinguistischen Programmierens.

... und ein radikal-konstruktivistisches Lehrverständnis

In seinem viel beachteten Buch «Aufbruch zu einer neuen Lernkultur» hat Bruno Krapf zu einem radikal veränderten Lehrverständnis aufgerufen: Lehren heisst schweigen, loslassen, gemeinsam eine Wegstrecke gehen. Das von Dyer in seinem Buch «Der wunde Punkt» formulierte Liebesverständnis «Liebe ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den Menschen, an denen uns gelegen ist, die Freiheit zu lassen, zu sein, was sie sein wollen, gleichgültig, ob wir uns damit identifizieren können oder nicht» dient Krapf als Ausgangspunkt seines neuen Lehrverständnisses: «Lehren ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den Menschen, an denen uns gelegen ist, die Freiheit zu lassen, zu sein, was sie sein wollen, gleichgültig, ob wir uns damit identifizieren können oder nicht.»[6]

Ein solches Lehrverständnis garantiert allen Lernenden eine maximale Freiheit in ihrem Lernprozess und allen Lehrenden eine maximale Freiheit in Bezug auf ihre Didaktik, respektive Methodik. Aus einer an einem Bildungsbegriff orientierten didaktischen Sicht birgt diese subjektzentrierte Berufsverständnis, die vielen als sehr attraktiv erscheinen mag, verschiedene Gefahren.

Besonders gravierend sind nach meiner Meinung die Verlagerung von umfassenden didaktischen Überlegungen hin zu methodischen Möglichkeiten – das Revival des nicht nur deutschen Schlagers des Primats der Methodik und die durch den Radikalen Konstruktivismus begründete rein schülerzentrierte didaktische Haltung. Beiden didaktischen Reduktionen gemeinsam ist die Ausklammerung einer überindividuellen Perspektive.

In seiner Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik kritisiert Clemens Diesbergen neben der problematischen Gegenstandskonzeptionalisierung der radikalkonstruktivistischen Pädagogik ihre Blindheit gegenüber sozialen, gesellschaftlich-politischen und kulturellen Faktoren.[7] Aus einer umfassend verstandenen gesellschaftlichen Perspektive erscheint ein subjektivistisches Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in einem anderen – höchst problematischen – Licht. Die (Auf)forderung «Werde, die/der du bist!» kann angesichts stattfindender gesellschaftlicher Prozesse («The winner takes it all!») einen zynischen Unterton annehmen.

Offensichtliche Chancen und Grenzen konstruktivistischer Ansätze

Die zu Beginn dieses Beitrages genannten Merkmale eines konstruktivistischen didaktischen Ansatzes erachte ich für meine erwachsenenbildnerische Tätigkeit im Rahmen der Möglichkeiten als verpflichtend. Auch ich plädiere dezidiert für eine Überwindung des «Oberkellner-Syndroms»[8]: Es genügt wirklich nicht, den Gästen von anderen Angerichtetes vorzusetzen – ohne sich im Geringsten um die Interessen und das Potenzial dieser «Bedienten» zu kümmern. Klar ist auch, dass dieses erwachsenenbildnerische Vorbild-Verhalten in hohem Masse prägend und für die zukünftige Lehrertätigkeit verhaltenssteuernd wird.

In Bezug auf meine erwachsenenbildnerischen Ziele kann ich bestimmte massgebliche Forderungen eines konstruktivistischen didaktischen Ansatzes unterschreiben: «Von der festgeschriebenen Wahrheit zur Relativität der Wahrheiten als Konstruktion», «Vom Besserwisser zum Mehrwisser», «Vom sicheren Weg in das didaktische Wagnis», «Von der sammelnden Wiedergabe zur Erfindung», «Von den theoretischen Schlachten zur praktischen Relevanz»[9]. Vorbehalte habe ich hingegen gegenüber bestimmten verabsolutierenden Postulaten: Die Forderung «Von den Inhalten zum Kontext der Beziehungen» mündet in ein problematisches Primat der Beziehungen vor den Inhalten; der ultimative Ruf «Von der kognitiven Übernahme zur Expression» scheint mir so wenig zur Lösung einer sogenannten «Informationsüberflutung» zu genügen wie der Hinweis auf ein sogenanntes «modernes Notenmanagement» beim Postulat «Von den Noten zu Kriterien». Diese Forderungen schütten nach meiner Ansicht durch ihren simplifizierenden Charakter das Kind mit dem Bade aus.

Literatur

[1,4] *R. Dunbs,* Der Konstruktivismus im Unterricht, in: «schweizer schule» 6/97.

[2] *K. Reich,* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 1997 (2. Aufl.).

[3] *M. Wagenschein,* Martin Wagenschein über das exemplarisch-genetische Lehren. Film des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1986.

[5] *A. Kösel,* Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, 1993; [6] *B. Krapf,* Aufbruch zu einer neuen Lernkultur, 1992;

[7] *C. Diesbergen,* Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik, 1998; [8] *E. Meuler,* Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, 1993.

[9] *K. Reich,* Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: Pädagogik Nr. 7/8, 1998.

Hans Berner

Eine persönliche kreative didaktische Leistung

Wüssten wir wahrzunehmen, wer weiss, ob das Wahre
nicht hie und da doch im Wirklichen erschiene?
Kurt Marti

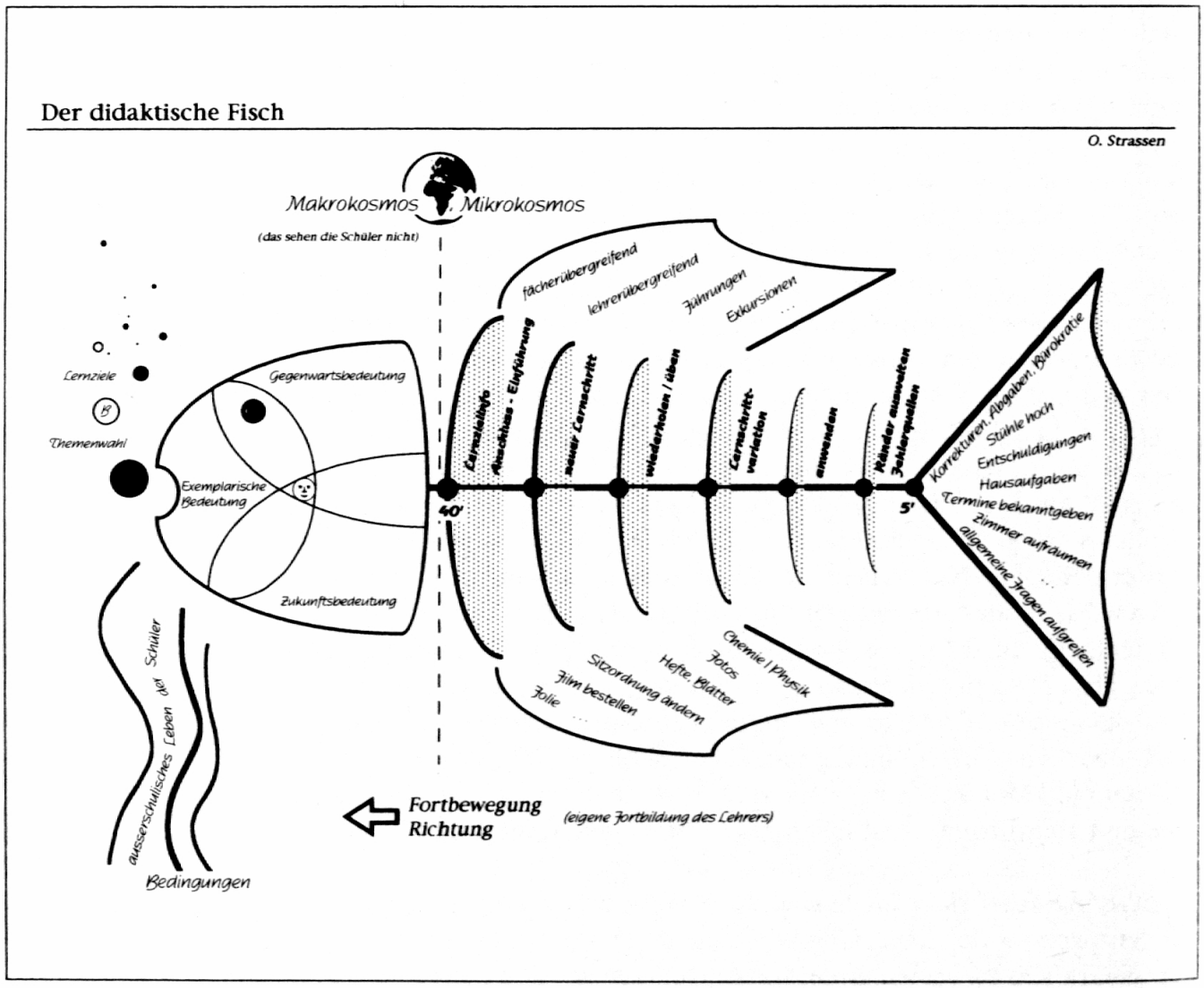
Im ersten Teil dieser Serie wurden die pointiert kritischen Einwände des Philosophen Adorno und des Schriftstellers Burger präsentiert: Didaktik als marschbefehlsartige Bildungsblockade und Didaktik als Todfeind alles Lebendigen. Dieses erschreckende Didaktikverständnis erinnert stark an die Vorstellung eines mechanistischen Unterrichtswerkes, wie es durch gewisse befliessene Schüler von Herbart im 19. Jahrhundert zu einem Höhepunkt gebracht wurde: eine Didaktikvorstellung von streng gesetzmässigen, notwendigen Wegen, auf denen die Zöglinge zu ganz bestimmten Reaktionen «determiniert» wurden. Gegen diese nicht nur didaktische Schülerformung hat anfangs des 20. Jahrhunderts Ellen Key vehement protestiert. In ihrem Buch «Das Jahrhundert des Kindes» hat sie die durch den schulischen Herdendruck entstandene kollektive Verdummung und die Seelenmorde in den Schulen beklagt und die Befreiung der Heranwachsenden in einer Schule der Zukunft gefordert.[1]

In den bisherigen sechs Teilen dieser Serie wurde deutlich, dass eine autoritäre lehrerzentrierte Schülerformung ebenso wenig wie eine rein lebensweltbezogene oder eine schülerzentrierte Didaktik einer zeitgemässen bildungsorientierten Didaktikvorstellung entsprechen kann. Aber auch eine Art von Herdendruck, der eine Herde von Lehrerinnen und Lehrern auf eine bestimmte Didaktikkonzeption verpflichtet, verträgt sich nicht mit der Vorstellung einer als Bildungswissenschaft verstandenen Didaktik. Meine Einschätzung deckt sich mit dem Fazit von Gerd Heursen: «Die Aussicht allgemeiner – im Sinne von: umfassender – Didaktik auf einheitliche Regelung des Unterrichts sind heute, in der individualisierten und pluralisierten Gesellschaft der Postmoderne getrübter denn je.»[2] Nicht einverstanden bin ich jedoch mit seinem resignativen Fazit einer Abdankung theoriegestützter Didaktik: «Die Krise der Didaktik ist die Krise ihres Selbstverständnisses als einer praktischen Disziplin, die die Praxis nicht erreicht».[3] Auch die Konsequenz, dass didaktische Fantasie und autonomes didaktisches Handeln nur noch über eine Beschäftigung mit ungewöhnlichen Didaktiken (einer sogenannten Didaktik zum Anfassen) erreichbar sind, entspricht nicht meinen Erfahrungen – und schon gar nicht meinen Intentionen!

Gemäss meinen Erfahrungen sind die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl in der Lage, Überwindungen des viel beklagten Theorie-Praxis-Grabens zu leisten, wenn sie aufgrund einer Auseinandersetzung

mit verschiedenen theoretischen didaktischen Ansätzen ihre eigenen theoriegestützten Unterrichtsschemen – im Sinne von Problematisierungsrastern – konzipieren können. Dass diese Unterrichtsschemen sehr unterschiedlich sind – nicht zuletzt in Bezug auf die theoriegestützte Qualität – versteht sich dabei von selbst.

Ein Beispiel eines persönlichen theoriegestützten Unterrichtsschemas
Der folgende Entwurf eines ganz persönlichen theoriegestützten Unterrichtsschemas in Form eines didaktischen «Fisches» des ehemaligen Sekundarlehrerstudenten Olaf Strassen ist nicht nur ein gelungenes Beispiel einer Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Ansätzen, sondern ein Beweis dafür, dass eine theoretische Auseinandersetzung auch Vergnügen und Lust bereiten kann, darf und soll. Dieser didaktische Fisch bildet eine vielversprechende Basis für weitere persönliche und gemeinsame kreative didaktische Konstruktionsversuche. Entscheidend für die Chancen einer Umsetzung dieser Planungsvorgaben im Unterricht ist – unter anderem – die Qualität der Unterstützung und Begleitung in den schulpraktischen Veranstaltungen sowie in der Phase der Berufseinführung.



Das persönliche theoriegestützte Unterrichtsschema wird dem Wind oder Sturm der Praxis ausgesetzt

Empirische Untersuchungen zur Lehrer-Professionalität geben einige interessante Einblicke in die Berufssituation von berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrkräften. Bei den Junglehrerinnen und Junglehrern besteht ein genereller Trend, sich von liberalen Unterrichtskonzepten weg zu rigiden, reglementierenden Vorgehen zu bewegen, und bei der Unterrichtsvorbereitung wird ein grosses Bedürfnis nach klaren Richtlinien deutlich. Untersuchungen bei berufserfahrenen Lehrpersonen haben ergeben, dass sich die meisten Lehrkräfte bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung überhaupt nicht an didaktischen Modellen orientieren. Im Unterschied zu Berufsanfängern wird von den erfahrenen Lehrkräften das, was Schülerinnen und Schüler zum Thema einbringen könnten, seltener in die Planung einbezogen.[4]

Diese nach meiner Einschätzung heute vielerorts weitgehend zutreffenden Aspekte des fundamentalen Theorie-Praxis-Grabens hängen mit zwei Problembereichen zusammen: einerseits mit einer bestimmten Art der Vermittlung von didaktischer Theorie und andererseits mit einer vorherrschenden praxiszentrierten, und damit methodiklastigen berufspraktischen Lehrerausbildung und Berufseinführungsphase. Zum ersten Problem: Wenn im Rahmen einer Vorlesung oder einer Veröffentlichung die verschiedensten didaktischen Modelle ohne jegliche Umsetzungsmöglichkeiten für die Stufe, auf der die angehenden Lehrkräfte unterrichten, präsentiert werden, ist der resignative Vorwurf einer Feiertags-Didaktik nahe liegend und verständlich. Zum zweiten Problem: Wenn in der berufspraktischen Aus- und Weiterbildung das Erfahrungswissen und nicht transparent gemachte didaktisch-methodische Anlehnungen stark überwiegen, ist der Vorwurf einer Alltags-Methodik nachvollziehbar.

Der routinierte Fluchtweg aus dem Theorie-Praxis-Dilemma: «Lasst uns unterrichten, ohne zu theoretisieren!»

Das in der parodiststistischen Aufklärungssschrift «Candide» von Voltaire durch den Protagonisten Martin vertretene Lebensmotto «Travaillons sans raisonner, c'est le seul moyen de rendre la vie supportable» haben sich viele Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Stufen zu eigen gemacht. Die durch widersprüchliche Forderungen hin- und hergerissenen Lehrpersonen versuchen ihren beruflichen Auftrag erträglicher zu gestalten, indem sie unterrichten ohne zu theoretisieren. Die didaktisch-methodische Kompetenz wird praktisch ausschliesslich durch die Quellen «subjektiver Theorien» genährt. Eine aktuelle Untersuchung weist auf etwas höchst Beunruhigendes hin: Die befragten Lehrerinnen und Lehrer räumten ihrem «gesunden Menschenverstand» das entscheidende Gewicht bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung ein. Der gesunde Menschenverstand rangierte vor den Grundsätzen pädagogischer Arbeit und den Grundwerten einer demokratisch offenen Gesellschaft und der inneren Logik des Faches.[5]

Problematisch wird es, wenn selbst in der Lehreraus- und -weiterbildung die entscheidenden Bindeglieder im Theorie-Praxis-Bezug ihre prakti-

sche Verwurzelung – die häufig ihrer Stärke entspricht – einseitig überbetonen. Noch problematischer wird es, wenn diese Praxiszentrierung mit einer verdeckten oder offenen Ablehnung gegenüber alten und neuen didaktischen Ansätzen und Unterrichtskonzeptionen gekoppelt ist. In diesem Falle kann das Aufeinander-Treffen von theoretisch interessierten Berufseinsteigern (mit ihren differenzierten Unterrichtsplanungsunterlagen) und pragmatisch ausgerichteten Lehrerbildungsroutiniers (mit ihrem jahrzehntelangen Erfahrungsschatz) in einen offenen oder verdeckten Theorie-Praxis-Wettbewerb münden. Bei diesem Wettstreit sind die Chancen in der Regel recht ungleich verteilt: Es braucht nicht einmal ein speziell hervorgehobenes hierarchisches Verhältnis, weil – gemäss landläufiger Meinung – im Lehrberuf immer noch das «zählt», was in der Lektion geschieht – und nicht das, was in noch so gescheiten Worten aufs Papier gebracht wurde!

Literatur

1 *E. Key,* Das Jahrhundert des Kindes, 1905.

2, 3 *G. Heursen,* Didaktische Autonomie. Zur Notwendigkeit einer grösseren didaktischen Vielfalt, in: Pädagogik Nr. 1, 1996.

4 *B. Koch-Priewe,* Kritisch-konstruktive Didaktik: Den Gegensatz zwischen wissenschaftlichen und subjektiven didaktischen Theorien überwinden, in: W. Hendricks, ua. (Hrsg.): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive, 1997.

5 *R. Künzli,* Didaktik. Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsstand, in: Beiträge zur Lehrerbildung Nr. 1, 1998.

Der Text dieser Serie basiert auf dem Buch: Hans Berner, Didaktische Kompetenz-Zugänge zu einer theoriegeschützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts, Haupt-Verlag 1999.

Hans Berner

Ein (auf-)geklärtes Didaktikverständnis:

Häufig entsage ich einer Theorie, selten meiner selbst.
Janusz Korczak

Im Verlaufe dieser Serie ist meine lehrerbildnerische Position mit meinen Vorbehalten und Vorstellungen klarer geworden: Ich habe etwas gegen die Dominanz von praxiszentrierten methodischen Rezepten; Uniformität und Reproduktionsleistungen erachte ich als Vorbereitung für den anspruchsvollen Lehrerberuf als absolut ungenügend. Sprüche wie «In der Praxis weht ein anderer Wind» oder «In diesem Beruf braucht es immer noch in erster Linie klare Vorgaben, an die man sich halten kann» sind nach meiner Ansicht inakzeptabel. Ich halte mehr von einem theoriegestützten Zugang, von einem umfassenden didaktischen Verständnis, von Kreativität, Eigenständigkeit, Originalität. Didaktischer Einfallsreichtum und didaktische Kompetenz kann gedeihen und Früchte tragen, wenn keine «Zweitpriester mit ihren Methoden-Altären»[1] mehr den Zugang zu einer didaktischen Viel-Sicht und Ein-Sicht versperren.
Gefordert sind persönliche konstruktive Bildungserfahrungen, die die Sachen handelnd, probend und denkend so zu klären vermögen, dass die Menschen mit ihrer Neugier, Erfahrungslust und Lebendigkeit nicht immer wieder unter die Räder omnipotenter Stunden-Halter, Besser-Wisser und Zensoren geraten.

Kein didaktisch-methodischer Neotribalismus

Weder im gesellschaftlichen noch im pädagogischen Bereich ist eine «neotribalistische Lösung» haltbar: Der im gesellschaftlichen Bereich feststellbare Trend zu Fundamentalismen mit «Antwort-Fabrik-Charakter» ist problematisch und gefährlich. Auch im pädagogischen und didaktisch-methodischen Gebiet machen sich neotribalistische Strömungen breit. Im pädagogischen Bereich versuchen verschiedene Strömungen ihre Sicht der Dinge als allein massgebliche und massgebende darzustellen. In analoger Weise werden im didaktischen Bereich sowohl auf der Ebene der Unterrichtskonzeptionen als auch der Unterrichtsrezepte zunehmend alleinseeligmachende und -sprechende Vorstellungen verkündet. Wie im letzten Jahrhundert die «Herbartianer» gibt es auch heutzutage Gruppierungen, die sich als Jünger möglichst stark auf die Interpretation ihrer «Meister» abstützen, argwöhnisch die sich auf Ab- und Irrwegen befindenden fremden Vorstellungen aus ihrer Sicht «wahr»-nehmen und eventuell nach Kräften mit ihrer «Lösung» missionieren.

Postmoderne Lebensformen des Flanierens...

Bestimmte postmoderne Lebensformen wie die des Flaneurs, Vagabunden, Touristen oder Spielers bilden die dem neotribalistischen Weg entgegengesetzten «Lösungsmuster» im gesellschaftlichen Bereich. Der Flaneur praktiziert sein Leben im Stile von «als ob» und sein Engagement in der Form von «wie wenn»; seine episodischen Begegnungen, die ohne Auswirkungen bleiben, sind eher «Vergegnungen». Der freischwärmende und herrenlose Vagabund «riecht» immer nach anderen Orten; er ist nirgends Einheimischer, Ansässiger, Verwurzelter. Der Tourist ist ein systematischer Sammler von fremden bizarren Erfahrungen, der das kitzelnde Gefühl einer unbestimmten Gefahr mit der Sicherheit von Rettung zu kombinieren sucht. Für den Spieler gibt es nur mehr oder weniger kluge, scharfsinnige, trickreiche Spielzüge im Kontext der Sinnprovinz des Spiels, in dem es kein Mitgefühl und kein Mitleid gibt und braucht.[2]

...und ihre Parallelen im pädagogisch-didaktischen Bereich

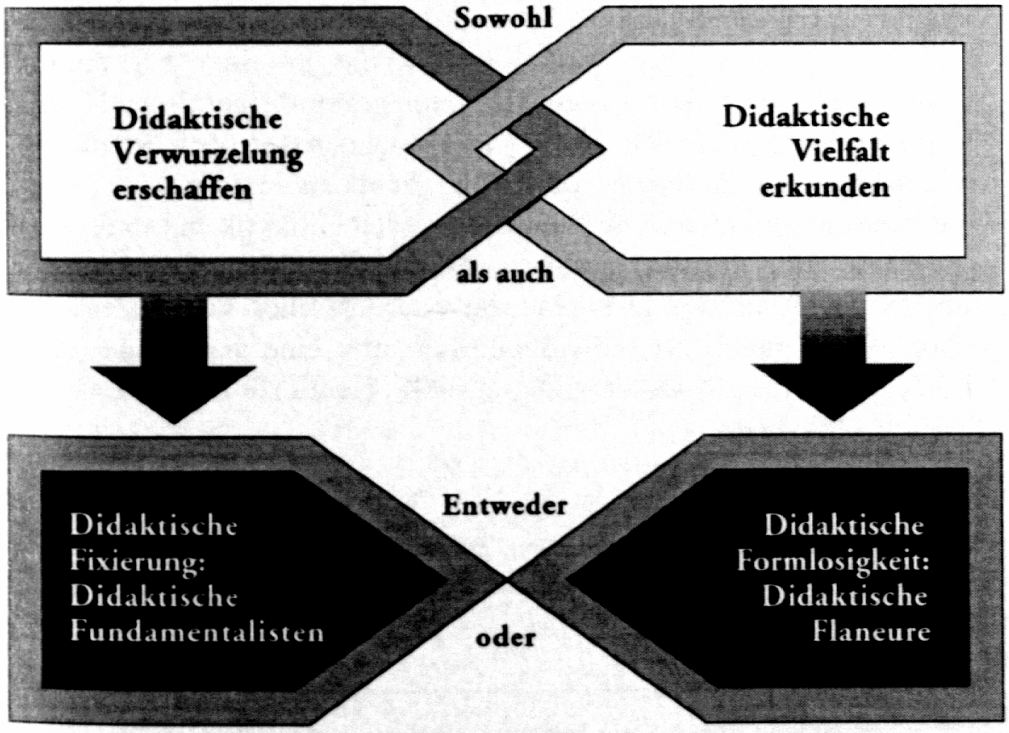
- Das didaktisch-methodische *Flanieren* zeigt sich als episodisches Erfahren und Erproben der neusten unterrichtlichen Moden. Das paradiesischste Tummelfeld bieten pädagogische Shopping-Centers: An einer Pädagogica, Didacta oder Methodica lassen sich die neusten pädagogisch-didaktisch-methodischen «Erkenntnisse» flanierend aufspüren – und eventuell erspüren.
- Das didaktisch-methodische *Tourismus-Verhalten* ist von der Sehnsucht nach neuen Erfahrungen gesteuert. Diese Sehnsucht nutzen die aktuell beliebten didaktisch-methodischen Touristenorte mit ihrer mehr oder weniger himmelschreienden Ausgefallenheit. Oft wird an diesen Orten Fremdes in domestizierter Form vorgeführt. Die kleinen attraktiven Schocks können im angenehm erschaudernden Pauschalpaket mit Sicherheit konsumiert werden. Das Kribbeln des Neuen weicht nach kurzer Zeit der zutiefst beruhigenden «Einsicht»: Für Zuhause wäre dann das aber doch nichts!
- Das didaktisch-methodische *Vagabundieren* oder *Nomadisieren* entspricht einem pädagogischen Tun ohne Plan: Man entscheidet intuitiv an der nächsten Kreuzung, in welche Richtung man gehen könnte. Die Bewegungen sind nicht voraussehbar. Die Koordinaten von Theorien und Konzepten entfallen, Zeit und Raum lösen sich auf. Alles wird möglich, alles kriegt seinen neu zugewiesenen Platz.
- Das didaktisch-methodische *Spielen* kann mit Hinweis auf die Regeln des Spiels «guten Gewissens» jegliche Verantwortung zurückweisen: Jedes Tun kann ganz locker mit dem immer (zu-)treffenden Spruch «It's part of the game» den gestellten Anforderungen von Struktur, Sinn und Kontrolle entzogen werden.

Die persönliche Aufgabe einer didaktisch-methodischen Konstruktionsleistung

Wie im vorangegangenen Teil dieser Serie dargestellt, verstehe ich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für Bildungspro-

zesse, die als eine wesentliche Aufgabe ein eigenes theoriegestütztes Schema für die Planung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts entwickelt haben. Eine sinnvolle Erfüllung dieser Aufgabe verträgt sich weder mit einem fundamentalistischen noch mit einem flanierenden Verständnis: Lehrerinnen und Lehrer dürfen weder in der Lehrerausnoch in der Lehrerweiterbildung auf ganz bestimmte Vorgaben – im Sinne didaktisch-methodischer Glaubensbekenntnisse – verpflichtet werden; Lehrerinnen und Lehrer soll aber auch nicht die grenzenlose Freiheit und Beliebigkeit in ihrer didaktischen Aufgabe gelassen werden.
Gefordert sind individuelle Konstruktionsleistungen: Die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer haben von ihrem rekonstruktivistischen, konstruktivistischen und dekonstruktivistischen «Aussichtsturm» einen persönlich passenden didaktischen Dreiklang von Entdecken, Erfinden und Enttarnen zu leisten. Diese Integrationsleistung basiert auf einem Aushalten der widersprüchlichen Bedürfnisse nach Verwurzelung (im Sinne von heimisch und ansässig werden) und Vielfalt (im Sinne von offen für neue Impulse sein – und bleiben). Das Erkennen und Aushalten des positiven Spannungsverhältnisses verhindert ein verabsolutiertes Verständnis und didaktisch-methodische «Krankheitsbilder»: Die aus Furcht vor der Formlosigkeit entstandene neotribalistische Fixierung (die didaktische «Fixeophobie») und die aus der Furcht von Fixierung entstandene vagabundierende Formlosigkeit (die didaktische «Proteophobie»).

In der Form eines Wertequadrates kann diese Aufgabe wie folgt dargestellt werden:



Im Unterschied zur verabsolutierenden flanierenden Ungebundenheit und zur fundamentalistischen Unfreiheit ist sowohl im gesellschaftli-

chen als auch im pädagogischen Bereich die Fähigkeit gefordert, mit Ambivalenz und in Kontingenz zu leben – und Unterricht so zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Ein didaktisches Kontingenzbewusstsein umfasst Entwicklungsoffenheit, Ambiguitätstoleranz, situative Flexibilität.

Mein Anliegen: Eine verantwortungsethische Didaktik

Dass unter Didaktik sehr Verschiedenes verstanden werden kann, ist im Verlaufe dieser Serie deutlich geworden. Offensichtlich wurde auch, dass sich die durch verschiedene Adjektive charakterisierten einzelnen didaktischen Ansätze in einer auf den ersten und auch auf den zweiten Blick verwirrenden Vielfalt präsentieren. Diese Vielfalt zu erkennen und produktiv und kreativ für eine eigene theoriegestützte didaktische Position zu nutzen, ist ein entscheidender Aspekt einer didaktischen Kompetenz. Zu dieser Aufgabe gehört auch eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen einer didaktisch-methodischen Komplexitätsreduktion.

In Anlehnung an eine von Max Weber vorgenommene Unterscheidung plädiere ich für die Überwindung einer rein gesinnungs- und erfolgsethischen didaktischen Position durch eine verantwortungsethische. Eine *gesinnungsethische* Begründung orientiert sich an einem didaktischen Korsett und einem sicheren, verlässlichen, prinzipiengetreuen und eventuell moralgepanzerten Vorgehen. Man hat sich didaktisch nichts vorzuwerfen. Denn: Das didaktische Handeln erfolgt gemäss fundamentalen Sicherheiten. Eine *erfolgsethische* Begründung orientiert sich am didaktischen Erfolg in Form von als attraktiv empfundenen Lehr-/Lernprozessen und einem angeblich optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnis. Auch dabei hat man sich nichts vorzuwerfen: Der didaktische Erfolg ist durch die erreichten Ziele und die notwendigen Mittel «geheiligt». Nach meiner Auffassung ist die in einer sogenannten wertunsicheren Zeit für viele nahe liegende gesinnungsethische Haltung ebenso problematisch wie die in einer sogenannten Zeit finanzieller Verknappung sich aufdrängende erfolgsorientierte Haltung.

Eine *verantwortungsethische* Begründung der Didaktik hat eine gesinnungs- und eine erfolgsethische zu überwinden. Verantwortungsethisches Handeln verlangt zwingend ein pluralistisches Verständnis, eine persönlich verantwortete individuelle Leistung, eine dialogische Struktur. Klar wird: Eine verantwortungsethisch orientierte Didaktik ist eine *Reflexive Didaktik.*

Literatur

1 *U. Beck,* Die Erfindung des Politischen, 1993, S. 259

2 vgl. *Z. Baumann,* Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen, 1997.

Die einzelnen Teile dieser Serie basieren auf dem Buch: *H. Berner,* Didaktische Kompetenz – Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts, Haupt 1999.