

Heribert Schopf

Wozu ist die Schule da?

Soziale Funktion oder pädagogische Aufgabe?

Vorbemerkungen

Ich habe mich in den letzten Jahren wissenschaftlich mit den Phänomenen des Verschwindens beschäftigt. Verschwinden bedeutet nicht, dass etwas tatsächlich unwiederbringlich nicht mehr da wäre, sondern, dass durch massive Steuerungsambitionen die pädagogische Substanz von Schule und Unterricht verändert wird. Das Thema „Wozu Schule?“ scheint geradezu immer aktuell zu sein. Wer sich zu diesem Thema zu Wort meldet, oder zu Wort gemeldet hat, will die Schule verbessern, zumindest wird dies oft so transportiert.

Ich will dies in der Absicht tun, das Pädagogische der Schule in Differenz zum jeweiligen aktuellen Schulehalten sachlich heraus zu präparieren. Meine Bemerkungen beziehen sich auf meine Erfahrungen mit dem Wiener Schulsystem. Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen mit dem deutschen Schulwesen dürfte es geben. Die Position, die ich einnehmen will, ist eine didaktische Perspektive. Wozu also Schule da sein soll, ist nicht dasselbe, wozu sie da ist. Meine Betrachtungen und Schlussfolgerungen verstehen sich folglich als „totale didaktische Qualitätsentwicklungsvorschläge“. Dazu ändere ich die Vorzeichen und stelle von Ökonomizität um auf die mögliche Pädagogizität der Schule. Wo immer Qualitätsmanagement auftritt, findet es Mängel, weil, wo keine Mängel wären, würde es sich ja augenblicklich auflösen. Es muss immer etwas optimiert werden, es müssen immer Meilensteine und Potenziale erweitert werden und es muss vor allem alles kreativer werden: hier setze ich an, nur dass ich ein pädagogisches Qualitätsmanagement auf den Ist-Zustand der Schule appliziere.

Die Betriebsideologie jedweden Qualitätsmanagements kennt ja kein Ende. Gemäß dem Hornbach Werbeslogan: „Es ist immer was zu tun!“ Und neuerdings: „Was bleibt!“ kommt dies bestens zum Ausdruck. In diesen beiden Slogans lässt sich der Diskurs gut einfangen. Auf der einen Seite das TQM – „Es ist was zu tun“ das ist der Ruf nach Reform, und auf der anderen Seite die Frage „Was bleibt?“ das ist die Frage der Evaluation. Der Texter von Hornbach könnte Bildungsforscher sein. Der Vergleich des Baumarkts mit der Schule scheint indes gar nicht so abwegig. In beiden Feldern muss man mittlerweile selber wissen, was man braucht und wo man sucht.

Nimmt man zum Maßstab einer Qualitätsentwicklung gänzlich andere paradigmatische Voraussetzungen als die der OECD und ihrer Qualitätsagenturen, dann müssten wir uns in der Lehrerinnenbildung wieder um Unterricht und Unterrichten lernen kümmern, dann wären „Normative zur Gestaltung des Unterrichts“ (vgl. Prange 1986, S. 43) wieder im Spiel, ohne, dass an den Gelingensbedingungen von Schule sich sofort etwas dramatisch verändern würde; guter Unterricht stellt sich nicht dadurch ein, dass man sich theoretisch wieder mehr auf Pädagogik verständigt. Er muss nicht neu gedacht, sondern auch neu gemacht werden.

Der Text ist inhaltlich folgendermaßen aufgebaut:

In einem ersten Schritt werden ausgewählte historische Antwortversuche zum Thema vorgestellt, die man auch als pädagogische Mahnungen wider den Zeitgeist interpretieren kann (1).

In einem zweiten Schritt wird der Verlust an Orientierungswissen durch Bildungswissenschaft kurz angerissen (2).

Auf Basis dieser Einschätzungen soll drittens vier ausgewählten Phänomenen des Verschwindens nachgespürt und aktuelle Bezüge dazu hergestellt werden. Womit ist zu rechnen, wenn man das pädagogische Qualitätsmanagement an die Schule anlegt (3).

Daraus ergeben sich grundsätzliche Antworten zum WOZU einer pädagogischen Schule, die in einem letzten Schritt in einem kurzen Resümee zusammengefasst werden. Damit wird eine Perspektive möglich, den pädagogischen Teil der Frage „Wozu die Schule da ist“, bzw. sein sollte in wenigen Sätzen zu umreißen, ohne dass damit alles schon gesagt wäre (4).

1 Überraschendes- Allzu Überraschendes:

Bei Hegel heißt es in seiner 2. Gymnasialrede von 1809:

„Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiat, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist (Hegel 1970, S. 318).“

Die Frage, die mit Hegel formuliert werden kann, ist die: was ist so wichtig, dass sich die Auseinandersetzung mit Inhalten, die nicht unmittelbar verwertbar sind, letztlich doch als lohnend herausstellt? Welche Inhalte sind so bedeutend, dass man sie jungen Menschen zumuten muss? Diese philosophische Position der Gewichtung geistiger Inhalte mit dem Ziel eines unabhängigen Halts passt nur mehr als Mahnung und Kritik auf heutige Verhältnisse. Wenn aktuell schulisches Wissen zu rein verwertbaren Kompetenzen wird, dann haben wir die Hegel'sche Unterscheidung zwischen „Inhalten“ und „Stoff“ bereits didaktisch abgeschrieben.

Alfred Petzelt nennt 1932 in seinem Aufsatz „Überspannungen moderner Pädagogik“ (Petzelt 1987, S. 145ff.) drei Ursachen für solche Überspannungen. Petzelt verlangt von der Schule, dass sie auf die Bedürfnisse der Gegenwart Rücksicht zu nehmen hat, ohne auf die Bindung an Bleibendes zu verzichten. Es geht ihm darum, dass beides zu einer möglichen Einheit gebracht wird. Seine Kritik richtete sich gegen Tendenzen, die zu einer „Verlagerung der zu fordernden Einheitsaufgabe nach der Richtung der zeitbedingten Rücksichten“ führen. Solcherart wird die Schule „als Einrichtung und Organ der Gemeinschaft in Mitleidenschaft gezogen“ und Überspannungen ausgesetzt.

Er ortet diese drei Überspannungen im Psychologismus, in der Schularbeit als Spiel und in der Orientierung an der Zweckmäßigkeit als Prinzip des pädagogischen Denkens. Wie aktuell oder besser zeitlos diese Beschreibung und Zuschreibung von Überspannungen ist, zeigen Publikationen der letzten Jahre. Zur Psychologisierung der Pädagogik haben Oser und Reichenbach 2002 einen gewichtigen Beitrag geliefert. Die Frage der Möglichkeit der Öffnung des Unterrichts wird seit ca. 10 Jahren nun wieder im Kontext konstruktivistischer Didaktik neu belebt. Und zu guter Letzt wird unter

dem Aspekt der Kompetenzorientierung das Austreiben des Bildungsgedankens aus den Schulen diskutiert. Vielleicht sollte man hier auch gleich von Kompetenz – bzw. Lernfabriken sprechen und nicht mehr von Schulen. Der Werbeslogan dazu: „Jetzt Gratisdownload: Leistungsranking mit Gewinnoption. Laden Sie sich ihre Kompetenzapp runter und überprüfen Sie ihre lifelong learning Kompetenz und Performance und speichern Sie dies in ihrem Cloud- Bildungsserverabschlussportfolio im web 2.1.“

Etwas später unternahm Theodor Ballauff 1964 einen Blick in die Zukunft. Zuerst entwirft er eine Vision der Schule der Zukunft, die er dann auf wenigen Seiten gleich wieder demontiert. Sein „Wozu ist die Schule da?“, fasst er als die Hinführung zur Wahrheit auf, der Aufgabe zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit gewahr zu werden, weil sie nur so ein Maß der Bildung in sich trägt. Unzeitgemäße Gedankengänge, die noch immer als Kritik auf die heutige Schule passen.

„Vielleicht sind wir deshalb so begierig auf Rundfunk und Fernsehen, Bildzeitung und Film, auf technische Lehrmittel und manches andere, weil sie scheinbar uns diese „Gegenwart“, dieses Zeitalter so leicht, so schnell zugänglich machen und in die Hand spielen. Vielleicht suchen wir deshalb auch in der Schule insgeheim nach immer wieder anderen Maßnahmen und Einrichtungen, die uns über jenes Versagen hinwegtäuschen, so daß wir auch in der Schule jenes Maß der Bildung nicht mehr als zwingend und bedrängend erfahren. Hier ist von etwas anderem die Rede als von der „Erschöpfung“ der sogenannten Begabungsreserven (Ballauff 1964, S. 64).“

1996 formuliert Hermann Giesecke sein „Wozu Schule“, wenn er die einfache Antwort gibt: Die Schule ist zum Lernen da. Die Schule ist für ihn der Ort des schulischen Lernens, Lehrens und Erziehens, weil dieses schulische Lernen nur in der Schule stattfindet. Seine diesbezüglichen zustimmungsfähigen Einlassungen zur Differenz zwischen Schule und Leben machen deutlich, dass sich angesichts der Kritik des Spielcharakters des schulischen Lernens nun die problematische Kehrseite einer neuen Lern-, Prüf- und Buchschule unter dem Aspekt der Standardisierung schulischer Kompetenzen zu zeigen beginnt. Prange nennt derartige Entwicklungen in seinem Buch „Bauformen des Unterrichts“ auf die RP bezogen, und ich erweitere die Perspektive auf den konstruktivistisch inspirierten lernseitigen Unterricht, einen „Herbartianismus ohne Herbart“ (vgl. Prange 1986, S. 107) Die anfängliche Reformpädagogik richtete ihre Kritik gegen die starre Lern-Buch- und Drillschule der Herbartianer. Der Unterricht aktueller Reformpädagogikmodelle weist nun ebenfalls austauschbare starre Präsentationsformen und Leistungsansprüche auf. Kaschiert werden diese impliziten herbartianistischen Elemente durch geschickt hinter überredensbegrifflichen Pathosformeln und einer nicht näher bestimmten und praktisch nicht haltbaren Individualisierungsrhetorik.

Die von Giesecke benannten Trends scheinen bis heute unvermindert anzuhalten. Zwei Beispiele dieses „didaktischen Subjektivismus“ (Giesecke ⁴1999, S. 247ff.) möchte ich kurz anreißen:

zB. „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“: Also Schule wandelt ihre Gestalt zur Lernwerkstatt. Der Lehrer wandelt seine Rolle zum Lernberater. Die Ziele reichen von der Förderung der Selbsttätigkeit, der Handlungskompetenz bis hin zur Kooperationsfähigkeit. Viele Wünsche, zB. nach einer kindgemäßerer Schule, werden hier, so Giesecke, mit neuen unterschiedlichen Methoden verbunden, obwohl dabei noch nicht ohne weiteres klar wird, was unter „Kindgemäßheit“ zu verstehen ist. Erziehung zur Selbständigkeit, die hier in diesem Modell intendiert ist, muss nicht unbedingt dadurch erfolgen, dass Kinder ununterbrochen alles selbst erfinden und entscheiden

müssen. Schule macht hier Selbständigkeit zur Generaltugend. Auf den Punkt gebracht: Sie macht ein fernes Ziel zur Methode. Im Versuch der Schule, möglichst nicht schulisch zu wirken, also Schule als Erlebnisraum zu gestalten, liegt die Tendenz, Lernen als etwas ausschließlich Anstrengungsloses zu gestalten. Aktuell gewendet: Jetzt dreht sich der Spieß auf einmal um, denn wer nur spielt, den bestraft das Leben, der wird unter dem verhängnisvollen Aspekt der Selbstverantwortung nun zum kalkulierten Bildungsgewinner oder -verlierer. Aus einer Ermöglichung zur Selbsttätigkeit wird unter den Vorzeichen der Individualisierung nun eine Selbstverpflichtung, sich möglichst schnell kompetent zu machen, um nicht hinten zu bleiben. Dies gilt gleichermaßen für Lehrer wie für deren Schüler. Schulrankings sind Vorboten einer sich mehr und mehr entsolidarisierenden und auseinander driftenden Gesellschaft.

zB. Anschauung: Das Postulat vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand stammt von Pestalozzi und richtete sich gegen die Art des Lernens zu seiner Zeit, etwa stures Auswendiglernen der Bibel. Es ging Pestalozzi darum, dass das, was gelernt werden musste, so zu lehren, dass es die Kinder wirklich begreifen konnten. Nach Gieseckes Interpretation ging es Pestalozzi aber nicht darum, die Kinder vom Zustand ihrer Bedürfnisse her lernen zu lassen. Heute wird der Eindruck vermittelt, als könne nur Wissen gelehrt werden, das Herz und Hand unmittelbar anspricht. Lernen kann nur das Gehirn, schreibt Giesecke pointiert, die Hand lernt nur aufgrund dessen Befehle. Das Pestalozzi – Zitat hat heute den Sinn, „Betroffenheit“ auszulösen. Den Satz, dass nur das Gehirn lernen könnte, würde Giesecke wahrscheinlich heute so nicht mehr schreiben, ohne auf die feindliche Übernahme der Pädagogik durch die Neurodidaktik schärfstens einzugehen. Anders gewendet: Noch nie standen den Lehrpersonen so viele unterschiedliche Materialien und Lernmittel zur Verfügung und noch nie dürfte der Unterricht so didaktisch einfallslos gehalten worden sein.

Die Schule wurde in den letzten Jahren zu einer Institution, der man alles überstülpen kann, womit die Gesellschaft nicht fertig wird. Man kann sie damit überfordern und das Argument ihrer Unfähigkeit aufrechterhalten. Gemeint sind die Lehrerinnen und Lehrer, die es nicht mehr schaffen, weshalb schlussendlich immer wieder neue Reformen angestoßen werden müssen.

2 Pädagogik liefert den Praktikern und Praktikerinnen zuwenig (normatives) Orientierungswissen

Der Bildungs-Markt wird von Wirtschaftsmanagern, Industriellenvereinigungen, Konzernen, Filmemachern und Sachbuchautoren beherrscht, die sich an einer Art Idealvorstellung der Schule der Zukunft orientieren. Wie man sich das vorstellt, kann man zB. bei R. D. Precht sehr gut nachvollziehen:

Interview „Die Welt“ mit Richard David Precht:

Die Welt: In Ihrem Buch betonen Sie zwar das Wissen von Praktikern aus vielen Berufen, die Sie in die Schule holen wollen, aber dass auch die Lehrer große Fachkompetenzen haben sollen, findet sich dort kaum.

Precht: Dann haben Sie mich missverstanden. Die Lehrer sollen fachlich exzellent sein und durch Wissen begeistern. Lehramtsstudenten sollen in ihrem Fach richtig gut werden, und dann, statt des Referendariats mit seinen Tonnen von Fachdidaktik, sollen sie für Lehrer-Akademien gecastet werden, die ich wie Schauspielschulen formen würde: Darstellungskunst, Atemtechnik, Rhetorik. Theoretisches

Didaktik-Wissen hingegen braucht man so gut wie gar nicht. Die Lehrer sollen Beweglichkeit lernen und beweglich bleiben, statt sich immer gleichen Stoffvorgaben zu unterwerfen.“

*(<http://www.welt.de/kultur/article115537095/Warum-sollen-nicht-alle-gute-Schulen-besuchen.html>
11.12.2013, 18.33)*

Ich sehe es schon vor mir: Dieter Bohlen, Sylvie van der Vaart und R.D.Precht casten neue Lehrer in der neuen RTL Show DSDSL, Deutschland sucht den Superlehrer. Martin Rütter sattelt augenblicklich um, sein DOGS, dog orientated guiding system, modelt er um in ein KOGS, kids orientated guiding system. Haribo und Snickers liefern dazu die Leckerlis.

Ernsthaft formuliert sind die verwendeten Begrifflichkeiten dieser Diskurse nicht nur irreführend ähnlich, sie werden auch so gesetzt, dass eine Widerrede im Hinblick auf die versprochenen Idealvorstellungen einer selektionsfreien, vollausgestatteten Schule mit Profillehrer/-innen und vor allem immer lernen wollenden Schüler/-innen, kaum Sinn ergeben würde. Denkt man diese Sprachspiele aber durch, entpuppen sie sich als reiner Nebelwurf. Die aktuellen Reformen setzen nämlich gar nicht beim Unterricht selber an. Die Reformen sind zumeist systemischer, struktureller und schulorganisatorischer Art, das Schulwesen, die Schularten betreffend. Als weniger wichtig erscheinen die pädagogischen Konstitutionsbedingungen des Unterrichts und des Unterrichtens selbst. Hat man erst einmal das System umorganisiert, kann ja dann gar kein anderer Unterricht mehr gemacht werden, als der, den man komplett durchoperationalisieren und -evaluieren kann. Die pädagogische Entkernung des Unterrichts fällt dann nur mehr den älteren Kollegen und Kolleginnen auf, die aber ohnedies bald in Pension gehen werden. Die wahre Bildungskatastrophe versteckt sich in der Lehrer/-innenbildung, denn die darin ausgebildeten Personen machen den Unterricht der Zukunft.

Je mehr aber von Wirkungen dieser Reformen ausgegangen wird, desto mehr scheint die Kontingenz unterrichtlicher Prozesse, die sich jedweder Herstellbarkeit entziehen, zum Tragen zu kommen. Je mehr Wirkungen versprochen werden, desto weniger bildungswirksam wird der Unterricht. In der Terminologie der Kritisch-konstruktiven Didaktik würde man dies als Versuch interpretieren müssen, immer wieder mit dem falschen Schlüssel epochale Schlüsselprobleme (Klafki) lösen zu wollen. Ohne systematische Bearbeitung der Fehlformen der gegenwärtigen Didaktik und des Unterrichts, entzündeten sich Fragen nach Bildung, Lernen und Erkennen stets aufs Neue. Es scheint vielmehr so zu sein, dass die Wissensproduktion der heutigen „Bildungswissenschaften“ jeweils auf Knopfdruck konformes klientelspezifisches Wissen produzieren kann und dies auch im Auftrag für „soft governance“ Prozesse macht. Dieses pädagogische „Wissen“, ob es das ist, wäre eine eigene Diskussion, kann keine einheitsstiftende Wirkung mehr darüber entfalten, wie und woraus der Gegenstand der Didaktik sich konstituiert.

Didaktik ohne Unterricht und Unterricht ohne Didaktik sind die Folge. Praktiker/innen orientieren sich indes nicht mehr an Theorien, sondern an Ratgebern und Materialerzeugern. Wir können heute vielleicht nicht mehr von einem Technologiedefizit der Didaktik sprechen, sondern eher von einem noch nie dagewesenen Theoriedefizit des Unterrichts. Mit anderen Worten, das Fach Pädagogik, die Disziplin Pädagogik ist selber zu einer Art fächerübergreifenden Unterricht geworden. An meiner Hochschule unterrichten sowohl Psychologen als auch Pädagogen die Einführungsveranstaltungen und Seminare der Unterrichtswissenschaft und der Erziehungswissenschaft. Das macht deutlich, wie gleichgültig man dem spezifischen pädagogischen Wissen mittlerweile gegenübersteht. Die

Attribuierung bestimmter schulischer Zusammenhänge mit dem Begriff „pädagogisch“ entpuppt sich dergestalt als leere Phrase.

Man könnte den Eindruck gewinnen, dass Pädagogik immer mehr - im Begriff einer falsch verstandenen Interdisziplinarität - auf ein Amalgam verschiedenster sozialer Bezugswissenschaften zusammen zu schrumpfen droht, und ihr Recht auf Eigengesetzlichkeit und einheimische Begriffe auch dadurch schmälert, dass sie dort, wo sie grundsätzlich, also normativ, sein muss, keine Einheit mehr zustande bringt, und dort, wo sie unverbindlich bleibt, aus fremder Provinz regiert werden kann und mittlerweile auch wird. Das bedeutet, dass die jeweils unterschiedlichen Sprachspiele des pädagogischen Diskurses innerhalb der Bildungswissenschaften zu einer Selbst-Marginalisierung und Selbst-Neutralisierung der wissenschaftlich formulierten Kritik beitragen. Wir wissen, mit Odo Marquard formuliert, offensichtlich nicht mehr prinzipiell nichts über Erziehung und Unterricht und Schule, sondern nichts mehr Prinzipielles über sie. Wer immer aber dieses Prinzipielle zu fassen versucht, gerät augenblicklich unter Normativitätsverdacht. So werden mittlerweile universitär und in der öffentlichen Meinung Psychologien zu Bildungspsychologien und Neurowissenschaften zur neuen Bildungswissenschaft. Ohne Funktionswissen über das Gehirn kann schließlich, so der Fehlschluss erster Teil, nicht hirngerecht gelehrt und gelernt werden, womit wir auch schon beim zweiten wären.

Den Habitus wissenschaftlicher Erkenntnisse und Rede vortäuschend, kommen bei kritischer Prüfung Hausverstandsargumente zu Tage, für die man keine Wissenschaft benötigte. Wer die Hirnforschung argumentativ dazu benötigt, zu erklären, dass allzu viel Medienkonsum die Schülerinnen und Schüler weniger konzentriert macht, braucht auch einen Ernährungscoach, der sagt, dass McDonalds Essen auf Dauer nicht gesund sein kann.

Ablesen lässt sich diese Problematik unter anderem daran, dass in der „Lehrerbildung Neu“ in Österreich, zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung der Studierenden und pädagogischer Ausbildung unterschieden wird. Dies klingt auf den ersten Blick harmlos, aber wie soll man Pädagogik betreiben, ohne fachliche Inhalte? Die institutionelle Trennung von Inhalt und dazugehöriger fachlicher Methode wird eine Lehrperson hervorbringen, die den Begriff Didaktik inhalts- und fachneutral denken lernen muss. Die Folge sind unterrichtliche Baukastensysteme ohne fachliche Systematik. So wird der Begriff des schulischen Lernens zu reiner Lerntechnik reduziert. Anders gesagt: Man bildet zukünftig Fachwissenschaftler mit psycho-pädagogischem Lerntechnikverständnis aus, die umstands- und gewissenlos ein teaching to the test realisieren können und auch werden. Über mögliche unerwünschte Wirkungen informieren dann Lerndesigner, Lernberater oder Burnoutberater, der unsere Kompetenz zum Burnout, gemäß dem Motto „Sag ja zu deinem Burnout, aber kompetent! coacht.

Der öffentliche Diskurs bleibt befremdlich oberflächlich und erreicht ganz selten die Didaktik selber. Man postuliert zB. eine inklusive Schule und hat bislang kein taugliches didaktisches Instrument, diese Inklusion unterrichtlich und didaktisch zu bewältigen. Dies führt auf der Ebene der Praktiker zwangsläufig zu Täuschungsmanövern und Selbstüberforderungen. Übrig bleiben m.E. die Lehrerinnen und Lehrer, die noch selber täglich unterrichten und nicht den Luxus haben, über Zweck und Sinn des Unterrichts nur reden zu können. Sie kennen ja das geflügelte Wort von G.B. Shaw: die dies können tuns, die dies nicht können unterrichten und die, die nicht unterrichten können, unterrichten angehende Lehrer.

3 Verschwindensphänomene im Unterricht

3.1. Zur Umdeutung (und Verabschiedung) eines vermittelten Lernens zu einem unvermittelten autodidaktischen „Erfahrungs-Lernen“: Zum Verschwinden des didaktisch induzierten Lernens

Damit ist gemeint, dass die konstitutive Differenz zwischen Lernen als Erkennen der Sache und bloßer Beschäftigung des Schülers mit Materialien verschiedenster Art auf triviale Weise eingeebnet wird. Die Vermittlung des Lehrers, wie es gemacht werden muss, dass die Sache im Unterricht für den Schüler erkennbar wird, soll zum Ausnahmefall schulischer Arbeit werden. In konstruktivistischer Lesart soll der Schüler durch Instruktion nicht in seinem Konstruktionsprozess behindert werden. Die behauptete lernseitige Orientierung des Unterrichts soll die instruktionsorientierte Variante überhaupt ersetzen. So wird aus einem „sowohl als auch“ ein striktes „entweder oder“, aus einer Relation ein Gegensatz, den es so gar nicht gibt. Das Driften des Schülers in der Lernwelt ersetzt das Zeigen und Erklären des Lehrers. Das Selbsttätigkeitspostulat dieser Lernwelt verschleiert den Umstand, dass der Schüler in instruktionsorientierten Lernverfahren auch nur selber denken und selber lernen kann. Ganz im Geiste des reformpädagogischen Aktivierungstheorems, ein Begriff von Oelkers (vgl. Oelkers 2002, S. 21), soll der Schüler, wie Reichenbach es nennt, überredensbegrifflich offen, aktiv und ganzheitlich an seinem Lernen aktiv beteiligt werden (vgl. Reichenbach <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> 28.06.05; vgl. Heid 2002, S. 102ff.). Und an der Stelle, wo der Schüler bei seinem autodidaktischen Lernweg nicht mehr weiter weiß, bräuchte er eine solche Lehrperson, die es hinkünftig immer weniger geben wird, einen didaktisch erfahrenen Lehrer, der, wie Schirlbauer ausführt, nicht nur weiß, dass er etwas weiß, sondern auch weiß, wie es der, der dieses Wissen noch nicht hat, erwerben kann, d.h. verstehen lernen kann (vgl. Schirlbauer 1998, S. 67, Prange, vgl. Strobel-Eisele 2006). Dort aber, wo dies nicht mehr stattfindet, bleiben das Fehlschlagen der Vermittlung und das Fehlschlagen der Aneignung im Unterricht zumeist unbemerkt.

3.2. Zur Reduktion der Didaktik auf „Methodik(en)“ im Sinne von Unterrichtsrezeptologien: Zum Verschwinden der Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernen

Didaktik wird heute mehr und mehr als Inszenierungs- und Präsentationsinstrument verstanden und weniger als methodisch- fachspezifische Wissenschaft, wie mit fachlichen Inhalten fachliches Verstehen und Erkennen möglicher werden. Fachliche Methode und fachneutrale Methodik ebnen sich begrifflich dergestalt ein, dass mit Artikulation des Unterrichts nur mehr die Abläufe des Unterrichts koordiniert werden, weniger seine fachlichen Strukturen selbst. Damit kommen aber Ursache-Wirkungsmodelle ins didaktische Denken, die die „pädagogische Differenz“ zwischen Lehren und Lernen schlichtweg ignorieren (vgl. Prange 1995, S. 332ff.). Unterricht wird dergestalt zu einem herstellbaren Produkt, die Schüler zu Kunden und der Lehrer zum Kundenberater. Die Rede vom „*pädagogischen Geschäft*“, vom „*pädagogischen Betrieb*“ hebt nicht mehr auf einen den Mußcharakter der Schule betonenden Gestus ab, sich auf der Agora dem bloßen Schauen zu widmen, sondern Agora wird zunehmend als wirklicher Marktplatz im wörtlichen Sinn interpretiert, ein Ort, an dem etwas verkauft werden soll und gekauft werden muss. Schule wird dergestalt zur uniformen und universellen Edutainment Mall in einer Stadt, die Potemkin gebaut haben könnte. Der Unterricht wird zu einem Normierungs- und Normalisierungsmodell (vgl. Gruschka 2005, S. 15ff.) degradiert, in dem die pädagogischen Ansprüche nicht mehr adäquat reflektiert werden können.

Man fragt sich, wie unter dem Gesichtspunkt der geforderten Individualisierung es möglich sein kann, dass unterrichtlich alles immer ähnlicher und gleicher wird.

Was kann man sich unterrichtlich darunter vorstellen: Sitzkreise, Arbeitsblätter, Präsentationen der Gruppenarbeiten – ein kurzer Blick in die trostlose „Neue Lernkultur“:

Sitzkreise mit einem Unterrichtsgespräch eröffnen den Unterricht, diese Gespräche klären aber nichts für diejenigen, die sich noch nicht auskennen, weil dieses Gespräch, von einem Dialog kann man hier nicht sprechen, von denjenigen getragen wird, die sich schon auskennen. Ich nenne eine solche Didaktik, die „Frage- Antwort- Didaktik“. Bildet man nun das Akronym dieser Didaktik so stellt man fest, diese Didaktik heißt nicht nur FAD, sie macht ihrem Namen alle Ehre, denn sie ist es auch. Diese FAD- Didaktik unterläuft systematisch das Fragenstellen des Schülers und das Antwort-Geben Müssen des Lehrers. Im „pädagogischen Unterricht“, also nicht im „Normalunterricht“, stellen die Schüler die Fragen und die Lehrer geben die Antworten. In der FAD ist dies genau umgekehrt, weshalb sich ja, wie die Transskriptforschung Gruschkas (www.apaek.de) zeigt, auch immer nur so wenige am Frage- Antwort-Spiel der Lehrperson beteiligen. Sind alle Begriffe, die zur Sache gehören, einmal genannt worden, so wird dies mit der Klärung aller relevanten Sachverhalte gleichgesetzt, sodass die Phase des Arbeitsblattes oder eines Arsenal vieler Arbeitsblätter folgen kann. Kaum hat aber diese Phase begonnen, stellt sich ein reger Frage- Antwort- Betrieb ein, der von jenen Schülern angestoßen wird, die im vorangegangenen Sitzkreis nichts lernen konnten, nichts gesehen haben und nicht ins Denken kommen konnten. Der praktische Sieg der Präsentationsform über didaktisches Handeln-Können des Lehrers und Schülers kann auf diese Weise belegt werden. Sinnlose Unterstreich-Übungen und fachfremdes Resümieren und Reflektieren über vermeintliche Inhalte sind die Folge. Die Plakate der vielen Gruppenarbeiten haben keine Halbwertszeit, d.h. sie sind schon gleich nach der Präsentation der vermeintlichen Ergebnisse uninteressant. Weil die, die präsentiert haben, aus dem Geschehen aussteigen, und nur mehr diejenigen konzentriert sein müssen, bis sie endlich dran sind. Aber da ist die Sache des Interesses schon im Sand verlaufen. Die Präsentation, eines irgendwie kommunikativ vermittelten „Irgendetwas“ siegt über die Sache als „Etwas“ (vgl. Gruschka 2011, S. 72ff.). Bloßes Präsentieren kaschiert und vernebelt das Nicht-Gelernte und Nicht-Verstandene. Ein Stellungnehmen zum Gelernten hätte aber demgemäß andere Voraussetzungen.

In einer ersten Klasse findet folgendes Gespräch kurz vor der Abbl-phase statt:

L: „Habt ihr das verstanden?“

Diese Frage ist eigentlich keine echte Frage, denn sie wird zwar gestellt, aber die Lehrperson will darauf nicht wirklich eine Antwort. Aber da es sich um eine erste Klasse Grundschule handelt, wissen das noch nicht alle Schüler. Einige zeigen auf. Der mutige Lehrer stellt die Rückversicherungsantwort:

L: „Wer hat etwas nicht verstanden?“

Ein Schüler zeigt auf.

L: „Was hast du nicht verstanden?“

S: „Alles“

Das wird er allzu bald nicht wieder tun, denn der gelernte Schüler weiß, dass er auf die Frage „Habt ihr das verstanden?“ mit „Ja“ antworten muss.

3.3. Zur Transformation des lehrergeleiteten Unterrichts zu einer Modellierung einer Lernwelt: Zum Verschwinden der „Sache“ im Unterricht

Es soll im modernen Unterricht mehr gelernt als gelehrt werden. Wo Unterricht drauf steht, soll nicht mehr Unterricht als klassische Unterweisung drin sein. Überall dort, wo sich derlei Sollensforderungen in didaktischen Publikationen einstellen, muss der Beweis des Funktionierens nicht mehr erbracht werden. Wer dieses Nicht-Lehren nicht schafft, hat einfach nicht verstanden, worum es geht. Dass dort und in allen jenen Fällen, wo sich ein Nicht-Verstehen einstellt, sich klassische Unterweisung einstellt, also unterrichtet werden muss, unterschlagen die schülerorientierten Didaktiken geflissentlich. Nähme man aus allen reformpädagogischen Settings das Zeigen und das Erklären der Lehrperson heraus, könnte man den spezifischen reformpädagogischen Anspruch der Kindgemäßheit überhaupt nicht mehr von einem außerschulischen Lernklub unterscheiden. Um diesen erziehenden reformpädagogischen Überbau/Unterbau geht es aber bei der Indienstnahme den neuen Didaktikversprechungen überhaupt nicht, sondern lediglich um spezielle reformpädagogische Arbeitsformen, wie zB. Wochenplan und Freiarbeit, in denen der Schüler durch Lehre nicht gestört werden soll. Nebenbei bemerkt mutiert der vielgepriesene Wochenplan zu einem workload, der niemals fertig ist, von der Freiarbeit bleibt nur mehr der Begriff der Arbeit über, weil die Freiheitsgrade sich geradezu nur auf die Wahl des Stiftes und den Arbeitsort beziehen.

Beispiel:

K: „Frau Lehrerin, ich bin schon fertig!“

Lin: „Das bist du sicher nicht!“

Der Ausbeutungscharakter diverser Freiarbeitsmodelle kommt dort zum Tragen, wo der Schüler nicht mehr merkt, dass er gar nicht fertig werden kann. Das Pensum ist in diesen Fällen so enorm, dass niemand mehr mit etwas fertig wird, frei nach dem Motto: Es ist immer was zu tun. Wer fertig ist, für den hat das Programm nicht gestimmt. Ein gutes Beispiel für den Sachverhalt der Verzweckung der Freiarbeit, immer schneller und mehr leisten zu müssen, liefert uns eine Szene aus dem Raumschiff Enterprise:

Scotty: „Captain, wir haben ein Problem!“

Captain: „Wie lange brauchst du, es zu beheben?“

S: „Vier Stunden“

C: „Ich geb dir zwei!“

S: „Ich machs in einer!“

Meine These lautet daher, dass, nähme man die reformpädagogischen Postulate wirklich ernst, so müsste ein Sturm der Entrüstung aller Reformpädagogen auf die Verzweckung des Schülers/der Schülerin durch diese neuen Managementmethoden im Unterricht anheben. Dass dies nicht der Fall ist, sondern diese Lehabstinenz durch RP noch verstärkt wird, bestärkt die Vermutung, dass die Kritik am traditionellen Schulehalten nur dort reformpädagogisch mitgetragen wird, wo die Reformpädagogik selber nicht in die Kritik kommt. Anders gewendet: Die Fehlformen reformpädagogischen Unterrichts dürften denen des Frontalunterrichts inzwischen in nichts mehr nachstehen. Die falsch verstandenen Freiarbeits- und fächerübergreifenden Projektformen bieten

sich der Gesellschaft zur Lösung der Bildungsfrage an, die man ohne sie vielleicht gar nicht hätte. Pädagogisch gemeintes Lehren und Lernen haben kein präsentationstypisches kategoriales Mascherl, sie schauen bisweilen wie Frontalunterricht oder wie eine Freiarbeit aus, sind lehrgangsorientiert oder erfahrungsorientiert organisiert (vgl. Koch 2012; vgl. Schirlbauer 1996, S. 82f.).

Den Unterschied jeweils wird es ausmachen, ob es der Schule gelingt, den Schüler auf sein Leben so vorzubereiten, dass dieser die vom standardisierten Unterricht an ihn herangetragenen Verwertungsinteressen an seinen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen durch Unterricht selbst durchschauen lernt, oder ob ihm der Unterricht über die Bedingungen der Möglichkeit seines Sich-Bildens im Unklaren lässt. Dieser Unterschied macht Bildung zur Halb-(Adorno) oder Unbildung (Liessmann) und die Schulen zu Schulen der Lebensnot (Nietzsche).

3.4. Zur Reduktion von inhaltsorientierter Vermittlung zu inhaltsindifferenter Lernberatung und Lerndesign: Zum Verschwinden des fachlichen Lehrers und zum Nichtverschwinden der Lehrherrschaft

Neuester Trend aus Österreich heißt „rückwärtiges Lerndesign“, das so verstanden werden kann, dass Unterricht vom Ende her gedacht werden soll. Das kommt einem ja bekannt vor, welche Lehrperson machte dies je anders? Worin besteht die Innovation? Der Unterricht ist gar nicht anders denkbar als vom Ende her. Die je individuelle Aneignung der Lernperson im Blick, gestaltet die Lehrperson den Unterricht so, dass der Schüler am gedachten Ende den Gegenstand sehen und verstehen kann, d.h. in der fachlichen Struktur des jeweiligen Faches denken kann. Rückwärtiges Lerndesign richtet sein Augenmerk aber mehr auf die Kontrollier- und Überprüfbarkeit der Aufgaben, als auf den sich bildenden Schüler. Die Differenz zwischen Bildungs- und Testaufgaben wird dadurch eingeebnet, die Trias von Unterricht – Wissen – Kompetenz, mit Benner argumentiert, bewusst ausgeschaltet (vgl. Benner 2007).

In modernen didaktischen Konzeptionen und Modellen (zB: schüler-, projekt- und handlungsorientierter Unterricht), sowie in neoreformpädagogischen Unterrichtsvorstellungen (Montessori, Freinet, Petersen), die neuerdings an eine konstruktivistische Erkenntnistheorie angelehnt werden, wird der Lehrer seit einigen Jahren auch als Lernberater definiert. Diese spezifische Uminterpretation seiner nunmehr „neuen“ Aufgaben soll seinen lehrherrschaftlichen Habitus verringern. Rainer Paris unterscheidet zwischen einer Sach-, Organisations- Funktions- und Amtsautorität (vgl. Paris/Sofsky 1994, S. 40ff.). Die Amtsautorität der Lehrpersonen scheint heute beschädigt. Der gesellschaftliche Amtsstatus der Lehrperson wird ständig untergraben, das Image der Lehrer/-innen ist schlecht. Die Sachautorität des Lehrers wird ebenfalls korrumpiert, durch Tendenzen in der Lehrerbildung zu fächerübergreifenden Feldern, die weniger die Sachkompetenz der Lehrperson im Auge haben, als seine Moderationskompetenz. Die Funktions- und Organisationsautorität werden dadurch wichtiger. Der Lernberater muss organisieren und den Freiarbeits-Betrieb zum Funktionieren bringen, das ist seine wahre Führungs-Kompetenz.

Mit folgenden Konsequenzen ist zu rechnen: Die Sachautorität des vermittelnden Lehrers wird mit der Forderung nach Beratung untergraben. Es verlagert sich seine Herrschaft dabei vielmehr von einer „Lehrherrschaft“ auf eine „Organisations- und Funktionsherrschaft“. Werde im Unterricht der Körper zu einem Lehrkörper, so wird in der Lernberatung der Körper zu einem Organ, genauer zu einem Kontrollorgan. Im offenen, reformpädagogischen Unterricht hat der Lernberater die Aufgabe, die unterschiedlichen individuellen Begabungen und Lerninteressen der Schüler zu koordinieren und

die entsprechenden Materialien zur Verfügung zu stellen. Er ist in diesem Sinn eine Mischung aus einer Organisations- und einer Funktionsautorität. Er organisiert Gruppenprozesse, ist Blitzableiter für „Hot Relations“ (vgl. Bernstein 1977 in Schirlbauer 1996, S. 83f.), d.h. für emotionale Momente des Gruppenaushandlungsprozesses, und bietet letztendlich Rezepte für den Modus des Lernens an. Das heißt nicht, dass er immer das gleiche macht, aber er wird zumeist der Lernorganisations-Technik vertrauen, die sich bewährt hat, die sich organisieren lässt und die funktioniert. Schüler, die sich gegen einen solchen Ablauf stellen, produzieren in der Terminologie der kritisch-kommunikativen Didaktik dann einen Störfall. Bezieht sich die Organisationsautorität des Lehrers mehr auf die Gruppenprozesse selbst, so verlagert sich die Beschreibung der Funktionsautorität mehr auf den Arbeitsprozess. Hinsichtlich der von seinen Vertretern versprochenen Freiheitsgrade offener Unterrichtsformen tritt eine Erwartungsenttäuschung ein. Die Funktionsautorität nötigt dem Schüler bestimmte Handlungsvollzüge ab, diktiert spezifische Bewegungsabläufe und legt Konzentrationsniveaus fest. In der Standardisierung offener Freiarbeitsphasen, eigentlich ein Widerspruch in sich selbst, lassen sich demnach Grundzüge eines neuen Herrschaftshabitus nachweisen, der in seiner Subtilität Freiheitsgrade vorgaukelt, wo gar keine sind. Im Gegenteil, eine bestmöglich organisierte Freiarbeit, ist die höchste Stufe einer Überwachung, ohne sichtbaren Überwacher. Dies ist der „NSA Effekt“ des Unterrichts. Die indirekte Kontrolle durch „quasi-objektive Kontrollmechanismen“ bringt im Bereich der Wirtschaft eine Steigerung der Produktivität. In pädagogischer Sichtweise geht der „Schuss nach hinten los“. Dem Überwachen des geschäftigen Betriebes in der Freiarbeit kommt daher beinahe mehr Bedeutung zu als dem Lernen der Schüler selbst. Wobei wir hier nicht vergessen dürfen, dass diese Unterrichtsform ja selten zum Lernen eingesetzt wird, sondern zum Üben.

Mit anderen Worten: Der Vermittlungsinhalt des Lernberaters ist die Kontrolle über den unterrichtlichen Betrieb. Unterricht passt sich der Arbeit in einem Großraumbüro an und wird auch so organisiert, in dem jederzeit kontrolliert werden kann, ob alle Mitarbeiter in die Gänge gekommen sind, weil Leerlauf ja gar nicht geht.

Fazit: Wenn der vermittelnde Lehrer verschwindet, bleibt seine Lehrherrschaft. Und da es keinen Unterricht mehr gibt, in dem man sie problematisieren könnte, löst sie sich auch tendenziell nicht auf.

4 Das pädagogische „Wozu Schule“ lässt sich etwa so zusammenfassen:

- Schule ist mehr als Aufbewahrung der Schüler, denn die Schüler sind für die Schule da, nicht umgekehrt (vgl. Koch 2002 in Reichenbach 2013, S. 15f.)
- Schule ist zum schulischen Lernen da! Dieses Lernen muss als schulisches Lernen erkennbar sein.
- Schule ist dazu da, als Ort der Didaktik und der fachlichen Methode zu gelten.
- Die Schule ist dazu da, der Ort von Vermittlung von „etwas“ und der Aneignung von „etwas“ zu sein, ohne dass letztere hergestellt werden kann.
- Schule ist dazu da, dass Lehrpersonen sich als Sachautorität ihres Wissens und Könnens erleben können und nicht als organisierende Aufsichtsbeamten.

- Schule darf und soll außerpädagogische Zumutungen an sie ab- und zurückzuweisen.
- Schule reguliert das Relationsgefüge zwischen Unterricht und Erziehung und alle Versuche es aufzuweichen, sind zurückzuweisen. Erziehung ohne Unterricht und Unterricht ohne Erziehung sind pädagogisch den Lehrerinnen und Lehrern und deren Schülerinnen und Schülern nicht zumutbar.
- Vielleicht braucht es dazu nun eine echte Reform im Sinne des lateinischen für re zurück und formatio: Gestaltung, das wäre eine Reform zur Wiederherstellung der pädagogischen Aufgabe von Schule.

„Ein Schulmeister hat lieber zehn notorische Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner. Wer aber mehr und Schwereres vom anderen leidet, der Lehrer vom Knaben oder umgekehrt, wer von beiden mehr Tyrann, mehr Quälgeist ist, und wer von beiden es ist, der dem anderen Teile seiner Seele und seines Lebens verdirbt und schändet, das kann man nicht untersuchen, ohne bitter zu werden (Hesse 1970).“

Es ist immer was zu tun! Was bleibt?

Im Sinne der neuen Selbstkompetenz möchte ich mich nun bei MIR für diesen Text bedanken. Ich habe mich an ihm selbsttätig und selbständig, vor allem aber aktiv, offen und ganzheitlich beteiligt.

Literatur:

Ballauff, Th. (1964): Schule der Zukunft. Bochum: Kamp.

Benner, D. (Hg.)(2007): Unterricht- Wissen-Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: ders: Bildungsstandards. Paderborn: Schöningh, S. 123-141.

Bernstein, B.: Offene Schulen –Offene Gesellschaft ? In: Ders.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M. 1977, S. 113-154.

Die Welt / Interview R. D. Precht: <http://www.welt.de/kultur/article115537095/Warum-sollen-nicht-alle-gute-Schulen-besuchen.html> [11.12.13, 18.33]

Giesecke, H. (19994): Wozu ist die Schule da? Stuttgart: Klett-Cotta

GRUSCHKA, A. (2005): Motiv: Unterrichten, das allseits Bekannte und pädagogisch bislang wenig Erforschte. In: Ders.: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Reihe Forschungsberichte 5. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität; S. 9-33.

Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Stuttgart: Reclam.

Hegel, G.W.F.(1970): Werke in 20 Bänden. Berlin 2000. (Cd-Rom Version der suhrkamp Edition).

Heid, H.(2002): Problematik der Empfehlung, pädagogisches Denken und Handeln an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. In: Reichenbach, R., Oser, F.(Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Weinheim und München, S. 90-109.

HESSE, H. (1970): Unterm Rad (Zwölfte Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koch, L.(2012): Allgemeine Theorie des Lehrens. In: Koller, H-Ch; Reichenbach, R.; Ricken, N.: Philosophie des Lehrens. Paderborn: Schöningh, S. 15-31.

Koch, L. (2002): Schule ist zum Lernen da. In: Reichenbach, R. (2013): Für die Schule lernen wir. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 9-21).

Oelkers, J.(2002): Einige historische Erfahrungen im Verhältnis von Psychologie und Pädagogik. In: Reichenbach, R., Oser, F. (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Weinheim und München, S. 12-29.

Petzelt. A. (1987): Überspannungen moderner Pädagogik. In: Hintz, D./ Rekus, J.: Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung. Hildesheim.

Prange, K.(1986): Die Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prange, K.(1995): Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41.Jg. 1995, Nr.3, S. 327-333.

Prange, K.; Strobel-Eisele, G.(2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.

Reichenbach, R.: offen, aktiv ganzheitlich. <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> [28.06.05].

Schirlbauer, A. (1996): Der redende Lehrer – He'll never come back. In: ders: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien: Sonderzahl, S. 71-87.

Schirlbauer, A. (1998): Vom Verschwinden des Lehrers in der Neuen Lernkultur“. In: Wenger-Hadwig, A. (Hg.: Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck: Tyrolia, S. 54-70.

Schirlbauer, A.(1996): Reinheit und Vermischung. In: Ders.: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien 1996, S.125-145.

Sofsky, W./ Paris, R.(1994): Figurationen sozialer Macht. Frankfurt am Main: suhrkamp.

Prof. Mag. Dr. Heribert Schopf
Pädagogische Hochschule Wien
1100 Wien, Grenzackerstraße 18
heribert.schopf@phwien.ac.at