

REFORMKRITIK

Andreas Gruschka

Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis¹

I

Gehandelt werden soll von der Entgrenzung des Unterrichts, so dass seine Grenzen bestimmungsbedürftig werden. Vor einiger Zeit habe ich einen Band mit empirischen Unterrichtsanalysen unter dem Titel „Grenzen des Unterrichts“ (2010) vorgelegt. Die Markierung von Grenzen erfolgte dort als die Bestimmung eines Diesseits und Jenseits auf einer Skala. Auf der einen Seite handelt sie von der negativen Auflösung der Form. Mit ihr wird das Telos des Unterrichts verlassen, nämlich Erziehung als Lehren des Verstehens zu organisieren. Jenseits der Grenze findet weiterhin soziale Praxis im Klassenzimmer statt. Sie schrumpft aber auf oder verändert sich zur Unterhaltung oder hilflosen Erziehung durch eine Beschäftigung der Schüler mit Dingen und Aufgaben, mit denen nichts mehr gelernt und vermittelt werden kann. Auf der anderen Seite bezieht sich die Grenze auf die Aufhebung des Unterrichts in gelingender Pädagogik. Sie macht sich also durch Unterricht im guten alten Sinne selbst überflüssig. Es geht im Unterricht zwanglos um die Abneigung und Zueignung der Sache, die zu deren Verstehen führt. Es wird nicht mehr anders als über die Ansprüche der Sache erzogen. Didaktische Hilfen sind solche zur wechselseitigen Erschließung. Die Sache trifft auf die Schüler in der Form, dass durch sie deren Erkenntnis möglich wird. Die Finalisierung des Unterrichts durch die Leistungsüberprüfung ist scheinbar verschwunden.

Man könnte daran anschließend die Entgrenzungsthematik auf zwei Pole beziehen: einmal auf die Verwirklichung der Pädagogik im Unterricht oder deren Abschaffung durch einen Unterricht, der nicht mehr darauf ausgerichtet ist, weswegen er einmal in die bürgerliche Welt kam.

Der positive Fall, dem ich in jener Monografien meine primäre Aufmerksamkeit gewidmet habe, ist der seltene und als solcher nicht einmal der vollständig gelingende Ausnahmefall. Der negative Grenzfall dagegen begegnete uns in unsren empirischen Studien zum alltäglichen Unterricht immer wieder.

Diese Studien treiben wir nun schon zehn Jahre, in den letzten acht Jahren verstärkt und fokussiert um den allgemeinbildenden Unterricht in achten Klassen des allgemeinbildenden Schulwesens und zwar über fast alle Fächer

¹ Text eines Vortrages, gehalten auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel „Grenzgänge“ in Osnabrück am 12.3.2012

hinweg. Das Projekt nennt sich absichtsvoll beziehungsreich PÄRDU: Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens.

II

Aber bevor tiefer in das empirische Material zur Entgrenzung als Erosion der Form eingedrungen wird, sei systematischer gefragt, welche Möglichkeiten die Vorstellung von der Entgrenzung des Unterrichts eröffnen. Um Nachsicht bitte ich freilich jetzt schon dafür, dass ich dabei inzwischen gar nicht mehr anders kann, als einen gewissen Furor zu entwickeln.

Beginnen wir mit dem Positiven: Entgrenzung impliziert für jeden, der nicht Angst davor hat, ins Offene und Neue gestellt zu werden, das Ermöglichen von bislang ausgeschlossenen Optionen, ja, das Erschaffen völlig neuer. Denkbar ist, dass mit der Entgrenzung die Schranken fallen, die bislang Unterrichtende daran hinderten, produktiv die Erziehung und Bildung der Schüler zu fördern. Dass der routinierte Standardunterricht enge Grenzen seiner Produktivität setzt, und so weit hinter dem zurückbleibt, was wir uns mit den Klassikern als pädagogisch angemessen denken, weiß jeder, der aus der Schule kommt. Nicht erst mit PISA wurden wir darüber aufgeklärt. Das bezieht sich sowohl auf die Streuung der Leistungen der Schüler nach der Normalverteilung als auch auf den flüchtigen Effekt der Instruktion. Was wird nicht alles schneller vergessen, als es gelernt wurde! Wenn also Entgrenzung durch die Form bzw. der Form dazu führt, die zum schlechten Ergebnis hinführenden Strukturen aufzubrechen, dann kann sie nur begrüßt werden.

Grenzen des alltäglich Überkommenen und damit im doppelten Sinne normal Gegebenen zu überwinden, ist das eine. Die Frage, was kommt dazu oder was wird stattdessen geschehen, das andere.

Das Jenseits der Grenzen des Normalunterrichts ist in der Vergangenheit vor allem durch die Außenseiter der Schulpädagogik entworfen und praktisch entfaltet worden. So durch das Alter Ego der Schulpädagogik: die Reformpädagogik, indem sowohl die Grenze zwischen Schule und Leben durch das Hinaustreten ins Leben überwunden werden soll, bspw. in der Form der Betriebsbesichtigung; als auch umgekehrt das Leben in die Schule hereingeholt werden soll, etwa durch den Expertenbesuch im Unterricht. Unterrichten soll zu Pädagogik durch die Erziehung der Gemeinschaft in Projekten werden. Unterricht solle durch die Weckung des ganzheitlichen Interesses aus seiner Fach- und Kopflastigkeit befreit werden. Unterricht solle ungleich stärker individualisieren und differenzieren, statt alle im Gleichschritt marschieren zu lassen.

Manches davon kann heute als Kür in Schulen beobachtet werden, deren Pflicht freilich anhaltend durch die Normalform geprägt bleibt. Nicht wenig davon

wird auch der kritische Beobachter als Zugewinn an produktiver Pädagogik verbuchen, womit Entgrenzung erfreulich wird. Anderes aber, so werde ich zu zeigen haben, führt zu einer ungewollten Aushöhlung des Unterrichts in seiner Substanz. Hier kann missverstandene und naive Reformpädagogik umschlagen in die Auflösung seiner Form. Der in der letzten Dekade erfolgreichste und folgenreichste Protagonist dieser Reformpädagogik kommt nicht aus der Pädagogik. Dieser Retter in der Not bedient sich des reformpädagogischen Inventars, um seine anders gewonnenen Einsichten den Pädagogen schmackhaft zu machen. Herr Klippert ist von Hause aus Ökonom. Heute werden Vorschläge vor allem von der pädagogischen Psychologie in Verbindung mit einer pädagogisch gewendeten Betriebswirtschaftslehre gemacht. Wir Schulpädagogen sollen – so die Forderung der pädagogischen Psychologen – lernen, nicht mehr von Erziehung zu sprechen, um uns ihrer Logik praktisch zu versichern. Vermeintlich handfester geht es um Classroommanagement und zunehmend differenziert nun auch um „Übergangsmanagement“. Es wird von effektiver Unterrichtszeitnutzung und Förderung der volitionalen Ressourcen gesprochen, als ob wir uns im Bereich der Personalentwicklung befinden. Das Modell dieser Tage ist das Angebots-Nutzungs-Modell in Helmkescher Variante. Es heißt nicht unfreiwillig so und es wird nicht zufällig genutzt sowohl als Passepartout für Unterrichtsforschung als auch als Set von Optimierungsvorschlägen. Sehr selbstbewusste Forscher erklären, dass man so endlich frei werde von all den idiosynkratischen, folkloristischen inoperationablen Postulaten aus traditioneller pädagogischer Sicht. So werde der szientifisch unfruchtbare Irrweg der Didaktiken à la Klafki verlassen. In Folge dessen tauchen die einheimischen Begriffe der Pädagogik gar nicht mehr auf. Die sich zu Erben der Didaktik erhebenden Instruktionsempiriker sind zwar noch Theoretiker des Unterrichtens, aber es ist in ihren Augen nur ein kleiner Schritt, diese theoretische Denkform von Empirikern zur praktischen Denkform der Praktiker zu machen.

Das kann nach meiner Überzeugung zwar nicht gut gehen, nämlich als Vollendung der technokratischen Idee der Out-Put-Orientierung, aber es vermag mancherlei Unheil in den Köpfen und in den Klassen anzurichten. Ganz wird es so wohl deswegen nicht aufgehen, weil diese Weise der Entgrenzung zugleich die substanziellen Probleme negiert, die nun einmal pädagogische waren und wohl auch bleiben werden. Sie lassen sich via theoretischem Modell nicht aus der Wirklichkeit extingieren. Zu viel empiristisch verbrämter Nominalismus geht einfach nicht gut. Die Begriffe müssen noch etwas mit der Sache zu tun haben, wollen sie in Gebrauch bleiben.

Bedrückung überfällt mich schon Jahre über diese Entwicklung, weil von deren Protagonisten so getan wird, als ob das neue Sprachspiel Helmkes nicht nur das alte beerben kann, sondern es auch in seinem Programm allererst erfüllen würde. Erschreckend ist dabei, wie wenig Widerstand aus der Pädagogik gegen diese feindliche Übernahme mobilisiert wird. Am Ende konzipiert sogar Hilbert

Meyer seinen letzten Bestseller mit der Lehr-Lern-Forschung. Ein echtes Identitätsproblem!

Das führt auf die andere obige Lesart der Reform. Die Entgrenzung erscheint hier nicht als Erweiterung und Produktivitätssteigerung, sondern als Erosion, ja als Auflösung einer überkommenen Aufgabenstellung, Denkform, wenn nicht gar Praxis: Mit der Reform geht es nicht mehr um Erziehung, Bildung und die Vermittlung von Weltwissen, sondern am Ende um die Selbstbeschränkung des Unterrichtens auf Dienstleistungen, die die Schule für Bedürfnisse der Informations- und Verkaufsgesellschaft zu erbringen hat. Die Schüler sollen für deren Bedürfnisse in der Schule mit Selfgouvernance und offener Disziplinierung disponiert werden. Es geht um ein unternehmerisches Selbst, das an Lerntheken und mit Arbeitsformaten antrainiert wird. Wenig bleibt jenseits ihrer funktionalen Zurichtung von der Erziehung zur Mündigkeit. Sie tritt empirisch auf als kritische Reaktion von Schülern auf die ihnen zugemutete Intentionalität einer Überwältigung, als Weigerung wie gewünscht autonom zu funktionieren. Literacy hat in ihrer schulischen Schrumpfstufe mehr mit dem funktionalen Analphabetentum von schnellen Lesern und Informierern zu tun, denn mit Kenntnis und Literatur. Wer bei Klippert die vier Forschernamen im Text gefunden hat, soll den Text im Modus der Informationsentnahme erfolgreich gelesen haben. Klippert nennt dergleichen sogar Leseverstehen und grenzt es polemisch gegenüber einem am Ende nutzlosen, langsamen Sinnerschließen und der Kritik an Texten ab. Er echot damit, dass jenes und nicht dieses vom Arbeitgeber gewünscht werde. Früher nannte man das Bemühen um Verstehen ähnlich abfällig „räsonieren“. Verstehen wird als Lernziel auf das zurückgeführt, zu was es nutzen soll, nämlich verstehen, was man - heteronom veranlasst - tun soll. Verstehen wird nur im Modus des Gehorchens verstanden. Darüber hinaus gehendes Verstehen hindert am elementaren Operieren mit den gestellten Aufgaben. Vermittlung kann konzentriert werden auf die Einübung in Tools der Informationsgewinnung und -darstellung. Von wichtigen Welterkenntnissen muss sie sich nicht mehr leiten lassen. Die Differenz auszumessen und zu korrigieren zwischen dem, was man sich so denkt, meint und als Bruchstücke von Wissen aufgeschnappt hat, sowie dem, was eine Sache von sich aus erfordert, gilt in dieser Vorstellung von Menschenbehandlung als unfreundlich und wenig motivierend. Zuweilen höre ich die Einrede gegen diese Kritik, sie sei elitär, weil Verstehen noch mit Schülern rechne, die in unseren Risikogruppen nicht mehr zu identifizieren seien. Das daraus folgende Downgrading von Ansprüchen wird von denen vollzogen, die entgegen ihrer Herablassung selbst über das verfügen, was sie anderen nicht mehr zumuten wollen. Dank des geschärften psychologischen Blicks können bald alle mehr oder weniger zu solchen Risikogruppen gerechnet werden.

Am Endpunkt dieser Entwicklung wird die Schule in schlechter Form verlängert in den Gängen des Bachelors, dessen Telos ersatzweise das der Employability der Absolventen ist. Früher galt diese als die Vermittlung von Können an diejenigen, deren auch nur marginale Verwertung im Arbeitsprozess nicht mehr durch Pädagogik gewährleistet werden konnte.

Die Opfer fühlen sich nicht selten wohl. Sie spüren ihre Verdinglichung nicht mehr als Mangel, denn sie heimsen als Informierte und Informierer manche Erfolge ein.

Von Psychoanalytikern kann man inzwischen lesen, dass die obsessive Nutzung der avancierten Tools der Informations- und Kommunikationstechnologie als Perversion rekonstruiert werden muss. Waren die Bildungsbeflissenen noch tendenziell neurotisch, indem sie sich an einem Ideal abarbeiteten, so zeigen die neuen Helden perverses Abdriften in eine Technik, die nur noch um sich selbst kreist. Es lässt als beziehungslose Ersatzbeziehung zu einem fetischisierten Objekt eine lebendige, intensive, also mußevolle Beziehung zu einer Sache nicht mehr aufkommen. Die Tools stehen für eine anstrengungslose, unmittelbare Befriedigung als Verfügbarkeit von allem. Auf jede Frage findet das Gerät sofort eine Antwort.

Ende der dramaturgischen Zuspitzung einer Tendenz, deren eintretende Wirklichkeit uns in jenem Forschungsprojekt regelrecht überfallen hat.

Verfolgen wir sie näher dort, wo sie noch Fortbildungsprogramm bedeutet und an Beispielen aus der Wirklichkeit des Unterrichtens.

III

In einem Selbstversuch der Teilnahme an einer schulinternen Fortbildung zum Thema „Differenzierung im Unterricht“, die vom C-Verlag, genauer von der C-Akademie (sic!) organisiert und durchgeführt wurde, erklärte man den Anwesenden, wohin die Reise geht. Es handelte sich um eine ganz und gar offene Verkaufsveranstaltung. Zwei Vertreterinnen (ohne Lehr-, aber mit umfangreicher Präsentations- und Moderationserfahrung) priesen die Segnungen der Firma für den guten Unterricht an, indem sie alles Gute zu Möglichkeiten der Kopplung von Kompetenzorientierung und unterrichtlicher Differenzierung auswiesen. Anders als bei Tupperware-Präsentationen hatte die Schule aus den ihr inzwischen frei verfügbaren Bordmitteln für eine vierstellige Summe die beiden Mitarbeiterinnen der Akademie eingekauft und das Kollegium zur Fortbildung verpflichtet.

Die ausgeteilte Broschüre zum Mitgehen und Nachgehen enthält mit der Gliederung bereits das geballte Vokabular der einzurichtenden Reform. Es geht zunächst um kompetenzorientierte Aufgaben mit vierzig Spiegelstrichen, was sich wie eine Übersicht des Warenangebots liest. Theorie wird unter dem Titel

„Wie ‚Werte‘ gelernt werden“ geliefert. Hier werden die Lehrer freilich nicht darüber, dafür über die neuesten neurobiologischen Kenntnisse informiert. Bündig wird erklärt: „Das Gehirn lernt am besten, was für die Lebenssituation bedeutungsvoll ist“ (also soll im Sinne von Effizienz genau das und nicht das Entlegene gelehrt werden?) oder es heißt dort: „Häufige Muster unterstützen das Lernen“: Üben, Üben!? Besser noch Wiederkennen, Wiederkennen. Redundanz als Erfolgsrezept.

„Die Hirnrinde lernt langsam“, „nachhaltige Lernergebnisse entstehen nur, wenn Wissen, Können (!) und Handlungserfahrungen (!) miteinander in Bezug gesetzt werden“. Das ist alles einerseits höchst trivial, aber es bereitet zugleich legitimatorisch auf einen erlebnis-, handlungs-, operationsbezogenen und medienorientierten Unterricht über irgendetwas vor. Es folgt eine Definition von Differenzierung, die freilich nur eine „Arbeitsdefinition“ sei. Mit ihr ist nichts definiert und mit ihr muss auch nicht gearbeitet werden. Sie gilt einfach für das Folgende, nämlich das Bearbeiten von Aufgaben wie:

„Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der Kompetenzorientierung, entwickeln Sie ein Kompetenzraster, erstellen Sie eine Checkliste. Diskutieren und entwickeln Sie einen Test zum Leistungsstand und präsentieren Sie ihr Kompetenzraster im Plenum.“ Das Ganze soll in 45 Minuten in Arbeitsgruppen vollzogen werden. Allein ein sinnentnehmendes Lesen der als Spielmaterial beigefügten, umfangreich ausdifferenzierten Kompetenzraster-Vorbilder mit Hunderten von Kompetenzbegriffen würde deutlich mehr als 45 Minuten Stillarbeit erfordern.

Die Arbeitsblätter imitieren für die Lehrerfortbildung die Infantilisierung, die dann im Unterricht durchgereicht werden soll: Alles sei nett anzusehen, spaßig bebildert und einfach gegliedert. Eine Anschauung ohne Begriffe und Begriffe ohne Anschauung werden so Seite um Seite inszeniert.

Das Zerstreute, aber ungeheuer systematisch wirken Sollende, letztlich aber einfach Nebeneinandergestellte und besser nicht ernst, also wörtlich zu Nehmende muss am Ende zusammengefasst werden: durch eine der beliebten Landkarten. So gibt es auch eine zur Differenzierung.

Wir erkennen den üblichen Schnickschnack eines Kompetenzweges mit sechs Pforten zum unbegrenzten Lernhorizont auf der Linken. Im Zentrum steht das Symbol für Pause. Um es herum in unreflektierter Systematik, also rein zufällig sind aller Wörter gesammelt und aufgelistet, die für Aktivitäten stehen. Damit wird Differenzierung entropisch und zugleich alle Kästchen irgendwie nutzbar: Hausarbeiten genauso wie „Zukunftswerkstätten“, der Klassenrat oder „Frontalmedien“ (eine besonders schöne Wortschöpfung).

Die Akademie arbeitet am Sieg der Methodenvielfalt über all das, was sowohl zur Seite der Schüler als auch in der Sache geklärt werden müsste. Es geht um die Nutzung des aktivierenden Registers der Methoden, aber eine methodische Selbstbesinnung ist nicht mehr vorgesehen.

Die dennoch nötigen Inhalte für die vielen Methoden kommen als Beispiele daher. Sie illustrieren als Mittel zum Zweck die Schlagkraft der Methode. Eine Abhängigkeit der Methode von der Sache wird nicht einmal mehr gedacht. So kann die Lehrmittelindustrie überleben, nachdem das klassische Lehrbuch mit seinen Inhaltsdarstellungen als wenig kompetenzorientiert auf den Reformindex geraten ist.

Die Lehrer finden auf den 46 Seiten der Akademie keine einzige diskursiv begründete Aussage, folglich keine Argumentation, keine kritische Auseinandersetzung, keine Problemstellung, sondern nur noch Lösungen.

Die Lehrenden werden als didaktische und pädagogische Analphabeten behandelt, denen man noch die einfachsten Sachverhalte, wenn auch nicht erklären, so doch als Wortsalven an den Kopf werfen muss.

Behauptet wird allerdings, dass alles auf dem höchsten Stand der Forschung eingerichtet sei, ohne jede Rückbeziehung auf das, was man als halbwegs gebildeter Pädagoge wissen kann. Die Lehrenden werden als staunende und eifrig mitarbeitende Liebhaber des Methodenkunsthandwerks behandelt. Alles scheint sich mit Verfahren der Rasterung und der Arbeitsschritte von selbst zu erklären.

Hier findet eine Entgrenzung nicht nur in der Behandlung des Unterrichts als Thema, sondern ungemein bedrückend auch eine im Umgang mit den ehemals Professionellen statt.

IV

Gehen wir eine Stufe weiter und fragen, wie dergleichen sich im Unterricht niederschlägt. Ich werfe einige Schlaglichter auf „worst cases“ aus der Methodenkiste. Sie finden das Material wie die darauf aufbauenden Unterrichtsanalysen in vielen unserer Veröffentlichungen detailliert dargestellt (zusammenfassend in Gruschka 2009, 2011 und bald 2012).

Das Klippert'sche Methodentraining ist längst in die „Lernaufgaben“ und Angebote der „Lerntheken“ eingedrungen. Den Goethe'schen „Ganymed“ eignet sich ein Schüler ohne dessen sinnerschließende, selbstvernehmliche Lektüre an. Er wird stattdessen aufgefordert zu klären, ob es sich um ein Liebes- oder Naturgedicht handelt, indem er mit rotem Stift das Liebesvokabular, mit grünem alle Naturbilder unterstreicht. Der Gewinner wird dann ausgezählt (Gruschka 2003). Wer wissen will, warum einige wenige Spanier mit ein paar Pferden und Kanonen das Imperium der Azteken erobern konnten, muss nur gelernt haben, im Text des entsprechenden, einseitigen Arbeitsblattes bzw. in den gelieferten Überschriften die Lösung auf die notorisch einfachen, weil nicht problemorientiert verfassten Bearbeitungsaufgaben zu finden. Hierfür muss er weder den beiliegenden Text des Lehrbuchautors noch die sogenannten Quellen

lesen. Denn auf die Frage, was die Spanier zu ihrem Zug nach Tenochtitlan, der Hauptstadt der Azteken, veranlasst hat, heißt es auf dem Arbeitsblatt bündig als Ankündigung der Eroberung: „Goldgierige Spanier“. Insofern ist zutreffend, wenn der Schüler als Grund für den Zug nennt, die Spanier seien goldgierig gewesen (Gruschka 2009). Das stimmt wohl auch, aber es hat mit einem historischen Verstehen nichts, dafür mit reduzierter Textverarbeitungs-kompetenz sehr viel zu tun.

In einem anderen „worst case“ sollen sich die Schüler in einem aktivierenden Unterricht Klarheit verschaffen über die Verstädterung in Lateinamerika. Sie erhalten eine Kompilation aus Zeitungsartikeln über die Lage in zwei Megastädten des Kontinents. Der Lehrer bittet die Schüler, den Text zu lesen und zu markieren, wo Pushfaktoren (weg vom Land) und wo Pullfaktoren (Attraktoren für die Stadt) im Text genannt werden. Außerdem sollen sie sammeln, welche Folgen der Verstädterung im Text aufgeführt werden. Dazu liefert der Lehrer während der Schülerlektüre ein Schema: Ein Symbol steht für die Dörfer, ein gegenüberliegendes Symbol für die Stadt und dazwischen erkennt man einen Laster als Transporter der Dörfler in die Stadt. Nach unten verweist ein Pfeil mit der Überschrift auf die „Folgen“. Die Schüler sollen die „wichtigsten Aspekte“ zu den drei Kategorien nennen. Das tun sie in der Vollständigkeit ihrer Anstreichungen. Schüler für Schüler wird aufgerufen, bis alle mit einem Hinweis auf der Tafel verewigt sind. Die Nennungen werden durchweg als Lese- und Deutungsleistungen lobend hervorgehoben. Am Ende stehen mehr als neunzehn Spiegelstriche mit 25 Faktoren, einmal als Einzelbegriff „Epidemien“, ein anderes Mal als Halbsatz „Tradition unterdrückt“, oder als ganzer Satz „Das Leben der Armen besteht aus der Suche nach Einkommensquellen.“ Das Tafelbild soll, nachdem keine Meldungen mehr erfolgen, als „vollständiges Bild!“ abgeschrieben werden. Es gliedert die faits divers durch ein Untereinander. Keine Prüfung erfolgt, alles wird als Ergebnis sanktioniert. Eine Diskussion findet nicht statt.

Im Religionsunterricht wiederum wird den Reisen des heiligen Paulus nachgegangen. Der Lehrer verteilt eine Landkarte, in die mit unterschiedlichen Markierungen die Reisen eingetragen sind. Die Schüler der achten Klasse bekommen den Auftrag, mit Farbstiften diese Reisen nachzuzeichnen. Bereitwillig malen sie die Karte in 15 Minuten bunt aus.

Im Englischunterricht geht es um „breakfast“ und ein weitgehend bereits geläufiges Vokabular. Das Breakfast wird dadurch veranschaulicht, dass die Lehrerin alle Nahrungsmittel mitbringt, ohne dass es freilich zu einem zweiten Frühstück kommen würde. Nach der Mehrfach-Kanäle-Theorie soll wohl das Zeigen eines realen Eis zum besser behandelten „egg“ werden. Das Spezifische der neuen Vokabeln und die Besonderheit des englischen Frühstücks werden nicht thematisiert. Die Schüler interessiert an der Vorführung nur noch, ob es denn doch noch zum Frühstück kommt oder ob die Lehrerin all das jeden Morgen zu sich nehme (Twardella 2011).

In der Biologie wird über Drogen gesprochen. Den Schülern liegt eine Kreuztabelle vor: in den Zeilen befindet sich die Benennung der verschiedenen Drogen, in den Spalten einige Kriterien zu Bestimmung und Bewertung von ihnen. Die Schüler werden aufgefordert, in Wikipedia nachzuschauen, was sie hier zur Füllung der Spalten finden und sollen dann in je drei bis fünf Minuten eine Präsentation vorführen, mit denen sie ihre Ergebnisse vorführen und kommentieren. Keine der mit den Drogen aufgeworfenen Fragen wird behandelt, die Schüler präsentieren in diesem Bewusstsein lustlos eine Droge nach der anderen. Eine kognitive Durchdringung auch nur eines Aspektes kommt nicht vor, dafür schwebt als Botschaft über allem, dass Drogen zu vermeiden seien, was man an den negativen Folgen sähe. Die Schüler wissen in der Regel mehr über die Drogen, als sie recherchiert haben. Sie machen ein Schema voll, das als solches nichts über das Problem der Drogen jenseits der stichwortartigen Informationen aussagt. Sie hätten so über jedes beliebige Thema etwas beitragen können. In dieser Haltung kooperieren sie (Twardella 2011).

Auch in dieser Schrumpfstufe von Unterricht geht es nicht ohne eine pädagogische Überhöhung ab. Die Schüler sollen erzogen werden, etwa zur zeit- und punktgenauen Bereitstellung von Informationen. Diese selbst werden pathetisiert als die besonders wichtigen Stellen im Text. Von denen aber kann der Schüler ohne Wissen nichts wissen. Das Anstreichen führt ihn nicht in Selektionsprobleme. Er markiert mehr oder weniger viel, wissend darum, dass das Kollektiv schon alles aufführen wird und dass es ja dann doch nicht darauf ankommt, irgendetwas als besonders wichtig zu qualifizieren.

Die hier kursorisch gegebenen Einblicke in Unterricht und seine Entgrenzung werden jedoch von den Beobachtern und Akteure selbst nicht als schlecht oder gar misslungen gekennzeichnet. Im Gegenteil gilt dieser Unterricht wegen seiner aktivierenden Methodik und der Beteiligungsdichte als erfolgreich im Sinne der kompetenzorientierten Differenzierung. Dass in all diesen Stunden weder etwas Bestimmtes gelehrt, dass Verstehen von etwas gar nicht mehr zum Problem wurde und Urteil und Kritik sich allein etwa in Methodenkritik an der Technik der Präsentation erschöpfte, wird nicht mehr auffällig. Womit ein solcher Unterricht wohl an der Grenze der Form durch die Entgrenzung der Methodenorientierung operiert.

V

Was hier wirksam ist, sei in sieben Punkten abschließend pointiert:

(1) Zu registrieren ist eine übermäßige Didaktisierung der Inhalte. Es wird alles möglichst so leicht gemacht, dass die Sache tendenziell verschwindet. Das geschieht nicht selten aus der Angst heraus, bei den Schülern aus dem Geschäft

zu kommen und die Schüler zu überfordern. Dem folgt ein Verzicht auf professionelle Eigenständigkeit als Didaktiker und die fehlende Bereitschaft, der Sache selbst noch folgen zu wollen.

(2) Als läge über dem Unterricht ein Tabu des Zeigens, wird die vom Lehrenden auszugehende Erhellung, Erklärung und Verdichtung nicht mehr gegeben. Das, was mit dem Vorgestellten den Schülern unklar bleibt, wird nicht als solches aufgegriffen und mit dem Wissen des Lehrenden aufgeklärt. Die Verweigerung des Zeigens bezieht sich gleichermaßen auf einen lehrerzentrierten wie einen schülerzentrierten Unterricht.

(3) Viel verbreitet wie ein Ideologem ist die Aufforderung an die Schüler des wo immer möglich selber Tuns, der Aktivierung aller durch Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit. Dieses verselbständigt nicht selten zu einer Aktivität für sich und führt nicht zur Klärung einer Sache. In sehr vielen solchen Stunden bleibt fraglich, was die Schüler auf dieser Basis in der Sache gelernt haben könnten.

(4) Die Lehrenden sind oft nachlässig duldsam gegenüber den Schülern eingestellt. Sie vermeiden eine kritische Auseinandersetzung, zum einen Teil in Fragen der Erziehung zum geforderten Arbeitsverhalten, zum anderen Teil in der inhaltlichen Kommentierung der gezeigten Problembearbeitungen. Gelobt wird nicht selten „für nix“, was das Leistungsmotiv der Schüler nicht zu stimulieren vermag. Das geht einher mit einer freundlichen Haltung gegenüber den Schülern: Wir finden wenig Zynismus, stattdessen viel Bereitschaft, sich auf die Schüler einzulassen.

(5) Unterrichten wird vielfach bestimmt durch das schnelle Abbrechen der Sacherschließung, durch das überflüssige Fragmentieren der Prozesse und durch das häufige Verpassen möglicher Anschlüsse. Damit wird vor allem „effektive Unterrichtszeit“ verpasst. Das Geschehen wird als langwierig, pointenlos, langweilig und mühselig erlebt. Vor allem die wenig zielführende Weise des Unterrichtsgesprächs ist dafür verantwortlich. Auch hier wirkt sich das Tabu des Zeigens aus.

(6) Der Unterricht thematisiert nur selten die epistemischen Grundlagen, die zur Erkenntnis der Schüler führen können und die in die Gegenstände inhaltlich und methodisch eingegangen sind. Es fehlt durchweg an der Nutzung und Befolgung der grundlegenden Operationen der Analyse, Synthese, Schlussfolgerung, Abduktion, der Verbindung von Anschauung und Begriff usf.

(7) Zu beobachten ist das zunehmende Diffundieren des besonderen Schulischen als Fachlichem im Medialen. Immer mehr Unterricht wird realisiert jenseits der distinkten Lehre von etwas. Sie wird ersetzt durch Verfahren der Informierung und Informationsweitergabe. Im Internet werden Recherchen vorgenommen,

deren Ergebnisse nicht durch klare Fragen angeleitet werden, weswegen zufällig wird, was aufgenommen und weitergereicht wird.

Literatur

Cornelsen-Akademie: Schulungsunterlagen, Berlin 2010.

Gruschka, Andreas: Ganymed in den Fängen der Didaktik, Pädagogische Korrespondenz 2004, 31, S. 25-42.

Ders.: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt/M. 2005.

Ders.: Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen 2008.

Ders.: Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009.

Ders.: An den Grenzen des Unterrichts, Opladen 2010.

Ders.: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.

Ders.: Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, 2012 (im Druck).

Twardella, Johannes: Konstellationen des Pädagogischen im Unterricht an einer integrierten Gesamtschule, Manuskript, Frankfurt/M. 2011.