

Weniger ist weniger

Skeptische Anmerkungen zur Schule, die nie wieder so sein wird, wie sie nie war. Von Metaphern und Prinzipien im pädagogischen Diskurs

Heribert Schopf¹

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag problematisiert den Widerspruch zwischen theoretischen Wirkungsversprechungen und den daraus sich entwickelnden unterrichtlichen Praktiken und Praxen. Unter Berücksichtigung und Zuhilfenahme empirischer Befunde der Unterrichtswissenschaft werden pädagogisch-systematisch Fehlformen aufgezeigt, mit denen zu rechnen ist, wenn Erfahrung, Reflexion und Wissen in der alltäglichen Praxis der Lehrenden nicht jene Tiefe erreichen, die eigentlich angestrebt wird.

Schlüsselwörter:

Professionalisierung in der Lehrerbildung
Unterrichtsforschung
Verschwinden der Didaktik
Erziehung-Bildung - Didaktik

Keywords:

Professionalization in teacher training
Teaching research
Disappearance of didactics
Education - Didactics

1 Problemaufriss anstelle einer Einleitung

Der Untertitel meines Vortrages lehnt sich, wie Sie vielleicht gleich bemerkt haben, an einen Buchtitel von Joachim Meyerhoff² an, den Titel habe ich mir von Volker Ladenthin geliehen, er ist also auch nicht von mir.

Mit beiden Titeln beziehe ich mich auf ein uns allen bekanntes Sprachspiel, das vor allem von „Bildungsexperten“/„Bildungsexpertinnen“ gerne bemüht wird, z.B. früher und heute, alt gegen modern, konservativ gegen fortschrittlich und Reformunwilligkeit gegen Innovationsgeist. Dieses Bild stimmt aber weder metaphorisch noch empirisch. Was ist damit gemeint?

Am Beginn meiner Lehreraufbahn – und dies ist doch schon eine Weile her – wurde Unterricht zumeist nach dem Modell der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik geplant, erteilt und reflektiert. Ich bin mir dabei nicht so sicher, ob Letzteres wirklich so eine große Rolle gespielt hat. Die Aufgabenstellungen der schriftlichen Schularbeiten legten jeweils, von Standort zu Standort verschieden, die Niveaus fest. Wie gesagt, wir sprechen vom Jahr 1984. Würde man nun nach mehr als dreißig Jahren diese Aufgabenstellungen wiederholt den heutigen Schülerinnen und Schülern vorlegen, dann würden diese sie – so meine Vermutung – als zu schwierig empfinden. Diese Annahme dürfte, gleichwohl nicht empirisch geprüft, nach vielen informellen Gesprächen mit Lehrenden halten. Hat etwa der aus heutiger Sicht „konservative“ und „verstaubte“ Unterricht von damals, ohne die didaktischen Errungenschaften, die wir heute haben, bessere Ergebnisse zustande gebracht, wie es der moderne heute nicht vermag? Mit diesem Beispiel wird eine Reihe von Fragestellungen möglich, die sich einerseits mit metaphorischen Gegensatzpaaren zu beschäftigen haben und andererseits mit den jeweils im Spiel befindlichen Relationsgefügen. Sie betreffen einerseits die Unterrichtsforschung und andererseits die Professionalisierung.

Dazu bräuchte es zumindest

- differenzielle schräge Blicke, die nicht vernebeln, sondern klar wären,

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Korrespondierender Autor. E-Mail: heribert.schopf@phwien.ac.at

² Joachim Meyerhoffs Buch heißt: Wann wird es endlich wieder, wie es nie war. Der Titel von Volker Ladenthin „Weniger ist weniger“ bezieht sich auf die 8-jährige Form des Gymnasiums.

- keine Furcht vor normativen Setzungen, ohne die es pädagogisch gemeinten Unterricht nicht geben könne und
- einen Begriff vom pädagogischen Denken und Handeln, ohne den man theoretisch und empirisch Erziehung von bloßer Verhaltensänderung- bzw. -steuerung nicht unterscheiden könnte
- und zu guter Letzt auch eine Reaktion der Lehrerbildung auf die kritische wissenschaftliche Befundlage empirischer und theoretischer Unterrichtsforschung.

Der Konjunktiv ist Absicht! Es könnte auch anders sein. Es gibt sie noch die guten und hervorragenden Lehrpersonen und Schulen. Aber es gibt auch andere. Und diesen widme ich diese skeptische Analyse.

2 Methodische Verortung

Methodisch beziehen sich die Aussagen dieses Textes auf pädagogisch systematische Skepsis. In einer solchen „Pädagogik“ geht es nicht um eine weitere pädagogische Lehre, die eine neue Theorie pädagogischen Denkens vorstellt, sondern Anlass sind jeweilige Entwicklungen, die den Einsatz von Kritik geradezu herausfordern (Fischer 1993, S. 12 ff.). Ein solcher skeptischer Einsatz prüft die Aussagesysteme und Sprachspiele vorfindlicher didaktischer Ansätze und schaut nach, ob sie stringent, d. h. systematisch durchgehalten werden können. Kann nachgewiesen werden, dass Annahmen pädagogischer Reformen lediglich Wirkungs-Versprechen oder nur Metaphern wären, dekonstruiert der Skeptiker diese Annahmen, Sprachspiele und Metaphern und macht deren Fehlschlüsse und Paradoxien erkennbar. M. a. W: Der pädagogischen Skepsis fallen Mängel auf, die nicht so ohne weiteres erkennbar sind. Ohne Skepsis wüsste man nicht, was noch im Spiel ist. Aufgefundene Differenzen werden im Medium der Wissenschaftlichkeit formuliert, sonst zöge sie sich den Vorwurf zu, nichts mehr als reine Gegen-Polemik zu sein. Für den Skeptiker gibt es daher kein vorläufiges, aber manchmal ein relatives Richtig oder Falsch, er findet im Richtigen stets noch das Falsche und selbst noch im Falschen noch manches Richtige. Das verwirrt zunächst.

Die Philosophie des Lehrens (Koller, Reichenbach & Ricken, 2012) ist metaphern- und begriffsreich, ihre Praxis ist das Denken über Lehren und Lernen. Metaphorische Bedeutungen sind auf der sprachlichen Ebene zumeist zustimmungsfähig. Sie werden aber sperrig, sofern man sie als Prinzipien missversteht und damit kurzschließt. Man muss von Metaphern und ihren Bedeutungen und Sinnverständnissen bereits einiges wissen, also eine Ahnung haben, sonst führen sie uns in die Irre (Schirlbauer, 2009, S. 67). Eine solche Theorie des Unterrichts, die lediglich auf „guten pädagogischen Wörtern“ begründet werden wollte, kann wenig überzeugen, wenn sie gleich als Praktik oder Praxis umzusetzen versucht wird (Breinbauer, 2014, S. 23 f.). Metaphern, die in Praxis umschlagen, werden zu Zauberformeln, zu Mythen. Man sehnt sich nach ihrer realen Entsprechung, z. B den guten Unterricht, ohne sie, das ist das Wesen der Mythen, jemals zu Gesicht zu bekommen.

Wir haben es daher mit einer Zwickmühle zu tun:

Variante 1: In der Lehrerbildung werden normativ wirkende Unterrichtsmodellvorstellungen vorgestellt, die funktionieren sollten. Lehrpersonen verifizieren in der Reflexion dieses Modell, aber nichts anderes. Diese Form hat pädagogisch wenig Charme und ist eine Form des Angebot-Nutzen Modells. Wir „machen“ Unterricht und evaluieren seine Ergebnisse.

Variante 2: Die Lehrerbildung setzt nicht auf formale Unterrichtsmodellvorstellungen, weil sie die kontingente Unterrichtswirklichkeit akzeptiert. Sie befähigt Lehrpersonen zum Vor-, Durch- und Nachdenken ihrer Praxis. Didaktik als Theorie der spezifischen Fächerinhalte wird bedeutsam, weniger deren unterrichtliche modellhafte Repräsentationen. Dafür müssten Lehrpersonen ausgebildet werden, die über den Tellerrand der Modellvorstellungen hinausblicken könnten. Diese Form hätte Charme. Wir akzeptieren die kontingente pädagogische Differenz von Lehren und Lernen (Prange) und nehmen derart den Druck auf die Lehrpersonen heraus, bestimmte Lernergebnisse über bestimmte Lehrformen produzieren zu müssen. Mit gedämpftem Reformeifer lässt sich sagen, dass auch in Zeiten, als noch nicht alles evaluiert wurde, es guten und schlechten Unterricht gegeben haben dürfte.

Die Hybris besteht nun darin, dass beide Varianten in ein und derselben Ausbildung anzutreffen sind. Lehrpersonen machen in und nach der Ausbildung jenen Unterricht, wie sie glauben, dass er sein sollte. Sie landen ohne wissenschaftliche Theorien der Unterrichtsreflexion bei apädagogischen Unterrichtsnormalvorstellungen, ohne es zu merken oder, ohne dies (aus Scham) zugeben zu können.

Der Skeptiker macht also auf etwas aufmerksam, was immer unmittelbar oder mittelbar im Spiel ist und was möglicherweise nicht leicht erkennbar, vielleicht sogar absichtlich unsichtbar ist. Der Skeptiker will nicht zu

pädagogischen Glaubensüberzeugungen (Ideologien) anleiten, die einem zum Anhänger und Verteidiger von theoretischen Positionen machen, dies wäre das Feld reformpädagogischer Positionen, sondern Argumente und Sichtweisen offenlegen, damit man nicht „meint“ und „glaubt“ aus Überzeugung, sondern dieses „Etwas“ weiß und erkennt. Dieses skeptische Nachdenken ist mit Ruhloff formuliert, der problematisierende Vernunftgebrauch (Ruhloff, 1993, S. 111). Das Ergebnis einer solchen skeptischen Prüfung ist ein „es kommt immer darauf an“.

Im Feld der Lehrerbildung sind wir zu einer Philosophie des Lehrens und Lernens (Theorien) und einer Ausbildung zur praktischen Befähigung verpflichtet. Die Verhältnisbestimmung zwischen beiden Positionen fällt aber immer schwieriger, zumal sich in diesem Feld nicht nur Paradigmen, sondern auch „Paradogmen“ gegenüberstehen. Üben wir in Denkformen des pädagogischen Handelns ein oder leiten wir zu einer nachvollziehbaren Praxis an, samt vorfindlichen Rezepten, Mustern und Modellen?

Da wir es reformerisch überwiegend mit bildungspolitischen Überzeugungen zu tun bekommen und mit immer weniger bildungstheoretischen Begründungen, ist die Arbeit der Skepsis als Methode unverzichtbar. Vor allem dann, wenn wir z. B. Lehrpersonen haben wollen, die Schüler/innen „bilden“ und nicht nur kompetent für ihre wirtschaftliche Brauchbarkeit und Verwertbarkeit zurichten wollen (Ribolits, 2011, S. 12). M. a. W. gesagt, immer weniger weiß man genau, gegen welche „Tradition“ sich „das sogenannte Neue“ im Bildungsbereich eigentlich stemmen will, weil immer weniger Traditionen erkennbar sind. Die Hauptsache scheint zu sein, dass sich dauernd reformerisch etwas bewegen muss, um nicht in den Verdacht des Stillstandes zu kommen (Liessmann, 2006, S. 160).

Das Argument der Schularbeiten von anno dazumal kann aber auch resignativ gelesen werden: Die besten Schülerinnen und Schüler werden wir zu Beginn unserer Karriere antreffen, es wird also nie wieder so toll werden, wie es nie war, weil es die pädagogische Schule möglicherweise gar nicht geben kann (Fischer, 1972, S. 13).

Meine provokante Ausgangsthese lautet jedenfalls:

Die „Schule der Reform“ entpuppt sich entgegen ihrer Wirkungsversprechen als Schule der Langeweile, in der gelangweilten Schülerinnen und Schülern von langweiligen Lehrpersonen auf langweilige Art Stoff dargeboten wird.

Ein Beispiel aus der Praxis eines 6. Semesters:

Unser Thema war Nationentag – Frankreich. Wir haben mit Kochen begonnen. Danach wollte ich mit ihnen ein Plakat erarbeiten. Wir sitzen am Boden am Gang. Wir betrachten einen Globus. Dann verteilte ich noch Bücher.

L: So. Ich möchte hier mit euch jetzt über Frankreich ...

Habt ihr schon Frankreich ...

S1 Brasilien.

L: Wo ist Frankreich?

S2: Liegt in Österreich.

L: Habt ihr es schon gefunden?

S3: Neiiiin.

S2: Wo ist Österreich?

S3: He, Madagaskar.

L: So, Lena. Wenn du... Setz dich jetzt bitte auf. Leg dich bitte nicht hin. Wo ist Europa? Du machst dich eigentlich nur lustig. Du weißt ganz genau wo du (sitzt?) ...

S3: Nein.

L: Zeigts bitte rucki zucki.

S3 Ich mach mich nicht lustig.

S2: Da.

L: Wo ist Europa?

Die These der Langeweile, die sich einerseits in der Inhaltslosigkeit des Unterrichts oder andererseits im eklatanten unterrichtlichen Kommunikationsversagen zeigt, kann man mittlerweile empirisch belegen (Gruschka, 2013; Meseth, Proske & Radtke, 2011; Hackl, 2014). Das will ich heute nur am Rande tun. Über Schule und Bildungssystem wird ja immer nachgedacht und kontrovers gestritten. Man wird unweigerlich an H. v. Hentigs Diktum erinnert, dass „die Schule neu gedacht werden müsste“. Und dies wird sie auch andauernd, daran besteht keinerlei Zweifel. Es geht also weniger darum, dass man nicht nachdenken sollte oder nachdenkt, sondern darum, ob diejenigen, die wissenschaftlich Reformen vorbereiten, auch so nachdenken

würden, wenn sie dies anschließend selbst praktisch umsetzen müssten. In diesem Verständnis kann man auch seine Mahnung lesen:

„Schule ist heute etwas ganz anderes, gewiß, aber sie hat weder die Disziplinierungsform abgestreift noch zur Humboldtschen Freiheit, individuellen Selbstentfaltung und Erkenntnis des Allgemeinen zurückgefunden. Sie ist im Gegenteil mehr denn je gesellschaftliche Arbeit junger Menschen.“ (v. Hentig, 1996, S. 50).

Im Folgenden sollen nun mehrere skeptische Einsätze vorgestellt werden, die ich in die Rahmung Lehrerinnenbildung stelle. Sie stehen für neuralgische Schul- und Unterrichtsprobleme, d. h. sie treffen den Nerv und verursachen Schmerzen.

2.1 Lehrerbildung und die pädagogische Schule

Wir haben es heute mit einer Art Schulentwicklung zu tun, die man ohne Unterrichtsentwicklung vorantreiben will und mit einer Unterrichtsentwicklung, die immer weniger Maß an den zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern nimmt. Schulraum, Schulkultur, Classroommanagement, Teamfähigkeit, Kompetenzen, Individualisierung und Heterogenisierung, Medienbildung, Lernwerkstätten und Scaffolding bis hin zur Inklusiven Schule kommen bislang über Best Practice nicht hinaus, werden aber ins Regelschulwesen überführt. Alle genannten Bereiche stellen für eine Schule, prinzipiell und praktisch, enorme Herausforderungen dar, wobei die ersteren dabei logisch – nicht zeitlich – vorgängig gelöst sein müssten, um sie auf der Praxisebene angehen zu können. Die Praxisversessenheit und Theorielosigkeit der Lehrerinnenbildung in Hochschulen und Universitäten – dies auch vice versa gedacht – kaschieren demnach das Problem, nicht genau zu wissen, wie auf diesen Beruf adäquat vorbereitet werden kann.

Zur Pädagogizität der Schule: Wolfgang Fischer plädiert für eine „wirklich“ pädagogische Schule, die möglicherweise als institutionelle Staatsschule nicht zu haben ist. *Systemfunktionales Parieren* des Lernsubjekts könne nicht die Eigenschaft eines mündigen Gebildeten sein. Nimmt man aber, so Fischer, das Maß der Schule an ihrer gesellschaftlichen Funktion, dann kann sie einerseits nicht mehr pädagogisch begründet werden und andererseits wird „gutes“ Lernen ausschließlich durch die „richtigen“ gesellschaftlichen Verhältnisse begründet. Für wen Lernen jedoch kein erwünschtes Verhaltensziel darstellt, das sich in Enkulturation und Sozialisation erschöpft, der müsse den Menschen als stellungnehmendes Wesen konzipieren (Fischer, 1972, S. 13). Natürlich gibt es keine Bildung ohne selbsttätig denkendes Subjekt, ohne reflektierende Urteilskraft und ohne Autonomie. Diese bildungstheoretischen Bildungs-Bedingungsfaktoren dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass damit derzeit das lagespezifische Klima für einen solchen Bildungsbegriff keine Konjunktur hat.

Ähnlich sieht dies Roland Reichenbach: Unvollkommene Gesellschaften haben auch unvollkommene Subsysteme. So ist auch unser Bildungswesen unvollkommen. Und das Unvollkommene darf und muss kritisiert werden. Ein weitverbreitetes Vorurteil, so Reichenbach, besage, dass Kritik nur dann als Kritik berechtigt wäre, wenn sie konstruktiv wäre. Was immer konstruktiv in diesem Zusammenhang aber bedeuten mag, dieses Argument ist unsinnig. Das zentrale Argument für Kritik ist nicht, ob sie konstruktiv ist, sondern, ob sie zutrifft oder nicht. Wer demgemäß Kritik übt, muss keine Alternative anbieten, wie das Kritisierte behoben werden könnte. Die Alternativlosigkeit ist daher kein Argument gegen die Legitimität von Kritik (Reichenbach, 2013, S. 13).

So macht sich unter Lehrenden eine Ratlosigkeit breit, die den Verantwortlichen und Betroffenen des Schulsystems zu denken geben müsste. Aktuelle Buchtitel scheinen dies zu belegen: Lehrerdämmerung (Türcke), Bildungspanik (Bude), Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung (Liessmann), Auf den Lehrer kommt es an (Felten), Für die Schule lernen wir (Reichenbach), u. v. a.m. Es mangelt, so kann man argumentieren, nicht an Kritik, sondern eher an einer Möglichkeit dieser Kritik institutionell Gehör zu verschaffen, an jenen Orten, wo sie ihre Wirkungen entfalten kann.

Je mehr Ökonomie, je mehr Vorherrschaft der Ressourcenverwaltung, desto weniger scheinen noch realisierbare pädagogische Ansprüche erhoben und realisiert werden zu können. Dabei ist zu diskutieren, ob die aktuelle Schule überhaupt noch solche verfolgen kann, wenn auch die alte Schule diese nicht erfüllen konnte. Wenn man das Prinzip der Schule, Repräsentantin der Kultur und der Sprache zu sein, stillschweigend auf dem Altar der Kompetenzorientierung opfert und sie als Dienstleistungsunternehmen für marktkonforme Kundinnen und Kunden neu positioniert, dann darf man sich nicht wundern, wenn die hochgelobten

Kompetenzen ohne Kultur und Sprache nicht erreichbar werden. Mit diesem eingeschlagenen Weg wird Bildung, mit Liessmann gesprochen, zu einer Unbildung. Während beinahe alle Lebensbereiche sich einer zunehmenden Pädagogisierung ausgesetzt sehen, schwindet das pädagogische Telos der Schule und ihrer Lehrerschaft gleichzeitig ins Bodenlose. Gründe dafür dürften darin liegen, dass die Allgemeine Didaktik und die von ihr sich emanzipierende Fachdidaktik keine einheitsverbürgenden Grundgedankengänge mehr verfolgen. Anders gesagt: Sie nehmen mittlerweile nicht einmal mehr Notiz von einander (Wegner, 2016, S. 10). Folgende Differenz wird sichtbar: Man anerkennt die pädagogische Aufgabe Lehrperson zu sein, kann sie aber unter diesen Bedingungen nicht realisieren, oder diese Aufgabe ist bereits unter den sich ändernden Systembedingungen suspendiert, sodass sich diese Fragen gar nicht mehr aktuell stellen. Dies hat gravierende Auswirkungen auf unser Berufsverständnis.

2.2 Lehrerinnenbildung und die Schulentwicklung

Kaum ein Politiker oder eine Politikerin, ein Manager oder eine Managerin, die nicht davon sprechen, den Menschen da draußen etwas besser vermitteln zu wollen. (Reichenbach, 2013, S.12 ff.; Gruschka, 2002, S. 365 ff.). Dies ist insofern paradox, als alle außerhalb der Schule die Notwendigkeit einer besseren Vermittlung erkennen. Den Lehrerinnen und Lehrern wurde im Rahmen der Lehrerbildung das bildende Lehren solange ausgedredet, dass sie es heute flächendeckend möglicherweise nicht mehr können und es mit der Organisation und dem Bereitstellen von Materialien verwechseln. Offene Lernformen, Rückwärtiges Lerndesign, lernseitiger Unterricht (Schratz) und Lernwerkstätten aller Art sind aktuelle Begriffe dieser „verbesserten Schule“. Man kann sich ihrer Attraktivität und ihren Wirkungsversprechen als angehende Lehrperson vernünftigerweise kaum entziehen.

Nur ein skeptischer Einsatz fragt nach, wo da der Haken liegen könnte. Zum Beispiel: Verstünde man diese Begrifflichkeiten zunächst im metaphorischen Sinn, dann wäre nicht die Praxis in erster Linie zu denken, sondern deren Bedingungen zu prüfen, wollte man die eine oder andere Idee praktisch ausprobieren. Unter den Bedingungen der Möglichkeit müssten alle Fragen und Rückfragen an die geänderten Bedingungen der Vermittlung, der Aneignung, der Lernbarkeit des Unterrichtsgegenstandes und seiner impliziten fachlichen Methode überlegt werden.

So läuft das aber nicht: Offenes Lernen, Freiarbeit, Wochenpläne sind formale Unterrichtsrepräsentationen, die bei vielen Lehrpersonen unabhängig von den Lernpersonen über Jahre hinweg unverändert bleiben. Diese Einschränkung der Bedingungen bildenden Lernens wird selten beansprucht. Die „Montessori-Verschachtelung der Welt“ kommt im Jahreskreis regelmäßig wieder, unabhängig davon, ob die Dinge der Schachtel erkannt werden (können) oder nicht. Das Problem der Lehrerbildung ist demnach nicht, wie man die Verschachtelung, übrigens nicht nur eine Metapher, verhindert, sondern zu vermitteln, dass diese Formen erst dann zu „Lernformen“ werden können, wenn in ihnen tatsächlich so viel mehr bildend gelernt würde. Zumeist aber muss von den Lernpersonen unbemerkt etwas geübt werden, was noch gar nicht verstanden wurde. Mit einem reflektierten Lern- und Übungsbegriff könnten Lehrpersonen ihre Freiarbeit darauf hin prüfbar machen.

So geht unser Beispiel weiter:

L: Lukas weißt du wo Europa is?

S3: Ich weiß es. Ich weiß es.

S1: Vielleicht ist es (Globus) da aufgerissen.

L: Elina. Du vielleicht?

S2: Es ist so rosa und so klein.

S4: Das wissen wir alle.

L: Wo ist Euroopa?

S4: Europa .. Ich weiß ... Europa...

L:Mhm.

S3: Ich weiß wo Australien is.

L: Mhm. Ich dachte wirklich, ihr wisst es auf Anhieb.

S1: Ich hab China.

L: Jaa, das ist China. Gut, ok. So wer findet den Stiefel von Italien?

Die Lehrerbildung sollte sich daher weniger darum kümmern, wie der Unterricht auszusehen hat, sondern sich vermehrt darum kümmern, ob ihn Personen planen, durchführen und reflektieren, die etwas vom bildenden, erfahrungsoffenen und ästhetischen Lernen, Erkennen und Üben verstehen. Es geht also weniger darum, ob

Ikea die Klasse ausstattet oder Samsung, sondern darum, dass Lehrpersonen durch die Erfahrung der Lehre und des Lernens zu Experten/Expertinnen des Lehrens werden.

2.3 Lehrerinnenbildung und die Individualisierung

Das rückwertige Lerndesign hat fast sechzig Jahre auf dem Buckel, ohne dass dies den Erfinderinnen und Erfindern aufgefallen wäre. Bei Alfred Petzelt hieß dies 1964 so: „Unterricht muss von seinem Ende her gedacht werden“ (Petzelt, 1964, S. 180) und die „Methoden müssen sich an der Individuallage des Lernenden orientieren“ (ebd. S. 197 ff.).

Was bedeutete dies nun, sich an der Individuallage zu orientieren? Die Individuallage sieht Petzelt jeweils zeitpunkthaft, sie ist eine Momentaufnahme, die sich im Bildungsprozess jeweils zwischen dem Wissen und dem Nichtwissen verschiebt (Petzelt, 1962, S. 74). Aus Begrifflichkeit wird zugleich Begreiflichkeit (ebd. S. 73), wenn Ordnungsmomente des Fragens nach den Gegenständen des Lernens ins Spiel kommen. Lehren wird demgemäß grundsätzlich zum Fragenlernen (ebd. S. 62), aber nicht zu einer formalen Methode des Unterrichts. Anders gewendet: Das Fragen ist Prinzip des bildenden Lernens. Der Vergleich mit dem Begriff der Individualisierung zeigt indes aber auf, dass es sich hier um eine formale didaktisierbare Eigenschaft des Unterrichts handeln dürfte, sie adressiert weniger das einzelne Lernsubjekt, das ins Fragen kommen soll. Die „moderne“ Individualisierung ist eine Methode unter anderen, weil sie immer auch ohne Lernende gedacht werden kann. Es gäbe ansonsten nicht so viele universelle Materialien dafür.

Je mehr Lehrpersonen also diese Form der Individualisierung ins Werk zu setzen suchen, desto weniger erreichen sie prinzipiell die tatsächlichen Individuallagen ihrer Lernpersonen. Theorie- und Unterrichts-Modellimporte stellen Begriffe parat, ohne den theoretischen Kontext, für den sie immer standen, mit zu importieren. Übrig bleiben Theorieruinen, die mit dem Ruf nach Praxis neu aufgebaut werden sollen. Ein rückwertiges Lerndesign, das sich lediglich für den Output interessiert, ohne die spezifischen Individuallagen mit zu bedenken, muss die Bildungsaufgabe verfehlen. Ein unerwünschter Nebeneffekt dieser Individualisierungspraxis mittels offener Unterrichtsformen ist die Reproduktion der Ungleichheit durch Unterricht. Provokant formuliert benachteiligt ein Selber-Finden-Müssen der Sache im offenen Unterricht genau jene Schülerpersonen, die auf Vermittlung durch die Lehrperson angewiesen wären. Die Forschungen der Bernstein-Gruppe belegen auf luzide Art die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit durch Unterricht, der auf die besondere Individuallage der Lernpersonen keine Rücksicht (mehr) nimmt (Sertl & Leufer, 2012).

Die kritische empirische Unterrichtsforschung bringt nun zutage, dass diese theorieleeren Ersatzteile unter den aktuellen Bedingungen, also ohne Didaktik und fachlich-methodische Lehrpersonen, zu Vereinheitlichungen und Trivialisierung (Gruschka, 2011, S. 72-86) führen. Wer „Hands-On-Didaktik“ ohne „Minds-On-Didaktik“ betreiben will, kommt über Spielanleitungen nicht hinaus. Es liegt auf der Hand, dass aus dem so gestalteten Mix didaktischer Begriffe eine neue Lernkultur ohne Lehrkultur, also eine Leerkultur entstanden sein dürfte. So kann man mittlerweile empirisch nachweisen, wie wenig bildend der effektiv gemachte kompetenzorientierte Unterricht eigentlich ist. So wenig man aus dem Mageninhalt das Rezept der gegessenen Linzer Torte rekonstruieren kann, so wenig kann man in einem wenig bildenden Unterricht bildendes Lernen empirisch rekonstruieren (Ladenthin, o. J. b, S. 3). Nimmt man den Begriff der Individuallage ernst, dann dürfte es keinen Unterricht mehr geben, in dem die Lernpersonen in sogenannten „Freiarbeiten“ aus x-beliebigen Internet-Arbeitsblättern „lernen müssen“. Zu fragen ist daher, ob Unterricht noch an der Grenze vom Wissen zum Nichtwissen der Lernpersonen ansetzen kann, oder ob er sich entlang der Materialien entfaltet und die spezifischen Individuallagen damit ignoriert. Man hätte jedenfalls mit diesem Argument eine Reihe von didaktischen Problemen nicht, möglicherweise aber andere. Wenn Lernpersonen notorisch einem Unterricht beiwohnen müssen, der individualisiert ausgewiesen wird ohne es zu sein, in dem sie aber trotzdem nichts verstehen, dann verwundern einen auch die eklatanten Erziehungs- und Überforderungsprobleme der Lehrpersonen nicht mehr, die in der empirischen Unterrichtsforschung zu Tage treten. In diesen zeigt sich eindrucksvoll, dass Lehrpersonen, die von ihnen produzierten Aneignungsprobleme der Lernpersonen in den allermeisten Fällen auf die Ebene der Erziehung verschieben. Die Krise der Didaktik und die Krise der Bildung zu erkennen, in die Lernpersonen schlittern, wenn sie nichts mehr verstehen, was gelehrt wird, gehört zu den wesentlichsten pädagogischen Aufgaben. Andreas Gruschka spricht dieses Problem direkt an:

„Gezeigt werden konnte, dass Unterrichten immer eine Verbindung aller drei Dimensionen verlangt, wenn es nicht in eine Krise seiner selbst münden soll. Empirisch folgt daraus freilich nicht eine Harmonie als Ausbalancierung der Ansprüche auf höchstem Niveau ihrer Erfüllung. Es kommt auf die Strategie der Reduktion

der Komplexität des professionellen Anspruchs stattdessen zur Tendenz der Lehrenden, eine der Dimensionen in den Vordergrund zu stellen, Sie organisieren Unterricht primär über Erziehung und Didaktik, seltener über die Aufgabe der Bildung (Gruschka, 2013, S. 270).

Wie geht unser Unterricht eigentlich weiter?

L: Aaah, Türkei. Ist es in Europa?

S3: Den Stiefel? Warte Italien, meine Cousine kommt aus Italien.

S4: Da.

L: Jaaa. Genau. Und wenn ihr jetzt nördlich geht's, dann kommt's ihr mal zu Österreich. Und dann habt's ihr aber auch gleich ...

S3: Nerds? Wir sind keine nerds.

S1: Ha ha.

2.4 Lehrerbildung im Kontext der Verschwindensmetaphorik – zum Verschwinden der Lehrperson

Die Verschwindensmetapher (Schirlbauer, 1998 und 2005; Schopf, 2010) war gewissermaßen an ein Ende gekommen, durch Roland Reichenbach ist sie wieder neu angefacht worden (Reichenbach, 2013, S. 64 ff.). Das Verschwinden des Prinzipiellen geht indes weiter, aber die Metaphern (ohne Begriffsinhalte) bleiben. Die Verschwindensmetapher wurde inhaltlich ähnlich aber methodisch unterschiedlich von Alfred Schirlbauer und Hermann Giesecke in den pädagogischen Diskurs eingebracht. Mit viel Ironie und Skepsis verfolgte und kommentierte Schirlbauer über seine Emeritierung hinaus den Verlust pädagogischer Grundgedanken und den Austausch des einschlägigen pädagogischen Vokabulars. Diese Texte spalteten die scientific community, die einen taten sie ab, weil man ihnen wenig Konstruktivität unterstellte, die anderen feierten sie, weil er in ihnen endlich sagte, was alle dachten, sich aber nicht zu sagen trauten. Mit dem Wissen von heute aber mutieren seine skeptischen Texte zu einer Zustandsbeschreibung schulpädagogischer Verhältnisse. Aus Ironie, aus zynischem Kommentar und bildungstheoretischer Analyse lässt sich seine Kritik völlig humorbefreit auf aktuelle Zustände des Schul- und Unterrichtswesens applizieren. Gewissermaßen nahm er die empirische und phänomenologische Unterrichtsforschung heutiger Provenienz theoretisch grundlagenreflexiv vorweg. Diese Forschungen, auf die bereits verwiesen wurde, belegen aktuell, dass bildendes Lernen zum Ausnahmefall schulischer Lernprozesse geworden sein dürfte. Sie verweisen darauf, dass ohne Pädagogizität, also ohne die immanente Bezugnahme auf eine pädagogische Lesart des unterrichtlichen Geschehens, ohne Rekurs auf bildungstheoretische Bedingungen und Prinzipien keine hinreichenden Reflexionsinstrumente für Lehrpersonen zur Verfügung stehen.

War mit dem Diktum vom Verschwinden der Lehrperson das Verschwinden der Idee des Lehrers verbunden, seine Sistierung als Wissenden, so betrat Ende der 90er Jahre der Lernberater die Bühne der Schule und des Unterrichts. Wie fast immer wurde diese Metapher nicht metaphorisch verstanden, der Lehrperson eine zusätzliche markante Prägung zu verleihen. Sie wurde sofort als Praktik des Unterrichtens missverstanden, mit dem Ergebnis, dass Lernberatung nicht als hinzukommende „Lehrer-Aufgabe“ zu allen anderen Lehreraufgaben verstanden wurde, sondern als Aufgabe des Lehrerseins selbst. Mit methodisch indifferenter Lernberatung verschwindet ja nicht nur die Lehrperson, sondern mit ihr auch der die Sache vermittelnde Unterricht. Gelingen sollte dies durch einen Schwenk von lehrergeleitet auf schülerorientiert. Unberücksichtigt blieb dabei aber einmal mehr die didaktische Perspektive. Ändert man aus der Perspektive der Lehrperson den didaktischen Zugriff auf Sache und Lernperson, indem man weniger zeigen und erklären möchte (Prange, 2006), also Lernberatung durchführen möchte, so ändert sich an der lehrergeleiteten Vermittlungsperspektive rein gar nichts. Aus Didaktik wird zu keiner Zeit eine Mathetik. Es bleibt bei einem Unterrichtsetting, das Lehrpersonen für Lernpersonen einrichten (Sünkel, 1996, S. 20).

Die Sache lässt sich aber auch anders interpretieren: Der vermeintlichen Öffnung der Gesellschaft korrespondiert eine vermeintliche Öffnung des Unterrichts, in dem die Lernpersonen nunmehr selbsttätig und selbständig agieren müssen. Die entstandenen Lernwelten vermitteln, und dies ist das einzige was sie vermitteln, den Eindruck einer Betriebsamkeit, die im alten klassischen Unterricht nicht zu erblicken war. Die ins Innere des Menschen verlegte Disziplinarmacht zeigt sich in der Kontrolle, die in solchen Lernwelten organisatorisch und obligatorisch zu finden ist. Man kann dies als Verschwinden der Lehrperson und als Nichtverschwinden der Lehrherrschaft bezeichnen (Schopf, 2007).

2.5 Lehrerbildung und das Verschwinden des Studierenden

Mit dem Verschwinden der Lehrperson geht aber auch unmissverständlich ein Verschwinden der Sache einher. Ohne Sache und ohne Lehrperson macht es eigentlich keinen Sinn mehr von einem Unterricht und einer Schule zu sprechen. Bildender Unterricht wäre demgemäß einer, der das Subjekt zur Erschließung der Welt animiert und anleitet. Die Metaphorik des Verschwindens bezieht sich in diesem Fall auf den Effekt, den diese Leerstellen auf der Lernpersonenseite bewirken. Ohne Sache und ohne wissende Lehrperson mutieren schulische und studentische Aufgaben zu reiner Beschäftigung. Mit diesem Effekt muss gerechnet werden, und ein Blick in die Freiarbeiten, Lernwerkstätten, aber auch in die Seminare der Universitäten und Hochschulen bestätigt diesen Eindruck. Überall wird geschnitten, geklebt, werden Plakate beschrieben und präsentiert. Je wichtiger das Präsentieren wird, desto unwichtiger wird das Präsentierte erlebt. Auf eine weitere Paradoxie kann mit Lutz Koch verwiesen werden. Fordert die Lehrperson von den Lernenden ganzheitliche, offene, autonome, selbsttätige, selbständige, selbstorganisierte Arbeit, so ist zu fragen, wieso diese Prinzipien von den Verantwortlichen im Bildungsbereich nicht auch auf sie selber übertragen werden. Von Lehrpersonen fordert man ja geradezu ihr Gegenteil. Der selbständig lehrende Lehrer bleibt verdächtig im Dunkeln. Zwar wird viel von Autonomie gesprochen, aber selten bis gar nicht von autonomen Lehrpersonen. Vielleicht, so Koch, haben wir gar keinen Begriff mehr vom autonomen, selbständigen Lehrer mehr. Pädagogische Freiheit wird demgemäß zu einem leeren Begriff. Wo pädagogische Füllungen ausbleiben, wird die pädagogische Freiheit der Lehrperson zumeist von Juristen/Juristinnen ausformuliert (Koch, 2008, S. 10-11).

„Wenn Pädagogik zu allem etwas zu sagen hat, dann hat sie quasi paradoxerweise im Grunde nicht mehr viel zu sagen“ (Reichenbach, 2013, S. 19).

Nimmt man diese skeptischen Einsätze ernst und rekurriert man auf Differenz, dann heißt die Frage nicht mehr, ob man bspw. Freiarbeit und Offenes Lernen, Medienbildung und Navikoffer und sämtliche Begriffe, die mit „Selbst-“ beginnen aus dem schulischen Diskurs wieder verbannen sollte, sondern sie wird unter diesen Gesichtspunkten bildungstheoretisch und didaktisch neu aufrollbar. Mit diesem schrägen Blick (Lübbe) auf andere Gesichtspunkte rücken jene didaktischen Fragen wieder in den Blick, die durch die Materialien als gelöst betrachtet werden. Man müsste auch nicht kulturpessimistisch werden, angesichts der vielen Baustellen der Schule. Damit wären aber Fragen nach dem bildenden Lernen, dem Verstehen und Erkennen, der immanenten Sinnrekonstruktion durch Lernen und Studieren, nach dem Wissen und ihrer Stiefschwester der Information und der Differenz von Lernen und Recherchieren wieder im Spiel.

Fragen demnach, denen sich die Lehrerinnenbildung vermehrt kritisch stellen wird müssen. Denn eines geht mit Sicherheit nicht: Wer das Sprachspiel der pädagogischen Metaphern zu Prinzipien weiterdenkt, kann der Zumutung ihrer inhaltlichen und ethischen Aushöhlung nicht mehr zustimmen.

2.6 Lehrerinnenbildung und die Abschaffung der Zeit

Schule und Unterricht leisten seit dem 19. Jahrhundert eine Vorbereitungs- und Initiierungsaufgabe für die späteren Arbeitsprozesse, in denen auf das Verhältnis von Leistung und Lohn hingearbeitet wird. Das ist an festgelegten Zeiten und Orten, Stundenplänen, Ordnungen und Anordnungen, der Einteilung der Schüler/innen nach Alter zu erkennen, sie takten dieses Leistungsprinzip. Die Turmglocke wandert in die Schule und gibt von nun an auch den Takt des Lernens vor. Arbeit und Pause wechseln einander ab und machen Zeit erfahrbar. Die Abschaffung der Schulglocke – eine der Errungenschaften aktueller Reformen – hingegen bringt aber nicht immer den gewünschten Erfolg, nämlich diese Taktungen aus der Schule heraus zu nehmen. Pausenlos arbeiten zu müssen ist paradoxerweise das Gegenteil des reformerisch intendierten ungetakteten Arbeitens. Auf diese Weise wird die Pause zum aufregendsten Schulerlebnis. Aufhörenwollen bedeutet Arbeitsverweigerung. Nur das Weiterarbeitenwollen wird von Lehrpersonen besonders gelobt und als Fortschritt erlebt.

S: Frau Lehrerin, ich bin fertig!

L: Das bist du sicher nicht!

Hier wird Seneca überboten, für die Schule und für das Leben wird gleichzeitig gelernt. An diese zeitlich definierten Prozesse hat sich der moderne Mensch anzupassen, oder besser wird er angepasst, weil die Zeit des Fortschritts kein Ende mehr kennt und markiert. Endzeitstimmung ist nur etwas für Hollywood. Daher wird Zeitgewinn zum Kern und Zweck unseres Lebenszeitregimes. Man lernt, kontrollgesellschaftlich betrachtet,

schon vom Kindergarten weg, nie mit etwas fertig zu werden, fängt immer wieder mit Neuem an (Deleuze), man unterliegt der Suggestion, Sinn im Leben nur mehr durch totales (Aus-) Nutzen der endlichen Lebenszeit zu finden. Bei Betrachtung dieser Beschleunigungsprozesse wird einem immer klarer, dass die Gegenwart schrumpft (Lübbe) und sich immer mehr dynamisiert.

Der Bogen zu Überlegungen von Zeit und Bildung ist nicht schwer zu spannen. Theodor W. Adorno benennt Bildung als Warten-Können. Dies ist insofern paradox, lassen uns doch Warteschleifen, Zugsverzögerungen oder Flugzeugverspätungen sauer werden. An Verkürzungen wird permanent gearbeitet, dieser Beschleunigung setzt Adorno das Warten entgegen. Innehalten und Schauen – eine Form der Pause, ein Zustand der Schweben, also ein Warten darauf, ob sich etwas ergibt (Dörpinghaus & Uphoff, 2012, S. 115 ff.). Das kann entlastend sein, weil man im Umwenden des Blickes (Platon) die Welt im neuen Lichte wieder sehen lernen kann. Die Wiederholung ist es demnach auch, die neue Erkenntnisse ermöglicht. Aber Wiederholungen sind nur mit Verzögerungen machbar, sie kosten Zeit, sie brauchen Zeit. Sie widersprechen radikal dem Rationalisierungsgebot der Moderne, weil Bildung als Verzögerung nicht erfahrungsabstinent und reflexionsresistent sein kann, sondern erst dadurch möglich wird. Nietzsche nennt 1872 eine solche beschleunigte (Miss-) Bildung „rasch“ und „zeitgemäß“, weil sie sich affirmativ dem Zeitgeist andient.

„Jede Bildung ist hier verhaßt, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht: man pflegt wohl solche andere Bildungstendenzen als höheren Egoismus als unsittlichen Bildungsepikeurismus abzuthun. Nach der hier geltenden Sittlichkeit wird freilich etwas Umgekehrtes verlangt, nämlich rasche Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können (Nietzsche, 1988, S. 668 zit. nach Dörpinghaus/Uphoff ,S. 121.).“

Nietzsche geht es nicht um Vielwisserei und immer neuen Bildungsabschlüssen, die zeigen, dass man das lebenslange Lernen gedankenlos inkarniert habe, sondern um den Sinnentwurf, der in der Bildung steckt. Sloterdijk übertreibt diese Vision folgendermaßen: „die Schüler kennen nur mehr ein Schulfach, nämlich den Schulabschluss“ (Sloterdijk, 2009, S. 684). Vertiefung und Besinnung, wie es bei Herbart heißt, kommen im aktuellen Entwurf von Bildungsinstitutionen nicht mehr zur Geltung. Geltung beanspruchen heute eher die kurzen Wege zwischen Theorie und Praxis. Zu viel Nachdenken verzögert den Rationalisierungsprozess des Qualitätsmanagements. Vertiefung und Besinnung rekurren aber insgeheim auf Fragen und Antworten, die nur im Dialog zu haben sind. Sie beschreiben den „Übergang von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Herbart zit. nach Benner 2015⁵, S. 81). So wie bei Platon die Wiedererinnerung stets eine neue sein wird und zu Erkenntnissen führt, die man zuvor nicht hatte, so lernt der Mensch im Dialog dadurch, dass er die Dinge anders sehen lernt. Wer heute etwas auf sich hält, hat keine Zeit, vergibt Termine, ist beschäftigt. Diese Eile ist Ausdruck einer täuschenden Sinnggebung, sie ist Signum des Erfolges (Dörpinghaus/Uphoff, 2012, S. 119 ff.). Umgekehrt, wer Zeit hat, ist suspekt und auffällig – mittlerweile auch in der Schule. Nichtstun geht gar nicht. Nicht stehen bleiben, immer weiter streben bis hin zur totalitären Selbststeuerung, sind die Insignien der Kontrollgesellschaft. Dafür braucht es die entsprechenden Kompetenzen, Kompetenzen für die dafür notwendigen Anpassungsleistungen. Lebenslang lernen heißt motiviert sein zur Selbstverbesserung, zur permanenten Evaluation, für das stets gegenwärtige Beratungsgespräch. Das Subjekt sieht sich einem Selbstoptimierungsanspruch ausgeliefert, von dem es zunehmend Kenntnis erlangt, dass es diesen nie zum Abschluss bringen wird können. Oder: Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.

Ich komme damit auf die berühmte Kompetenzdefinition von Weinert zu sprechen:

„Die von Weinert bevorzugte Konzeption versteht unter ‘Kompetenzen’ kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten ‘sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften’. Bildungsstandards betreffen demnach Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.“ (Ladenthin, o. J a., S. 2).

Neben den Bereichen Wissen und Fähigkeiten und dem Handeln kommt es damit für Ladenthin zu einem wenig bemerkten Systemwechsel, wenn er schreibt:

„In der Konzeption Weinerts wird ‘Motivation’ zum Lernziel, man soll lernen, motiviert zu sein. Man soll die Motivation lernen. Abgesehen davon, dass nicht geklärt wird, ob man auch motiviert sein muss, um das ‘Motiviert-Sein’ lernen zu können, wird eine ganz neue Theorie der Motivation präsentiert:

- „Die Motivation verwandelt sich von einer Lernvoraussetzung zum Lernziel.
- Die Motivation wird zu einem Zielbereich psychologischer Verhaltensmodifikation.
- Die Schüler sollen Motivation lernen“(ebd. S. 2).

Wenn beschrieben wird, was jemand können muss, wird hinkünftig auch dessen Bereitschaft mitbenotet werden müssen.

„Und eines der fünf Kriterien, die den Standard festlegen, wird bestimmt als die ‘Motivation, sich (...) mit Themen auseinanderzusetzen’. Kompetenz besteht also auch aus Motivation – wer nicht motiviert ist, weist

nach diesem Modell mangelnde Kompetenz auf. Folglich bekommt er eine schlechtere Note. Motivation wird benötigt!“ (ebd. S. 3).

Der ökonomische Jargon täuscht nicht mehr: Abschlüsse sind eine Investition für die Zukunft. Wer rechtzeitig darauf schaut, dass er sie hat, wenn er sie braucht, gehört zu den Gewinnern/Gewinnerinnen. Es bleibt aber der Umstand nicht wegdiskutierbar, dass Mündigkeit, kritisches Bewusstsein, politischer Einspruch und der Mut zu eigenem Denken, ohne einen Begriff der Bildung nicht zu haben sind. Halbbildung hatte noch ein Restbewusstsein ihrer eigenen Defizite. Unbildung missversteht sich als Funktionstüchtigkeit ohne Reflektiertheit. Im Zeitalter der Kontrollgesellschaft mutiert und perfektionieren sich Halb- und Unbildung zur Dummheit. Unbildung erscheint, wie Schirlbauer anführt, demnach als „Desinteresse an Wahrheits- und Gerechtigkeitsfragen“, zu denen der Ungebildete Abstand hält (Schirlbauer, 2013, S. 177).

„Mit anderen Worten: Die derzeitigen Bildungsreformen sind keine harmlose Spielwiese, auf der man politische Zeitgemäßheit und Modernität mit Mangelanstrich zur Schau stellt, sondern sie sind eine ernstzunehmende Bedrohung von Kultur und Gesellschaft. Sie stehen im Zeichen der Verdummung und lehren unpolitisches Anwendungswissen, während die Sozialelite Bildung in einem reicheren Sinne, der gerade das Unnütze einschließt, als Distinktionsmerkmal bewahrt. Wo bleibt die Erkenntnis, dass der Mensch nicht gebildet wird, sondern sich selbst bildet, und zwar ausschließlich in wechselseitigen Bezügen, wo bleiben die Fragen, woran wir eigentlich sind?“ (Dörpinghaus & Uphoff 2012, S. 150).

Selbstmanagement und Selbststeuerung sind die Kennzeichen der Kontrollgesellschaft, stets begleitet durch Tests, Überprüfungen und Evaluationen. Der Begriff des Managements mit zahlreichen Attribuierungen versehen macht dies deutlich: Schulmanagement, Classroommanagement, Qualitätsmanagement verlagern die Schwerpunkte der Schule. Sie tun dies nicht metaphorisch, sondern substantiell. Der alte metaphorische Bildungsbegriff ist nicht evaluierbar und nicht messbar, das ist in Zeiten des Messens und Evaluierens seine überaus sympathische Achillesferse.

2.7 Lehrerinnenbildung und die Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“ bei Dietrich Benner

Dietrich Benner benennt zwei konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, nämlich „Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit“, und das Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit und die Dialektik von Denken und Handeln“.

Beide Prinzipien verweisen auf Ansprüche, die an das Handeln der Erzieher und Erzieherinnen gerichtet werden. Bildsamkeit als Prinzip ist die Fähigkeit, sich bilden zu können. Dieses Prinzip weist Anlage- und umweltspezifische Determinationen insofern zurück, weil es sich nicht um Eigenschaften der zu erziehenden Person, noch um soziale Situationen handelt (Benner, 2015⁸, S. 81). Benner schreibt:

„Die Bildsamkeit ist vielmehr Verhältnisbestimmung der pädagogischen Situation selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion.“ (ebd. S. 81).

Diese Deutung der subjektiven Bildung, und eine andere gibt es nicht, macht klar, dass Bildung niemals als abgeschlossen gelten kann. Bleibt man auf der metaphorischen Ebene, dann wird ersichtlich, dass man mit einem Sich-Bilden-Können lebenslang beschäftigt ist, auch dann, wenn man dazu nicht mehr in der Schule lernt.

Anders und skeptisch formuliert: Der metaphorische Gebrauch dieses Sich-Bilden-Könnens wird in seiner praktisch ökonomischen Lesart zu einem lebenslang lernen müssen. Um die Bestimmung finden zu können, an der pädagogischen Interaktion mitzuwirken, braucht es das Prinzip der Selbsttätigkeit, das den Begriff pädagogischen Wirkens begründen hilft. Der Zu-Erziehende kann seine Bestimmung nur darin finden, dass er die pädagogische Intervention als Aufforderung seines Sich-Bildens begreift (ebd. S. 82). Skeptisch betrachtet rücken damit alle jene Lernformen und Unterrichtsarrangements in den Blick, die den Lernenden lediglich beschäftigen, d. h. ihn inhaltlich unterfordern oder überfordern können. Das Prinzip der Selbsttätigkeit mutiert in solchen Praxen zu geistfeindlicher und antiintellektueller Arbeit.

Unser Beispiel geht in die letzte Runde:

L: Wofür könnte das D stehen?

S1: Deutschland.

S3: Daniel, nein, Deutschland.

S1: China

S4: Daniel Düsentrieb.

S3: Italien.
 S1: And, Andi ?
 S1-S4: Hi, hi.
 S2: Andraka.
 S1: Annagaskar.
 S1-4: Hi, hi.
 L: Andi gef..., Andi ist lustig, Andraka auch. Dieses, dieses kleine Land heißt Andorra.
 S3: Alien.
 S2: Andorra.
 S1,3: England.
 L: England? E wie England?
 L: E wie Espana.
 S2: Och. Deutschland.
 S3: Dänemark.
 L: Das ist Deutschland.
 L: Das ist natürlich nicht China. Sondern Schweiz.
 S1,3: Oii.
 L: Das ist eine Abkürzung sie steht für Confoederatio Helvetica.

In den schulpraktischen Studien können diese beiden Prinzipien folgende Überlegungen anregen:

1. Die Sachlichkeit und Fachlichkeit des Unterrichts werden problematisierbar.
2. Der Unterrichtsgegenstand kann daraufhin befragt werden, ob in ihm die Gelegenheit zu bildendem Lernen ermöglicht wird.
3. Die Art des didaktischen Arrangements der Sache kann prospektiv und reflexiv danach befragt werden, ob die Möglichkeiten selbsttätiger geistiger Arbeit vom Lernenden erkannt und genutzt wurden, sofern sie auch in der Planung ermöglicht wurden.

Zugegebenermaßen stellen diese Bemerkungen über Prinzipien keine neuen Erkenntnisse zu Lehren und Lernen in Aussicht, zumal sie bereits Klafki in seiner Bildungstheoretischen Didaktik aus dem Jahre 1964 im Rahmen seiner Didaktischen Analyse vorgestellt hat (Klafki, 1964, S. 126-153). Sie bleiben immer noch in Geltung, auch dann, wenn sie angesichts der Normalvorstellungen der alltäglichen schulischen Praxis immer weniger beachtet werden.

2.8 LehrerInnenbildung und die Hochschule als Ort des Tausches und der Täuschung

Lehrende wollen lehren und Studierende wollen studieren. Sie müssen darauf vertrauen können, dass das von ihnen gelernte Wissen richtig und wichtig ist. Dieser positiven Selbst- und Fremdbeschreibung entsprechen leider nicht immer die unterrichtlichen Wirklichkeiten. Nicht jeder Unterricht interessiert, nicht jedes Thema vermag zu begeistern und trotzdem zerbrechen die spezifischen Anerkennungsverhältnisse nicht, weil sie wie alle schulischen Lehrangebote logischerweise asymmetrisch organisiert sind. Man arrangiert sich mit dem Unvermeidlichen und unterwirft sich den Dominanzmanövern der Lehrenden, weil die am Ende das Sagen haben.

Anders gesagt, der Tausch gegen die gute Note macht so manche Lehre erst erträglich. Reichenbach spricht in diesem Zusammenhang von immanenten schulischen Tauschmanövern und Täuschungen, auf die sich Lehrende und Lernende einlassen müssen (Reichenbach, 2013, S. 112). Diese Tauschmanöver sind aber oftmals Täuschungen, über die sich nicht alle im Klaren sind. Vorgetäushtes Interesse und gespielte Aufmerksamkeit, zumindest diszipliniertes Verhalten und angepasste Konformität stehen dem Studieren entgegen, in dem aus Interesse vor- und nachgedacht wird und in dem den Studierenden nicht etwas einfällt, sondern etwas auffällt. So hält man lange Referatssitzungen und Gruppenarbeiten durch, ohne widerständig zu werden.

Manche Lernangebote und Lernarrangements der Hochschuldidaktik entpuppen sich dergestalt als Anpassungsprozess an das Unvermeidliche. Lernen an der Universität heißt aber studieren; studieren bedeutet sich in die Denkformen verschiedenster Theorien hineindenken zu können. *Die Praxis* kann nicht studiert werden. Über Praxis nachzudenken, bedeutet wissenschaftliche Reflexionsformen anzuwenden, im Wissen, dass Theorie(n) und Praxen verschiedenen Diskursformen verpflichtet sind.

Die Vortäuschung des Interesses, jahrelang in schulischen Prozessen erfolgreich inkarniert, setzt sich universitär fort. Man will studieren, aber wenn man es muss, regt sich der Widerstand. Der Hinweis aus einer Evaluation macht dies deutlich: „Es war nichts Brauchbares dabei“. Das Brauchbare ist Ausdruck eines mythologisierten, naiven Praxisbezugs, es zeigt sich in Sätzen wie „die Geschichten aus der Praxis waren hilfreich“ nicht darin, dass Literatur gelesen werden musste, die man zunächst nicht verstand, aber eben dann doch.

Skeptisch ließe sich fragen, wie man sich das vorstellen kann, dass angehende Lehrpersonen, die sich dem Regime des Tausches und der Täuschung über Jahre hinweg gebeugt haben, in ihrem eigenem Unterricht auf die Karte des bildenden Lernens werden setzen können, wenn sie es in ihrer eigenen Lernbiographie jeweils als Ausnahme erlebt haben. Sie fallen nach der Ausbildung in Muster und Routinen erlebter Schülererfahrung zurück, die sie das in der Ausbildung gelernte Wissen rasch vergessen lassen. Ilse Schrittmesser plädiert daher für Analyse und Reflexion der Praxiserfahrung, die zu Expertise und professioneller Habitualisierung im Medium der Wissenschaft führen können (Schrittmesser, 2014, S. 36). Dieses Argument ist ausdrücklich zu unterstreichen, und Tendenzen müssen anerkannt werden, dies in den neuen Curricula mitbedacht zu haben. Sie beziehen sich einerseits auf Prinzipien des Lehrens und Lernens, wie auch auf empirische Rekonstruktionsversuche des unterrichtlichen Geschehens.

3 Kurzes Resümee

Der skeptische Streifzug durch die Lehrerbildung zeigt die Differenzen zwischen den mittlerweile recht großen dynamischen Zugriffen der Unterrichtswissenschaft zu dem sich eher statischen Habitus der Lehrenden aber auch der Lehrerbildung auf. Diese Differenzen könnten systemimmanent sein, müssen aber nicht. Lösen wir die „Lehrkräfte“ nicht aus Steuerungs- und Kontrollzusammenhängen zwischen Bildungsforschung, Didaktik und Bürokratie heraus, dann dürften wir sie nicht weiter mit der Forderung nach überidealisiertem pädagogischem Ethos konfrontieren, weil beides gleichzeitig nicht gehen dürfte. Schon gar nicht dann, wenn die Attribuierung „pädagogisch“, wie schon bei Reichenbach angedeutet, zur leeren Begriffshülse verkommt.

Tautologisch formuliert: Die permanente Überforderung überfordert mittlerweile alle so sehr, dass man sich die Frage stellen muss, wie dieser Effekt zugelassen werden kann, wenn er nicht absichtlich herbeigeführt werden wollte. Die beabsichtigte Systemumstellung der Schule und des Unterrichts hingegen bezieht sich auf eine geänderte Erkenntnispolitik wissenschaftlichen Wissens und erzeugt neben einer Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, die nicht der Realität vieler Schulstandorte entspricht, auch einen Kollateralschaden. Nichts wird jemals so sein, wie es nie war und nichts wird jemals so bleiben wie es nie war – aus science wurde unbemerkt fiction.

Koch nennt unabhängig davon und gewissermaßen gegenläufig noch drei Eigenschaften der Lehrperson, auf die man sich einigen könnte: Erfahrung, Reflexion und Selbständigkeit. Unterrichten lernt man nur beim Unterrichten. Die dabei gemachten Erlebnisse können zu Erfahrungen werden, sofern sie in Hochschulen und Universitäten in Denkformen gebracht werden können, die mitteilbar, d. h. reflexionsfähig werden. Der solcherart lernende Lehrer, wie Koch sagt, macht seine Didaktik selbst, er wird gleichsam zum Ratgeber seiner selbst (Koch, 2008, S. 7). Vielleicht braucht es ja mehr Professorinnen und Professoren, die sich mit ihren Studierenden über diese – aber auch andere – Themen im Rahmen von Forschung, Innovation und Entwicklung Gedanken machen, im Rahmen einer Lehrerbildung, die ins Denken bringt, und dadurch ausbildet, in dem sie auch bildet. Sie könnten gemeinsam die Schule neu denken. Eine solcherart intellektualisierte Lehrerschaft wäre jedenfalls fähig dazu.

Vielleicht war es ja das, was Hartmut von Hentig gemeint hatte?

Literatur

Benner, Dietrich (2015⁸): Allgemeine Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.

Breinbauer, Ines-Maria (2014): Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In: Schrittmesser, Ilse; Malmberg, Isolde; Mateus-Berr, Ruth; Steger, Martin: Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press, S. 22-36.

- Bude, Heinz (2011): *Bildungspanik*. München: Hanser.
- Felten, Michael (2011): *Auf den Lehrer kommt es an*. Güterloh: Güterloher Verlagshaus.
- Fischer, Wolfgang (1972): Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung. In: ders.: *Schule und kritische Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 7-43.
- Fischer, Wolfgang (1993): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91). In: Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg: *Skepsis und Widerstreit*. Sankt Augustin: Academia, S. 11-29.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten- eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Hackl, Bernd (2014): *Praxis der Theorie und Theorie der Praxis*. In: Schrittmesser, Ilse; Malmberg, Isolde; Mateus-Berr, Ruth; Steger, Martin: *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press, S. 51-69.
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 3./ 4., durchges. Aufl. Weinheim, darin *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. S. 126-153.
- Koller, Hans-Christoph; Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert (Hg.) (2012): *Philosophie des Lehrens*. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Lutz (2008): Nichtquantifizierbare Lehrereigenschaften. In: *Odgojne Znanosti – Educational Sciences – Erziehungswissenschaften*. Nr.15, Vol.10. Zagreb, S. 23-37. [hrcak.srce.hr/file/44964] 5.11.2016.
- Ladenthin, Volker (o.J.a): *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit*. [<http://bildungswissen.eu/fachbeitraege/kompetenzorientierung-als-indiz-padagogischer-orientierungslosigkeit.html>] 26.10.2016.
- Ladenthin, Volker (o.J.b): *Neurowissenschaft und Bildungswissenschaft*. [<http://web514.linus.servertools24.de/wordpress/wp-content/uploads/plugin-neurowissenschaften-und-bildungswissenschaft-1-1.pdf>] 26.10.2106.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Schluß mit der Bildungsreform*. In: *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay, S. 159-175.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde*. Wien: Zsolnay.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2011): *Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“*. In: Dies. (Hg): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-242.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Die fröhliche Wissenschaft*. Zitiert nach Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2012): *Die Abschaffung der Zeit*. Darmstadt: WBG.
- Petzelt, Alfred (1962): *Von der Frage*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Petzelt, Alfred (1964): *Grundzüge systematischer Pädagogik*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (2013): *Für die Schule lernen wir*. Seelze: Klett.
- Ribolits, Erich (2011): *Das Ende der Schule – so, wie wir sie kennen*. In: *Last Exit: LehrerInnenbildung*. Schulheft 163, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 7-22.
- Ruhloff, Jörg (1993): *Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance*. In: Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg: *Skepsis und Widerstreit*. Sankt Augustin: Academia, S. 97-121.

Schirlbauer, Alfred (1998): Vom Verschwinden des Lehrers in der „Neuen Lernkultur“. In: Wenger-Hadwig, Angelika: Der Lehrer- Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Wien: Tyrolia, S. 54-70.

Schirlbauer, Alfred (2005): Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Ders. : Die Moralpredigt. Wien: Sonderzahl, S. 40-58.

Schirlbauer, Alfred (2009): Höhlen, Kräfte, Maulwurfsbauten und die Windungen einer Schlange –ein Plädoyer für die Metapher. In: Helmer, Karl; Herchert, Gaby; Löwenstein, Sascha: Bild Bildung Argumentation. Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 67-81.

Schirlbauer, Alfred (2013): Facetten der Unbildung – Platon, Kant, Humboldt, Hegel. In: Gaitsch, Peter; Lacina, Katharina (Hg.): Intellektuelle Interventionen. Wien: Löcker, S. 173-187.

Schopf, Heribert (2007): Unterricht ohne Didaktik oder Didaktik ohne Unterricht? Vom Verschwinden der Vermittlung aus dem Unterricht. Unveröff. Dissertation, Universität Wien.

Schopf, Heribert (2010): Vom Verschwinden der Vermittlung aus dem Unterricht. In: Fridrich, Christian, et.al: Forschungsperspektiven 2. Wien: Lit Verlag, S. 97-115.

Schratz, Michael : „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? [www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/.../Schratz_Lernseits_von_Unterricht.pdf] 26.10.2016.

Schrittesser, Ilse (2014): Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? In: Schrittesser, Ilse; Malmberg, Isolde; Mateus-Berr, Ruth; Steger, Martin: Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press, S. 36-51.

Sertl, Michael; Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In: Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hg.): Zur Soziologie des Unterrichts. München: Beltz Juventa, S. 15-63.

Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.

Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Weinheim, München: Juventa.

Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. München: C.H.Beck.

Wegner, Anke (Hg.) (2016): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen: Budrich, S. 9-25.