

Heribert Schopf

True Lies reloaded¹

Summary: *Der vorliegende Beitrag problematisiert das Lehren und Lernen in altersheterogenen Lerngruppen aus einer systematisch-skeptischen Perspektive. Diese will darauf aufmerksam machen, dass es auf die Bedingungen, unter denen wir blicken auch dann noch ankommt, wenn uneinlösbare und irreduzible Geltungs- und Wirkungsversprechungen im Zusammenhang mit Kritikimmunisierungen die Aufklärungsfunktion dieser Theoriearbeit zu ignorieren versuchen. Die Grenzarbeit am jeweils Positivierten findet ihren Gegenstand nicht in einer Fundamentalkritik, sondern sie setzt die gewollten und ungewollten, uneingesesehenen, möglicherweise immer noch verborgenen Phänomene mit auf die Rechnung der Begriffsarbeit. Mit anderen Worten: Es geht um Praktiken und Praxen, die nur darauf warten auf den Begriff gebracht zu werden.*

Einleitung

Gleich zu Beginn muss ich mit einer betrüblichen Mitteilung aufwarten: Der Arbeit am Begriff, gefasst als die wissenschaftlich grundlagentheoretische Reflexion, „aka“ Nachdenken, wird im bildungspolitischen Bereich relativ wenig Beachtung geschenkt. Der schier ungebremsste Eifer zur Veränderung der Schule wartet weder auf Effekte der alten Reformen, noch nimmt er kritische Einwände zu verschiedenen Reformvorschlägen ernst. Der insgeheime Umbau des Bildungssystems folgt einer neoliberalen Bildungsökonomie samt ihrer auf Gegensatzpaaren aufgebauten euphemistischen Innovationsrhetorik und nicht selten lassen sich dabei Pädagoginnen und Pädagogen in diesen Diskurs einspannen, ohne dies zu bemerken. Man fragt sich, wie es sein kann, dass eine dem „erziehenden Unterricht“ herbartischer Prägung noch immer insgeheim verpflichtete Reformpädagogik (samt ihren Adepten) sich derart in diese subjektfeindlichen, apädagogischen, neuen gouvernementalen Selbsttechniken (*Foucault*) und Regierungsformen kritiklos einpassen lässt. Für *Dietrich Benner* ist es Aufgabe eines solchen erziehenden Unterrichts nach *Herbart*, Interesse zu wecken, nicht totes Wissen zu produzieren, sondern zur Selbsttätigkeit, zur Erweiterung des Gewussten anzuregen, wenn er sagt: „*Einziges Ziel des erziehenden Unterrichts ist es, in jedem Heranwachsenden eine größtmögliche Vielseitigkeit des Interesses auszubilden. Nur dem Vielseitigen sprach Herbart die Chance zu, sich nicht als Mittel für die Zwecke anderer gebrauchen zu lassen, sondern sich und andere als Selbstzweck anerkennen zu können*“ (*Benner* 1986, S. 108). Ursprünglich wenden sich die Reformpädagogik und ihre höchst heterogenen Konzeptionen gegen die staatliche Lern- Buch- und Drillschule der Herbartianer am Beginn des vorigen Jahrhunderts, in der Körper und Geist diszipliniert werden sollten, also mit der Pädagogik Herbarts nicht verwechselt werden dürfen. Die damals neuen und revolutionären Arbeits- und Sozialformen der ReformpädagogInnen wurden aber auch politisch instrumentalisierbar, weil nicht wenige RepräsentantInnen sich später vom Faschismus vereinnahmen ließen. Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Reformpädagogik (vgl. exempl. *Oelkers* 2010, 2011, *Koch* 2011, *Brinkmann* 2013, *Meyer-Drawe* 2007) und die aktuelle Inszenierungsgeschichte der reformpädagogischen „Erzählungen“ weisen in Bezug auf ihre „Problem“geschichte erhebliche Differenzen auf. Dies kann hier nur

angedeutet werden, aber interessant ist nun der Umstand, dass sich in den aktuellen reformpädagogischen, altersheterogenen Lernsettings wieder gewisse herbartianistische Merkmale eingeschlichen haben dürften, gegen die sie ursprünglich immer waren. Anders gesagt: Die kritischen NachdenkerInnen haben heute - tautologisch formuliert - gegenüber den VordenkerInnen Nachrang, sie schaffen in ihren Institutionen immer seltener die fünf Prozent Hürde. Will man also über Heterogenität und Diversität im Unterricht Aussagen treffen, dann macht es zunächst Sinn, diese Begriffe in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Schule bzw. Unterricht können als nachgeordnetes Subsystem der Gesellschaft nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Funktionen und Bedingungen betrachtet werden, sie können eklatante Fehlentwicklungen der Gesellschaft auch nicht reparieren.

Jede Theorie der Schule setzt daher einen allgemeinen Begriff davon voraus, um deswillen die Schule existiert, oder wie Wolfgang Sünkel dies benennt: „*Aus dem Gesichtspunkt des Unterrichts als ‚Funktion‘ der Schule ergibt sich die Möglichkeit der gesellschaftlich-politischen, aus dem des Unterrichts als ‚Zweck‘ der Schule die pädagogische Schulkritik*“ (Sünkel 1996, S. 19). Es lassen sich mit Robert Pfaller hinreichende Belege dafür finden, dass Entsolidarisierungsprozesse postmoderner Programme sich vom Prinzip der Gleichheit verabschiedet hätten, daher ist es m.E. nur folgelogisch, schulisch auf Heterogenität und Diversität zu setzen. Wenn bspw. die Einkommensunterschiede nicht mehr kaschiert werden können und die Versprechungen von Gleichheit nicht mehr halten, dann sind die postmodernen Identitäts- und Sprachpolitiken das Ende und der Ersatz einer Politik der Gleichheit (gesellschaftlich-politische Kritik) (vgl. Pfaller 2017, S. 25). Kein Wunder also, dass man im Blick auf Erziehung und Unterricht nun ebenfalls einen Shift weg von Gleichheit hin zu Individualisierung, Heterogenität und Diversität feststellen kann. Man räumt beinahe beweislos diesen „Prinzipien“ verpflichteten Lernformen einen Vorrang gegenüber solchen Lernformen ein, die sich im Gegensatz zu jenen noch dem Prinzip der Gleichheit verpflichtet sahen. Mit Winfried Böhm argumentiert, fällt einem auf, dass zwischen einem pädagogischen Begriff der Person, die sich selbst bildet, und dem der Persönlichkeit, die zu entwickeln wäre, nicht trennscharf unterschieden wird. „*Mit Persönlichkeit [...] meinen wir etwas, was durch erzieherische und/oder noch massivere Einwirkungen von außen und nach strengen Zielvorgaben [...] hergestellt werden kann. [...] Mit Person meinen wir dagegen das, was ein Mensch kraft seiner Vernunft und Freiheit durch die Aktuierung seiner allgemeinen und seiner besonderen Potenzen und Möglichkeiten, [...] aus sich selber macht und hervorbringt[...]. Im ersten Fall [...] steht als Ziel nicht die Singularität, sondern die Uniformität, in unseren hier relevanten Begriffen gefasst: nicht die Heterogenität, sondern die Homogenität. Im zweiten Fall, also dort, wo es um die Bildung oder noch genauer um die Selbstbildung der Person geht, bedarf es eines [...] demokratischen Denkens, und am Ende steht [...] die einmalige Person in ihrer unverwechselbaren Eigengestalt*“ (Böhm 2017, S. 12f).

Denkt man den Ansatz von Pfaller nun pädagogisch weiter, dann wären altersheterogene und diversitätsaffine Lernsettings im Unterricht die logische schulische Antwort auf die Reproduktion von Ungleichheit durch Unterricht, die damit gleichzeitig kaschiert und von der mit bloßer Individualitäts- und Subjektrhetorik abgelenkt werden soll. Die Wa(h)re Bildung wird damit ein weiteres Mal als Distinktionsmerkmal der Mittel- und Oberschicht abgesichert. Auf der Theorieebene des Unterrichts wird also zu fragen und zu prüfen sein, ob sich die apostrophierten Gegensatzpaare, wie „weniger lehren versus mehr lernen“, „Gleichmacherei versus Individualisierung“, um vorab nur einmal zwei zu nennen, unterrichtswissenschaftlich auffinden, bekräftigen oder entlarven lassen. Damit wären wir im Feld einer pädagogischen Schulkritik, die nun im Folgenden exemplarisch perspektiviert werden soll. Im Durchgang durch diese ausgewählten exemplarischen Perspektiven auf Lehren und Lernen kann bereits gezeigt

werden, dass zwischen (reform) pädagogisch titulierter Rhetorik und empirisch aufgefundener pädagogischer Praxis erhebliche Unterschiede bestehen dürften.

Lernen und Lehren aus einer bildungstheoretischen Perspektive

Man kann davon ausgehen, dass Lehren und Lernen in allgemein didaktischen Entwürfen (vgl. *Hopmann* 2016, S. 25ff.) eine aufeinander verwiesene Zuschreibung aufweisen, wobei zusätzlich noch auf die von *Prange* aufmerksam gemachte „didaktische Differenz“ hingewiesen werden kann (vgl. *Prange* 2006, S. 14). Ausgehend vom Zeigen der Sache wird ein Verständnis derselben evoziert, aber nicht kausal hergestellt. Wenn man nun der „didaktischen Differenz“ zustimmt, dann kommt der Lehrperson durch Zeigen, Erklären und Erzählen, jeweils als Könnensdimension ihres professionellen Zugangs zur Sache, eine besondere Bedeutung zu. Von einer apostrophierten Negation des Lehrens (vgl. *Gruschka* 2014, S. 56ff.), die Lehrperson durch Lernwelten, Lernwerkstätten und Vorbereitete Umgebungen zu ersetzen oder von einer besonderen Dignität einer Lernseitigkeit des Unterrichts ohne Lehrseitigkeit ist bei *Prange* nicht die Rede. Diese „rhetorischen“ Kniffe können die Kluft zwischen beschriebener und situativer Praxis nicht schließen, sie verfälschen die tatsächlichen Begebenheiten, weil - abgekürzt argumentiert - auch in allen offenen Lernformen von der Lehrperson gezeigt, erzählt und vorgemacht wird. Sie schlagen möglicherweise sogar in eine Hochform des Lehrens um, wenn die Lernperson auf autodidaktischem Weg nicht zur Sache finden kann.

Eine systemische Lösung der störungsfreien Schülerarbeit durch Isolierung der Unterrichtssituation als Einzelaufgabe ändert nichts an der systematischen Relation, die sich zwischen Lehren und Lernen stets ereignet. Und dies ändert sich auch nicht, wenn zwei Lernpersonen in ein solches Lehr-Lernverhältnis eintreten, zB. wenn eine schon mehr weiß als die andere und dies der anderen, die weniger weiß, mitteilt. Man nennt dies reformpädagogisch etwas vernebelnd „gemeinsames Lernen“. Mikrologisch betrachtet kommt es hier aber zu einem „Lehrverfahren“, das nur dann erfolgreich sein kann, wenn diejenige Lernperson, die mehr weiß, tatsächlich ihr Wissen überschauen, also mitteilungs-fähig machen kann. Die wissende Lernperson muss dergestalt nicht nur ihren „Schülerjob“ (vgl. *Breidenstein* 2009, S. 207) machen, sondern auch den „Lehrerjob“ einigermaßen beherrschen. M.a.W.: Wo immer lediglich am Unterrichtsarrangement Änderungen vorgenommen werden, welcher Art auch immer, kommt es an keiner Stelle zu einem „anderen“ Lernen, wenn gelernt wird. Die diesbezüglichen Versprechungen an ein anderes „aktives“, „offenes“ oder „ganzheitliches“ Lernen (vgl. *Reichenbach* 2005) in altersheterogenen Lerngruppen müssen aus dieser Perspektive enttäuscht werden. Lernen kann weder geöffnet noch geschlossen werden, es richtet sich immer nach Inhalten und ist stets methodisch an diesen Inhalten orientiert (*Schirlbauer* 2008, S. 198ff.). Wer bildungstheoretisch ins Lernen kommt, erkennt die Sache und versteht sie letztendlich auch, egal wie alt er oder sie ist.

Die aktuelle Überbewertung des Arrangements gegenüber dem tatsächlichen Lehr- Lernprozess verlegt die didaktische Kompetenz der Lehrperson und ihre Dialogizität vielmehr ins didaktische Material, dem damit eine grundlegende Vermittlungs-Bedeutung zukommt. Die Lernumgebung ist aber kein didaktischer Selbstläufer. Überspitzt formuliert: Wenn sie es nämlich wäre, könnte auf eine qualifizierte LehrerInnenbildung verzichtet werden. Man müsste die freiwerdenden Ressourcen in „mediale Lehrer“ stecken und nur mehr für geeignetes Aufsichtspersonal sorgen. Auf der anderen Seite kann gesagt werden, dass in einer „Best-Practice“ ein gutes Arrangement einer vorbereiteten Umgebung im Zusammenspiel mit „guten“ Lehrpersonen (mehr als 11 Stunden gemeinsam!), die beide methodisch zeigen, erklären und erzählen können und wollen, also unterrichten können, gegenüber allen anderen Unterrichtsformen Vorteile bringen, in denen

diese Bedingungen nicht systematisch entfaltet werden können. Dabei bleibt aber noch völlig im Dunkeln, auf welcher didaktischen Basis dieses Team-Teaching entfaltet werden kann. Fallspezifisch müsste geprüft werden, ob es tatsächlich ein gemeinsames Lehren gibt, oder ob es sich jeweils beim Teamteaching um getrennte Lehrsituationen der beiden Lehrpersonen mit jeweils anderen Lernpersonen handelt. Solange die beiden Lehrpersonen sich gut aufeinander abstimmen können, solange wird die Frage des Team-Teachings aus pädagogischer Sicht auch nicht virulent. Der hier gemachte Vergleich ist natürlich eine Denkfalle der besonderen Art. Vergleiche von Best Practice mit Bad Practice haben nichts Überraschendes an sich. Jetzt müsste man nur noch wissen, was tugendsprachlich eine „gute“ Lehrperson ausmacht (vgl. kritisch dazu *Reichenbach* 2006, S. 253 und 2010, S. 201f). Dabei könnten die folgenden Überlegungen hilfreich sein.

Lernen und Lehren aus einer unterrichtsmethodischer Sicht

Bildendes Lernen und Lehren in altersheterogenen Gruppen bedarf daher allen bisherigen skeptischen Einwänden zum Trotz geeigneter Anschauungsmaterialien, die in einer Vorbereiteten Umgebung (zB. Montessorimaterial) abgebildet sein können. Ohne Anschauung und Veranschaulichung geht in jedem Unterricht bekanntlich gar nichts. Eine hervorragende, lesenswerte und kritische Beschreibung einer solchen Umgebung liefert Bernd *Hackl* (*Hackl* 2010, S 163ff.). Kritisch angedacht ist diese Lernumgebung offensichtlich allen Formen, die auf Mehrstufigkeit setzen, typisch. Stutzig macht einen dabei aber der Umstand, dass diese Lernumgebungen grosso modo überall gleich aussehen. Pointiert formuliert: Eine reformpädagogische Mehrstufenklasse ähnelt der Marktlogik eines Supermarkts. Wie lässt sich diese Gleichartigkeit (*Herbartianismus ohne Herbart*) mit dem Argument zusammen denken, dass diese arrangierten Lernumgebungen einen besonderen Wert auf Individualisierung legen können? Wenn dies nämlich so wäre, dann müssten auch die Lern-Arrangements sich erheblich voneinander unterscheiden, weil man ja im Vorfeld nicht wissen kann, auf welche besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Lernpersonen man trifft. Dies ist aber gerade nicht der Fall. Zu fragen ist daher, wie man mit einem sich total ähnelndem Konzept, das auf formale Stufen hinsichtlich der Lernbarkeit seiner Inhalte setzt, Heterogenität und Individualisierung erreichen kann? Die entstandenen Konformitätsmodelle (reformpädagogische Lernumgebung) erzeugen damit ähnliche Differenzen wie in altershomogenen Lerngruppen, aber auf deutlich höherem Niveau. Dass in diesen Arrangements nur das gelernt werden könne, was da ist, irritiert niemanden. Somit rückt das Konzept der Lernumgebung in Rufweite eines reinen Angebot- Nutzen- Modells, das diejenigen Lernpersonen zwangsläufig bevorteilen muss, die die schulischen Aufgaben im Material erkennen, dekontextualisieren und evaluieren können (*Basil Bernstein*). Denjenigen, die dies noch nicht können, wird die Sache, die gelernt werden soll, klassisch lehrerinnenorientiert „beigebracht“. Hier ist phänomenologisch und unterrichtsmethodisch kein Unterschied zu anderen Lehr- Lernformen zu erkennen, weil auch im lehrerinnengeleiteten Unterricht, Arbeits-Lern- und Übungsphasen eingebettet sind, in denen die Lehrperson sich unterrichtlich zurücknimmt. Vielleicht liegt darin ja die besondere Betonung der Selbstkontrollmöglichkeiten, die im Material angelegt sein müssen.

In meinen Recherchen zu diesem Text habe ich einen bemerkenswerten Satz einer Lehrerin gehört: „*Jede Klasse ist mittlerweile eine Mehrstufenklasse, ohne die Ressourcen zu haben, die man dafür bräuchte*“. Damit hat sie insinuiert, dass gemeinsamer Unterricht am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand offensichtlich nicht mehr möglich ist und andere „Unterrichtsformen“, ob sie das wirklich sind, müsste dabei auch noch geprüft werden, zur Anwendung kommen müssen, die dem in altersheterogenen Formen ähnlich schauen. In solchen „abgespeckten“ Formen (ohne

vorbereitete Umgebung) werden die einen Lernpersonen mit einer Aufgabe (zB. Wochenplan) „beschäftigt“, während die Lehrperson sich denjenigen Lernerinnen zuwendet, die im Alleingang die Sache nicht bewältigen können. Damit bleiben als bedingende Unterscheidungen zwischen alterhomogenen und altersheterogenen Lernformen nur mehr die Vorbereitete Umgebung und die Lehrkompetenz der handelnden Lehrpersonen, sowie die Bildungsferne oder –nähe der involvierten Lernpersonen. Kontingenzspezifisch kann dabei aber wieder nicht ausgeschlossen werden, dass auch in einer Vorbereiteten Umgebung die Lernpersonen über eine reine „Beschäftigung“ nicht hinauskommen. Nimmt man nun den Gedanken der Gleichheit und denjenigen der Differenz nun unter der unterrichtsmethodischen Perspektive wieder in den Blick, dann spielt auch die Gleichheitsform lehrerinnengeleiteten „Frontal“unterrichts in altersheterogenen Lerngruppen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dass in differenzierenden Unterrichts-Formen diese Subjektivierung augenscheinlich intendiert ist, heißt noch lange nicht, dass dies auch in allen Varianten erreicht werden würde. Der Widerspruch zwischen Intention der Praxis (Freiheitsargument) und den tatsächlichen Arbeitsbedingungen (Abarbeiten eines Wochenplans) tritt nicht als Störungsform offen zu Tage.

Da es in diesem Text nicht um engagierte Lehrpersonen und ihre jahrelange Entwicklungsarbeit geht, sondern um begriffliche Präzision pädagogischer Zusammenhänge, stellen reformpädagogische Mehrstufenklassen trotz allem eine pädagogische Provinz dar, die sich dem herrschaftlichen Raumhabitus alter Schulgebäude trotzig widersetzt. Dies macht ihren Charme aus, harmonisiert aber nicht die hier vorgebrachten kritischen Einwände. Mit Bernd Hackl zustimmungsfähig formuliert: *„Alles skeptische Raisonement soll und kann indessen weder Engagement noch Einfallsreichtum der Gestalter der hier präsentierten ästhetisch-pädagogischen Provinz diskriminieren noch die anhaltende Faszination verbergen, die ich selber ihr entgegenbringe. Jeder Besuch dieser kleinen magischen Oase in der Wüste der urbanen Beschulungsöde hat in mir – entgegen alle bildungstheoretische, diskursanalytische oder ideologische Einsicht – den Wunsch erneuert, doch noch einmal für ein paar Tage in die Schule gehen zu dürfen, in diese Schule nämlich“* (Hackl 2010, S. 193). In einem nächsten Schritt soll Lehren und Lernen aus einer bildungsmarklogischen Sicht diskutiert werden.

Lehren und Lernen aus einer bildungsmarklogischen Sicht

Die Sprache der Systementwicklung und Systemstabilisierung gibt heute Auskunft darüber, unter welchen Vorzeichen der Begriff „Bildung“ heute verhandelt wird. Es geht um Ressourcen (eigentlich Menschen) und deren effizienten Einsatz. Im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft (Deleuze) kommt der Kontrolle, besser Selbstkontrolle, eine entscheidende Funktion zu. Die Lehrperson ist nicht mehr der Souverän über den Lehrprozess, ihr korrespondiert aber ein Lernsubjekt, das sich in optimaler Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung das „Lernen des Lernens“ beibringen soll. Wie I.M. Breinbauer hier spitzfindig anmerkt, *„führt auch diese >Selbstkompetenz<, in der sich das (vorher als Selbststeuerung gefasste) Lernen zur Selbststeuerung der Selbststeuerung leer laufend verdoppelt, weder in die gedankliche Nähe von argumentativ gesichertem Wissen über irgendetwas [...] noch zu einem reflexiven Verhältnis zu sich selbst“* (Breinbauer 2008, S. 56). Bildungstheoretische Überlegungen denken immer ein Subjekt mit, das sich selbst bilden muss, das aber dazu nicht in einen Selbstverwertungsprozess eingespannt werden darf. Aus einer proportionierlichen Entfaltung aller Kräfte zu einem Ganzen, wie dies Humboldt angedacht hatte, ist ein Wettbewerb unter Kunden geworden. Die freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt (Humboldt) wird unter der Prämisse der Weinert'schen Kompetenzformel zu einem freiwilligen Lernen wollen, was man lernen soll, uminterpretiert. Dies ist die Anschlussstelle zu unserer

Fragestellung. Die Freiarbeitsphasen könnten zB. nach den Inhalten und den in ihnen aufzufindenden speziellen Freiheitsgraden befragt werden. Gemäß der Marktlogik, unter der heute Bildungsprozesse ökonomisiert gedacht werden, kommt den Wirkungen, Wirkungswünschen und Effekten eine besondere Bedeutung zu (vgl. *Hascher* 2010, S. 49ff.). Unterricht wird dergestalt zu einem Ursache- Wirkungs –Verfahren heruntergebrochen, in dem so gut wie nichts dem Zufall überlassen werden soll. Die praktische Kontingenzerfahrung aller Lehrpersonen spricht zwar Bände wider diese Absicht, doch insgeheim sehnen sich alle nach einem Unterrichtsverfahren, das störungsfrei und wirksam ist. Der ökonomische Diskurs denkt nicht in bildungstheoretischen Kategorien. Aus diesem Grund dürften auch die Arbeitsformen der Reformpädagogik in der Wirtschaft so beliebt sein. Nicht nur, weil die Lernenden ihren Bedürfnissen entsprechend sich entfalten können, sondern auch, weil in diesen Formen die Differenz zwischen ihren Fähigkeiten und Kompetenzen schneller aufbricht. Die „guten“ Lernerinnen werden demgemäß noch besser.

Zugute halten muss man den altersheterogenen Gruppen aber den Umstand, dass sie in sozialer Hinsicht diese Verwerfung nicht unterrichtsöffentlich machen und deutliche Vorsprünge in Bezug auf soziales Lernen zu altershomogenen Gruppen aufweisen (vgl. *Gröpel* 2016, S. 270ff.). Dies lässt sich dahingehend deuten, dass den meisten Lehrpersonen in Mehrstufenklassen diese Zusammenhänge einerseits nicht bewusst sind, oder sie andererseits, weil sie ihnen bewusst sind, massiv sozial gegensteuern. Ich beende diesen Abschnitt mit zwei Fragen: Warum verwehren sich die engagierten Lehrpersonen nicht aktuell gegen die zunehmenden Vereinahmungsprozeduren politisch-ökonomistischer und neoliberaler Zugriffe? Warum dechiffrieren sie nicht die täuschenden Vokabeln, mit denen sie ihre Praxis beschreiben? Beide Fragen können auf theoretischem Weg leider nicht beantwortet werden.

Lehren und Lernen aus Sicht einer pädagogisch-empirischen Unterrichtsforschung

In einem letzten Zugriff sollen Erkenntnisse und Befunde der pädagogischen Theorie auf empirischer Basis bei Andreas *Gruschka* vorgebracht werden, von denen man annehmen muss, dass sie auch für Mehrstufenklassen und Lernwerkstätten herangezogen werden können, wengleich sie bei ihm nicht explizit herausgearbeitet sind. Aus Platzgründen kann hier der methodologische Zugriff *Gruschkas* nicht expliziert werden. Ich referiere und problematisiere hier kurz seine wesentlichen Ergebnisse, die er nach jahrelanger Forschung verdichten konnte (vgl. *Gruschka* 2013, S. 280-281).

1. *Gruschka* registriert eine übermäßige Didaktisierung der Inhalte, die so leicht gemacht werden, dass die Sache tendenziell verschwindet. Er ortet dies in der fehlenden Eigenständigkeit der Lehrpersonen als Didaktiker. M.a.W.: Die Verwechslung der Didaktik mit Material und Arbeitshilfen, die unzähligen Arbeitsblätter, das Präsentieren des bereits Vorgelegten stehen einem bildenden Lernen im Weg. Häufig wird auch in diesen Klassen geübt, was noch nicht verstanden wurde.
2. Die Lehrpersonen zeigen nichts mehr. „*Die Schüler müssen selbst daraufkommen. 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*“ (ebd. S. 281). Dies lässt sich widerspruchsfrei als Anforderung an die Lehrerinnenbildung verstehen, die didaktischen Kompetenzen der im Dienst befindlichen und zukünftigen

- Lehrpersonen vermehrt zu stärken und das Sprachspiel einer falsch verstandenen „Selbsttätigkeit“ zu entlarven.
3. Der weitverbreiteten Aufforderung ans Selber-Tun in speziellen Sozialformen des Unterrichts verselbständigt sich nicht selten zu einer Aktivität für sich, anstatt der Sache näher zu kommen.
 4. Lehrende vermeiden einerseits die kritische Auseinandersetzung sowohl in der Erziehung als auch in inhaltlichen Fragen, sie zeigen aber andererseits eine freundliche Haltung gegenüber den Lernenden.
 5. Ein weiterer Grund für die Langeweile und Pointenlosigkeit im Unterricht nennt *Gruschka* das schnelle Abbrechen der Sacherschließung, das überflüssige Fragmentieren der Prozesse und das Verpassen möglicher Anchlüsse, die auf die Zeigeabstinenz der Lehrpersonen zurückgeführt werden kann. Die Folge davon sind Arbeitsformen, die dem Präsentieren mehr Beachtung schenken, als dem sacherschließenden Erkennen, weil nur das präsentiert werden kann, was in den Materialien bereits vorgegeben ist.
 6. Selten wird im Unterricht methodisch auf die Grundlagen eingegangen, auf denen die Sache fußt, der Verbindung von Anschauung und Begriff wird wenig Beachtung geschenkt, was zum Teil daran liegt, dass immer weniger Lehrpersonen didaktisch mit der Sache firm sind. Dies führt auf der Lernerinnenseite dazu, dass diese dies auch nicht mehr lernen können.
 7. Im Unterricht wird zunehmend die distinkte Lehre auf Basis der Fachlichkeit durch Medialität ersetzt. Recherchieren im Internet als Verfahren der Informierung und Informationsweitergabe haben zur Folge, dass das, was weitergegeben wird, zufällig zustande kommt.

Der empirische Befund *Gruschkas* lässt keinen Zweifel darüber offen, dass bildendes Lehren und Lernen zum Ausnahmefall schulischer Bildung werden können, wenn Lehrpersonen sich zusehst als Lernberater und Coaches (ohne spezielle Lehrkompetenz) verstehen und in Vorbereiteten Umgebungen das methodisch gesicherte Wissen samt den Fächern zu einem fächerübergreifenden Compositum aufheben. Man kann aus *Gruschkas* Befund herauslesen, dass es auf das Lehren-Können der Lehrpersonen offensichtlich doch mehr ankommt, als in den letzten Jahren mantraartig behauptet wurde. Im Blick auf altersheterogene Lerngruppen trifft dies in besonderem Maße zu. Die Lehrperson muss in diesem Setting alle vier Stufen und alle vier Jahrespläne im Kopf haben und sie methodisch-didaktisch bewältigen können. Ohne didaktische Kompetenzen, also nur mit indifferenter Lernberatung im Sinne einer Lehrskese landet sie entweder in einem rigiden Ordnungskonzept, in dem sie über die Beschäftigung der Lernerinnen zumeist nicht hinauskommen kann, oder in einem „Lernsupermarkt“, in dem die Materialien den Ton angeben. Beide Fehlformen sind als „Normalisierungsmodelle“ reformpädagogischen Unterrichts derzeit weitgehend unentdeckt und stehen den hervorragenden und gelungenen Formen gegenüber, ohne dass es darüber eine Diskussion geben würde. Es wäre aufgrund der befremdlichen Befunde *Gruschkas* notwendig, hier Ordnung im „reform“pädagogischen Diskurs zu schaffen, damit zweifelsfreie Fehlformen (Praxis) identifizierbar werden, die mit den hochkarätigen Versprechungen der Reformpädagogik (Rhetorik) nicht in Einklang zu bringen sind.

Resümee

Die hier vorgelegten Überlegungen, die man als Krisen der Bildung, der Didaktik und der Erziehung beschreiben könnte (vgl. *Gruschka* 2013, S. 270), betreffen jeden Unterricht. Es sind

auch jene Unterrichtsformen betroffen, die sich der Kritik durch positiv konnotierte Arbeits- und Organisationsformen bislang entziehen konnten. Diesen Fehlformen im Schatten der Innovationen und didaktischen Wirkungsfaktoren sollte die Forschung mehr Aufmerksamkeit schenken. M.a.W.: Die Fehlformen des lehrerinnengeleiteten Unterrichts haben nun die reformpädagogischen Unterrichtsmodelle erreicht. Dabei ist bedauerlicherweise in Vergessenheit geraten, dass ohne didaktische Kompetenzen der Lehrperson auch keine mathetischen Kompetenzen der Lernperson zu Tage treten können. Es kann daran erinnert werden, dass Unterricht immer noch für die Lernenden da zu sein hat und nicht umgekehrt. Didaktisches Lernen ist immer noch auf eine Lehrperson verwiesen, die weiß, was Lehren einer Sache bedeutet. Kann sie dies in Relation zur Aneignungsdisposition der je speziellen Lernerinnen verwirklichen, dann wären bildende Erfahrungen derselben nicht weit. Anders gewendet bedeute dies jedenfalls nicht, dass in altersheterogenen Gruppen nicht sehr gut gelernt werden könne; ob dies tatsächlich eintritt, wäre bei Abklärung dieser Problemfelder dann keine ideologische Frage mehr, sondern bliebe immer eine pädagogisch-didaktische Herausforderung, die jeweils am konkreten Fall zu prüfen wäre.

ANMERKUNGEN

¹ Der Titel "True Lies" stammt von Bernd Hackl (siehe Literaturverzeichnis).

LITERATUR

- Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Juventa, Weinheim und München 1986.
- Böhm, W.: Bildung und Differenz. Bildungsphilosophische und bildungshistorische Anmerkungen zu einer aktuellen pädagogischen Debatte. *Rassegna di Pedagogia*. Pädagogische Rundschau. Fabrizio Serra editore, Pisa, Roma 2017, 1-2, S.11-22.
- Breidenstein, G.: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. VS Verlag, Wiesbaden 2006.
- Breinbauer, I.M.: Nachhaltiges Lernen. In: Mitgutsch, K. et.al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Klett-Cotta, Stuttgart 2008, S. 51-64.
- Brinkmann, M.: Übung und Macht in der Pädagogik Montessoris: Pädagogische Analysen zu Polarisation, Normalisation und Hygiene. In: Bühler, P. et.al (Hg.): Zur Inszenierungsgedchichte pädagogischer Erlöserfiguren. Haupt, Berlin 2013, S. 199-224.
- Gröpel, W. (Hg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Karina, Wien 2016.
- Gruschka, A.: Lehren. Kohlhammer, Stuttgart 2014.
- Gruschka, A.: Unterrichten- eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Budrich, Opladen, Berlin, Toronto 2013.
- Hackl, B.: True Lies – Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume. In: Egger, R.; Hackl, B. (Hg.): Sinnliche Bildung? VS Verlag, Wiesbaden 2010, S. 163-194.
- Hascher, T.: Didaktische Wirksamkeit – Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Bühler, P. et.al.: Grenzen der Didaktik. Haupt, Bern, Stuttgart, Wien 2010, S. 47-60.
- Hopmann, S.: Wozu Allgemeine Didaktik? Versuch einer historisch-vergleichenden Sinnkonstruktion. In: Wegner, A. (Hg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Budrich, Opladen 2016, S. 25-36.
- Koch, L.: Sakraler Naturalismus. Montessoris „Neue Lehrer“. In: Herchert, G; Löwenstein, S. (Hg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. WVB, Berlin 2011, S. 109-120.
- Meyer-Drawe, K.: Töten aus Barmherzigkeit? Homogenisierungsbestrebungen im Dritten Reich. In: Meyer, Drawe, K; Platt, K.(Hg.): Wissenschaft im Einsatz. Fink, München 2007, S. 205-217.
- Oelkers, J.: Rhetorik und Praxis. Grenzen der Erziehung. In: Bühler, P. et.al.(Hg.): Grenzen der Didaktik. Haupt, Bern, Stuttgart, Wien 2010, S. 185-200.
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Beltz, Weinheim und Basel 2011.

- Pfaller, R.: Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur. Fischer, Frankfurt/M 2017.
- Prange, K.; Stobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Kohlhammer, Stuttgart 2006.
- Reichenbach, R.: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe - treue Partner des pädagogischen Besserwissens. url:<http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> 28.06.05.
- Reichenbach, R.: Erscheinungen und Verteilung des didaktisch Bösen. Bemerkungen zu einer didaktischen Dämonologie. In: Bühler, P. et.al. (Hg.): Grenzen der Didaktik. Haupt, Bern, Stuttgart, Wien 2010, S. 201-212.
- Reichenbach, R.: Schulmeisterliche Lehrprofession: Bemerkungen zur Beschreibung und Identität von Lehrpersonen. In: Hauke, P. (Hg.): Grundschule in Entwicklung. Waxmann, New York, München, Paris 2006, S. 249-261.
- Schirlbauer, A.: 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch, K. et.al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Klett-Cotta, Stuttgart 2008, S. 197-211.
- Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. Juventa, Weinheim 1996.

ZUM AUTOR

Mag. Dr. Heribert SCHOPF, Studium der Pädagogik, Publizistik, Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Hochschulprofessor an der PH Wien. Aktuelle Veröffentlichung: Schirlbauer, A.; Schopf, H.; Varelija, G. (Hg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der "einheimischen Begriffe". Löcker, Wien 2018.

Erschienen in:

**Erziehung & Unterricht; Ausgabe 9-10/2018; Österreichischer
Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.**