

Dialog im Unterricht – aber welcher? Ein Essay

„(...) weil man zwar „logos“ schon mit Gespräch übersetzen kann, aber bekanntlich auch mit Rede, Meinung, Wahrheit und anderen windigen Dingen. „Dia“ heißt aber sicher nicht „zwei“ oder „zwie“, sondern eher „zwischen“ (...) Der Dialog im Sinne Platons ist eine Art Idee bzw. Ideal, wo nach sich Gesprächspartner um den logos (im Sinne von Wahrheit) bemühen. Im schulpädagogischen Zusammenhang daher selten anzutreffen, weil sich der Lehrer nicht bemüht, die Wahrheit herauszufinden, sondern sich eher darauf konzentriert, das, was er für diese hält, dem Schüler glaubhaft zu machen. Das muss man ihm auch gar nicht vorwerfen, sondern das ist eigentlich sein Job.“

Alfred Schirlbauer (2015, S.27)

I

Wer vom Dialog in der Pädagogik spricht, gerät leicht in den Verdacht, lediglich eine freundliche Form des Unterrichtens zu meinen. Man redet miteinander, hört einander zu, lässt ausreden, fragt nach. Dialog erscheint dann als Kommunikationsmethode, vielleicht als Ausdruck einer angenehmen Unterrichtskultur. Bei Marian Heitger ist damit entschieden zu wenig gesagt. Der Dialog ist für ihn kein methodisches Beiwerk, das man einsetzen oder auch weglassen könnte. Er berührt vielmehr die Frage, ob pädagogisches Handeln überhaupt noch pädagogisches Handeln genannt werden kann.

Heitger erkennt in seinen Untersuchungen zwei Entwicklungen, die gerade durch das Fehlen eines solchen Dialogs gekennzeichnet sind. Die erste vertraut auf das Wachsen lassen. Pädagogische Autorität gerät unter Generalverdacht, Führung erscheint als Einmischung, Zumutung beinahe schon als Übergriff. Das Kind soll seinen eigenen Weg finden. Was zunächst human klingt, könnte jedoch auch die elegante Form eines pädagogischen Rückzugs sein. Denn wo niemand mehr widerspricht, argumentiert und Geltungsansprüche zur Prüfung stellt, wird Selbstbestimmung leicht mit beliebiger Selbstverwirklichung verwechselt. Wer aber soll zur Urteilkraft führen, wenn Führung bereits als illegitim gilt? Das bloße Meinen bedarf eines Gegenübers, sonst bleibt es bei sich selbst.

Die zweite Entwicklung bildet dazu scheinbar das Gegenteil und ist ihr doch eigentümlich verwandt. Hier wird nicht wachsen gelassen, sondern geformt. Der/die Schüler:in erscheint als durch geeignete Verfahren herstellbares Ergebnis. Vorgegebene Ziele, standardisierte Erwartungen und zweckmäßige Techniken bestimmen, was am Ende herauskommen soll. Das Kind wird zum Objekt pädagogischer Bearbeitung und darüber hinaus zum Objekt politischer und ökonomischer Erwartungen. Dialog stört hier beinahe zwangsläufig. Denn wo das Ergebnis bereits feststeht, ist die kritische Prüfung nur ein Umweg. Wer Standards zu erfüllen hat, braucht nach dieser Logik keine Einwände, sondern geeignete Maßnahmen (vgl. Heitger 2008, S.141, dazu auch Mikheil 2016, S.190f).

So verschieden beide Positionen erscheinen, in einem Punkt treffen sie sich: Der pädagogische Dialog verschwindet. Dort, weil niemand führen soll; hier, weil Führung längst zur Steuerung geworden ist. Heitger setzt dagegen den Dialog als Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Handelns. Dabei geht es nicht bloß um die Auseinandersetzung einzelner Schüler:innen mit einer Sache. Im Gegenüber eines anderen Menschen, so Heitger (2008, S.150), verändert sich vielmehr die eigene Weltsicht:

„Deshalb fordert das Verhältnis zum Du eine andere Erkenntnis und Begegnung als mit Dingen. Bei der Dingerkenntnis handelt es sich um die Einsicht in neue, aber immer noch

vereinzelte Sachverhalte, während die Begegnung mit dem Du die Art der Einordnung dieser Einzelerkenntnis in die Subjektivität des anderen zeigt und damit den Horizont der Einzelerkenntnis zugunsten eines umfassenden Ganzen übersteigt. In der Begegnung mit Gegenständen stellt sich uns etwas Neues aus der Welt dar, ordnen wir dies unserem jeweiligen Standort zu, während sich in der Begegnung mit dem Du die Welt neu darstellt.“

Verstehen und Urteilen werden zu Kennzeichen des pädagogischen Dialogs. Die Schüler:innen soll weder Objekt pädagogischer Technik noch unberührtes Subjekt seiner augenblicklichen Wünsche sein. Zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen besteht eine Differenz. Der/die eine weiß etwas, was der/die andere noch nicht weiß. Diese Differenz ist pädagogisch nicht zu leugnen. Sie legitimiert jedoch keine Willkür. Denn auch die pädagogische Autorität bleibt an den Logos gebunden. Nicht der/die Lehrer:in entscheidet über die Geltung eines Arguments, sondern dessen Anspruch, der Prüfung standzuhalten.

Gerade darin liegt eine eigentümliche Form von Unabhängigkeit. Der/die Schüler:in soll dem/der Lehrer:in nicht glauben, weil der/diese Lehrer:in ist. Die Schüler:innen sollen sich mit ihren Argumenten auseinandersetzen. Bildung geschieht nicht nur im Übernehmen, sondern auch im Prüfen. Wissen, das bloß angenommen wird, bleibt fremdes Wissen. Erst dort, wo der/die Schüler:in selbst urteilt, widerspricht, zustimmt, verwirft und neu ordnet, kann aus Wissen Einsicht werden. Pädagogische Autorität wäre dann gerade nicht autoritär. Sie vertritt die Sache, ohne das Denken der/s anderen zu ersetzen. Das Lehren führt nicht zur Abhängigkeit von der Person der Lehrer:in, sondern im gelungenen Fall von ihr weg (vgl. Heitger 2003, S.71f).

Damit rückt jedoch der Gegenstand ins Zentrum. Denn worüber sollte gesprochen werden, wenn der Dialog keinen Gegenstand hätte? Woran wären Argumente zu prüfen? Dialog ist bei Heitger kein frei schwebender Austausch subjektiver Befindlichkeiten. Lehrer:innen und Schüler:innen reden nicht bloß miteinander; sie sprechen über etwas. Dieses Etwas widersetzt sich der Beliebbarkeit. Ohne Gegenstand verliert die pädagogische Autorität ihren Bezugspunkt, ohne Argumentation verliert der/die Schüler:in die Möglichkeit, Urteilskraft zu entwickeln. Wo nur Meinungen nebeneinanderstehen, ist noch kein Dialog gewonnen. Deshalb ist auch die Methode nicht unabhängig von der Sache. Heitger (2008, S.156) schreibt:

„Die Argumentation wandelt sich nach den verschiedenen Geltungsgebieten bzw. Unterrichtsfächern und Gegenständen ab. Der Lehrer hat dem Begriff der Methode zu gehorchen, die als spezifische Ordnung dieses Gegenstandsbereiches das dialogische Auseinandertreten von Lehrer und Schüler fordert. [...] So wird gerade im Begriff der Methode die Notwendigkeit des Dialogischen für den Unterrichtsprozess deutlich, denn sie fordert gegenstandsgemäße Auseinandersetzung und Argumentation. Wo diese fehlt, hat der Schüler eigentlich nicht gelernt, allenfalls werden Wissensbestände reproduziert, ohne dass ihnen eigene Einsicht entspricht.“

Damit wird das Dialogische selbst anspruchsvoll. Es genügt nicht, dass jeder etwas sagt. Nicht jede Äußerung besitzt allein deshalb denselben Geltungsanspruch, weil sie geäußert wurde. Der Gegenstand fordert Unterscheidung, Begründung und Prüfung. Gerade darin unterscheidet sich Dialog von einem pädagogisch gut gemeinten Gespräch, in dem am Ende alles gelten darf, weil es persönlich gemeint ist. Ohne die Zumutung, Gründe angeben und Gründe prüfen zu müssen, droht Dialog zur freundlichen Beliebbarkeit zu werden. Thomas Mikhail (2016, S.195) bringt diese Pointe auf den Begriff, wenn er Dialogizität nicht als moralische Verzierung des Pädagogischen versteht:

„Dialogizität als pädagogisches Prinzip ist zunächst frei von ethischen Implikationen. [...] Allein, dass Dialogizität immer schon vorausgesetzt wird, wo Menschen pädagogisch interagieren, ist kein frommer Wunsch oder eine wohlwollende Forderung, sondern die Bedingung der Möglichkeit der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen.“

Vielleicht liegt gerade hier die Provokation des Heitgerschen Dialogbegriffs. Pädagogik soll weder beim Kind stehen bleiben noch über das Kind hinweggehen. Sie darf weder alles wachsen lassen noch alles herstellen wollen. Sie muss auffordern, zeigen, widersprechen und zugleich die Antwort des anderen offenhalten. Der/die Schüler:in soll sich bestimmen – aber nicht beliebig. Der/die Lehrer:in soll führen – aber nicht verfügen. Und zwischen beiden steht die Sache, an der

sich Gründe bewähren müssen. Heitger (2003, S.110) dazu:

„Die Möglichkeit der Erziehung ergibt sich wegen des Anspruchs auf Selbstbestimmung erst aus dem Prinzip des Dialogs. Der Dialog ersetzt oder behindert den Gewissensanspruch nicht, sondern definiert sich in dessen Dienst. Er provoziert den freien Gebrauch der praktischen Vernunft.“

Der pädagogische Dialog wäre damit weder Methode noch kommunikative Zugabe. Er bezeichnet jene fragile Bewegung, in der Fremdbestimmung auf Selbstbestimmung zielt, Autorität sich durch Argumentation begrenzt und Lehren darauf hoffen muss, irgendwann nicht mehr gebraucht zu werden. Vielleicht ist genau dies seine pädagogische Zumutung, dass weder Lehrer:innen noch Schüler:innen das letzte Wort besitzen, sondern beide sich einem Dritten auszusetzen haben – der Frage, ob das, was gesagt wird, auch gelten kann. (vgl. dazu auch Böhm 2002, Heitger 1983, Mikhail 2020, Nietzsche 1878/1954, Schirlbauer 2001, 2005, Varelija 2018a, 2018b)

Im Folgenden werden verschiedene Formen des Dialogs essayistisch skizziert. Sie treten im schulischen Alltag selten in Reinform auf, sondern mischen, überlagern und verändern sich. Lehrer:innen werden je nach Situation, die eine oder andere Form wählen. Problematisch würde es erst dort, wo eine einzige Dialogform zur verbindlichen Norm für alle Unterrichtssituationen erhoben wird.

II

Der *gegenstandsorientierte* Dialog

Wenn Unterricht sich an einer Frage entzündet, die aus einem Gegenstand hervorgeht, braucht es jemanden, der diese Frage aufnimmt, zuspitzt, weiterführt und nicht vorschnell beruhigt. Ein/e Lehrer:in also, die redet. Das klingt heute beinahe verdächtig. Zu lange wurde das Reden der Lehrer:innen mit Bevormundung, das Erklären mit Dominanz und Führung mit autoritärem Unterricht gleichgesetzt. Als hätte schon die Sitzordnung über die Qualität des Denkens entschieden. Als wäre jedes Gespräch in einer Gruppe notwendig lebendiger als eine Erklärung und jede selbst gewählte Tätigkeit bildender als ein gut geführter Gedankengang.

Dabei bleibt eine ebenso einfache wie unbequeme Einsicht bestehen: Denken kann nicht delegiert werden. Weder der Vortrag noch die Gruppenarbeit, weder das Arbeitsblatt noch das Tablet, weder Lernplattform noch Lernlabor können Schüler:innen das Denken abnehmen. Sie können Anlässe schaffen, unterstützen, erleichtern oder auch behindern. Denken muss der/die Lernende selbst. Gerade deshalb braucht Unterricht nicht weniger, sondern zuweilen mehr Lehre.

Der/die redende Lehrer:in übernimmt dabei keine Gedanken stellvertretend. Sie vertritt vielmehr eine Sache, mit der die Schüler:innen noch nicht vertraut ist. Sie zeigt, erklärt, widerspricht, stellt Fragen, prüft Begründungen und führt dort weiter, wo ein bloßes Meinen an seine Grenzen gelangt. Pädagogische Autorität beruht in diesem Verständnis nicht darauf, dass die Lehrer:in recht hat, weil sie Lehrer:in ist. Sie entsteht daraus, dass die Lehrer:in sich in einer Sache auskennt, Zusammenhänge erkennt und Wege kennt, auf denen Einsicht möglich werden kann.

Damit ist eine Grundkonstellation des Unterrichts bezeichnet, die fast zu selbstverständlich klingt, um noch ausgesprochen zu werden. Auf der einen Seite steht jemand, dem eine Sache noch fremd ist. Er sieht Einzelheiten, aber noch nicht notwendig deren Zusammenhang; er verfügt vielleicht über Vermutungen, aber noch nicht über Gründe. Auf der anderen Seite steht jemand, der mehr weiß und gerade deshalb lehren kann. Diese Differenz ist kein pädagogisches Ärgernis. Sie ist zunächst die Voraussetzung dafür, dass Unterricht überhaupt stattfinden kann.

Der gute Unterricht beseitigt diese Distanz nicht durch freundliche Behauptung von Gleichheit, sondern arbeitet an ihrer Verringerung im gegenstandsorientierten Dialog. Eine Erklärung kann Spannung erzeugen, weil plötzlich eine Frage entsteht. Ein Hinweis kann eine bisher übersehene Beziehung sichtbar machen. Eine Begründung kann eine Vermutung erschüttern. Danach braucht es aber auch das Gegenmoment: innehalten, ordnen, prüfen, das Verstandene in die eigenen Denkszusammenhänge aufnehmen. Unterricht lebt von dieser Bewegung zwischen Irritation und Klärung.

Gerade darin unterscheiden sich redende Lehrer:innen von bloßen Lernbegleiter:innen.

Wer ausschließlich Lernumgebungen bereitstellt, Gespräche moderiert und Aktivitäten organisiert, kann viel Bewegung erzeugen, ohne dass sich notwendig etwas an der Sache klärt. Schüler:innen können lange miteinander sprechen und dennoch im Bereich des Meinens verbleiben. Gespräch allein macht noch keinen Dialog. Erst wo Aussagen geprüft, Gründe verlangt und Einsichten an einem Gegenstand gewonnen werden, bekommt das Reden pädagogisches Gewicht.

Der gegenstandsorientierte Dialog ist daher weder Lehrer:innenmonolog noch unverbindlicher Meinungsaustausch. Er entsteht im Dreieck von Lehrer:in, Schüler:in und Sache. Der/die Lehrer:in führt, ohne das Ergebnis des Denkens einfach vorzuschreiben. Der/die Schüler:in soll nicht übernehmen, sondern nachvollziehen, prüfen und schließlich selbst urteilen. Die Sache wiederum setzt Grenzen. Nicht alles kann gleichermaßen gelten, nur weil es persönlich gemeint ist.

Damit erhält auch die Distanz zwischen Lehrer:in und Schüler:in eine eigentümliche Bedeutung. Sie ist notwendig und zugleich auf ihre eigene Verringerung gerichtet. Der/die Lehrer:in weiß mehr, damit der/die Schüler:in eines Tages nicht mehr auf dieses Mehrwissen angewiesen ist. Pädagogische Autorität hätte dann ihr Ziel nicht in ihrer Verewigung, sondern in ihrer zunehmenden Entbehrlichkeit.

Vielleicht ist gerade deshalb der/die redende Lehrer:in keineswegs unzeitgemäß. Unzeitgemäß wäre eher die Vorstellung, Lehren ließe sich durch Organisation ersetzen. Wo Schule Bildung ermöglichen will, muss jemand etwas zeigen können, weil es etwas zu zeigen gibt. Der gegenstandsorientierte Dialog hält dabei beide Versuchungen auf Abstand, den/die Schüler:in technisch herstellen zu wollen und ihn/sie unter dem Titel der Selbstständigkeit sich selbst zu überlassen. Zwischen diesen Extremen bleibt die pädagogische Aufgabe erstaunlich schlicht und gerade deshalb anspruchsvoll, eine Sache so zur Sprache zu bringen, dass ein anderer beginnen kann, sie selbst zu verstehen.

III

Der *partnerschaftliche* Dialog

Der partnerschaftliche Dialog gehört zu jenen pädagogischen Errungenschaften, gegen die man sich kaum stellen kann, ohne sofort verdächtig zu wirken. Wer wollte schon gegen Partnerschaft sein? Lehrer:innen und Schüler:innen begegnen einander auf Augenhöhe, Lernziele werden gemeinsam verhandelt, Methoden gemeinsam gewählt, Verantwortung geteilt. Das klingt demokratisch, modern und angenehm entlastet von jeder Zumutung pädagogischer Autorität.

Nur, wie gleich ist diese Augenhöhe eigentlich? Die Lernziele sind meist längst formuliert, bevor das Gespräch beginnt. Der Lehrplan hat sie beschlossen, das Schulbuch hat sie sortiert, die Leistungsfeststellung wartet bereits am Ende. Verhandelt wird dann häufig nicht mehr das Ziel, sondern die Art und Weise, wie man zu ihm gelangen soll. Selbst diese Wahl bewegt sich meist innerhalb eines von dem/r Lehrer:in sorgfältig vorbereiteten Korridors. Gruppenarbeit oder Partnerarbeit? Plakat oder Präsentation? Heft oder Tablet? Die große Freiheit besteht mitunter darin, zwischen Varianten zu wählen, deren Rahmen längst feststeht.

Das wäre an sich noch kein Problem. Problematisch wird es erst, wenn die pädagogische Asymmetrie dabei verschwiegen wird. Der/die Lehrer:in weiß, wohin die Reise gehen soll, der/die Schüler:in soll aber den Eindruck gewinnen, die Route gemeinsam entworfen zu haben. Aus Führung wird Moderation, aus Vorgabe Beteiligung, aus Entscheidung ein scheinbarer Aushandlungsprozess. Man könnte auch sagen: Die Macht bleibt bestehen, nur ihre Sprache wird freundlicher.

Partnerschaft im Unterricht ist zudem eine eigentümliche Partnerschaft. Partner sind gewöhnlich in ihren Rechten und Möglichkeiten vergleichbar. Lehrer:innen und Schüler:innen sind das nicht. Die einen beurteilen, die anderen werden beurteilt. Die einen kennen die curricularen Ziele, die anderen sollen sie erreichen. Die einen können festlegen, was als Leistung gilt, die anderen müssen sich dazu verhalten. Und wenn das „gemeinsam vereinbarte“ Lernziel am Ende doch erreicht werden muss, war die Verhandlung möglicherweise weniger offen, als sie erschien.

Auch die Methode ist nicht beliebig. Nicht jeder Gegenstand lässt sich mit jeder Methode gleich gut erschließen. Wer Methoden bloß im Dialog zur Wahl stellt, als wären sie Geschmacks-

fragen, übersieht, dass auch die Sache Ansprüche stellt. Vielleicht ist die vermeintliche Mitbestimmung gerade dort besonders fragwürdig, wo sie verschleiert, dass Unterricht immer auch Zumutung, Auswahl und Begrenzung bedeutet.

Wäre deshalb weniger die gespielte Augenhöhe als ein ehrlicher Umgang mit der Differenz pädagogisch fruchtbar? Man kann Schüler:innen ernst nehmen, ohne so zu tun, als seien Lehrer:innen und Schüler:innen dasselbe. Man kann Entscheidungen öffnen, ohne zu verschweigen, was nicht verhandelbar ist, und man kann Lernziele begründen, statt sie demokratisch erscheinen zu lassen.

Der partnerschaftliche Dialog wird dort interessant, wo er aufhört, Partnerschaft zu spielen. Nicht Gleichheit wäre dann sein Maßstab, sondern Redlichkeit. Wer entscheidet was, aus welchem Grund und mit welcher Verantwortung? Vielleicht wäre das weniger modern klingend. Pädagogisch könnte es dafür etwas ehrlicher sein.

IV

Der *beratende* Dialog

Der beratende Dialog gehört zu den besonders höflichen Formen des Unterrichts. Hier wird nicht mehr angeordnet, sondern besprochen. Lernwege werden gemeinsam betrachtet, Lernpfade diskutiert, selbstorganisiertes Lernen reflektiert, Ergebnisse gewürdigt und Präsentationen nachbesprochen. Der/die Lehrer:in sagt nicht mehr: „Mach es so“, sondern fragt: „Wie könnte dein nächster Schritt aussehen?“ Das klingt angenehm zurückhaltend und hat den Vorteil, dass Führung kaum noch wie Führung aussieht.

Beratung setzt allerdings voraus, dass jemand etwas zu beraten hat. Der/die Schüler:in soll den eigenen Lernweg finden, aber selbstverständlich keinen ganz beliebigen. Er/sie soll selbst entscheiden, nur eben möglichst vernünftig. Er/sie soll Ziele setzen, die erreichbar, sinnvoll und curricular anschlussfähig sind. Und wenn er/sie sich bei dieser Selbstorganisation verirrt, steht die Beratung bereit, um freundlich zu helfen, wieder dort anzukommen, wo er/sie ungefähr hin sollte.

Besonders schön zeigt sich das beim Lernpfad. Der/die Schüler:in wählt, plant, dokumentiert, reflektiert und präsentiert. Anschließend wird im Gespräch erörtert, weshalb der eingeschlagene Weg vielleicht etwas unübersichtlich war, warum eine andere Strategie effizienter gewesen wäre und welcher nächste Schritt sich nun anbietet. Die Selbststeuerung wird damit keineswegs aufgehoben; sie wird beratend nachjustiert. Man könnte sagen: Der/die Schüler:in darf selbst fahren, solange jemand auf dem Beifahrersitz sitzt und gelegentlich darauf hinweist, dass die gewählte Richtung zwar interessant, aber leider nicht ganz zielführend ist.

Auch das selbstorganisierte Lernen erhält im beratenden Dialog seine regelmäßigen Reflexionsschleifen. Was hat gut funktioniert? Wo lagen Schwierigkeiten? Welche Strategie wurde gewählt? Was würde man beim nächsten Mal anders machen? Schon das Lernen selbst reicht offenbar nicht mehr; es muss auch noch kommentiert, eingeschätzt und möglichst lernwirksam reflektiert werden. Der/die Schüler:in lernt und beobachtet zugleich, wie er lernt. Mit etwas Glück bleibt dabei noch Zeit für den Gegenstand. Ähnlich verhält es sich mit Lernergebnissen und Präsentationen. Sie werden nicht einfach beurteilt, sondern beratend besprochen. Was ist gelungen? Wo gibt es Entwicklungsmöglichkeiten? Was könnte vertieft werden? Welche Rückmeldung nehme ich mit? Die Note mag später trotzdem folgen, aber zuvor wurde immerhin ausführlich darüber gesprochen, wie man beim nächsten Mal noch ein wenig näher an jene Qualität herankommen könnte, die längst feststeht.

Das alles kann pädagogisch sinnvoll sein. Beratung kann Orientierung geben, Selbstständigkeit fördern und den/die Schüler:in darin unterstützen, das eigene Lernen zunehmend bewusster zu gestalten. Problematisch wird es dort, wo Beratung zur Ersatzhandlung für Lehren wird. Denn wer nur noch Lernwege begleitet, muss irgendwann die unbequeme Frage beantworten, ob auch die Sache selbst noch zur Sprache kommt. Nicht jeder Umweg ist produktiv, nicht jeder Lernpfad führt irgendwohin, und nicht jedes Ergebnis gewinnt dadurch an Qualität, dass es ausgiebig reflektiert wurde.

Der beratende Dialog verliert auch dort an Glaubwürdigkeit, wo er bloß die freundliche Ver-

packung längst getroffener Entscheidungen ist. Wenn das Ziel feststeht, der Weg nur begrenzt offen ist und das Ergebnis nach vorgegebenen Kriterien beurteilt wird, dann sollte man vielleicht nicht so tun, als wäre alles Gegenstand freier Beratung.

Seine Stärke besitzt der beratende Dialog dort, wo er Orientierung ermöglicht, ohne Entscheidungen vollständig abzunehmen, und wo der/die Lehrer:in zugleich den Mut behält, sachlich zu widersprechen. Der/die Schüler:in soll den Weg zunehmend selbst gehen können. Aber jemand sollte die Landschaft kennen, auf Abwege hinweisen und gelegentlich auch sagen dürfen, dass ein Weg nicht weiterführt. Sonst wird aus dem Lernpfad leicht ein pädagogischer Spaziergang mit Reflexionsbogen, Feedbackgespräch und abschließender Präsentation darüber, wie selbstständig man sich dabei verlaufen hat.

V

Der *empathische* Dialog

Der empathische Dialog gehört zu den sanftesten Erscheinungsformen des Unterrichts. Hier wird zunächst nicht gefragt, ob etwas richtig ist, sondern wie es sich anfühlt. Der Gegenstand darf warten; wichtiger ist, ob der/die Schüler:in sich gesehen, gehört, verstanden und emotional abgeholt fühlt. Unterricht beginnt dann nicht bei der Sache, sondern bei der Befindlichkeit

Manchmal endet er dort auch.

Empathie ist selbstverständlich nichts Schlechtes. Wer unterrichtet, ohne wahrzunehmen, ob ein Kind verunsichert, beschämt, gelangweilt oder überfordert ist, wird pädagogisch wenig erreichen. Problematisch wird es erst, wenn die emotionale Lage zum eigentlichen Kriterium des Unterrichts wird. Dann bekommt nicht mehr die Sache Gewicht, sondern vor allem das Gefühl, das sie auslöst. Eine Aufgabe ist schwierig – also wird zunächst über die Schwierigkeit gesprochen. Eine Rückmeldung irritiert – also muss geklärt werden, wie diese Irritation erlebt wurde. Ein mathematischer Fehler erzeugt Frust – und schon droht die Frage, warum sieben mal acht sechsfundfünfzig ergibt, hinter der Frage zu verschwinden, wie man sich mit sieben mal acht gerade fühlt.

Der empathische Dialog besitzt dabei eine eigentümliche Neigung zur Schonung. Der/die Schüler:in soll nicht beschämt, nicht überfordert, nicht verunsichert werden. Das klingt vernünftig. Aber Lernen ist nicht immer schonend. Eine Sache kann widerständig sein, ein Argument kann falsch sein, eine Erklärung kann nicht genügen. Manchmal muss ein/e Schüler:in erfahren, dass die Meinung zwar respektiert wird, aber sachlich dennoch nicht trägt. Pädagogische Zuwendung hebt den Wahrheitsanspruch einer Sache nicht auf.

Gerade hier liegt die Gefahr einer emotionalisierten Unterrichtskultur. Wenn jedes sachliche Urteil zunächst auf seine mögliche Kränkung geprüft wird, wird aus Rücksicht rasch Unverbindlichkeit. Der/die Lehrer:in versteht, begleitet, bestärkt und spiegelt – aber sagt vielleicht immer seltener: Das stimmt nicht. Das musst du genauer begründen. Schau noch einmal hin. Der Gegenstand wird dann höflich umkreist, während das emotionale Wohlbefinden sorgsam geschützt wird.

Doch Schüler:innen brauchen nicht nur jemanden, der ihre Gefühle versteht. Sie brauchen auch jemanden, der ihnen etwas zutraut. Zutrauen kann bedeuten, einen Irrtum auszuhalten, eine Anstrengung zu verlangen, einen Widerspruch nicht sofort zu glätten. Empathie wäre pädagogisch dann nicht die Vermeidung von Zumutung, sondern die Fähigkeit, Zumutungen so zu begleiten, dass sie nicht entwürdigen.

Der empathische Dialog gewinnt dort seinen Sinn, wo er dem Lernen dient und nicht an dessen Stelle tritt. Gefühle gehören zum Unterricht, weil lernende Menschen keine gefühllosen Apparate sind. Aber der Unterricht ist auch nicht bloß ein Raum zur Pflege von Befindlichkeiten. Die Sache bleibt ein Drittes, das Lehrer:in und Schüler:in gleichermaßen verpflichtet.

Vielleicht besteht die Kunst deshalb darin, den/die Schüler:in ernst zu nehmen, ohne jede Stimmung zum Lehrplan zu erklären. Man darf fragen, wie es jemandem geht. Man sollte darüber nur nicht vergessen, worum es eigentlich geht.

VI

Der *kompetenzorientierte* Dialog

Der kompetenzorientierte Dialog beginnt gewöhnlich sehr sachlich. Es geht um Kompetenzen, Lernstände, Zielerreichung, Vergleichswerte und Förderbedarf. Alles klingt präzise, professionell und vor allem überprüfbar. Der/die Schüler:in soll wissen, wo er/sie steht, der/die Lehrer:in soll wissen, wo der/die Schüler:in steht, die Schule soll wissen, wo sie steht – und irgendwann weiß vermutlich auch das System ganz genau, wo alle stehen. Nur wohin man eigentlich geht, gerät dabei gelegentlich aus dem Blick.

Im Zentrum dieses Dialogs steht weniger die Sache als ihre Messbarkeit. Der/die Schüler:in spricht nicht mehr zuerst darüber, was er/sie verstanden hat, sondern darüber, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Der/die Lehrer:in fragt nicht nur, was eine Aufgabe bedeutet, sondern ob sie dem Kompetenzraster entspricht. Wenn das Ergebnis nicht genügt, wird nicht selten weniger der Gegenstand neu befragt als die Abweichung vom Erwartungswert.

Der Dialog wird damit erstaunlich ordentlich. Wo früher ein/e Schüler:in sagte: „Ich verstehe das nicht“, kann heute präziser festgestellt werden, dass er sich im Kompetenzbereich 2 auf Niveau B befindet. Das Nichtverstehen hat nun eine Kennzahl. Vielleicht ist es noch nicht verschwunden, aber immerhin sauber dokumentiert.

Standardtests treiben diese Form der Verständigung weiter. Sie versprechen Vergleichbarkeit, und Vergleichbarkeit ist verführerisch. Denn was vergleichbar ist, lässt sich ordnen. Was geordnet werden kann, lässt sich evaluieren. Was evaluiert werden kann, lässt sich ranken. Was gerankt werden kann, erzeugt jene Klarheit, die pädagogische Wirklichkeit sonst so hartnäckig verweigert.

Der Dialog zwischen Lehrer:in und Schüler:in verändert sich dabei. Die Frage „Was hast du gedacht?“ weicht leicht der Frage „Warum hast du dieses Item nicht gelöst?“ Aus dem Gespräch über eine Sache wird ein Gespräch über Leistung. Aus Leistung wird ein Datenpunkt. Aus Datenpunkten entstehen Profile. Und aus Profilen entstehen Empfehlungen, Maßnahmen, Zielvereinbarungen und Entwicklungspläne.

Das alles muss nicht sinnlos sein. Natürlich ist es hilfreich zu wissen, ob ein/e Schüler:in etwas kann oder nicht. Natürlich können Rückmeldungen, Tests und Evaluationen Hinweise geben. Problematisch wird es dort, wo die Vermessung den Gegenstand ersetzt. Dann beginnt Unterricht, sich nach dem zu richten, was leicht prüfbar ist. Was sich schwer standardisieren lässt, gerät an den Rand: Zweifel, Umwege, überraschende Einsichten, originelle Fragen, langsames Verstehen, ästhetische Erfahrung, Widerspruch.

Besonders elegant wird diese Logik im Ranking. Dort ist endlich sichtbar, wer vorne und wer hinten liegt. Schulen vergleichen sich mit Schulen, Klassen mit Klassen, Schüler:innen mit Schüler:innen. Der Dialog über Bildung wird zum Gespräch über Positionen. Wer besser abschneidet, scheint besser gelernt zu haben. Wer schlechter abschneidet, braucht Optimierung. Die pädagogische Welt wird zur Tabelle – und Tabellen haben den unschätzbaren Vorteil, dass sie nie zurückfragen.

Doch gerade hier müsste der/die Lehrer widersprechen. Nicht um Messung grundsätzlich abzulehnen, sondern um ihr Grenzen zu setzen. Ein Test kann zeigen, was unter bestimmten Bedingungen gelöst wurde. Er kann aber nicht vollständig zeigen, was ein/e Schüler:in verstanden hat, welche Fragen ihn/sie beschäftigen oder welche gedankliche Entwicklung sich gerade erst anbahnt.

Der kompetenzorientierte Dialog wird dort gefährlich, wo Zahlen beginnen, pädagogische Urteile zu ersetzen. Denn dann spricht nicht mehr der/die Lehrer:in mit dem/der Schüler:in über eine Sache, sondern das Ergebnis mit dem Kompetenzraster über den/die Schüler:in. Das ist effizient, vergleichbar und erstaunlich still.

Vielleicht braucht Unterricht gerade deshalb Räume, in denen nicht alles sofort in Kompetenzstufen übersetzt wird. Räume, in denen ein Gedanke noch unvollständig sein darf, eine Frage nicht sofort in ein Item zerfällt und ein Gespräch nicht mit einem Ranking endet. Bildung wäre dann nicht das Gegenteil von Messung, aber mehr als das Messbare.

Denn am Ende bleibt eine einfache Frage: Wollen wir wissen, wie gut ein/e Schüler:in im Vergleich steht – oder wollen wir verstehen, was sich in ihm/ihr tatsächlich verändert hat? Beides

ist nicht dasselbe. Wer das verwechselt, erhält vielleicht sehr genaue Daten über Schule und verliert dabei ein wenig den Blick auf das, worum es einmal ging.

VII

Der KI-unterstützte Dialog

Der KI-unterstützte Dialog ist vermutlich die konsequenteste Weiterentwicklung all jener Unterrichtsformen, in denen der/die Lehrer:in sich möglichst unauffällig machen soll. Nachdem der/die Lehrer:in bereits von der Wissensvermittler:in zur Lernbegleiter:in, von der erklärenden Person zur Moderator:in und von der urteilenden Person zur Feedbackgeber:in geworden ist, darf er/sie nun auch noch das Denken auslagern. Die KI übernimmt. Sie fragt nach, erklärt, fasst zusammen, formuliert um, differenziert, gibt Beispiele, korrigiert und lobt auf Wunsch sogar in wertschätzender Sprache. Pädagogisch betrachtet ist das beinahe perfekt: Endlich spricht immer jemand mit den Schüler:innen – und der/die Lehrer:in kann dabei sogar schweigen.

Der Dialog wird dadurch merkwürdig bequem. Der/die Schüler:in fragt, die KI antwortet. Der/die Lehrer:in beobachtet vielleicht noch, ob der Prompt einigermaßen gelungen war. Früher musste der/die Schüler:in einem/r Lehrer:in erklären, warum er/sie etwas denkt; heute genügt es mitunter, die richtige Eingabe zu finden. Früher war eine falsche Antwort Anlass für eine weitere Frage; heute wird sie in Sekunden geglättet, verbessert und neu formuliert. Denken wird nicht abgeschafft, es wird nur sehr effizient umgangen.

Natürlich kann KI unterstützen. Sie kann Varianten anbieten, Begriffe erklären, Schreibprozesse begleiten, Rückfragen stellen und individuelle Hilfen geben. Aber gerade darin liegt die Verführung. Was leicht verfügbar ist, wird rasch delegierbar. Warum lange über einen Zusammenhang nachdenken, wenn das System ihn in drei Sekunden strukturiert? Warum einen eigenen Gedankengang mühsam ordnen, wenn die KI ihn bereits eleganter formuliert? Warum einen Widerspruch mit dem Lehrer austragen, wenn die Maschine jederzeit geduldig eine neue Antwort erzeugt?

Der eigentliche pädagogische Skandal wäre dabei nicht, dass die KI denkt. Sie denkt ohnehin nicht im menschlichen Sinn. Problematisch wird es dort, wo der Mensch aufhört, selbst urteilen zu wollen. Der/die Lehrer:in übergibt dann nicht nur Tätigkeiten, sondern seine eigentliche pädagogische Aufgabe: Fragen zuzuspitzen, Gründe einzufordern, Widersprüche sichtbar zu machen und die Sache gegen bloße Behauptungen zu verteidigen. Aus dem pädagogischen Dialog wird ein Dienstleistungsdialog. Die KI liefert, der/die Schüler:in konsumiert, der/die Lehrer:in kuratiert.

Besonders angenehm ist dabei die Illusion der Neutralität. Die KI scheint keine Autorität zu beanspruchen, sie antwortet nur. Was flüssig formuliert ist, klingt plausibel; was plausibel klingt, wird schnell geglaubt. Der/die Lehrer:in müsste also mehr denn je zurückkehren – nicht als Konkurrenz zur KI, sondern als jemand, der fragt: Warum soll das stimmen? Welche Gründe gibt es? Was fehlt? Was wurde vorausgesetzt? Wo ist der Gegenstand geblieben?

Denn ein Dialog wird pädagogisch nicht dadurch wertvoll, dass zwei Instanzen abwechselnd Text produzieren. Er wird es dort, wo jemand gezwungen ist, sich zu einer Sache zu verhalten. Wo eine Behauptung geprüft, eine Begründung verlangt und ein Urteil riskiert wird. Genau hier kann KI nützlich sein – als Widerlager, als Irritation, als Material. Aber nicht als Ersatz für das Denken.

Vielleicht liegt die eigentliche Gefahr also gar nicht in der künstlichen Intelligenz, sondern in der natürlichen Bereitschaft, Verantwortung abzugeben. Der/die Schüler:in gibt das Formulieren ab, der/die Lehrer:in das Erklären, beide vielleicht das Prüfen. Am Ende haben alle Zeit gewonnen und womöglich etwas verloren, das Unterricht einmal ausmachte: die Anstrengung, selbst zu einem Gedanken zu kommen.

Der KI-unterstützte Dialog wäre deshalb nur dann pädagogisch interessant, wenn die KI nicht das letzte Wort bekommt. Vielleicht nicht einmal das vorletzte. Sie darf Vorschläge machen, Einwände liefern, Möglichkeiten eröffnen. Aber denken, prüfen und urteilen müssen weiterhin jene, die im Unterricht sitzen. Sonst hätten wir zwar einen äußerst produktiven Dialog – nur niemanden mehr, der wirklich etwas zu sagen hat.

„Da dialogische Prinzip ist kein hilfreiches oder effektives Erziehungsmittel. Es ist Ausdruck jener Absicht, in der sich das Pädagogische definiert; es entspringt der Absicht, in der der Mensch über sich selbst zu bestimmen lernt, ohne in willkürliche Selbstverwirklichung zu verfallen, ohne in das Chaos der ungezügelter Belieblichkeit abzugleiten.“ (Marian Heitger (2003, S.110)

Literatur

- Böhm, W. (2002): Über die Dialogizität von Erziehung und Pädagogik. Meinem ersten akademischen Lehrer Marian Heitger zum 75. Geburtstag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 78 (2002), H. 4, S. 455–471.
- Heitger, M. (1983): Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs: Eine Einführung. Wien: öbvht
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heitger, M. (2008): Das grundlegend Dialogische des Pädagogischen. In: Thomas Mikhail (Hrsg.): Ich und Du. Der vergessene Dialog. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 139-159.
- Mikhail, T. (2016): Pädagogisch handeln. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mikhail, T. (2020): Dialogizität als Grundsatz pädagogischen Handelns. In: PädagogikUNTERRICHT 40(2-3), S. 10-19.
- Nietzsche, F. (1954): Werke in drei Bänden, Bd. 1. München. Hrsg. Schlechta, K. München: C. Hanser
- Schirlbauer, A. (2001): Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik (2. Aufl). Wien: Sonderzahl.
- Schirlbauer, A. (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.
- Schirlbauer, A. (2015): Ultimates Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. Wien: Sonderzahl
- Varelija, G. (2018a): Es spricht zum Schüler. Unterricht unter dem Primat der Digitalisierung In: Gesellschaft für Bildung und Wissen www.bildung-wissen.eu
Aufruf 13.05.2018
- Varelija, G. (2018b): Der gegenstandsorientierte Dialog. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Ausgabe 4. S. 615-626