

Didaktische Formen und ihre erzieherischen Implikationen *

Einleitung 1

Der Herbartsche Ansatz 3

Grundformen des Unterrichts 5

Die Lektion 7

Die Lehre 10

Literatur 11

Einleitung

Das Thema stellt nach meiner Auffassung die Aufgabe einer Reformulierung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Zur Verdeutlichung der damit zusammenhängenden Problematik werden zwei Vorbemerkungen vorangestellt.

1. Die Rede vom „erziehenden Unterricht“ ist nicht so zu verstehen, als sollten dem Unterricht, der nach landläufiger Auffassung Kenntnisse vermittelt, instruiert und informiert, eine zusätzliche Aufgabe appliziert werden. Die Herbartianer hatten bekanntlich jeden Unterrichtsgegenstand auf moralische Lehrgehalte und Zielsetzungen hin untersucht und mit den Schülern Erörterungen über die sich aus dem Lehrgegenstand ergebenden Konsequenzen für das eigene Verhalten angestellt. Und dies nicht nur in den Gesinnungsbildenden Fächern im engeren Sinn der Geschichte und Literatur. (In meinen Lehrproben musste ich noch, einem allerdings stark reduzierten und trivialisierten F. X. Eggersdorfer folgend, über die ethischen Ziele, die mit dem Unterrichtsgegenstand verfolgt werden, Rechenschaft ablegen.) Ich habe den Eindruck, dass im Zeichen der Werterziehung eine solche Auffassung heute wieder weite Verbreitung findet, und dass im Unterricht wieder kräftige Moralinspritzen verabreicht werden. Demgegenüber soll hier die These vertreten werden, dass die Erziehungsfunktion des Unterrichts nicht in der Form von Zielangaben und -beschreibungen, die in Zwecke begriffen auf Wertmaßstäbe bezogen sind, zu erfassen ist. Mit dieser These schließen wir uns an Herbart an, der die erzieherische Bedeutung des Unterrichts in seiner Verfassung und Struktur begründet gesehen hatte. In diesem Sinne heißt es bei Herbart: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“¹ Es sind weder die Gegenstände, in denen die im engeren Sinn pädagogische Bedeutung des Unterrichts begründet liegt, noch die Intentionen (Ziele und Zwecke) ihrer Behandlung; vielmehr, so behauptete Herbart, ist es die Art und Weise, in der alle möglichen Gegenstände zum Unterrichtsthema erhoben und behandelt werden können, die dem Unterricht den Charakter der Erziehungseinrichtung verleihen. Der institutionelle Sinn des Unterrichts wird von ihm in der Erziehung und nur darin gesehen.

Wir scheinen diese genuin erzieherische Dimension des Unterrichts in dem Maße aus dem Blick verloren zu haben, als wir die Unterrichts- und Schulpraxis im Modell des zweckrationalen Handelns zu begreifen und durchzuführen versuchten. In den Modellkonstruktionen der Zweckrationalität kann der ethisch-erzieherische Gehalt prinzipiell nur in Gestalt von Zielpro-

* Vortrag auf der Evang Akademie Bad Boll 1992. Die genaueren bibliographischen Angaben werden nachgereicht.

¹ Nohl, H. (Hrsg.), Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Weinheim ⁵1963 (Kleine pädagogische Texte 25), S. 11.

jektionen exponiert werden. Die Frage, ob der Unterricht jenseits seiner technischen Reproduzierbarkeit noch eine eigene sittlich-pädagogische Dimension hat, kann in den Kategorien des zweckrationalen Denkens nicht sinnvoll gestellt werden. Nun scheint aber just diese Frage nach einer sittlich-pädagogischen Dimension des Unterrichts gerade heute unumgänglich zu sein. Zum einen deshalb, weil man an der Vermittelbarkeit des Sittlichen in der Form von Normen und Zwecken erhebliche Zweifel anmelden kann. Nicht nur, wie zu zeigen ist, weil sich die Deduktion und Evaluation von moralischen Zielen, bislang jedenfalls, als undurchführbar erwiesen hat; es fragt sich vielmehr prinzipieller, ob die moralischen Probleme mit Wertkategorien angemessen erfasst und behandelt werden können.

2. Die Aufgabe der Reformulierung des Herbartschen Verständnisses des erziehenden Unterrichts folgt, wie sich aus dem bisher Angedeuteten erkennen lässt, keineswegs dem Trend zur Pädagogisierung aller den Bestand unserer Gesellschaft tangierenden Probleme, wie er heute vielfach zu beobachten ist. Wir haben es bereits zur Gewohnheit werden lassen, alle lebenswichtigen Probleme in Aufgaben der öffentlichen Erziehung umzusetzen. In der pädagogischen Transformation erscheinen diese Aufgaben dann harmloser und handhabbarer. In diesem Sinne wird die öffentliche Erziehung auf die Integration der ausländischen Arbeitnehmer verpflichtet, auf die Herbeiführung der sozialen Gerechtigkeit, den Abbau schicht- und geschlechtsspezifischer Benachteiligungen, ja selbst noch auf die Herbeiführung des Weltfriedens. Nicht dass sich die Erziehung den angedeuteten Aufgaben verschließen sollte, nur sollten ihre Möglichkeiten und die Art ihrer Mitwirkung eigens bedacht werden, damit nicht die öffentliche Erziehung zum Alibi einer sich selbst entlastenden Politik missbraucht wird.

Ganz sicher lassen sich jedoch die moralischen Probleme und Nöte unserer Zeit nicht durch einen wie auch immer gearteten erziehenden Unterricht bewältigen. Es scheint vielmehr, als hätten wir noch nicht einmal die Sprache gefunden, mit der wir die ethischen Probleme der Moderne zu stellen und sichtbar zu machen vermöchten.

Unser Interesse am erziehenden Unterricht ist daher nicht, oder nicht in erster Linie, durch die moralischen Implikationen der modernen Industriegesellschaft motiviert. Wir wollen uns vielmehr – bescheiden – mit einer unterrichtspraktischen Frage befassen, in der es allerdings um nichts Geringeres als um das Erziehersein des Lehrers geht. Im Problem des erziehenden Unterrichtes geht es, wenn wir Herbart folgen, um die Qualität des Unterrichts überhaupt und um das Können des Lehrers. Der erzieherische Gehalt, so behaupten wir, ist ein Konstituens des Unterrichts, durch das er sich von allen anderen Formen der Instruktion und Information unterscheidet. Wir behaupten ferner, dass sich die Qualität des Unterrichts nicht ausschließlich an seinem, im Bezug auf externe Bedingungen definierten Output bemisst.

Damit wenden wir den Blick von der sicher notwendigen und sinnvollen technologischen Auslegung des Unterrichts zurück auf die überlieferten Formen, Werkzeuge und Medien, mit denen das unterrichtliche Handeln noch vor jeder rationalen Durchdringung instrumentiert und organisiert ist. Der tatsächliche Unterricht ist, so behaupten wir, noch vor den Intentionen des Lehrers, mitbestimmt durch überlieferte Handlungsmuster und –formen, mit denen eine technologische Einstellung jedoch nichts Vernünftiges mehr anzufangen weiß. Für die technologische Orientierung ragen diese Formen wie Endmoränen in unser Geschäft hinein. Sie scheinen die Realisierung von wohlgemeinten Absichten und Intentionen in ärgerlicher Weise zu verhindern. Auf diese Weise ist die Form der Lektion zum Ärgernis geworden, das 45-Minuten-Häcksel, und die darin vermittelte Lehrer-Schüler-Beziehung, die wir nur noch in der Metapher des unfriedlichen Aufeinandertreffens von zwei Fronten ausdrücken können: auf diese Weise sind vor allem auch die Frageschemata und die vertrackte Lehrersprache in Misskredit geraten. So kommt es, dass die Lehrer natürlich alle gegen den sogenannten Frontalunterricht sind, den sie gleichwohl, der Not (welcher?) gehorchend in der Regel, wenn auch mit schlechtem Gewissen, praktizieren. Es könnte sein, davon gehe ich aus, dass sich in diesen verdrängten und denunzierten Formen erzieherische Gehalte verbergen, die wir lediglich

aufgrund einer technischen Orientierung nicht mehr wahrnehmen können. Im folgenden geht es uns daher um den hermeneutischen Versuch der Erhellung und Enthüllung dieser vermuteten Sinngehalte.

Der Herbartsche Ansatz

In der Gefolgschaft Herbarts ansetzend, stellen wir die Frage des erziehenden Unterrichts nicht in den Zusammenhang der neuen Werterziehung. Die philosophiegeschichtliche Entwicklung, in der die Sittenlehre die Gestalt der Wertlehre angenommen hat, ist als Antwort auf wichtige gesellschaftliche Veränderungen des 18. Jahrhunderts zu verstehen. Herbart selbst hat diese Antwort, wie im folgenden angedeutet werden soll, bereits in wesentlichen Punkten auf eine interessante Weise modifiziert.

Bei allen Vorbehalten geistesgeschichtlichen Verallgemeinerungen gegenüber könnte man doch das charakteristische Merkmal des 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts in der Freisetzung der Produktivität sehen. Gemeint ist damit, dass die neue Produktivität die überschaubaren, durch Sitten definierten Lebensräume sprengt. Das gilt sowohl für die Produktion von Gebrauchsgütern, als auch der des Wissens wie dann ganz besonders für die Hervorbringungen der sich aus den religiösen und politischen Funktionen lösenden Künste. Die Produktion von Gebrauchsgütern, um damit zu beginnen, ist nicht mehr bezogen auf eine vertraute Klientel und Kundschaft in einem überschaubaren Lebensraum.

Darin liegt zum einen begründet, dass sich die Art der Produktion von der Überlieferung des „Gewerkes“ absetzt, rational durchdrungen und effektiviert wird. An die Stelle der vertrauten Kundschaft tritt in zunehmendem Maße der abstrakte Markt. Das produktive Handeln löst sich jedenfalls aus der „Lebenspraxis“. Es zählt nur noch der poetische Aspekt, der, aufgrund der Rationalisierbarkeit, universell wird. In dieser „Emanzipation“ liegt mitbegründet, dass nun auch der Gebrauchswert der Güter nicht mehr von der Sitte und durch das im Ethos vermittelt und kontrollierte Bedürfnis bestimmt wird. Nicht mehr die Lebenspraxis einer Lebenswelt bestimmt das Gutsein der Güter, ihre Lebensbedeutung; das Gutsein der Produkte muss vielmehr ausdrücklich zuerkannt, in einem besondern Urteilsakt zugesprochen werden. Mit der neuen technischen Produktivität zugleich entsteht somit die Frage nach den Prädikamenten oder Kategorien, die den Qualitätsurteilen zugrundeliegen. (Dies gilt in ähnlicher Weise für die Produkte der Kunst und für die Produktion des Wissens!)

Das Problematische an den neuen Produkten, die nicht mehr „unmittelbar“ als Güter wahrgenommen werden können, ist der allgemeingültige Maßstab der Wertzumessung. An die Stelle der „Ökonomie“, in deren Obhut auch die Bedürfnisse gegeben waren, treten die wissenschaftlichen Wirtschaftssysteme, die sich vor allem mit der Bestimmung des Realwertes beschäftigen, der mit dem Gebrauchswert nicht mehr identisch ist.

Das in unserem Zusammenhang Entscheidende an dieser Entwicklung ist, dass sich der Widerspruch von Realwert und Gebrauchswert im Konsum fortsetzt und verschärft. Mit den Produkten werden auch die Bedürfnisse dem Schutz des Hauswesens entzogen. Das Universalmedium des Geldes macht alle Produkte prinzipiell allen zugänglich. Die damit einhergehende ethische Entgrenzung der Bedürfnisse, die gleichzeitig zur Verelendung des Hauswesens führt, bildet ein Leitmotiv in den volkspädagogischen Schriften und Gedanken Pestalozzis. Andererseits ist aber, nach der physiokratischen Theorie zumal, das Begehren des Konsums die wichtigste Quelle der Wertschöpfung. Die Frage nach der vernünftigen Bestimmung und Begrenzung des Begehrensvermögens wird somit zum Grundproblem der neuen Moral, die infolgedessen auch beim Begehrensvermögen ansetzen muss. (Das tatsächliche Handeln kann ja rational gesteuert werden und ist moralisch gesehen zunächst einmal wertneutral.) Das Begehrensvermögen also wird zum Konstituens des Gutseins von an sich wertneutralen Produkten und damit auch zum Konstituens der Lebenspraxis, in der sich eine bedeutungsvol-

le menschliche Welt aufbaut. Trieb und Begehren treten jetzt zum erstenmal als Prinzipien des menschlichen Lebens auf. In der Erfüllung der „wahren“ Bedürfnisse findet das „eu zēn“ seine neue Bestimmtheit. Wenn es infolgedessen überhaupt etwas gibt, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden kann, kann es nur der sich selbst bestimmende und eingrenzende, als vernünftige Wille sein: ein Wille, der sich nicht im Bezug auf irgendwelche Güter begründet, sondern als Selbstbestimmung der Vernunft in Erscheinung tritt. In der Form des vernünftigen Willen praktisch geworden, schreibt sich die Vernunft die Kraft zu, die Lebenswirklichkeit mit allen ihren Bedeutungsdimensionen zu durchdringen; d.h. alles, was als Ethos darin vorgefunden wird, in die Form von objektiven und begründbaren Normen zu überführen. Die Normierung aber findet ihre Legitimation darin, dass sie als Voraussetzung und Bedingungen der Selbstbestimmung der Vernunft nachgewiesen werden können. In den Normen objektiviert die Vernunft sich selbst als Streben und Tendenz zur Selbstverwirklichung, in der sie sich als das umfassende Subjekt der Wirklichkeit, in dem alles Naturhafte und Partikuläre aufgehoben ist, durchsetzt. Der Inbegriff aller vernünftigen Normierungen aber wird, nicht nur von Hegel, schließlich im Staat gesehen.

Halten wir also fest: Erst wo das Gutsein der Güter nicht mehr in der gelebten Sitte vermittelt wird, wo somit auch das Begehrensvermögen entgrenzt wird, entsteht das Problem der systematischen, sich in Worte ausdrückenden Qualitätsbestimmung der an sich wertneutralen Produkte. Vernünftige Wertmaßstäbe können nur in einer vernünftigen Selbstbegrenzung des Willens, als der letzten Quelle aller Wertzumessung, begründet werden.

Demgegenüber kann für Herbart bekanntlich die Frage nach einer immanenten Bestimmtheit und Begrenztheit des Begehrensvermögens nicht mehr sinnvoll gestellt werden. Daher können auch keine vernünftigen Bedingungen (Kategorien) systematische entwickelt werden, die die Qualifizierung des Begehrens im konkreten Fall ermöglichen. Die Lenkung des Willens wird für Herbart zur erzieherischen Aufgabe, deren Kriterien nicht mehr in einer ursprünglichen Vernunft des Willens begründet sind. Die Steuerung des Begehrens muss daher auf unmittelbare und absolute Qualitätsurteile aufgebaut werden, die Herbart in der Form von Geschmacksurteilen (die ohne Gründe akzeptieren und verwerfen) vorzufinden glaubte. Auf diese Problematik kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Willenserziehung kann jedenfalls für Herbart nur im Medium der „ästhetischen Darstellung“ der Werte verwirklicht werden. Der erzieherische Gehalt dieser ästhetischen Darstellung wird in seinen späteren Schriften mit dem Ausdruck des „vielseitigen Interesses“ (dem alles Lernen zu dienen hat) konkreter beschrieben. In seiner ästhetischen Fundierung ist das Sittliche nicht mehr allgemeingültigen zu fassen: über Geschmack lässt sich, obgleich er stets etwas Allgemeines ist (geschmackvoll ist immer nur, was dem guten Geschmack entspricht) nicht streiten. (Als schön gilt, nach Kant, was ohne Begriff allgemein gefällt.) Das Allgemeine des Geschmacks ist allerdings nur in der individuellen Repräsentation – exemplarisch gleichsam – wirklich, jedoch so, dass der gute Geschmack von den Einzelnen getroffen oder verletzt werden kann. Wie dem auch sei: der Geschmack jedenfalls wird zur neuen Quelle der Wertschöpfung. Was nun jedoch aufgrund der ästhetischen Fundierung des Moralischen gemessen werden kann, sind nicht mehr Motive und Maxime des Verhaltens, sondern Charaktere. Der Begriff des Charakters wird von Herbart in der Sprache der Dramaturgie im Sinne der dramatischen Person verwendet. Charakter ist dabei die Rolle, in der der einzelne zum Mitmenschen wird. In dieser Rolle signalisiert er, wie er (über seine gesellschaftlichen Funktionen hinaus) angesprochen sein könnte: in dieser Rolle geht er auf andere zu, mit denen er nicht mehr über Funktionen und Zwecke verbunden ist, sondern durch die taktvolle Sensibilität, in der dem anderen der Raum gelassen wird, in dem er sich als integres und verletzliches Selbst darstellen kann.

Es kommt auch hier auf den Grundgedanken an, so wichtig die hier angesprochenen Zusammenhänge auch sein mögen und so notwendig es wäre, sie detailliert zu entfalten. Die Lebensweise und Lebensführung, das Ethos der modernen, funktionsteiligen Gesellschaft kann nach Herbart nicht mehr normativ vermittelt werden. Der sittliche Gehalt des Lebens ist ange-

sichts der entgrenzten Bedürfnisse nur noch in der Rolle des Mitmenschen darzustellen und konkret zu aktualisieren. In dieser Rolle übersteigt der einzelne seine angeborene oder gesellschaftlich vermittelte Partikularität und wird allgemein. Die gesellschaftliche Einrichtung, in der dem Individuum die Rolle des Mitmenschen zugemutet wird, ist für Herbart der Unterricht.

Als gesellschaftliche Einrichtung ist der Unterricht inhaltlich vorgegeben, nicht ab ovo konstruktiv aufzubauen. Die grundlegende Frage der Unterrichtslehre ist daher auf die Verfügbarkeit der überlieferten Formen gerichtet. Dabei geht Herbart davon aus, dass in der Einrichtung des Unterrichtes mehr Sinngehalt verborgen ist, als in reiner Zweck-Mittel-Relation werden kann. Die Enthüllung dieses Surplus ist daher nur einem Verfahren möglich, das nicht reduktionistisch vorgeht, sondern die Entfaltung der Reichhaltigkeit aller Aspekte und Facetten im Sinn behält. Ein solches Verfahren hat Herbart in der Tradition der Rhetorik in Gestalt der Topik vorgefunden. Diese Zusammenhänge wurden von J. L. Blass sehr ausführlich und schön dargestellt.²

In der als Topik ausgelegten Unterrichtslehre möchte Herbart das ausnehmend Besondere des Unterrichts ans Licht bringen: die darin beschlossene Möglichkeit, Umgang und Erfahrung so zu thematisieren, dass das Verbindende sichtbar wird: das vernünftige Verstehbare und Mittelbare der in der Zufälligkeit besonderer Lebensumstände gewonnenen Erfahrungen. In der Entfaltung der vernünftigen Gehaltes der Erfahrung durchbricht das Individuum die Schranke seiner natürlichen oder gesellschaftlichen Partikularität und erhebt sich zum vernünftigen Selbst, in dem die Erfahrungen als Spuren der Zeit und Gesellschaft in einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang interpretiert werden. Das ursprünglich kontingente gesellschaftliche Miteinander konstituiert sich so als Zeitgenossenschaft.

Grundformen des Unterrichts

Wir brechen diesen Exkurs über Herbart hier ab. Mit ihm sollte vornehmlich auch dies verdeutlicht werden, dass der Unterricht genau dann als Institution der Vermittlung sittlicher Gehalte in Anspruch genommen wird, wo sich die Auffassung von der Unmöglichkeit ihrer normativen Vermittelbarkeit durchsetzt. (Eine normative Vermittlung der die Lebensführung bestimmenden sittlichen Gehalte ist nur dann möglich, wenn vernünftige Bedingungen des praktischen Verhaltens in Form von Wertkategorien formuliert werden können, unter deren Anspruch das konkrete Verhalten gestellt und gemessen werden kann. Der Grad der Erfüllung oder Nichterfüllung dieser vernünftigen Bedingungen wird dann durch Normen bestimmt. Wo der Unterricht aber als Einrichtung des Sittlichen in Anspruch genommen wird, erschöpft sich sein Sinn nicht in seinem „Zweck nach außen“. Er wird als komplexes Gebilde reklamiert, dessen Komplexität nicht auf Instruktionsleistungen rational reduziert werden kann.

Die nicht mehr in Zweckbegriffen repräsentierbare Unterrichtspraxis nimmt die Form von dramatischen Handlungen an, in denen einzelne als dramatische Personen mit ihrem Verhalten sinnhaft aufeinander bezogen sind. So richtet sich also, alles in allem genommen, die Frage nach dem Eigen-Sinn des Unterrichts auf die Muster und Grundformen, nach denen das unterrichtliche Handeln komponiert wird, unabhängig davon, welche Inhalte von welchen Individuen inszeniert werden. Gefragt wird somit nach den Formen, in denen das unterrichtliche Interaktions- und Kommunikationsfeld und die Möglichkeiten seiner Artikulation generiert werden.

Im folgenden versuchen wir, uns diesen Grundmustern der unterrichtlichen Dramaturgie über eine Betrachtung der Entstehungsbedingungen des Unterrichts zu nähern.

² J. L. Blass: *Herbarts pädagogische Denkform oder allgemeine Pädagogik Topik*. Wuppertal / Ratingen / Düsseldorf 1969.

Unterricht und Schulen werden gegründet und reformiert, gebildet und umgebildet im Zusammenhang mit der Verbreitung der Schriftkultur; als überall dort, wo die Schrift nicht mehr Geheimwissenschaft von Beamten- und Priesterkassen ist. Mit der Schrift und durch sie wird das Kommunikationspotenzial der Gesellschaft über die Interaktion unter Anwesenden hinaus immens erweitert und der Kontrolle durch Interaktionssysteme entzogen. Mit der Schriftkultur können daher immer auch Formen der Sinnartikulation entstehen, die nicht mehr an die Bedürfnisse der Lebenswelt und der darin überlieferten Verständigungsmuster zurückbezogen sind. Über die Alphabetisierung gewinnt man die Möglichkeit, Lebenswelten zu transzendieren, Deutungen und Interpretationen des Lebens mitzuvollziehen, die im wörtlichen Sinn überschüssig sind. Als Leser kann man Erfahrungen machen, die sich in unmittelbaren Lebenszusammenhängen und ihrer Pragmatik bewähren oder bewähren müssen. Man wird ein anderer als Leser, der zum Adressaten von Abwesenden werden und in Kommunikation mit Unbekannten treten kann. Mit der Unbekanntheit des Adressaten hängt es zusammen, dass Texte aus der Verfügungsgewalt ihrer Autoren ausbrechen und sich aus der Vormundschaft der Intentionen ihrer Urheber lösen. Im Akt des Lesens wird daher über Sinn und Bedeutung entschieden. Als Mitautor gestaltet der Leser die Texte mit.

Die durch die Schriftkultur ermöglichte Transzendenz der Lebenswelten wurde und wird von der Pädagogik immer auch mit einem gewissen Mißtrauen verfolgt. Pestalozzi schimpfte in „Lienhard und Gertrud“ über das angelesene Histörleinwissen der Bauern, die dadurch stimulierte Neugierde, über deren Befriedigung die Leute das Allernotwendigste und Dringlichste vernachlässigen. Gleichzeitig wird aber durch die Schriftkultur eine neue Form der Integration von Gesellschaften möglich. In diesem Zusammenhang sind dann die Schulen immer als wichtige Instanzen der gesellschaftlichen Integration von den bestimmenden Mächten der Gesellschaft, der Kirche und dem Staat, in Anspruch genommen worden. Wie dem auch sei, Unterricht ist, insofern er im Zusammenhang mit der Schriftkultur entsteht, verbunden mit der Herauslösung der Kinder und Jugendlichen aus ihren Lebenswelten und ihrer durch das häusliche Milieu vermittelten kulturellen Interpretation, so partiell und zeitweilig diese Herauslösung auch immer sein mag. Das Kind verläßt immer, wenn es in die Schule kommt, die gemeinsame Geschichte des Elternhauses, die eine selbstverständliche und problematische Kommunikation jederzeit möglich macht. Daher wird das Kind allein schon durch die Tatsache, daß es zur Schule geschickt wird, auf sich selber zurückgeworfen. Der Unterricht tritt so gesehen in ein sehr spannungsreiches Verhältnis zu dem Herkunftsmilieu. Gleichzeitig gewährt er jedoch, wo er gelingt zumal, die Chance der Einwurzelung in eine allgemeine, prinzipiell jedem zugängliche, unabhängig von Herkunft und Lernerfahrung zugängliche Wirklichkeit. Gleichwohl bleibt der Unterricht jedoch immer auch auf die Erfahrung des kulturellen Milieus der Schüler angewiesen. In diesem Sinne formuliert Herbart: „Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durcheinander.“³ Kinder lernen also nur durch Erfahrung; aber was sie durch die Erfahrung lernen, bleibt, wie Herbart sagt, fragmentarisch, wenn die Erfahrung nicht im Unterricht entfaltet, aus der Zufälligkeit von Lebensperspektiven herausgelöst wird. So gesehen ist der Unterricht nichts anderes als das spannungsreiche Spiel zwischen Identifizierung mit der Erfahrung und ihrer distanzierten Verfremdung. In diesem Sinne wurde die Schule immer wieder als Erfahrungsraum reklamiert, aber auch als Ort des Heraustretens aus dem Involviertsein in die Lebensverhältnisse und als Raum der Muße und der Epoché.

³ Nohl, H. (Hrsg.), Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Weinheim ⁵1963 (Kleine pädagogische Texte 25), S. 60.

Dieses gespannte Verhältnis des Unterrichts zum „Leben“, die, wie man auch sagen könnte, elementare Struktur der unterrichtlichen Beziehung zum Leben, läßt sich in einem vorläufigen Zugriff (mehr kann hier nicht geleistet werden) durch eine idealtypische Konstruktion von zwei polar aufeinander bezogenen, sich aus der Beziehung heraus bestimmenden Grundtypen der unterrichtlichen Dramaturgie fassen. Ich nenne diese beiden Typen „Lektion“ und „Lehre“. Mit der Lektion wird auf eine lange Tradition des Unterrichts zurückgegriffen, die eigentlich mit der Scholastik beginnt. In ihrem Mittelpunkt steht die Lesung. Mit der Lehre möchte ich die Formen zusammenfassen, in denen die Schule als Erfahrungsraum konstituiert wird.

Ich nenne diese Form Lehre, weil hier, wie in der Handwerkslehre, in einer zielgerichteten tätigen Auseinandersetzung Lernerfahrungen gewonnen und artikuliert werden. Sie hat ihre bestimmende Ausprägung im Rahmen der Arbeitsschule erfahren, zu deren pädagogischen Ausgestaltung Kerschensteiner ausdrücklich auf das pädagogische Potential des Handwerks und der Meisterlehre zurückgegriffen hat.

Die Lektion

Die Lektion ist die am häufigsten praktizierte und gleichzeitig am meisten denunzierte Unterrichtsform. Denunziert wird sie vor allem deshalb, weil sie am rigidesten vorkonstruiert zu sein scheint.

Sie muß sich an vorgegebene und vorbestimmte Zeiten halten, an vorgegebene Themen, die nach einer festgefügt topischen Ordnung durchgenommen werden. Diese Ordnung findet ihren Ausdruck in der Frage- Impulstechnik des Lehrers. Wir haben es, um dies gleich hier schon anzusprechen, in der Pädagogik versäumt, die Struktur des unterrichtlichen Fragens genauer zu untersuchen, auch darauf hin, wie in der Praxis Formen des Fragens, die nach Herkunft und innerer Ordnung vollkommen heterogen sind, sich vermischen. Dabei wäre vor allem auch das Prekäre des Fragens⁴ zu bedenken. Fragen sind unangenehm, aber nicht zuletzt deshalb, weil sie die Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, mit denen wir unser Nichtwissen zu verdecken pflegen. Deswegen können Fragen in Verlegenheit versetzen, die durchaus produktiv und heilsam sein kann, wenn nur taktvoll gefragt wird.

Ferner mutet die Lektion den Kindern neue gesellschaftliche Formen zu, in denen das Ganze „Ganze“ des Sozialgebildes dem einzelnen als eine selbständige, unpersönliche Einheit fordernd gegenübertritt. An die Stelle emotionaler Bindungen treten im „Klassenverband“ Normierungen, Satzungen und abstrakte Regelungen (man muß sich zu Wort melden).

Diese Regelungen sind wieder nur unter bestimmten strukturellen Prämissen möglich, so z. B. durch die Unterwerfung aller unter die allgemeine, von Langeveld so bezeichnete „Meßzeit“, als dem universellen Intermedium der Regulierung des sozialen Lebens. So mutet im ganzen genommen die Lektion den Schülern die größten Entfremdungserlebnisse zu. Es gilt allerdings auch zu sehen, dass in diesen Entfremdungen auch Chancen stecken. Das Hauptproblem der Lektion liegt somit in der produktiven pädagogischen Vorbereitung der Entfremdungserlebnisse, die sie den Schülern zumutet. Diese Verarbeitung hat zum Ziel die allmähliche Ersetzung des atmosphärischen Vertrauens, das die Interaktion im Elternhaus und in den Peers trägt und durchstimmt, durch das Selbstvertrauen, durch das Vertrauen in das eigene Können, das die Akzeptanz der eigenen Schwächen einschließt.

Dies ist nur durch eine Pädagogik der Ermutigung zu leisten, in der allein sich die Lektion entfalten kann. Die Pädagogik der Ermutigung wird zunehmend zur Angelegenheit der Schule, weil die Elternhäuser immer weniger Chancen zur freien Entfaltung des Erkundungs- und Explorationsdranges gewähren. Der Umgang mit den Dingen wird zuhause normalerweise

⁴ Bodenheimer, A. R., Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart 1985.

normativ vermittelt. Sachen können nicht zur Erkundung freigegeben werden, weil sie meistens viel zu teuer sind. Deshalb ist der Umgang im häuslichen Milieu von vornherein durch Anleitungen und Gebrauchsanweisungen, die je nach dem Wert der Dinge mit Sanktionen belegt sind, vorstrukturiert. So gesehen wachsen unsere Kinder in einer ungemein widersprüchlichen Wirklichkeit zwischen Faszination und rigider Beschränkung des Verhaltens auf. Die Schutzräume um die Dinge erhöhen die Faszination in dem Maße, in dem sie ihre Erkundung unterdrücken.

Ängste können nun allerdings nur dadurch überwunden werden, daß man sich in den eigenen Körper gleichsam einhaust und sich seiner Möglichkeiten versichert. Normalerweise werden diese körperlichen Möglichkeiten der Bewegung und Wahrnehmung unter externen Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens (der Arbeit, des Wissen, des Sports) in Anspruch genommen. Zur Pädagogik der Ermutigung könnte die Lektion somit auch dadurch beitragen, daß sie die Sinne befreit und sie öffnet. Für die sinnlichen Gehalte der Erfahrung; dadurch also, daß sie in einer neuen Form zur ästhetischen Darstellung der Welt wird. In welchem Sinn kann nun aber die Lektion die Aufgabe der ästhetischen Darstellung der Wirklichkeit wahrnehmen?

Zunächst einmal gilt es zu sehen, daß die Lektion die Dinge erst dadurch zur Erkundung freigibt, daß und insofern sie den ostentativen Gegenstände zum Thema von Erörterungen erhebt. Zum Thema geworden, konstituieren sich die Dinge ganz neu: es gibt sie nur noch in der zusammenhängenden Erörterung und in der zusammenhängenden Rede. So sehr nun aber die Lektion den unmittelbaren Umgang auch unterbrechen mag, bleibt sie doch, wo sie nicht zu wissenschaftlichen Veranstaltung mißbraucht wird, auf die Erfahrung zurückgezogen. Der Unterricht unterscheidet sich gerade darin von der wissenschaftlichen Lehre, daß er die Erfahrung miteinbezieht, jedoch so, daß er es darauf anlegt, die Sachhaltigkeit der Erfahrung freizulegen. Im pragmatisch orientierten Alltag gehen wir meistens über unsere Erfahrungen hinweg. Wir haben gar keine Zeit, das, was wir wirklich darin erfahren, zum Reden zu bringen. Daher ist unsere sogenannte Erfahrungswelt mehr eine von Selbstverständlichkeiten verdeckte als eine wirklich verstandene Welt. Lassen Sie mich das an einem für unsere heutigen Verhältnisse konstruierten Beispiel illustrieren.

Der Junge, der am Bach mit bloßen Händen Forellen fängt, stellt sich pragmatisch auf Erscheinungen der Lichtbrechung ein. Was er dabei eigentlich erfährt und was ihm widerfährt, wird in der Praxis, in der man sich schnell arrangieren muß, übergangen. Erst dadurch, daß in der Lektion Erfahrungen zum Phänomen erhoben, zum Phänomen, das in den partikulären Erfahrungskontexten nur gebrochen, fragmentarisch in den Blick kommt. Durch das Herauslösen des phänomenalen Gehaltes der Erfahrung öffnet die Lektion die Sinne. Nämlich, was wir unter Lichtbrechung verstehen, ist freilich bestimmt und definiert durch das in der Forschung geförderte physikalische Wissen. Die pädagogische Aufgabe des Unterrichts liegt jedoch nicht in der bloßen Wiederholung der Forschung. Was der Unterricht leisten kann, ist die Rekonstruktion des Wissens unter den Bedingungen der leiblich-sinnlichen Existenz: das Wissen wird dabei zum Organ der Belehrung der Erfahrung, zum Organ der Aufklärung. Dieser aufklärerische Sinngehalt des Wissens bestimmt sich jedoch nicht durch seine Funktion im Forschungsprozeß, sondern allein durch seinen Beitrag zur Enträtselung des enigmatischen Charakters unserer Erfahrungswelt, und durch die Aufklärung ihrer Paradoxien und Widersprüchlichkeiten. Auf diese Weise ermöglicht der Unterricht den Schülern, sich ihre Erfahrungen in einer vernünftigen, keineswegs parasitären Weise neu anzueignen und sich damit zu identifizieren. In dem Maße, in dem die Erfahrung aus den Kontexten des zufälligen Milieus und der Lebenswelten gelöst und zu „Welt“erfahrungen werden, wird man sich selbst in einer neuen Weise verfügbar. Man übernimmt sich in und durch die Erfahrungen in seinen Möglichkeiten, die Weltgehalte der Wirklichkeit in selbstentworfenen Deutungszusammenhängen zu entfalten, In diesen Zusammenhängen, in denen Erfahrungen aufeinander bezogen und dadurch gedeutet werden, wird das eigenen Leben in der Form der Lebensgeschichte verfügbar.

Wir haben schon erwähnt, dass die Lektion die Erfahrungsgehalte aus den Kontexten der Lebenswelten löst durch ihre Thematisierung in zusammenhängenden **Erörterungen**. Die Lektion kennt die Wirklichkeit nur in der textualen Vermittlung, auch und gerade dann, wenn keine vorformulierten Texte im Zentrum stehen. Unter dem Leitmotiv der sokratischen Lehre wurde in der Geschichte des Unterrichts immer wieder der Versuch gemacht, die Kinder durch geordnetes Fragen aus dem „Buch der Natur“ lesen zu lehren, um sie dadurch zu befähigen, ihre eigenen Texte zu formulieren. So wird der Unterricht als eine Art „Urtext“ verstanden und reklamiert, der sich durch die Interagierenden hindurch gestaltet. Die Lektion realisiert sich – idealtypisch – als Erstellung eines Textzusammenhanges, auch wenn nichts oder nur in Stichwörtern und Merksätzen geschrieben wird. Die Herstellung des Textes vollzieht sich als dramatische Handlung, in der die Schüler in dramatischen Rollen beansprucht werden. In den Rollenvorstellungen, die dem Lehrer immer auch als Mittel der Entschlüsselung von Einzelbeiträgen gebraucht werden, sind auch heute noch die Grundtypen des Renaissance-Diskurses erkennbar. Die Renaissance hat den Erkenntnisakt als dramatische Handlung objektiviert, die er sich im Zusammenspiel von drei typischen Rollen konstituiert: dem Begeisterten, von Ideen Besessenen, dem Nüchternen, der es genau nimmt und schließlich dem Dummen, dem in Traditionen und Denkschablonen Verhafteten.

Aufgrund des textualen Charakters der Lektion erhalten alle Schüler Äußerungen eine doppelte Bedeutung: die ursprünglich-direkte, die in der Äußerung gemachte Aussage und die textuale Bedeutung im engen Sinn, durch die sie zur Gestaltung des Textzusammenhanges beiträgt. Daher kann in jeder Schüleräußerung mehr stecken, als dem Schüler selber bewusst ist. Sie wird im Unterricht durch die Anwesenheit und durch das Daraufeingehen anderer bereichert und erst zu sich selber gebracht. In diesem Sinne ist dann auch jeder Sprecher sozusagen in doppelter Gestalt anwesend, als der, den man kennt, von irgendwoher außerhalb der Schule; mit dem eine gemeinsame Geschichte verbindet, und der unvorstellbar andere, den man nicht kennt, der plötzlich in einer ganz neuen Weise in Erscheinung tritt als ein unverfügbares Du.

Von hier aus bestimmt sich dann auch die Rolle und die Funktion des Lehrers in der Lektion. Ich möchte sie mit Simmel⁵ als die des Fremden, der die Aufgabe übernimmt, aus den Äußerungen der einzelnen Schüler das hervorzuheben, was die Partner über die Besonderheit ihrer Herkunft hinweg verbindet. Ihm ist es aufgetragen, die Schüler dahin zu bringen, dass sie aufeinander hören, den anderen in den noch nicht bekannten, noch nicht erledigten Dimensionen wahrnehmen lernen. In diesem Erstnehmen des anderen in seiner Unverfügbarkeit liegt nach meinem Urteil die tiefe moralische Bedeutung der Lektion begründet. In diesem Sinne ist der Lehrer Geburtshelfer, er hat immer auch herauszubringen, was die Schüler haben sagen wollen oder gesagt haben, ohne es zu wissen. Seine Hebammenrolle liegt nicht darin, durch Tricks „richtige“ Erkenntnisse hervorzulocken.

Lektionen als Texte sind zeitliche Gestalten. Sie haben eine epische Struktur, mit der sie etwas aus dem Strom der Zeit herausheben. In diesem Sinne hätte die Lektion die Aufgabe, so etwas wie eine zeitliche Gliederung in das Leben der Kinder zu bringen. Sie bilden abgeschlossene Etappen, in denen man sich selber schließlich erfassen kann, Etappen in dem zweifachen Sinne, als abgeschlossene Ganzheit und als Bereitstellung von Potentialen. Was uns darin hindert, Lektionen als Lektionen zu halten, ist der Zeitdruck, unter den wir die Schularbeit im ganzen gestellt haben und die Tatsache, dass wir unsere Arbeit nur nach den Muster der effizienten Produktion planen können, in denen die Zeit als Faktor von Leistungen verrechnet wird. Wir haben es verlernt, Zeit zu lassen, als Ordnungsform, in der man den Strom der reißenden Zeit im epischen Rückgang auf Gewesenes und durch Antizipationen von Kommendem widerruft.

⁵ Simmel, G., Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin⁵1968. S. 63 ff.

Ich weiß, wie sehr das Gesagte, an dem tatsächlichen Verhältnissen und den realen Bedingungen des Unterrichts gemessen, idealisiert ist. Ich frage mich aber ganz ernsthaft, wie lange wir den Unterricht unter diesen „realen“ Bedingungen den Schülern und uns selber zumuten dürfen. Es scheint mir an der Zeit zu sein, die Tradition, die ich nur andeuten konnte, gründlich aufzuarbeiten.

Die Lehre

Im Unterschied zur Lektion ist die Lehre nicht optisch strukturiert, sondern zielgerichtet auf die Erfüllung eines vorformulierten Zweckes gerichtet, mit dem sie verändernd in die Wirklichkeit eingreifen möchte. Der einzelne wird darin nicht auf seine Lebensgeschichte hin beansprucht, sondern als Zurechnungsobjekt gefordert, das im Rahmen von fixierbaren Aufgaben zur Rechenschaft gezogen werden kann. Nicht auf den Zusammenhang der Lebensgeschichte kommt es an, sondern darauf, dass der einzelne die übernommene Aufgabe, für deren Erledigung er einzustehen hat, vollendet. Der andere ist darin nicht der unverfügbare andere, das unverfügbare Du, sondern der Partner, der wohldefinierte Aufgaben zu erbringen hat. Die Gemeinschaft wird hier zur wohlorganisierten Gruppe. Die Bedingungen der Projektarbeit werden nur dort ganz erfüllt, wo sich die Gruppe auch selbst organisiert. Das Wissen wird in den Projekten und Vorhaben nicht auf seine aufklärende, Weltgehalte erschließende Bedeutung hin in Anspruch genommen, sondern auf seinen praktischen Wert hin. Mit Projekten und Vorhaben tritt der Unterricht sozusagen in die Welt der Werte und Funktionen ein. Schließlich ist das verantwortliche Subjekt nur in dem Maße Subjekt in dem es sich im Vorgriff auf eine bessere Ordnung engagiert. Projekt und Vorhaben sind –Formen, in denen Engagement gefordert wird, Durchhaltevermögen, aber auch die Bereitschaft, für die nichtvorhersehbaren Folgen aufzukommen. Die Lehre ist so gesehen im ganzen von einem ganz anderen Typus der Moral durchdrungen.

Damit breche ich ab, nicht ohne zu wiederholen, dass es sich in der Auslegung dieser beiden Grundtypen des Unterrichts um idealtypische Konstruktionen handelt, deren Sinn in der Freilegung und Verfügbarkeit von überlieferten Formen der Unterrichtspraxis liegt. Der Unterricht soll dadurch als Handlungszusammenhang (Praxis im strengen Sinn) vorgestellt werden, von einer inneren Form regiert, nicht in ein Aggregat von mehr oder minder effizienten Einzelmaßnahmen auseinander fällt. Die vieldiskutierte Frage, welche Methoden die besseren seien, die synthetischen oder analytischen Verfahren, der fragend-entwickelnde Unterricht oder die Formen der Selbsttätigkeit im Sinne der Arbeitsschule, kann nicht isoliert gesehen, sondern nur vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit zu einem Unterrichtstyp ausgearbeitet werden. In den Grundtypen werden die Schüler verschieden angesprochen; die Unterrichtsformen sind im wesentlichen als verschiedene Typen der Beanspruchung der Schüler und der damit vermittelten Struktur ihrer Selbstdarstellung beschrieben worden. In der je verschiedenen Evokation des Selbst liegt, nach meinem Urteil, der erzieherische Gehalt des Unterrichts.

Die beiden Formen sind keine selbständigen, isolierbaren Größen, sondern Pole, die durch ihre Differenz aufeinander bezogen sind. Über den empirischen, wissenschaftlichen Gehalt dieses Versuchs einer theoretischen Konstruktion, ist noch nichts ausgemacht.

Literatur

Blass, J. L., Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.

Bodenheimer, A. R., Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart 1985.

Iser, W., Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.

Langeveld, M. J., Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig⁴1968.

Nohl, H. (Hrsg.), Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Weinheim⁵1963 (Kleine pädagogische Texte 25).

Simmel, G., Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin⁵1968.