

Ramseger, Jörg

Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 825-836

urn:nbn:de:0111-opus-16510

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

JÖRG RAMSEGER

Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung

Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt die Grundspannung zwischen der für Unterrichtserfolge notwendigen Subjektnähe der Unterrichtsangebote einerseits und der gleichfalls unabdingbaren Distanzierung von der persönlichen Biographie der Lernenden im und durch den Unterricht auf der anderen Seite. Dabei werden wegweisende schultheoretische Arbeiten der achtziger Jahre zwei antagonistischen Kategorien zugeordnet, um in einer Synthese beider Argumentationslinien zu einem neuen schulpädagogischen Handlungsschema zu kommen, das die vermeintlichen Gegensätze zu überwinden versucht und unterrichtspraktische Relevanz für sich beansprucht.

Am 17. Februar 1969 begann mit der Verlosung von 120 Studienplätzen in Philadelphia, USA, eines der radikalsten Schulexperimente unseres Jahrhunderts: das Parkway Program, die „Schule ohne Mauern“ (vgl. BREMER/VON MOSCHZISKER 1974; GEISLER 1974). Dieses Experiment ging von der Annahme aus, daß die in allen modernen Gesellschaften übliche Lokalisierung des Lernens in dafür eigens eingerichteten Gebäuden die Schüler von der Wahrnehmung und realistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Wirklichkeit eher abhalte, als ihnen diese nahezubringen, und daß die in diesen Gebäuden üblichen Umgangs- und Verfahrensformen die jungen Menschen an der Entwicklung individuellen Selbstbewußtseins sowie gemeinschaftserhaltenden Verantwortungsgefühls eher hindern, als deren Entwicklung zu unterstützen.

Als Folge dieser Einschätzung der öffentlichen Schule errichtete der Initiator des Projektes, JOHN BREMER, mit Hilfe der Ford Foundation eine offene High School, die auf traditionelle Klassenzimmer vollständig verzichtete und unter dem Motto „Philadelphia ist unser Campus, Philadelphia ist unser Curriculum“ das Lernen dorthin zurückverlagerte, wo es vor der Erfindung der Institution Schule einmal üblich war: in die Lebenswelt selbst. Die öffentlichen und privaten Institutionen der Stadt wurden in einer aufwendigen Werbekampagne aufgefordert, das Programm zu unterstützen und Parkway-Studenten kostenlos als Praktikanten aufzunehmen, damit diese ihren eigenen Studien jeweils am aktuellen Ort des Geschehens nachgehen könnten.

Die großen öffentlichen Einrichtungen, Museen, Bibliotheken, Forschungsinstitute, Krankenhäuser, ja sogar Polizei und Staatsanwaltschaft kamen dieser Aufforderung ebenso bereitwillig nach wie eine Vielzahl von Freiberuflern, Künstlern und Unternehmen. So bot beispielsweise die Insurance Company of North America Kurse zum Thema „Was ist Risiko?“ an, und bei Smith, Kline &

French, einem großen Arzneimittelunternehmen, konnten sich die Schüler in die Grundlagen der modernen Aktiengesellschaft einführen lassen. Jedes Haus eine Schule, jeder Mensch ein Lehrer, jeder Schüler sein eigener Meister. „Praktisches Lernen“ als Normalform schulischer Bildung.

Das Ziel des Programms, das Lernen der Schüler in Eigenverantwortung zu stärken, beschreibt zugleich seinen Weg und seine Fallstricke. Die Reduktion der Institution Schule auf ein täglich stattfindendes einstündiges Tutorial, ein ungemein illustres, ausschließlich den Gesetzen des Zufalls verpflichtetes Veranstaltungsverzeichnis sowie ein Freifahrtticket für die städtischen Verkehrsbetriebe: Niemals ist die Bedeutung des Lernens durch die eigene, unmittelbare Erfahrung so konsequent betont und nirgendwo im Bereich der öffentlichen Erziehung ist sie jemals so konsequent auf die Probe gestellt worden wie in diesem Programm. Nur selten auch ist die Bedeutung professioneller Instruktion so gering geschätzt worden wie in diesem Programm.

Die Tatsache, daß das Projekt schon fünf Jahre später am Ende war (vgl. ZEHRFELD 1975), daß die traditionelle Oberschule in den USA und in allen anderen zivilisierten Ländern *nicht* aufgelöst wurde, hat – so meine Vermutung – weniger mit der Verunsicherung der Öffentlichkeit durch die unkonventionelle, ja, latent chaotische Grundstruktur des Experimentes zu tun als mit eben jener Geringschätzung der Qualitäten institutionalisierten Lernens in diesem Programm. Die Kurzlebigkeit des Projektes legt die Vermutung nahe, daß Eigenerfahrung professionelle Instruktion offenkundig nicht überflüssig macht und daß nicht jeder Fachmann für irgendwas zugleich auch ein Fachmann in Pädagogik ist.

Doch der Vorwurf bleibt: „Die künstliche Schule und das wirkliche Leben“ (RUMPF) – der immer wieder neu auftauchende Gegensatz zwischen dem lehrgangsmäßig organisierten Lernen durch Anleitung und Unterweisung in der Institution Schule und einem vermeintlich lebensnäheren Lernen aus der und an der eigenen Erfahrung.

In der neueren schulpädagogischen Diskussion hatte dieser alte Gegensatz mit dem Streit zwischen KLAUS PRANGE und HORST RUMPF 1987 in dieser Zeitschrift einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Man erinnert sich: PRANGE war damals der These nachgegangen, daß die pädagogische Wissenschaft in hohem Maße von der individuellen Biographie der Pädagogen bestimmt werde und viele ihrer allgemeinen Sätze nur schnelle Verallgemeinerungen höchst partikularistischer Erfahrungen einzelner Pädagogen darstellten. Der Rekurs auf die Biographie der Pädagogen, so PRANGE, böte die Möglichkeit, „das Paradox von Allgemeinheit und Besonderheit scheinbar bruchlos aufzulösen: Sie wird zum Index pädagogischer Wahrheit“ (PRANGE 1987, S. 346).

PRANGE trieb diesen Gedanken auf die Spitze, indem er die von ROUSSEAU über die Weimarer Reformpädagogik bis in unsere Tage immer wieder verfochtene These, der Unterricht müsse das ganzheitliche Lernen des Kindes aufnehmen und dem lernenden Subjekt ein Unterrichtsarrangement bieten, in dem es seine subjektiven Erfahrungen unmittelbar wiederfinden könne, einem unreflektierten „Kindschema“ der Pädagogen überantwortete. Infolge ihrer eigenen „infantilen Regression“ würden die Pädagogen letztlich nur zum Spielball der Mächtigen werden (ebd., S. 354) und den Kindern genau das vorenthalten, was diese eigentlich mit Hilfe der Pädagogen lernen müßten, nämlich

sich „differenzierend und kognitiv-formal“ von den gegebenen Identitäten der eigenen Biographie distanzieren zu können (ebd., S. 350f.).

Dem so entfalteten „Infantilitätsverdacht“ gegen die Pädagogik „vom Kinde aus“ hatte RUMPF entgegengehalten, PRANGE entleere mit einer „mythologisierenden Denkweise“ die Triebkräfte der Reformpädagogik ihres historisch-kritischen Substrats (RUMPF 1987a, S. 540f.) und baue seinerseits die „bürokratiekonforme Verwaltungsförmigkeit des Schul-Lernens und Schul-Lehrens ... zur Würde einer Größe auf“, die im Kern nur „eine warmherzige Rehabilitation der Herbartianer“ darstelle (ebd., S. 542 und 544), der es „zuerst und zuletzt um eine rein formal zu exekutierende Bändigung der ungebärdigen Subjektivität des Nachwuchses“ durch die Institutionen Schule gehe – und zwar „um jeden Preis“ (ebd., S. 545).

Was sich hier als Streit über die Motive der Pädagogenzunft artikuliert, kann als ein weiterer Ausfluß jener unbewältigten Differenz der Zugriffsweisen auf das Phänomen Schule gesehen werden, die in der aktuellen schultheoretischen und allgemein-didaktischen Diskussion einander scheinbar antagonistisch gegenüberstehen, aber – so meine These – zu einem schulpädagogischen Handlungsschema weiterentwickelt werden könnten, das die berechtigte Kritik beider Argumentationslinien an der jeweils anderen Seite aufnimmt und ihre konstruktiven Momente in sich zu vereinigen sucht. Zu diesem Zweck sollen im folgenden die schultheoretischen Kernsätze der beiden kontroversen Ansätze noch einmal herausgearbeitet werden, um dann den Versuch ihrer Synthese auf einer neuen Betrachtungsebene zu riskieren, die ihrerseits unterrichtspraktische Relevanz beansprucht.

Ich unterscheide im folgenden die beiden miteinander im Widerstreit stehenden Richtungen durch die Etiketten „eher subjektorientiert“ einerseits und „eher instruktionsorientiert“ andererseits. Ich tue dies zum Zwecke der sprachlichen Vereinfachung mit dem ausdrücklichen Hinweis, daß im Grunde genommen *beide* Ansätze – wenn auch mit jeweils ganz unterschiedlichen Fragestellungen und ganz unterschiedlichen Ergebnissen – durchgängig *das Verhalten von Subjekt und Unterricht* zum Thema haben. Insofern bezeichnen die Rubriken „eher subjektorientiert“ und „eher instruktionsorientiert“ nur einen jeweils anderen Zugriff auf dasselbe Thema und sind nicht als hinreichende Beschreibung der unterschiedlichen Ansätze mißzuverstehen.

Lernen aus der und an der eigenen Erfahrung

Zu den „eher subjektorientierten“ Ansätzen zähle ich in erster Linie die Arbeiten von RUMPF sowie den Versuch von RUMPF, RAUSCHENBERGER, MESSNER und HEIPCKE, „Unterricht als Zivilisationsform“ zu beschreiben und zu begreifen (das gleichnamige Buch erschien 1985; vgl. RAUSCHENBERGER 1985). Inhaltlich verbindet diese Autoren der Rekurs auf ein Lernen, das über ein bloßes Aneignen von Fakten hinausgeht, das die ganze Person berührt und eher einer HERBARTSchen Vielseitigkeit als dem Spezialistentum verpflichtet ist. Die hier betrachteten Studien konzentrieren sich auf Lernsituationen, die Prozesse der „Einwurzelung“ beinhalten, d. h. das Subjekt nicht nur in seinem Verhalten, sondern auch in seinem Bewußtsein nachhaltig bestimmen und dau-

erhaft verändern (vgl. MESSNER 1985, S. 102 und 115, WAGENSCHNEIDER 1970, Bd. II, S. 70, sowie WEIL 1956). Dabei wird in diesen Arbeiten selbstbestimmtes und vor allem selbsttätiges Lernen als eine Form besonders kultivierten Lebens verstanden, dem in einer krisenerschütterten Zeit eine das Subjekt stabilisierende Kraft zugemessen wird, welche als eine notwendige individuelle Voraussetzung zur gesellschaftlichen Überwindung solcher Krisen verstanden wird (vgl. MESSNER 1985, S. 117 und 119, und RUMPF 1986, S. 40f.).

Dieses Ideal vor Augen, wird von den zuletzt genannten Autoren die Wirklichkeit des heutigen Bildungssystems mit ebenso drastischen Bildern beschrieben wie einst die Schule der Herbartianer durch ELLEN KEY und andere Reformpädagogen der Jahrhundertwende. Unterricht wird in unseren Schulen, so RUMPF, überwiegend nach dem Leitbild „eines Hürdenlaufs oder einer Schnellstraße oder einer Stufenleiter konzipiert“, das den Lernenden nur noch als einen „unpersönlichen, biographieneutralen, affektneutralen Träger von zu verbessernden allgemeinen Kompetenzen“ und den Lehrer nur noch als einen „Aufgabensteller, einen Lerndefektbeseitiger, einen Motivator und einen Kontrolleur“ versteht (RUMPF 1986, S. 9). Ein solches Schnellstraßensystem überspringt regelmäßig die Vorerfahrungen der Schüler; es hindert die Schüler am Wahrnehmen, am Staunen und Grübeln und treibt sie ständig voreilig zu Lösungen an, die aber in den Augen der Schüler gar keine Lösungen sein können, weil sie gar nicht aus Fragen der Schüler hervorgehen. So verhindert die Schule eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten.

Darüber hinaus verfallen in unserem Schulsystem, so RAUSCHENBERGER, die Bildungsinhalte über die Anbindung der Lernarbeit an das Berechtigungssystem zur bloßen Ware, deren Form und Bedeutung beliebig ist, weil letztlich nur das Abschluszeugnis von Belang ist.¹ Im langjährigen Durchgang durch dieses System erleben die Schüler schließlich den ganzen Unterricht und die gesamte Schulzeit als ein „gespenstisches Als-Ob, in dem alles aufeinander abgestimmt ist, aber ohne Grund bleibt“ (RAUSCHENBERGER 1985, S. 195). Es entsteht eine umfassende „als-ob-Kultur“: „Inhalt ohne den Gedanken an die Form, Ziel ohne Besinnung auf Herkunft und Weg, Organisation ohne Bemessung an ihrem Zweck“ (ebd., S. 216).

Unter explizitem Bezug auf HERBARTS Konzeption des erziehenden Unterrichts stellt RUMPF (1986, S. 29–41) diesen Tendenzen einer besinnungslosen Zergliederung der Wirklichkeit durch den in Fächer und Lektionen parzellierten Unterricht ein Lernen gegenüber, das „den Gegenstrom realisiert“, das ein „Abstreifen der Gewöhnungsblindheit“ intendiert und bewußt an Unbekanntem, an Widersprüchen und „Widerständigkeiten“ festhält, um „Weltvergegenwärtigungen“ und „Weltannäherungen“ zu provozieren (S. 9f., S. 60 u. a. m.). Er strebt eine Form von Lernprozessen an, die die schleunige Zielführung des Denkens überwindet und bewußt unzensierte Wahrnehmungen kultiviert.

Doch wie sehen entsprechende Unterrichtsarrangements aus? RUMPF redet keineswegs einem vorwiegend emotionalen oder gar spirituellen Zugriff auf den jeweiligen Gegenstand unterrichtlicher Erfahrungserweiterung das Wort.

¹ Siehe hierzu vor allem den Beitrag „Über die didaktische Mentalität in unserer Zeit“ in RAUSCHENBERGER 1985.

Seine Kritik der vorherrschenden Lernkultur ist weder antirational noch anti-intellektuell. Im Gegenteil: Wo er positive Gegenbilder zum subjektneutralen Unterricht anbietet, greift er – ebenso wie die anderen hier genannten Autoren dieser Forschungsrichtung – mit Vorliebe auf WAGENSCHNEIN und die von WAGENSCHNEIN, BANHOLZER und THIEL (in der neuesten Auflage 1990) veröffentlichten Unterrichtsszenen von Kindern „auf dem Wege zur Physik“ zurück (vgl. RUMPF 1986, S. 25 ff., und 1987b, S. 186 ff.; MESSNER 1985, S. 102 ff.; HEIPCKE 1985, S. 148 ff.), auf Szenen also, die als geradezu beispielhaft für einen gesit- teten Schulunterricht in einem eher traditionellen äußeren Rahmen angesehen werden können und in erster Linie die intellektuelle Problemlösung im Me- dium verbaler Kommunikation kultivieren.

Dabei taucht das Problem auf, daß die Pädagogik WAGENSCHNEINS zwar ihren Ausgang von den subjektiven Weltinterpretationen der Kinder nimmt, zugleich aber beansprucht, mit einem lediglich exemplarischen Vorgehen gleichwohl zu den wesentlichen Erklärungsmustern neuzeitlicher Wissenschaft vorzudrin- gen, deren Aufgabenteilung und Satzsysteme eben jene Fächergliederung und Inhalte neuzeitlichen Schulunterrichts bestimmen, gegen dessen übliche Praxis RUMPF so vehement anfi- cht.² Zumindest steht das exemplarische Prinzip im- mer vor der unangenehmen Aufgabe, begründen zu müssen, *welche* Exempla denn für das Ganze exemplarisch sein sollen, eine Entscheidung, der sich die Schule durch den Verweis auf die Lebendigkeit der Lernsituationen und die offenkundige Anteilnahme der lernenden Subjekte nicht entziehen kann. Es muß doch skeptisch stimmen, daß in all den Jahren nur sieben ausgeführte Beispiele für Schulunterricht nach WAGENSCHNEIN bekannt wurden und daß diese Beispiele alle aus einer außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaft an einer universitären Versuchsschule stammen, in der ganz andere Bedingungen herrschten als in den meisten Schulen unseres Landes.³

Tendenziell stellt RUMPF, HERBART zitierend, fest:

„Ohne die Zuflüsse und Vorgaben von erzieherisch undomestizierten Größen wie Erfahrung und Umgang bleibt Unterricht dürftig – ohne jene formlosen Massen, die zu zerlegen, zu durchdringen, in Zusammenhänge zu bringen seine Aufgabe ist: ‚In der Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! – Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsere Vorstellungen, – Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen, wie sie sind: – dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden“ (HERBART 1806, S. 60f.; hier zitiert von RUMPF 1986, S. 32f.).

Doch damit ist das Problem erst benannt und nicht schon gelöst. Denn HERBART schreibt an derselben Stelle weiter:

„Nur schade, die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! ... am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesses erinnern, so fällt es leicht auf, wie

2 Zur Aporie der Pädagogik WAGENSCHNEINS zwischen „ursprünglichem Verstehen“ und „exaktem Denken“ siehe RAMSEGER 1991, S. 164–191.

3 Vgl. zu diesen Bedingungen THIEL: Grundschulkindern zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft. In: WAGENSCHNEIN u. a.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim 1990, S. 90–102, speziell S. 90f. Zu den Grenzen der Verwendbarkeit von WAGENSCHNEINS Pädagogik in der Regelschule siehe MÜNZINGER 1987.

beschränkt die Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht“ (HERBART 1965, S. 61).

Forschen wir aber nach Lernsituationen, die in diesem Sinne über die „Scholle“ der ohnedies gegebenen Erfahrung hinausreichen und den traditionellen Umgang, in den ja auch die Schule selbst eingebunden ist, transzendieren, d. h. die Erfahrung und den Umgang der lernenden Subjekte nicht nur „unterspülen“ (RUMPF 1985, S. 64), sondern auch sicher erweitern, geraten wir in ein Dilemma. Einschließlich der Pädagogik WAGENSCHAINS, sprengen beispielsweise alle Muster, die MESSNER in dem genannten Buch als „erfolgreich verlaufene Beispiele schulischen und persönlichen Lernens unter der Leitvorstellung der ‚Eigenständigkeit‘“ analysiert (MESSNER 1985, S. 101), den Kontext dessen, was in unseren Schulen gemeinhin als „Unterricht“ bezeichnet wird. Offenkundig stehen die uns bekannten Organisationsformen schulischen Lernens dem Lernen durch Instruktion näher als einem eigenständigen Lernen aus der und an der eigenen Erfahrung.

Lernen durch Instruktion

Aus der Not, daß der Erzieher Erfahrung und Umgang „nicht in der Hand“ hat, machen die Vertreter instruktionsorientierter Ansätze eine Tugend. Sie negieren keineswegs die Berechtigung der Kritik an der gemeinhin üblichen Ausprägung von Schule, plädieren aber dafür, sich mit dem zu bescheiden, was ernsthaft arbeitende Lehrer mit einigem Erfolg überhaupt nur bewirken könnten: eine handwerklich gediegene Belehrung und Unterweisung. Gegen die Kritik derer, „die von Schulen mehr erwarten als nur Unterricht“, zum Beispiel „erziehenden Unterricht“ in der von RUMPF geforderten Qualität, richtet JÜRGEN DIEDERICH – neben PRANGE vielleicht der prononcierteste Vertreter dieser Richtung – die skeptische und von ihm zugleich für realistischer befundene Rückfrage, ob die begrenzte pädagogische Wirkung der Durchschnittsschule nicht beabsichtigt sein könnte und letztlich auch zu bevorzugen sei (DIEDERICH 1985b, S. 27ff.):

„Von Bildung und Erziehung sprechen nur die Pädagogen – und überladen die Schule mit dem Anspruch dieser Begriffe . . . Doch . . . für Erziehung ist die Schule kein geeigneter Ort . . . Würden die Subjekte nicht dem Staat in noch viel höherem Maße ausgeliefert, wenn es der Schule gelänge, nun auch noch ihre Bildung und Erziehung ‚in den Griff‘ zu bekommen? Müssen wir nicht . . . geradezu froh sein, wenn das der Schule *nicht* und Lehrern nur ausnahmsweise gelingt?“ (DIEDERICH in DIEDERICH/RUMPF 1984, S. 34. Siehe im gleichen Sinne auch PRANGE 1983, S. 248 oben).

Daß die Schule zur Erziehung und damit auch zum „erziehenden Unterricht“ nicht taugt, liegt nach Auffassung instruktionsorientierter Pädagogen nicht vorrangig an der aktuellen Organisationsform schulischen Lernens, sondern an einer von ihnen unterstellten systematischen Differenz zwischen kognitiv-funktionalen und ethisch-sozialen Lernzielen.⁴ PRANGE ordnet als didaktische Handlungsformen den auf kognitive Erkenntnis abzielenden pädagogischen

⁴ Vgl. zur „didaktischen Differenz“ vor allem PRANGE 1978, S. 126–136.

Bemühungen die Instruktion und den auf Einstellungen und Haltungen abzielenden Bemühungen die Motivation zu. Dabei geht er davon aus, „daß es keinen stetigen Übergang von der Instruktion zur Motivation gibt, daß also Motivation nicht gelehrt und ‚durchgenommen‘ werden kann, sondern daß es gilt, die Stellen vorzubereiten, an denen sie *ausgelöst* wird, und zwar so, daß der Lernende selber den Einsprung in eine Lebensform und Haltung vollzieht, die in den Gehalten der kognitiv vermittelten Kultur präfiguriert ist“ (PRANGE 1977, S. 1044f.). Wenn aber konkrete Motive durch pädagogisches Handeln nicht sicher vermittelt werden können, liegt es nahe, daß die Schule sich auf die Aufgabe der Instruktion beschränkt, immer hoffend, damit wenigstens „die Stellen vorzubereiten“, an denen sich Motive ausbilden mögen – welche auch immer das im einzelnen sein mögen. Erziehender Unterricht kann dann – wie bei DIEDERICH (1985 a) – nur noch als „*contradictio in adjecto*“ begriffen werden.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, wenn PRANGE – wie RUMPF auf HERBART zurückgreifend – dessen Konzeption eines erziehenden Unterrichts vorrangig als eine didaktische Theorie auswertet. Als solche erfährt der erziehende Unterricht nach der reformpädagogischen Kritik am Herbartianismus sogar eine ausdrückliche Wiedergutmachung, wenn PRANGE mit dem Rückgriff auf HERBARTS und ZILLERS Formalstufen seinerseits versucht, „den Unterricht aus dem Maß des Lernens zu entwickeln“ (PRANGE 1983, S. 91). Zu diesem Zweck formuliert PRANGE in Anlehnung an HERBARTS Genese des vielseitigen Interesses im Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung ein neues Stufenschema für die Artikulation des Unterrichts. Aus HERBARTS Begriff der „Klarheit“ wird bei PRANGE unterrichtsmethodisch die „Ausgangsstufe“. An die Stelle der „Assoziation“ setzt er die „Stufe der Erweiterung“, HERBARTS „System“ wird bei PRANGE zur „Ergebnisstufe“, und HERBARTS Begriff der „Methode“ erhält die neue Bezeichnung „Anschlußstufe“.

Was auf diese Weise zustandekommt, bezeichnet PRANGE als einen „Halbformalismus, herausgelesen und gleichsam abgefiltert aus dem Viertakt des Lernens bei HERBART“, wobei er davon ausgeht, daß hierbei „die Verschränkung mit einer bestimmten Lerntheorie zunächst einmal suspendiert ist“ (PRANGE 1983, S. 99f.). Das allerdings ist eine überraschende Aussage. Denn wenn PRANGE in seinen „Bauformen des Unterrichts“ den Nachweis erbringt, daß sich dieser neue „Viertakt“ in ganz unterschiedlichen Unterrichtsmodellen, vom „kognitiv-humanistischen“ Modell HERBARTS und der Herbartianer über das „pragmatische Modell“ DEWEYS und KERSCHENSTEINERS bis hin zum Erlebnisunterricht nach WALTRAUD NEUBERT wiederfinden läßt, wird eigentlich nicht einsichtig, inwiefern jenes „Lehrstück rationaler Psychologie“, wie PRANGE HERBARTS Pädagogik charakterisiert, von dem das alles doch seinen Ausgang nahm, „keinen Anspruch auf allgemeine Geltung mehr erheben kann“ (PRANGE 1983, S. 99). PRANGE demonstriert selber das Gegenteil, wenn er am Beispiel des Pragmatismus ausführt, daß die reformpädagogische Wendung gegen HERBART „noch in der Gegenwende dem Leitmotiv des erziehenden Unterrichts und der Denkform HERBARTS verbunden ist, ein Herbartianismus ohne HERBART“ (ebd., S. 101). Endet also der Rückgriff auf HERBARTS Beschreibung der Genese des vielseitigen Interesses bei PRANGE nicht doch in einem orthodoxen Neoherbartianismus?

PRANGE entzieht sich diesem Vorwurf, indem er eine variable Verwendung

der einzelnen Artikulationsstufen nahelegt, ein Baukastensystem also, aus dem sich der Lehrer je nach Kontext und nach Bedarf die passenden Bausteine herausucht und diese dann planvoll neu aneinanderfügt. Denn, sagt PRANGE (ebd., S. 131), „man kann sich schnell klarmachen, daß es nicht die gegebene Situation der Lernenden ist und auch nicht die unmittelbare Wirkabsicht des Lehrers, aus der der Gang des Unterrichts bestimmt wird, sondern das Thema selbst“. Auf die Vielzahl und Vielgesichtigkeit der Themen aber kann man nicht mit einem Schema, sondern nur mit einem bunten Repertoire von „Unterrichtsfiguren“ antworten.

Mit anderen Worten: Von HERBARTS Konzeption des erziehenden Unterrichts wird nur noch die Forderung einer rational durchgeplanten Gliederung des Unterrichtsgeschehens übernommen, nicht aber die Gliederung selbst. Damit werden allerdings der Entstehungs- und der Begründungszusammenhang der einzelnen Gliederungskörper des Unterrichts vollständig aufgelöst zugunsten einer breiten Sammlung von erfahrungserprobten Unterrichtselementen, aus denen der Lehrer zwar mit großer Freiheit nach eigener Interpretation wählen kann, ohne aber mehr die herbartianische (Schein-)Sicherheit in Anspruch nehmen zu können, mit den einzelnen Bausteinen auch genau das auszulösen, was er auszulösen vorhat. Die Stimmigkeit der Gliederung wird nicht mehr erkenntnistheoretisch in der Einheit von Lehr-Gang und Erkenntnisprozeß gesucht, sondern thematisch in einer Analyse von „Figur und Kontext“ (DIEDERICH).

Fassen wir zusammen: Von einer eher *instruktionsorientierten* Didaktik wird der Unterricht ganz bewußt als „Elfenbeinturm auf Zeit“ betrachtet, als „Exil und Nicht-Mitmachen“, als „exterritorial“, als gewollter Gegensatz zum direkten Engagement (alle Zitate nach PRANGE 1983, S. 135). Pädagogisches Handeln konzentriert sich dann auf die möglichst rationale Artikulation eines weitgehend kognitiven Prozesses, für dessen Ablauf der Lehrer die vollständige und alleinige Verantwortung trägt. Die Vertreter einer solchen Unterrichtslehre können sich insoweit durchaus auf HERBART berufen, sehen sich aber dem Vorwurf ausgesetzt, daß die von RAUSCHENBERGER beklagte „als-ob-Kultur“ der Schule dann eine notwendige Folge des „als-ob-Charakters“ eines solchen Unterrichtsbegriffs ist.

Von eher *subjektorientierten* Ansätzen in der aktuellen Schulpädagogik wird – mit gleicher Berechtigung auf HERBART verweisend! – demgegenüber die „Anschließung ans Wirkliche“ gefordert, „an das Land, an die Zeit“, an „erzieherisch undomestizierte Größen wie Erfahrung und Umgang“, wird die „bürokratikonforme Modellierung von Lehrinhalten“ durch eine Monokultur der rationalen Instruktion gerade verworfen, wird letzterer eine Tendenz zur „Subjektneutralität“ und „Wahrheitsgleichgültigkeit“ nachgesagt (alle Zitate nach RUMPF 1986, S. 32 ff.), die dem hohen Erziehungsziel der „Eigenständigkeit“ (bei MESSNER und RUMPF) bzw. „Moralität“ (bei HERBART) eindeutig im Wege steht. Das aber hieße, daß sich die Schule trotz und wegen ihres exterritorialen Charakters gerade *nicht* damit abfinden darf, nur „als-ob-Erfahrungen“ anzubieten.

Könnte es vielleicht sein, daß beide Ansätze in der Kritik der jeweils anderen Position recht haben, daß aber dennoch beide Positionen ergänzungsbedürftig bleiben?

Ein Vorschlag zum Umgang mit den Gegensätzen

Aus dem Widerspruch zwischen eher subjektorientierten und eher instruktionsorientierten Sichtweisen in der Pädagogik könnte es einen Ausweg geben, wenn man auf eine in der Pädagogik unumstrittene Einsicht zurückgreift: daß nämlich jeglicher Unterricht zugleich interaktiv und gegenstandsbezogen bestimmt ist. Unterricht ist immer ein Verständigungsprozeß, und immer wird in ihm Verständigung über etwas gesucht.

Eine einseitig *subjektorientierte* Betrachtung dieses Sachverhaltes steht nun in der Gefahr, die Notwendigkeit zu ignorieren, daß die subjektiven Interpretationen des Gegenstandes im Unterricht nicht nur mit anderen ebenso subjektiven Interpretationen ausgetauscht, sondern durch diesen Austausch auch verändert, und zwar *gegenstandsadäquat* verändert, d. h. „objektiviert“ werden sollen. Objektiviert wird ein Sachverhalt dadurch, daß irreführende Interpretationen durch bessere Argumente überwunden und einseitige Darstellungen durch den Austausch zusätzlicher Argumente bereichert und diversifiziert werden. Insofern verändert der Unterricht selbst nicht die außerunterrichtliche Wirklichkeit; er stellt sie vielmehr in Frage und differenziert die bei den Schülern schon vorhandenen Interpretationen dieser Wirklichkeit.

Eine einseitig *instruktionsorientierte* Betrachtung dieser Situation läuft dabei Gefahr, immer schon im voraus wissen zu wollen, worin die Objektivität eines Gegenstandes besteht und welches die jeweils gegenstandsangemessene Veränderung der Subjekte sein müßte.⁵

Die eine Position droht also, der Beliebigkeit anheimzufallen, die andere ist permanent davon bedroht, doktrinär zu sein.

Will man diese Extreme vermeiden, muß man möglicherweise einen dritten Weg beschreiten, der bereits in der Pädagogik HERBARTS, auf den ja beide Positionen Bezug nehmen, angelegt ist. Indem dort dem Unterricht aufgegeben wird, das individuelle Subjekt „als Inzidenzpunkt“ aller didaktischen Überlegungen zu begreifen (HERBART 1965, S. 44), wird die unterrichtliche Interaktion nicht mehr vorrangig von der vermeintlich objektiven Sachstruktur des Gegenstandes bestimmt, sondern von den Fragen der Lernenden an den Gegenstand. Und indem, ebenfalls mit HERBART, auf eine unterrichtliche *Erweiterung* von Erfahrung und Umgang gedrungen wird, deutet sich an, daß jeder Gegenstand von anderen Subjekten anders interpretiert werden kann. „Vielseitigkeit“ als Ziel des erziehenden Unterrichts bedeutet dann, sich einen Gegenstand dadurch anzueignen, daß man Fragen an ihn richtet und ihn in seiner objektiven Vielgesichtigkeit erkennen lernt.

Die mæeutische Funktion des Lehrers besteht hierbei – wie in der instruktionsorientierten Pädagogik – darin, die bei den Lernenden schon vorhandenen Fragen herauszuarbeiten, um sie einer – nun im MESSNERSchen Sinne – „eigenständigen“ Beantwortung zuzuführen. Die doktrinale Funktion des Lehrers besteht jedoch – im Unterschied zu instruktionsorientierten Ansätzen – nicht vorrangig darin, Lösungswege aufzuzeigen und Antworten einzufordern, sondern ebenfalls darin, Fragen an den Gegenstand zu provozieren, nun aber

⁵ Dies ist die Position des lernzielorientierten Unterrichts.

solche, die die Lernenden von sich aus, d. h. vor ihrem gegebenen Hintergrund von Erfahrung und Umgang gar nicht stellen würden.

Damit wird die Schule als Instrument der rationalen Einübung in Kultur und Zivilisation ausdrücklich anerkannt; ihr Stil und ihre Arbeitsformen würden allerdings auf eine andere Qualität der unterrichtlichen Interaktion abheben, als sie das „bürokratische“ Modell schulischen Lernens in der heutigen Regelschule pflegt: Die unterrichtliche Interaktion bestünde vorrangig in der Provokation der Schüler zum Fragen und zur eigenständigen Lösungssuche für ihre Fragen. Ich habe das mit BENNER an anderer Stelle einmal „*methodische Öffnung*“ des Unterrichts genannt. Die Gegenstände des Unterrichts können auch nicht – wie in der Regelschule üblich – schon vor aller Kenntnis der einzelnen Subjekte feststehen, sondern würden sich erst im Fragehorizont der Lernenden entwickeln. Das könnte man dann „*thematische Öffnung*“ des Unterrichts nennen.

Eine solche Konstitution des Unterrichts im Fragehorizont der Lernenden setzt allerdings voraus, daß die unvermeidliche Trennung zwischen unterrichtlicher Erfahrungserweiterung und außerunterrichtlichem Leben und Handeln weder verdrängt noch ignoriert wird. Weder darf ein erziehender Unterricht die Lernenden weiterhin der Frustration einer permanent lebensfernen Unterrichtswirklichkeit aussetzen, noch darf er die Illusion wecken, der Unterricht selber sei schon die Wirklichkeit, auf die die Schule vorbereiten soll. Vielmehr fordert eine solche thematische und methodische Öffnung geradezu heraus, in Projekten der Öffnung des Unterrichts zur außerunterrichtlichen Wirklichkeit und umgekehrt die unvermeidliche Trennung zwischen den Sphären des Unterrichts und des Handelns in realen Lebenssituationen *bewußt* zu machen. Dies habe ich in einem anderen Kontext „*institutionelle Öffnung*“ der Schule und des Unterrichts genannt.⁶

So ergibt sich in der Auseinandersetzung mit eher subjekt- und eher instruktionsorientierten Ansätzen in der aktuellen schulpädagogischen Literatur ein neuer „Viertakt“ des pädagogischen Handelns in der Schule:

- Der Unterricht muß – mit RUMPF und anderen – *als erziehender Unterricht* „an das Wirkliche anschließen“; und er muß, um wirksam zu werden, Erfahrungserweiterung als eigenständige „Einwurzelung“ neuer Erkenntnis in die Erfahrung des lernenden Subjekts ermöglichen.
- Der Unterricht muß zugleich mit DIEDERICH und PRANGE, doch gleichfalls als „*erziehender Unterricht*“ über den besonderen Fall hinaus zum jeweils „allgemein Gemeinten“ vordringen, also auf Objektivierung subjektiver Interpretationen der Realität dringen.
- Aber die Schule muß sich auch – gegen instruktionsorientierte Beschränkungen – dem Leben öffnen und die Schüler zum Handeln jenseits des Unterrichts ermutigen.
- Und sie muß – gegen reformpädagogische Illusionen einer *Einheit* von Leben und Lernen – gleichzeitig die begrenzten Möglichkeiten zu einer solchen

⁶ Zur Systematik einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung siehe BENNER 1977, S. 34–35; ferner RAMSEGER 1985, S. 20–57; BENNER/RAMSEGER 1981, S. 26–28, und BENNER 1987, S. 265–275.

Vorgehensweise im Auge behalten, um sich nicht mit unerfüllbaren Hoffnungen auf eine *unmittelbare* Lebensbedeutsamkeit ihrer Bemühungen selbst zu überfordern.

Das ist – zugegeben – eine komplexe Figur für unterrichtliches Handeln im Kontext der Schule. Aber vielleicht ist diese Figur gerade aufgrund ihrer Komplexität realistisch. Denn das hier im Anschluß an neuere und ältere Positionen in der Schulpädagogik entfaltete Erziehungs- und Unterrichtsverständnis versucht Spannungsverhältnisse, die für jegliche institutionalisierte Erziehung in neuzeitlichen Gesellschaften konstitutiv sind, nicht zu verdrängen, sondern aufrechtzuerhalten und *auszuhalten*.⁷

Unterrichtskonstruktionen, die diese Komplexität unterbieten und die angedeuteten Spannungsverhältnisse nicht aushalten, sondern auflösen wollen, sind deswegen nicht unbedingt pädagogisch minderwertig oder gar schädlich. Sie können, insbesondere wenn sich subjektorientierte und instruktionsorientierte Vorgehensweisen regelmäßig wechselseitig ergänzen, auf's große und ganze gesehen ganz annehmbar funktionieren. Aber sie bleiben stets im Streit der genannten Positionen befangen und können sich den berechtigten Vorwürfen der jeweils anderen Seite nie endgültig entziehen.

Literatur

- BENNER, D.: Erziehungswissenschaft 1976. Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? In: D. BENNER (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für JOSEF DERBOLAV. Kastellaun 1977, S. 19–42.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BREMER, J./VON MOSCHZISKER, M.: Das Parkway-Programm in Philadelphia. Schule ohne Mauern. Ravensburg 1974.
- DIEDERICH, J. (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF). Frankfurt: GFPF-Materialien Nr. 17, 1985 (a).
- DIEDERICH J.: Schulunterricht – ein Problemaufriß. In: RAUSCHENBERGER 1985, S. 21–50 (b).
- DIEDERICH, J./RUMPF, H.: Lerner oder Menschen? Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern zwischen HORST RUMPF und JÜRGEN DIEDERICH. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer, Friedrich Jahresheft 1984. Seelze 1984, S. 33–36.
- GEISLER, W.: „Philadelphia ist unser Campus, Philadelphia ist unser Curriculum“. Dossiers über das Parkway-Programm in Philadelphia, USA. In: *erziehung* 7 (1974), Heft 5, S. 26–28.
- HEIPCKE, K.: Die Wirklichkeit der Inhalte. In: RAUSCHENBERGER 1985, S. 129–172.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806; zitiert nach W. ASMUS (Hrsg.): JOHANN FRIEDRICH HERBART: Pädagogische Schriften, Bd. II. Düsseldorf 1965, S. 9–155.
- MESSNER, R.: Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens – über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse. In: RAUSCHENBERGER 1985, S. 100–128.

⁷ Für Objektivationen eines solchen Unterrichts siehe die Beispiele in RAMSEGER 1991, S. 110–218, insbes. S. 126f. und 132f.

- MÜNZINGER, W.: Genetisches Lehren und praktisches Lernen. Was berechtigt uns, von einem elektrischen Strom zu sprechen? In: W. MÜNZINGER/E. LIEBAU: Proben auf's Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim 1987, S. 143–153.
- PRANGE, K.: Instruktion und Motivation. Zur Bedeutung einer Anthropologie des Lernens für das Zielproblem der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977), S. 1039–1054.
- PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß, Bd. 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn 1983.
- PRANGE, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345–362.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Weinheim 1985.
- RAMSEGER, J.: Was heißt ‚durch Unterricht erziehen‘? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim 1991.
- RAUSCHENBERGER, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik. Königstein/Ts. 1985.
- RUMPF, H.: Über zivilisationskonforme Instruktion und ihre Grenzen – erörtert an einem Beispiel von Schulentwicklungsplanung. In: RAUSCHENBERGER 1985, S. 51–67.
- RUMPF, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen: Über verschüttete Züge im Menschenlernen. München 1986.
- RUMPF, H.: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf KLAUS PRANGES Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 539–545 (a).
- RUMPF, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim 1987 (b).
- WAGENSCHNIEDER, MARTIN: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, 2 Bde. Stuttgart 1970.
- WAGENSCHNIEDER, M./BANHOLZER, A./THIEL, S.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim 1990 (1. Aufl. Stuttgart 1973).
- WEIL, S.: Die Einwurzelung. Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber. München 1956 (L'Enracinement, Paris 1949).
- ZEHRFELD, K.: Parkway revisited. In: betrifft: erziehung 8 (1975), S. 58–60.

Abstract

The author discusses the basic tension between the nearness of the lessons' content to the subject, which is indispensable for successful instruction, on the one hand, and the just as vital detachment from the students' personal biography in class and through instruction, on the other. Path-breaking school-theoretical studies of the 1980s are divided into two antagonistic categories in order to achieve – through a synthesis of the two lines of reasoning – a new school-pedagogical schema of action which overcomes the supposed oppositions and claims relevance to educational practice.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ramseger, Hochschule der Künste, Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, 10595 Berlin.