

Schirlbauer, Alfred

37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?

Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 93-106

urn:nbn:de:0111-opus-80869



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **ESSAY**
Michael Parmentier
Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs
auf universale Repräsentation
- 22 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Rainer Bremer / Andreas Gruschka
30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn
Herr Sloterdijk?
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andrea Liesner / Anke Wischmann
Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heran-
wachsender und die Grenzen der Pädagogik
- 63 **ERZIEHUNG NEU**
Ludwig A. Pongratz
Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als
gouvernementale Strafpraxis
- 75 **REFORMSCHICKSAL**
Andreas Gruschka
Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht
- 93 **DIDAKTIKUM**
Alfred Schirlbauer
37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?
- 107 **AUS DEN MEDIEN**
Wolfram Meyerhöfer
Der Blick von der anderen Seite

Alfred Schirlbauer

37 Elefanten.

Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?

I

Menschen lernen gehen, sprechen, lesen und schreiben, rechnen und Schach spielen, schwimmen, wie man einen PC bedient und vieles andere mehr. Sie lernen sich zu benehmen, die Regeln der Gastfreundschaft und des höflichen Umgangs einzuhalten, und sie lernen auch, wann diese nicht gelten. Was der Mensch kann, hat er durch Lernen erworben, manchmal mit bewusster pädagogischer Anleitung, manchmal ohne diese. Früh schon hat man ihn aus diesem Grund als „lernendes Wesen“ angesprochen. Pädagogische Anthropologien definieren ihn geradezu als das auf Lernen angewiesene Wesen. „Angeboren“ sei ihm gewissermaßen einzig die Möglichkeit alles zu lernen.

Die lernpsychologische Forschung in Ehren. Aber über schulisches Lernen, also über das Lernen der so genannten höheren kulturellen Fertigkeiten vermag sie uns wenig zu sagen. Da helfen weder Pawlow noch Thorndike, noch Skinner oder andere (siehe präziser Koch 2002). Wie z.B. ein Dreizehnjähriger den Satz von der Winkelsumme im Dreieck oder die richtige Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen lernt, können uns die Lernpsychologen nicht sagen. Die Pädagogen wiederum würden auf diese Frage wohl schlicht mit dem Hinweis kommen, dass man derartiges dem Schüler zu zeigen und zu erklären habe, dass er es dadurch lerne, dass es ein anderer ihn lehre. So ist es vielleicht gar nicht so merkwürdig, dass das Thema der Pädagogik das Lehren ist und nicht so sehr das Lernen, dass also die Didaktiken die Frage der richtigen Lehre ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken und nicht das Lernen. Pädagogen machen also die Anleitung des Lernens thematisch ohne zu wissen, „wie Lernen eigentlich geht“. Was zunächst wie eine Torheit aussieht, ist das mitnichten. Didaktik ist nämlich eine ziemlich erfolgreiche Angelegenheit, zumindest aus der zivilisationsgeschichtlichen Vogelperspektive, nicht so sehr aus der Binnenperspektive der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien oder der eines pädagogischen Praktikers, der es mitunter auch mit einigen „störrischen Eseln“ zu tun hat.

Die Bemerkung, dass Pädagogen nicht wüssten, wie Lernen geht, ist natürlich nur halbrichtig. Sie wissen – und so ist dieser Satz gemeint – nicht, wie „Lernen überhaupt“ geht. Sehr wohl wissen sie aber in der Regel, wie man lesen, schreiben, rechnen lernt, wie man Schi fahren und schwimmen

lernt. Sie wissen, wie man all' das lernt, weil sie wissen, wie man all' das lehrt. Im Modus der Lehre reflektiert nämlich der Lehrer einer Sache, wie er sie gelernt hat und wieso er kann, was er kann. Er zerlegt ein komplexes Können in seine Bau- und Bestandteile und überlegt, wie sie zueinander gehören und demgemäß montiert werden müssen. Das ist bei einer komplexen Fertigkeit wie dem Schifahren anders als beim Bruchrechnen, bei der Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen anders als beim Transponieren einer Melodie von C-Dur in F-Moll.

Wüssten wir, wie „Lernen überhaupt“ geht, könnten wir Pädagogen ja tatsächlich, was uns von ahnungslosen Bildungspolitikern heute angesonnen wird. Wir könnten das Lernen lehren. Und die Schüler könnten dann zunächst das Lernen lernen und weiters alles Einzelne sich mühelos erwerben, weil sie die entscheidende Qualifikation – Lernkompetenz – schon hätten. Wir können aber das Lernen nicht lehren und die Schüler können es nicht lernen, weil wir nicht wissen, wie „Lernen überhaupt“ geht. Dies wissen wir deswegen nicht und können es auch nicht wissen, weil nämlich Lernen kein Inhalt, sondern eine (gedankliche) Tätigkeit ist, in welcher wir uns nach Inhalten richten.

Was aber besagt es, dass wir uns nach Inhalten richten? Und was besagt die Rede von den Inhalten? Was sind Inhalte?

II

Inhalte: Das Wort ist in der Tat fatal. Es ist irreführend. Die Körper/Raum-Metaphorik, in welcher das harmlos scheinende Wörtchen zu uns spricht, induziert nämlich Vorstellungen und ganze Vorstellungsketten, Begriffskombinationen und Gedankenkonstruktionen, welche die Didaktik in die Irre führen können und ja auch tatsächlich in die Irre führten. Diese Irrwege sind uns aus der Geschichte nur allzu bekannt. Da man Inhalte in Behälter füllen kann, stellt sich für manche das Lernen als Dosierungsproblem dar. Da man sie verpacken kann, wird Didaktik vielfach als Kunstlehre von der Verpackung sperriger Gegenstände ausgelegt. Da Inhalte auch schwer bzw. leicht sind, handelt man sich in dieser Vorstellungsspur auch die Irrlehre von schweren bzw. leichten Aufgaben ein. Und da man Inhalte auch von A nach B transferieren kann, wird Didaktik mitunter zu einem Transportproblem und die Tätigkeit des Lehrers zu der eines Zwischenhändlers und Agenten der Vermittlung. Der gängigen Erwerbs- und Aneignungsmetapher entkommt sowieso kaum jemand. Was also sind die so genannten Inhalte, um welche es z.B. der Schuldidaktik zu tun ist. Einer dieser Inhalte, welcher vielleicht im heutigen Schulunterricht keine sonderlich prominente Rolle mehr spielt, hieß einmal „Die Punischen Kriege“.

Diese „hatten wir“ – d.h. meine Jahrgangskameraden und ich – vor etwa 46 Jahren im Geschichtsunterricht des Gymnasiums. Die Erinnerung daran ist ziemlich verblasst und wohl auch überlagert von späteren Leseerfahrungen, in welchen diese Kriege - in welcher Form immer – auch vorkamen. Und da es

Ende der Sechzigerjahre dazu auch einen Hollywood-Film gab, kann sich ein Vertreter meiner Generation Hannibal kaum anders denn in Gestalt von Victor Mature vorstellen. Heutzutage schlägt man einfach nach, in Wikipedia z.B. und – weil der Bestseller von Dietrich Schwanitz (2002, S. 75) gerade zur Hand ist – auch in „Bildung. Alles, was man wissen muss“. Bei Schwanitz machen die Punischen Kriege gerade einmal eine Seite aus. Es ist die Rede von einem ersten und einem zweiten Krieg. Im ersten sei es „um Sizilien gegangen“, welches die Römer den Puniern „abnahmen“. Der zweite hätte, so Schwanitz, „die Nachwelt gefesselt“, was „an der Kühnheit des Hannibal“ gelegen haben mag, der „Rom fast vernichtet“ hätte und letztlich doch gescheitert wäre. Die Rede ist hier von 100.000 Mann und 37 Elefanten, mit denen Hannibal „unter großen Verlusten“ die Alpen überschritten hätte. Dann geht die Geschichte etwas ins Detail (Trasimenischer See, Cannae), Schwanitz berichtet von Fabius Cunctator und seiner Partisanentaktik und so en passant auch von der heute noch existierenden britischen „Fabian Society“, welche sich Fabius zum Vorbild genommen hat. Dann kommt Hannibals Niederlage bei Zama und sein Selbstmord. Von einem dritten Krieg ist hier keine Rede. In Wikipedia schon. Auch von Catos „ceterum censeo“ ist bei Schwanitz keine Rede, aber bei Wikipedia. Gut, dass es „Wiki“ gibt. In meiner Erinnerung habe ich, so merke ich, den Cunctator mit Cato in eins geworfen und bin mir gar nicht sicher, ob das nicht auch schon mein Geschichtslehrer getan hat.

Wie auch immer – wir wissen jetzt einiges. Nicht ganz sicher ist, ob wir das auch wirklich „wissen“. Wir „wissen“ ja auch, dass Schwanitz' Apotheose bzw. Verkümbung des abendländischen Bildungskanons nicht ganz vertrauenswürdig ist. Dasselbe wissen wir auch von Wikipedia. Ein Blick in Meyers online-Lexikon ergibt etwas mehr an Information. Wir erfahren unter anderem, dass die Vernichtung Karthagos im 3. Krieg lange nach Hannibals Tod erfolgte. Überdies verweist das Lexikon auch auf eine (wahrscheinlich) seriöse historische Gesamtdarstellung, nämlich auf N. Bagnalls „Rom und Karthago. Der Kampf ums Mittelmeer“. Wir müssten uns also dieses Buch besorgen. Wahrscheinlich würden wir auf weitere Fragwürdigkeiten stoßen. Auf der Suche nach Gewissheit müssten wir zum Historiker werden. Auch diverse Spekulationen drängen sich in diesem Zusammenhang auf. Was wäre gewesen, wenn Hannibal und seine Karthager gewonnen hätten? Wie wäre es weitergegangen mit dem Römischen Reich? Was wäre mit dem Christentum gewesen, wenn kein römischer Statthalter in Jerusalem residiert hätte?

Abgesehen von diesen zwar die Phantasie beflügelnden, gleichwohl aber historisch unseriösen Fragen, könnten Lernende in einer derartigen Unterrichtseinheit natürlich auch die Frage stellen, woher man denn eigentlich wisse, dass Hannibal mit 37 Elefanten unterwegs war, wie der Nachschub für eine 100.000 Mann starke Armee organisiert worden wäre und ob eine solche nicht eine Spur der Verwüstung hinterlassen hätte. Oder ganz schlicht: Wenn Punier nur das lateinische Wort für Phönizier war, wieso haben sie dann in Nordafrika gelebt, wo man doch ein paar Wochen zuvor gelernt hätte, dass Phönizien der heutige Libanon gewesen sei? Ein Schüler mag vielleicht auch

davon berichten, dass er anlässlich eines Badeurlaubs in Tunesien im letzten Sommer die Reste Karthagos gesehen hätte. Und er könnte die Frage stellen, wie man denn auf die Idee kommen könne, die paar Trümmer für Karthago zu halten und nicht für eine andere zerstörte Stadt. Ein anderer Schüler wiederum könnte auf die Auskunft des Lehrers, dass die 37 Elefanten schon bei dem antiken Historienschriststeller X genannt werden, rückfragen, woher denn X diesbezüglich so sicher sein konnte. War er dabei? Fragen, welche historisch geradezu typisch wären.

Dass einem Lehrer, der sich vorgenommen hat, vielleicht 2-3 Geschichtsstunden diesem historischen Ereignis zu widmen, keine psychologischen Lerntheorien – ob behavioristisch oder sozial-kognitivistisch - behilflich sein werden, scheint klar zu sein. Aber vergewissern wir uns dessen wenigstens kurz und machen wir einen Blick in eines der diesbezüglichen Standardwerke. Bei R. Sinz (1976, S. 23) heißt es: „Lernen ist eine im Dienste der Individual- und Arterhaltung stehende antriebsgesteuerte adaptive Verhaltensänderung als Folge individueller Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung (Erfahrung) auf der Grundlage phylogenetisch vorgebildeter artspezifisch modifizierbarer nervöser Strukturen.“ Sinz unterscheidet folgende „Klassen von Lernvorgängen“: Gewöhnung, Prägungslernen, bedingte Reaktionen, bedingte Aktionen, Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, Lernen durch Einsicht (Sinz 1976, S. 27). Der Problematik des Lernens durch Einsicht widmet das 250 Seiten starke Werk die letzten zehn Seiten. Diese berichten wesentlich von den Köhler'schen Affenversuchen, welche aber einem Unterricht in Sachen Punische Kriege auch nicht sonderlich auf die Beine helfen dürften. Die Frage ist, ob unser fiktiver Geschichtslehrer irgendeine Lerntheorie benötigt, um diesen Inhalt unterrichten zu können. Anders formuliert: Muss man wissen, was Lernen ist, um sich mit 25 Dreizehnjährigen auf dieses Thema einzulassen? Meine Hypothese wäre: Man muss es nicht. Was aber zu diesem Behufe günstig wäre – nichts anderes zeigt unsere kleine Beschäftigung mit den Punischen Kriegen – und sogar unumgänglich, sind Kenntnisse zur Sache, wäre ein sattes Wissen um die Punischen Kriege. Nicht bloß solches, welches man sich zur Vermittlung vorgenommen hat, sondern auch solches, mit welchem man auf diverse Schülerfragen zu antworten vermag, beispielsweise auch ein Wissen darum, dass vermutlich niemand wirklich wissen kann, dass es genau 37 Elefanten gewesen sind, die hier über die verschneiten Alpen getrieben wurden. In anderen Nachschlagewerken (bei den Quellen sind wir dabei noch lange nicht) werden auch mitunter andere Zahlen genannt. An einer Stelle ist von 54 die Rede. Von diesen seien aber nur rund 30 Kampfelefanten gewesen. Angeblich wären auch nur die Hälfte überhaupt in Italien angekommen. Auch von den 100.000 Mann – manche Informationsquellen sprechen auch von 120.000 – wären angeblich nur 20.000 auf (heute) italienisches Gebiet gelangt. Manche dürften nicht überlebt haben, andere wiederum, wir spekulieren, dürften desertiert sein und haben vielleicht mit einer hübschen Keltin eine Familie in der Gegend von (heute) Grenoble gegründet. Wer weiß?

Schulisches und d.h. didaktisch angeleitetes Lernen, das Lernen der so genannten höheren kulturellen Fertigkeiten und Leistungen ist eben durchwegs von der Struktur des Lernens durch Einsicht, bei welchem uns zumindest die psychologischen Lerntheorien allein lassen. Von den Neurowissenschaften ist diesbezüglich noch weniger zu erwarten, weil es uns beim Lehren nicht hilft, wenn wir wissen, welche Neuronenareale gerade „feuern“, wenn ein Schüler die Frage nach den 37 Elefanten stellt. Je weiter wir in unserem Bildungsgang voranschreiten, umso bedeutender wird die Rolle der Einsichten. Werden auch die Buchstaben des Alphabets wesentlich durch Beobachtung und Nachahmung gelernt, der Unterschied von „das“ und „dass“ wird nicht mehr über Nachahmung, Gewöhnung oder im Wege einer bedingten Reaktion gelernt, wenn auch für die Geläufigkeit der Handhabung dieser Differenz Gewöhnung und Übung eine Rolle spielen.

Es genügt im schulischen Mathematikunterricht auch nicht, auf den Stimulus „Winkelsumme im Dreieck“ mit dem Response „180°“ zu reagieren. Es genügt auch nicht, von zwei angegebenen Winkeln auf den dritten schließen zu können. Man sollte schon wissen/eingesehen haben, wieso die Winkelsumme im Dreieck 180° ist/sein muss. Dazu tragen die psychologischen Lerntheorien ganz und gar nichts bei. Zu dieser Einsicht hilfreich ist hier einzig einer der üblichen mathematischen Beweise (Parallelenaxiom inklusive). Die Lehrererklärung für diesen mathematischen Satz ist dann identisch mit dem diesbezüglichen mathematischen Beweis. Pädagogisch/methodisch/psychologisch kommt hier weder etwas hinzu noch wird etwas abgezwickelt. Eingesehen werden kann dieser formelhafte mathematische Satz nur, wenn der Beweis geführt wird. Von wem, ist dabei ziemlich belanglos. In der Regel wird es der Lehrer sein, der ihn (vor)führt, weil er ja diejenige Instanz ist, die schon Bescheid weiß. Lehrererklärung und Schülereinsicht sind dabei identisch. Man muss sich hier auch gar nicht auf die in manchen Didaktiken üblichen hanebüchernen Bewertungen einlassen, in welchen z.B. behauptet wird, dass die selbständig gewonnene Schülereinsicht oder die selbständige Findung des Beweises der (frontalunterrichtlichen) Lehrererklärung pädagogisch überlegen sei. Das (selbständige) Einsehen bleibt dem Schüler auch nicht erspart, wenn der Lehrer den Beweis führt, also erklärt, warum sich die Sache so und nicht anders verhält. Braucht man dazu eine Theorie des Lernens? Braucht man dazu den Methodenkram, den uns die Didaktik des letzten Jahrhunderts beschert hat? Letzteres wohl nicht. Was also sind die so genannten Inhalte?

In Bezug auf die Lehrpläne bzw. Curricula – wie man seit S.B. Robinsohn (1971) zu sagen pflegt – ergibt der Ausdruck einen durchaus plausiblen Sinn. So wie die Kohlen überhaupt erst einen Jutesack zu einem Kohlensack machen, machen didaktisch die Inhalte einen Leerplan zu einem Lehrplan. Inhalte sind also das, was in einem Lehrplan steht. Allzu viel wissen wir aber damit immer noch nicht über das fragliche Ding, wenn wir nur wissen, wo es zu finden ist. Mit Blick auf konkrete Beispiele von Inhalten lässt sich dazu aber doch einiges sagen. Bei den Punischen Kriegen haben

wir es mit einem historischen Ereignis bzw. mit dem Zusammenhang einer ganzen Fülle von historischen Ereignissen zu tun, die uns zugänglich sind über diverse Berichte, Erzählungen, zusammenfassende Darstellungen, deren Glaubwürdigkeit wesentlich über den Bezug zu den so genannten Quellen hergestellt wird. Dann – Winkelsumme im Dreieck - haben wir es mit einem mathematischen Satz aus den Anfangsgründen der Geometrie zu tun, der in bestimmter Relation zu anderen mathematischen Sätzen und deren Beweisstruktur steht. Der Unterschied von Gerundiv und Gerundium ist eine Besonderheit der lateinischen Grammatik, welche sich der wörtlichen Übersetzung ins z.B. Deutsche zwar weitgehend versagt, aber per analogiam doch problemlos gelingt. Der Morgenchoral des Mr. Peachum, sofern er im Musikunterricht vorkommt, ist ein frivol-sarkastischer Gesang, der unter anderem auch auf die spezifische Moral von Menschen, die am Rande der Gesellschaft zu existieren gehalten sind, aufmerksam zu machen versteht, also diesseits des Ästhetischen auch soziologische und psychologische Aufschlüsse erlaubt. Und – z.B. Philosophie! – die 11. Feuerbachthese ist eine philosophische These über das Verhältnis von Theorie und Praxis, zu deren Diskussion der historische Zugang nicht ausreicht, ein mathematischer versagt ist und der ästhetische wohl eine Überanstrengung sein dürfte. Als konkrete Inhalte gehören sie in jeweils gesonderte Reviere des Denkens, folgen den Regeln bestimmter Sprachspiele.

Was tun Schüler, wenn sie diese Inhalte lernen? Sie folgen z.B. der Erzählung ihres Geschichtslehrers, der seine Erzählung vielleicht auch mit einigen Bildern illustriert, entsprechende historische Landkarten zeigt und möglicherweise einen Ausschnitt aus einem Hannibal-Film. Sie folgen dem Gedankengang eines Experten der Geschichte, der dies und jenes darüber gelesen hat, vielleicht sogar darüber geforscht hat. Und sie stellen vielleicht die oben genannten Fragen und erhalten darauf mehr oder weniger triftige Auskunft.

Was tun Schüler, wenn sie den Satz von der Winkelsumme im Dreieck lernen? Sie folgen dem Gedankengang ihres Mathelehrers, dem es nicht zu mühsam ist, sie für die Beweisstruktur dieses Satzes zu interessieren. Sie denken seine Gedanken mit. Sie denken sie so mit, als wären es nicht die seinen, weil er schon diese seine Gedanken nicht als die seinen vorträgt, sondern die Sache selber ins Zentrum rückt. Sie sind vielleicht sogar ein wenig verblüfft, wenn ihnen die zur Grundlinie (c) im Eckpunkt C gezogene Parallele zeigt, dass sich dort notwendigerweise die drei Dreieckswinkel zu einem vollen Winkel zusammenfinden. Sie denken vielleicht auch darüber nach, was wäre, wenn man das gegebene Dreieck an einer Seitenlänge spiegeln würde, woraus sich ein Viereck (in diesem Falle ein spezielles) ergeben würde, welches dann – logo und claro! – 360° haben muss. Und sie kämen auch auf den Gedanken, dass diese 360° nicht nur für Rhomboiden gelten, sondern für alle Vierecke, da es kein Viereck geben kann, welches nicht in zwei Dreiecke zerlegbar ist.

III

Was aber – so war unsere zweite Frage in diesem Zusammenhang – mag es heißen, Lernen wäre eine Tätigkeit, in welcher wir uns nach Inhalten richten? Wo bleibt denn da das autonome Subjekt, wo bleibt denn die viel gepriesene Selbständigkeit, wo die Souveränität des sich die Wirklichkeit autopoietisch konstruierenden Systems? – Weiß der Teufel, wo diese Konstrukte bleiben. Lernen ist eine ziemlich asketische Angelegenheit. Hegel würde von der in Lernprozessen notwendigen „Entfremdung“ reden (Hegel 1996, S. 321). Unser „liebes Ich“ (Petzelt) spielt dabei eine geringe Rolle. Und wenn es eine spielt, dann im wesentlichen eine störende. Zugegeben: „Sich nach etwas richten“, klingt ein bisschen nach Unterwerfung. Und dass das Ich in Lernprozessen eine störende Rolle spielt, irritiert Pädagogen, welche „Betroffenheit“ als eine Bedingung für „bedeutsames“ Lernen (Combs 1987, S. 66f.) zu postulieren geneigt sind und als Ziel von Lernprozessen überhaupt die „ich-starke Persönlichkeit“ im Auge haben. Und dennoch dürfte es sich genauso verhalten, wenn wir etwas verstehen, was wir bisher nicht verstanden haben, wenn uns eine Einsicht zuteil wird.

Wahrscheinlich ist es in erster Linie unsere Sprache, welche kaum anders als im Dual von aktiv und passiv zu operieren vermag und uns dergestalt so manche Scheinprobleme im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht beschert. Aber: Ist das Ich, das sich nach Inhalten richtet, ein passives? Kann man das so sagen? Ist der denkende Mensch, dem eine Einsicht zuteil wird, ein passives (beschenktes) Wesen? Taugen diese Vokabeln überhaupt, um so etwas wie Lernen durch Einsicht angemessen zu beschreiben?

Grammatisch gesehen, so dürfen wir hier sagen, handelt es sich sowieso um ein aktives Ich, wenn es sich nach Inhalten richtet, denn es selber ist es ja, welches sich richtet. So gesehen wäre auch derjenige soziale Akteur, der einen Befehl befolgt, aktiv. Er ist es ja, der ihn befolgt. Ein Argument, welches quasi auf die grammatisch-formale Ebene ausweicht, um den sozialen Unterwerfungsakt mit dem Schein selbständiger Leistung zu überblenden: Der gehorchende Befehlsempfänger als autonomes Individuum. Aber lassen wir die sozialen-soziologischen Assoziationen und Vorstellungsbilder beiseite! Denn sie sind es ja hier, die uns die Einsicht in unserer Angelegenheit erschweren.

Wonach richtet sich der Lernende, wenn er sich nach Inhalten richtet? Doch wohl nicht (in erster Linie) nach Personen. Der Schwimmschüler richtet sich zwar auch nach den Tipps seines Schwimmlehrers, aber doch wohl primär (was nicht zeitlich gemeint ist) nach den physikalischen Gegebenheiten, mit denen es (s)ein Körper zu tun hat, dessen spezifisches Gewicht nur wenig über dem des Wassers liegt. Im Grunde kann er genau dann schon schwimmen, wenn er das nötige Zutrauen in die Kraft des Auftriebs gefasst hat. Was dem Schwimmschüler das Schwimmen Lernen erschwert, ist sein Ich, genauer: seine Angst. Vielleicht lernen es Säuglinge genau deswegen so leicht, weil sie diese Angst nicht haben.

Wonach richtet sich der Anfänger der Geometrie, wenn ihm die Einsicht zuteil wird, dass tatsächlich (unpassendes Vokabel, weil wir es hier nicht mit einer „Tatsache“ zu tun haben) jedes Dreieck die Winkelsumme 180° hat/haben muss? Zunächst (was nicht dasselbe wie primär ist) nach den Hinweisen und Argumenten des Lehrers, die er nach- und mitdenkt und dann wohl nach dem, was im Zeigen und Weisen des Lehrers als Sachstruktur unverstellt zum Ausdruck kommt.

Wonach richtet sich der Lernende, wenn ihm der Lehrer die Punischen Kriege als wesentliches Element der Entstehungsgeschichte des römischen Imperiums und damit letzten Endes Europas nahe zu bringen sucht? Er folgt der Erzählung seines Lehrers, denkt dessen Gedanken (welche sich aus Gedanken diverser Historiker speisen) mit, versetzt sich vielleicht ansatzweise in die Situation eines der Protagonisten des Handlungs- und Ereignisverlaufs. Vor allem aber sucht er des historischen Ereignisses selber ansichtig zu werden, ein Suchen, das sich andeutet in den diversen Rückfragen an den Lehrer, welche ja nicht notwendigerweise die Glaubwürdigkeit des Lehrers als Person in Zweifel ziehen, sondern als historische Fragen an die Glaubwürdigkeit der Quellen gerichtet sind: Woher weiß man, dass es 37 Elefanten waren und nicht 40? Wieso ist man sich so sicher, dass die Stein- und Mauerreste in der Nähe des tunesischen Badeorts Hammamet die Reste Karthagos sind? Wonach sich Lernende richten, ist doch wohl dasselbe, wonach sich (hoffentlich) auch der Lehrer richtet, wenn er lehrt, ist doch wohl dasselbe, wonach sich der professionelle Historiker richtet, wenn er forscht.

Ohne die Bezogenheit auf Wahrheit und Richtigkeit würde es wenig bis keinen Sinn machen, von Einsicht zu sprechen, von Verstehen oder Erkenntnis. Vom Lernen könnte man aber immer noch sprechen, wenn wir es bloß als Verhaltensänderung eines Organismus infolge bestimmter Antriebe, Reize, Stimuli etc. bestimmen.

IV

Eine (schul)pädagogisch bedeutsame Lerntheorie muss also den Begriff des sich „auf Wahrheit richtenden Ichs“ (Petzelt) einführen, muss von Erkennen und Irren, von Verstehen und Unverständnis, von Begreifen und Begriffslosigkeit reden. Eine pädagogische Lerntheorie, besser: Lehr- und Lerntheorie, muss also von den Inhalten des Lehrens und Lernens reden, weil es ohne diese kein Lernen gibt, weil – zugespitzt formuliert – die Inhalte die Gedanken sind, die zu denken wir lernen, wenn wir lernen. Weiters: Weil diese Gedanken bezogen bleiben auf Gegenständliches, auf ein – zumindest für die Forschung – fragliches Etwas, von welchem her wir überhaupt erst von Richtigkeit, Angemessenheit, letztlich auch Wahrheit eines Urteils sprechen können. Grundsätzlich ist, was gelehrt und gelernt werden kann, ein bereits Bekanntes und Erkanntes (an der Grenze dessen beginnt, was man Forschung nennt). Das macht die Rede vom Wissenserwerb ja auch so plausibel. Das zu Lernende gibt es schon. Die Zinseszinsrechnung gibt es schon, wenn wir sie lernen. Die englische Sprache können wir nur lernen, weil es sie gibt. Wir lernen die englische Sprache anders als wir die Zinseszinsrechnung lernen. Wir lernen sie nach ihren Regeln und Üblichkeiten. Wir lernen sie nicht nach Gesetzen des Lernens, sondern nach ihren eigenen Usancen.

Eine Sache nach ihren eigenen Regeln, Stuktureigentümlichkeiten, Gegebenheiten zu lernen, das ist es also, was wir meinen, wenn wir sagen, im Lernen würde man sich nach den Inhalten richten. Was für das Lernen gilt, gilt auch für die Lehre. Lehrer lehren, wenn sie lehren, eine Sache so, wie sie ist (zumindest dem Anspruch nach). Man wendet dabei keine Lerngesetze an, man folgt auch nicht irgendwelchen Methoden des Unterrichtens, sondern man folgt dem Gedankengang, der die Sache ist, indem er sie zur Sprache bringt.

Im Wesentlichen waren es im 20. Jahrhundert zwei Didaktiken, welche Lernen von den Inhalten her gedacht und konzipiert hatten. Das war einerseits die des Alfred Petzelt und andererseits die Theodor Ballauffs. Mit einigen Einschränkungen könnte man auch die des frühen Wolfgang Klafki dazu rechnen (Klafki 1963). Die beiden Erstgenannten haben nicht allzu viel Anklang in der Didaktikhochkonjunktur der siebziger Jahre gefunden. In beiden Fällen dürfte es wohl die mangelnde Tauglichkeit des Konzepts für die pragmatische Umsetzung im Sinne der für die Lehrerbildung unumgänglich erscheinenden Unterrichtsplanung gewesen sein, welche ihre Randständigkeit in der damaligen Diskussion und bis heute bedingt haben. Nicht dass es von Petzelt oder Ballauff her nicht möglich gewesen wäre, einen Unterrichtsplan

zu erstellen oder eine Unterrichtsvorbereitung zu entwerfen, soll damit ausgedrückt werden. Mangelnde Tauglichkeit für derartige Zwecke besagt vielmehr, dass der für pragmatische Zwecksetzungen dieser Art erforderliche Schematismus nicht zu haben war. Unterrichtsvorbereitung hätte nämlich sowohl für Petzelt als auch für Ballauff bedeutet, dass der Lehrer *sich* vorbereitet und nicht den Unterricht. Ein anderer Grund dürfte vielleicht auch gewesen sein, dass die beiden Didaktiken eingelassen waren in jeweils komplexe pädagogische Systematiken und daher in ihrer Berechtigung und Relevanz für Praxis und praktische Lehrerbildung nur vom Gesamtentwurf dieser Pädagogiken zu verstehen gewesen wären. Die traditionelle Kurzatmigkeit der pädagogischen Begleitstudien für die Lehrerbildung versagte derartiges schon im Ansatz.

Was die Marketingfragen in der Didaktikbranche anlangt, hatte es da die lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik der so genannten Berliner Schule (P. Heimann/G. Otto/W. Schulz 1972) leichter. Sie erwuchs ja auch direkt aus den Lehrerausbildungsseminaren von Heimann und Schulz. Der „klappernde Mechanismus“ der so genannten vier „Entscheidungsfelder“ (Ziele, Inhalte, Methoden, Medienwahl) und zwei „Bedingungsfelder“ (anthropogene und soziokulturelle Bedingungen) empfahl sich ja nachgerade für das Schema einer einheitlichen Unterrichtsvorbereitung für alle Fächer, alle Altersstufen und jeden Schultyp. Dass jeder Unterricht Ziele hat, sich gewisser Inhalte bedient, welche mittels bestimmter Methoden und Medien transportiert werden, das sah auch der intellektuell anspruchsloseste Lehramtskandidat ein. Und dass der Unterricht, vor allem seine Ziele und Inhalte, von anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen der Lernklientel her begrenzt werden, war auch noch plausibel. Und dass all diese Dinge, Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder in einem „interdependenten Zusammenhang“ stehend gedacht werden müssen, wirkte womöglich noch erhebend auf das Gemüt derjenigen, die solches predigten.

Mit einem sich auf Wahrheit richtenden Ich à la Petzelt war da schon weniger anzufangen. Und mit der These Ballauffs, dass es beim Lehren und Lernen um den „Einbezug ins Denken“ ginge, schon gar nichts. Für das pragmatisch-unterrichtsplanerisch ausgerichtete Lehrerbildnerbewusstsein geradezu wahnwitzig muss es sich wohl gelesen haben, wenn es bei Ballauff heißt, dass man denken nicht wollen kann, sondern dass uns das Denken aufnehmen müsse, dass wir von einem Gedankengang erfasst würden, wenn wir denken.

Zu einem guten Teil war es vielleicht auch die etwas schroffe Sprache Petzelts, welche nicht gerade einlud zu einer intensiveren Beschäftigung mit seiner Pädagogik. Petzelt spricht in seiner Unterrichtstheorie selten und auch nur nebenbei von Inhalten des Unterrichts. Die bevorzugten Vokabeln sind Gegenstand und vor allem Lehrgut. Lehrgut meint damit schlicht die für Unterricht nach Wertgesichtspunkten ausgewählten Inhalte bzw. Gegenständlichkeiten. Das Lehrgut, so heißt es einmal prägnant, „beansprucht das Recht, gelehrt zu werden, wie es seinem Begriffe nach ist. Es ‚ist‘ aber jeweilig in

seiner besonderen Struktur als Glied einer bestimmten Wissenschaft zu sehen. Seine Darstellung, sein Erwerb sind daher notwendig an die ihm innewohnenden Invarianten seines Bereiches gebunden. Der Lehrende hat ihnen zu folgen, wenn er es nicht verfälschen will. Daher wird der Weg zum Lehrgut als Methode spezifisch je nach der Region, der das Lehrgut angehört. Sie (die Methode, A.S.) darf niemals bloß formal sein, das will sagen, man darf nie von einer Methode des Lehrenden sprechen, sondern von einer solchen, die das Lehrgut für Schüler und Lehrer verbindlich vorschreibt“ (Petzelt 1964, S. 115).

Sechzig Jahre nach Erscheinen seiner „Grundzüge systematischer Pädagogik“, aus welcher diese Sentenz stammt, darf man vielleicht auch ein bisschen historische Nachsicht üben. Wir müssen unseren Blick jetzt nicht auf die bereits oben inkriminierte Rede vom Erwerb richten, überhaupt nicht darauf, dass die für Petzels Didaktik grundlegende Ich-Gegenstands-Relation weitgehend in ökonomischer Redeweise auftaucht. Auch dass das Lehrgut „das Recht beansprucht ...“, möge uns hier nicht allzu sehr irritieren. Das Gemeinte erschließt sich schlagartig, wenn er von „Verfälschung“ des Lehrgutes spricht. Nicht bloß bewusste Verfälschungen, etwa im Sinne von politischen Instrumentalisierungen des Lehrgutes sind hier gemeint, obwohl er auch dazu deutliche Worte fand (Petzelt 1969, S. 82f) und Peter Kauder, einer der besten Petzelt-Kenner der Gegenwart, seine Pädagogik sogar weitgehend als Versuch wertet, politischen Instrumentalisierungen von Erziehung und Unterricht zu wehren (Kauder 2003, S. 277f.), auch Sorglosigkeit ist gemeint, der so genannte „lockere Umgang“ mit der Wahrheit, die Einladung zur Beliebigkeit von Deutungen, etwa im Sinne des (un)heiligen Rechts auf individuelle Meinung oder im Sinne der Anbiederung des Lehrenden an vermeintliche Deutungsbedürfnisse der Lernenden. Wörtlich heißt es: „Pädagogik kann unter keinen Umständen irgendeine Isolierung ihrer Forderungen von der Struktur des Lehrgutes rechtfertigen“ (Petzelt 1963, S. 115). Anders ausgedrückt: Es sind keine pädagogischen Gesichtspunkte denkbar, keine pädagogischen Prinzipien, die es erlauben würden, einen Sachverhalt anders darzustellen, als er ist. Die Didaktik kann sich nicht unabhängig von den Inhalten machen, irgendwie eigenständig (zum Eigenständigkeitstheorem siehe: Faber 1973) gebärden, so dass dann die Fachdidaktik als Kompromiss zwischen pädagogischen und fachlichen Ansprüchen erscheinen müsste. (Ein Gutteil der Mentalreservierungen der Fachvertreter gegenüber den Pädagogen in der Lehrerausbildung dürfte m.E. auf derartigen, zum Teil berechtigten Befürchtungen der Fachvertreter beruhen). Was den Unterricht, die Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden leitet (Petzelt sagt „beherrscht“), ist „das Lehrgut, das zwischen beiden steht, um das sich beide mühen (in unterschiedlicher Perspektive, A.S.). Dieses allein liefert die Ordnung aller sachlichen Momente“ (Petzelt 1963, S. 77) und damit der einzelnen Gestaltungsmomente des Unterrichtsverlaufs.

Auch bei Ballauff findet sich keine gesonderte Lerntheorie. Sie müsste erschlossen werden aus dem systematischen Zueinander von didaktisch-

lehrtheoretischen Elementen seiner Pädagogik und dem bei ihm immer wiederkehrenden Theorem der Sachgemäßheit des Lernens. Sachgemäß wäre eine Einsicht, der es gelingt, das Sein einer Sache als solches – ohne Teleologie, Ideologie, Motivation und Interesse – zur Sprache zu bringen. „Erziehung“ – so heißt es in seiner „Systematischen Pädagogik“ – „lässt bei der Sache sein, etwa in Gestalt des Unterrichts, und erwartet, dass darin der Zögling sich ganz der Freigabe der Sache auf sie selbst hin überlasse. Sie wünscht nicht, dass er sich die Sache in ihrem Sein aneigne, sondern dass die Sache sich selbst zu eigen werde durch einsichtiges Ermessen. Das ist etwa erreicht, wenn ein Text angemessen übersetzt, wenn eine mathematische Aufgabe richtig gelöst wird, wenn es gelingt, in einer Malerei Wesentliches sichtbar zu machen. Es kommt nun alles darauf an, nicht die Sache als verfestigten und in Besitz genommenen Bestand wichtig zu nehmen, sondern an ihr des ‚Seins‘ inne geworden zu sein [...] also nicht, dass hier Bestände geschaffen, fixiert, tradiert werden, ist das Maßgebliche, sondern das Seinlassen der Sache durch Sachlichkeit [...] Die mit dem Sein der Sache sich identifizierende Sachlichkeit muss man pädagogisch maßgeblich werden lassen (Ballauff 1970, S. 92f).

Die Maßgabe der Sachlichkeit – vor allem in der Bedeutung von Loslösung aus Ideologie und Teleologie, Motivation und (kollektivem) Interesse – würde dann auch auf unser Unterrichtsbeispiel von den Punischen Kriegen bezogen besagen, dass zwar die Vernichtung Karthagos die Entstehung des römischen Weltreiches entscheidend begünstigt und damit über lange Zeit die Formierung Europas ermöglicht hat, dass das aber nicht der Zweck oder geheime Sinn dieser Kriege war und daher auch keinen Anlass hergibt, die Leistungen des Fabius Cunctator irgendwie zu feiern oder zu bejubeln. Man muss aus dieser Geschichte keine Heldengeschichte machen, als deren Erben und Urenkel wir uns dann begreifen und daraus vielleicht gar die Verpflichtung ableiten, uns auch weiterhin als Bewahrer des Abendlands verstehen zu müssen. Catos „*ceterum censeo*“ wird wohl eher als Aufforderung zum Präventivschlag gelesen werden müssen. Die seltsam mystifizierend klingende Formel Ballauffs von der „mit dem Sein der Sache sich identifizierenden Sachlichkeit“ kann auch ganz schlicht interpretiert werden: Nicht nur als Abstandnahme von einer Identifikation mit Rom oder Hannibal, sondern auch als Freigabe von sich in diesem Zusammenhang auftuenden Fragen, welche die Sache einer weitergehenden Erschließung zugänglich machen. Wir kommen mit der Auslegung historischer Ereignisse gewissermaßen nie an ein Ende. Auch Petzelts Formel von der beherrschenden Stellung des Lehrguts ist in diesem Sinne gemeint. Dass es als Lehrgut „jeweilig in seiner besonderen Struktur als Glied einer bestimmten Wissenschaft zu sehen ist und dass seine Darstellung an die ihm innewohnenden Invarianten seines Bereichs“ gebunden ist, verweist darüber hinaus auf den wohl nur in dieser Pädagogik zu findenden Versuch, nicht nur methodische Eigentümlichkeiten der Fächer, typische Fragestellungen und Argumentationsformen zu identifizieren, sondern diese auch als die methodische Gangstruktur des Unterrichts zu legitimieren (siehe Ruhloff 1967).

V

Kann man nun ohne Lerntheorie unterrichten? Das war doch die Frage im Titel. Unsere Antwort wird zwiespältig ausfallen müssen. Eine Lerntheorie, die sich diesseits oder auch jenseits der so genannten Inhalte, des „Lehrgutes“, dessen also, was Sache ist, bewegt, scheint in der Tat – zumindest für Unterricht – verzichtbar. Wenn wir allerdings bereit sind, die oben angestellten Überlegungen zumindest schon für einen Anfang in Sachen Lerntheorie zu halten, dann wird man auch zugeben müssen, dass Unterricht gänzlich ohne Lerntheorie nicht wird auskommen können. Eine (schul-)pädagogisch relevante Lerntheorie wird vielmehr innerhalb dessen sich entfalten müssen, was man einmal Didaktik nannte. Sie wird anknüpfen müssen an das, was Wolfgang Klafki einmal den „Primat der Didaktik“ (vor der Methodik) nannte. Dieser allerdings wäre ernster zu nehmen, als ihn Klafki selber ernst genommen hat. Diesen Primat nämlich mit einer dann doch als irgendwie eigenständig imaginierten Phantasie der Methodiker zu kombinieren und damit zu konfrontieren, läuft darauf hinaus, den Primat der Inhalte durch die „produktiven Einfälle des Methodikers“ (Klafki 1973, S. 86) zu konterkarieren und damit zu schwächen. Wenn ich recht sehe, waren die letzten zwanzig und mehr Jahre gerade dadurch gekennzeichnet. Die Methodik feierte und die Inhalte spielten nur mehr eine marginale Rolle, allenfalls noch die des Aufhängers. Das Was des Lernens wurde immer sekundärer, wenn nur das Wie einer der jeweils neuen pädagogischen Orientierungen entsprach. Projektorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitliches Lernen, Offenes Lernen und anderes mehr (vgl. Schirlbauer 1992 und 1996) waren die Leitbegriffe einer Diskussion, die man nur mehr mit Mühe eine didaktische nennen konnte. Denn von Inhaltsorientierung war keine Rede. Möglicherweise hat sich die Pädagogikbranche das, was heute als neue Systemsteuerung läuft und sich in Form von Evaluation, Benchmarks, Bildungsstandards, PISA, TIMSS und DESI konkretisiert, auch selber zugezogen?

LITERATUR

- Ballauff, Theodor: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung, 3. Aufl., Heidelberg 1970.
- Combs, Arthur: Humanistische Pädagogik – zu zart für eine harte Welt, in: Fatzer, Gerhard: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn 1987.
- Faber, Werner (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen 2, München 1973.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 29. Sept. 1809, in: Hegel Werke 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften, Frankfurt/M. 1996.
- Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1972.
- Kauder, Peter: Alfred Petzelt – Leben und Werk, in: Kauder, Peter (Hrsg.): Alfred Petzelt – Pädagogik wider den Zeitgeist, Hohengehren 2003.

- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1969), Weinheim/Basel 1973.
- Koch, Lutz: Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens, in: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose, Weinheim/München 2002.
- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik (1946), Freiburg i.B. 1964.
- Petzelt, Alfred: Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften (1953), in: Heitger, Marian/Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht, Bad Heibrunn 1969.
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand 1971.
- Ruhloff, Jörg: Didaktik und Wissenschaftsmethodologie, in: Welt der Schule. Heft 1, 1967.
- Schirlbauer, Alfred: junge bitternis. Eine Kritik der Didaktik, Wien 1992.
- Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 1996.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß, München 2002.
- Sinz, Rainer: Lernen und Gedächtnis, Berlin 1976.