

Pulpanek, Eike

Warnung vor didaktischen Illusionen

Pädagogische Korrespondenz (1994) 13, S. 36-41

urn:nbn:de:0111-opus-90228



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

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

ESSAY

- 5 *Michael Tiedtke*
Vielfalt statt Einheit
Überlegungen aus Anlaß der pädagogischen Reformation des Ostens

DAS AKTUELLE THEMA

- 22 *Karl-Heinz Dammer/Andreas Gruschka*
Reaktionen auf Barbaren und die Pädagogik der Entbarbarisierung

DISKUSSION

- 36 *Eike Pulpanek*
Warnung vor didaktischen Illusionen

AUS DEN MEDIEN

- 42 *Peter Moritz*
Fernsehen als Ideologie (Teil I)
Über die Fragwürdigkeit des Fernsehens und noch fragwürdigere Theorien

BERICHT AUS DER FREMDE

- 67 *Gaby Späker*
Europa

DIDAKTIKUM

- 76 *Andreas Gruschka*
Schöner Sehen in schlechten Zeiten!

DOKUMENTATION

- 85 *Michael Tischer*
Ist's gestattet?

Eike Pulpanek

Warnung vor didaktischen Illusionen

I

In ihrem Aufsatz »Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler« (PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ Heft 12, S. 101–107) hat Hedwig Tücking eine Episode aus dem Mathematikunterricht eines 1. Grundschuljahrgangs untersucht, das Thema der Stunde war die Zehnerüberschreitung. Sie machte folgende zentrale Beobachtung: Das von der Lehrerin gewählte Vermittlungsverfahren, das Spiel »Rechenmaschine«, ignorierte die unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der einzelnen Kinder, ihre Individualität wurde durch die Standardisierung des Unterrichtsverfahrens nicht berücksichtigt. Die Lehrerin hatte das mathematische Problem aus Motivationsgründen zunächst verkleidet und in Form eines Rollenspiels eingeführt. Die ausgesuchten Materialien, verschiedenfarbige Einerplättchen, waren nicht zur Förderung der mit der Zehnerüberschreitung verbundenen und von den Kindern zu erreichenden höheren Kompetenzstufe geeignet.

Die Autorin kritisiert, daß in dieser Stunde die Entfaltung der in den Schülern und Schülerinnen angelegten Lernwege und Fähigkeiten nicht angeleitet worden sei, die Vermittlung von Insuffizienzgefühlen aufgrund des Scheiterns an der gestellten Aufgabe bedeute für einen Teil der Kinder, daß ihre Bildungsmöglichkeit verhindert wurde.

Die Kritik, die im Aufsatz geleistet wird, beschränkt sich nicht auf die analysierte Unterrichtsstunde, sondern sie wird als ein Beispiel zitiert, um zu verdeutlichen, daß die Grundschule insgesamt der versprochenen Individualisierung entgegenarbeite, um möglichst schnell aus den verschiedenen Kindern standardisierte SchülerInnen zu machen. Der Unterricht werde trotz aller spielerischen Einlagen so organisiert, daß die Kinder bei oft stundenlangem Stillsitzen zur selben Zeit denselben Lehrstoff frontal verabreicht bekommen.

Grundsätzlich stimme ich mit der Kritik überein, daß die Grundschule – wie Schule überhaupt – die SchülerInnen nicht im Sinne wirklicher Bildung fördert. Die Didaktik ist systematisch eben nicht auf eine den Individualitäten gemäße Unterstützung und Entfaltung der angestrebten Kompetenzen ausgerichtet. Die Schule erinnert in fataler Weise an die im Beispiel beschriebene Rechenmaschine: Am Anfang werden viele bunte Plättchen eingegeben, die sich im Verlauf der verschiedenen Operationen in schwarze, weiße oder graue verwandeln sollen, weil die Ausgabe nur für diese Nicht-Farben konstruiert ist. Alles Schillernde und Bunte zählt als Ausschuß oder allenfalls als exotisches Unikat. Die Passung der Produkte ist wichtig für die reibungslose Weiterverarbeitung.

Die gesellschaftliche Funktion von Schule zu erkennen und zu benennen entbindet die dort Lehrenden nicht von der praktischen Aufgabe, sich weiterhin darum zu kümmern, wie Kindern mehr Chancen eingeräumt werden können, zu lernen, was sie lernen sollen. Im Bewußtsein der Grenzen, die Schule in dieser Gesellschaft strukturell gesetzt sind, bleibt es notwendig, nicht nur immanent Spielräume aufzuspüren, sondern auch nach Möglichkeiten zu suchen, die vorhandenen Grenzen zu überschreiten. Das hierfür erforderliche Erkennen und Aufdecken von Widersprüchen scheint mir sinnvoller zu sein, als der Illusion Nahrung zu geben, man könne die Beschränkung der Bildung in der Institution Schule mit didaktischer Geschäftigkeit kompensieren, ja auflösen. Ich sehe in der von H. Tücking zitierten und als konstruktive Alternative empfohlenen Didaktik in der Tradition des Montessori-Materials solchen Stoff für Illusionen. Zu einfach wird mit ihr die Hoffnung ausgedrückt, daß durch eine bessere Didaktik und Methodik die Kinder in der Schule schließlich doch zu autonomen, gebildeten Individuen sich entwickeln könnten.

II

Zunächst ist daran zu erinnern, daß der kritisierte Stillsitz- und Frontalunterricht, der allen alles zur gleichen Zeit verabreicht, zumindest offiziell längst out ist. Seit 1985 hat die Grundschule Richtlinien, die ihren Schwerpunkt auf Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts legen. Die Zauberworte sind Freiarbeit, individuelle Lerntempi, Materialvielfalt und kreative Lernumgebung statt herkömmlicher Klassenräume. So sind zum Beispiel wesentliche Elemente der Montessori-Pädagogik durchaus Bestandteil dieser Richtlinien. Der von der Autorin beschriebene Unterricht ist somit zwar möglicherweise immer noch gängige Praxis, jedoch unterbietet er die offiziellen Empfehlungen. Scheitert die Individualisierung der Kinder also nur an der nicht konsequenten Umsetzung der Richtlinien? Oder ist diese letztlich mit der systemischen Funktion der Schule (Selektion über Standardisierung) ausgeschlossen? Ist es überhaupt gewünscht, daß viele, viele bunte Plättchen herauskommen? Wir müssen das Klassenzimmer, mit welchem Interieur auch immer, verlassen, um an des Pudels Kern zu kommen. Die Funktion der Grundschule steht zur Debatte, ihre Didaktik ist als Mittel zum Zweck zu analysieren und zu kritisieren!

Alternativlos werden die Kinder nach 4 Grundschuljahren in die drei oder höchstens vier verschiedenen Schulformen sortiert, die als weiterführende bezeichnet werden, zwischendurch sichern sich die Sonderschulen noch ihre Klientel. Diese Aufgabe der Grundschule liegt jedem Unterricht zugrunde. Auch die im Aufsatz so ungebrochen positiv beschriebene Individualisierung und Differenzierung trägt die Selektionsfunktion in sich, ja sie bewährt sich sogar äußerst wirkungsvoll als Mittel, die Unterschiede zwischen den Kindern für deren Hierarchisierung deutlich zu machen. Hedwig Tückings Utopie ist in vielen avancierten Grundschulen längst stundenweise Realität, ohne daß dies die Funktion der Schule eingeschränkt hätte: als idyllisch anmutende Situation, in der einige Kinder lesen, andere basteln, schreiben, rechnen oder Goldfische füttern. Unbestreitbar nimmt diese Art des

Unterrichts zunächst eine Menge Druck von den Kindern und bietet ihnen auch Möglichkeiten, einiges auszuprobieren. Die Lehrerin kommt wesentlich häufiger dazu, sich Kindern individuell widmen zu können. Zuschauende (vor allem in Erinnerung an die eigene Schulzeit) bekommen den Eindruck einer entspannten, produktiven Lernsituation vermittelt. Aber der Eindruck täuscht und die Beobachter wollen sich täuschen lassen, denn es geht nicht um eine Individualität, in der Unterschiede gefördert und nicht an einem einheitlichen Maßstab bewertet werden. Die Szenerie des offenen Unterrichts verbirgt nur die Tatsache, daß hier Kinder auf die Verhaltensweisen konkurrierender Individuen eingestellt werden, sie werden ihnen als Modell höchster persönlicher Entfaltung vermittelt. Individualisierung in der kapitalistischen Gesellschaft heißt immer auch Vereinzeln. Ein Schüler mag vielleicht gemäß seiner subjektiven Entwicklung auf vielen individuellen Umwegen die Zehnerüberschreitung erst im 3. Schuljahr wirklich begreifen – nur: dieses Maß an eigenem Lerntempo wird ihm ganz sicher an keiner Schule zugestanden. Auch wenn die Lehrerin sehr genau um die unterschiedlichen Entwicklungsschübe der einzelnen Kinder weiß, auch die absolute Sicherheit, daß jedes physiologisch gesunde Kind die jeweils nächste kognitive Stufe irgendwann erreichen kann, nützt dem individuell Lernenden nicht wirklich. Im 4. Schuljahr muß er souverän in den Tausender-Bereichen die Division und Multiplikation beherrschen, sonst ist ihm der Weg in die weiterführende Schule versperrt, er muß wiederholen oder wird in die Sackgasse Sonderschule geschickt. Am Interesse der Eltern, ihre Kinder in der Grundschule auf die weiterführenden Schulen möglichst so vorbereitet zu bekommen, daß dem eigenen Kind vergleichsweise zumindest keine Nachteile erwachsen, bricht sich jede konsequente Individualisierung der Lernstoffe und -tempi.

Aber auch wenn diese Ausgangssituation eine andere wäre, das Ziel der Individualisierung ist alles andere als eindeutig positiv: Der individualisierte Unterricht ermöglicht nicht automatisch die bessere Entfaltung der Lernenden. Sitzen die einzelnen Kinder an ihren »frei« oder doch zumindest selbst gewählten Aufgaben, so reduziert dies die gemeinsame Unterrichtszeit mit den anderen im Klassenverband, und das bedeutet, daß sprachlich wenig elaborierte Kinder (z.B. auch ausländische und aus/umgesiedelte) nicht mehr von der entfalteteten Sprachkompetenz anderer SchülerInnen profitieren. Es wird weniger gemeinsam gesprochen, erzählt, diskutiert. Zunehmend gewinne ich den Eindruck, daß die Schritte zur Individualisierung nur denen nützen, die in der Schule jetzt schon privilegiert sind. Sie erlaubt, in einer weicheren, aber dafür nachhaltigeren Weise die Spreu vom Weizen zu trennen, als man gemeinhin annimmt. Daß alle das Gleiche zu lernen haben und daß die Unterschiede im Lernerfolg deutlich gemacht werden müssen, daran ändert die Individualisierung nichts. Die Unterrichtenden sind dabei oft »fein raus«, die SchülerInnen tragen allein die Verantwortung an ihrem »Versagen«, jede/r war schließlich innerhalb dieser Freiheit und Materialfülle des eigenen Glückes Schmied. H. Tücking konzentriert sich so sehr auf die didaktische Problematik, daß sie diese Tendenzen in der so positiv bewerteten Freiarbeit und Individualisierung nicht wahrnimmt. Mit Bezug auf die Traxler-Karikatur dürfen die Fische möglicherweise für eine Weile unbeschwert im Wasser schwimmen, die

Elefanten durch die Savanne stampfen, die Vögel fliegen, die Affen klettern – sie machen dabei, weil in ihrem Element, jeweils eine gute Figur. Nur: die entscheidenden Früchte hängen eben nach wie vor ganz oben auf dem Baum!

Von daher zeigen die Kinder, die schon während des 1. Schuljahres ihre Ziffernoten wissen möchten, einen nüchternen Realitätssinn. Diese kleinen Ziffern sind die Tauschwerte, um die es wirklich geht! Muß man den notenfreien Schonraum der ersten zwei Grundschuljahre deswegen nicht auch als unverschämte Irreführung der SchülerInnen sehen und die ganze »freie« Arbeit nicht minder? Diese Frage zu stellen bedeutet nicht die Aufforderung, zur alten Paukschule zurückzukehren. Aber sie macht die neue Qualität des Widerspruchs deutlich, in den jede partielle Reform gerät, sofern sie auf die Normerfüllung (Bildung) abhebt, ohne die Funktionserfüllung zu tangieren.

III

Ich will noch einmal zum dargestellten Beispiel zurückkehren. Die Zehnerüberschreitung soll gelernt werden. Die Lehrerin führt das Problem frontal ein, ermöglicht aber durch ihr methodisches Vorgehen keine systematische Bewältigung der Aufgabe. Die Autorin kritisiert dies, sie schreibt, die Kinder könnten »ein altes Schema (nämlich das Zählen) weiter zur Lösung von Aufgaben, die eigentlich ein neues, angemesseneres Schema erfordern«, benutzen. Argumentiert wird mit Piaget, daß eine Höherentwicklung in der kognitiven Struktur nicht eingeleitet würde. Wenn aber davon ausgegangen wird, daß diese Höherentwicklung bei entsprechender Reife des Kindes »ggf. auch ohne ein didaktisch hilfreiches Material« stattfindet, dann z.B., wenn das Kind selbst dieses Problem wirklich hat und es darum lösen will (z.B. beim Einkaufen), dann vermag ich in den noch so systematisch durchkonzipierten Materialien, seien es Papierstreifen oder goldene Montessori-Perlen, keineswegs das so entscheidende Lernmittel zu sehen.

Es ist eine didaktische Phantasie bzw. eine typische Phantasie des Didaktikers anzunehmen, daß Kinder sich plötzlich neugierig und wißbegierig auf ein relativ abstraktes mathematisches Problem stürzen, nur weil es der Lehr- und Stundenplan gerade so vorsieht. Als ob die »sensible Phase« für das Lernen von Neuem in der Massenschule sinnvoll organisiert werden könnte! Schule reagiert nicht auf das individuelle Lernbedürfnis, sondern soll Kindern den Kanon der allgemeinen Bildung vermitteln. Zwischen der Neugier für mathematische Probleme und dem Schulcurriculum klaffen Welten. Didaktiker tun so, als ob beides harmonisch miteinander zu vermitteln wäre. Weil die Kinder dieses Problem von außen vorgesetzt bekommen, muß eine ganze Pädagogenriege extra hierfür didaktisches Material erfinden. Walter Benjamin sah diese Absurdität, als er schrieb: »Pedantisch über Herstellung von Gegenständen – Anschauungsmitteln, Spielzeug oder Büchern – die sich für Kinder eignen sollen, zu grübeln, ist töricht. Seit der Aufklärung ist das eine der muffigsten Spekulationen der Pädagogen. Ihre Vergafung in Psychologie hindert sie zu erkennen, daß die Erde voll von den unvergleichlichsten Gegenständen kindlicher Aufmerksamkeit und Übung ist [...] Kinder bilden sich damit ihre Dingwelt, eine kleine in der großen, selbst. Die Normen

dieser kleinen Dingwelt müßte man im Auge haben, wenn man vorsätzlich für Kinder schaffen will und es nicht vorzieht, eigene Tätigkeit mit alledem, was an ihr Requisit und Instrument ist, allein den Weg zu ihnen sich finden zu lassen« (W. Benjamin, Ges. Schriften, Bd. IV.1, »Baustelle«, S. 92 f., Frankfurt 1991).

Das im Aufsatz von H. Tücking beispielhaft genannte Material, das als gelungen, weil als »zwingende didaktische Möglichkeit« für das Erlangen der nächst höheren Abstrahierungsstufe aufgeführt wird, ist mir zu zwanghaft auf die Linearität der »Höherentwicklung« orientiert. Seit vielen Jahren erlebe ich, wie skurril und eigenartig die jeweiligen Umwege der Kinder sind, um z. B. die Zehnerüberschreitung zu begreifen. So legen sie doch das Zählen nicht einfach als altes Schema zur Seite, um nun fein säuberlich zur nächsten Abteilung voranzuschreiten. Gerade beim und durch das Zählen, bei dem sie ja ständig ordnen und sortieren, erschließt sich ihnen oft die Bündelung zu Zehnerpäckchen. Das geschieht beim Basteln mit Eierkartons (durchaus außerhalb des Mathematikunterrichts) oder beim Verteilen von Smarties und Sammelbildern auf dem Schulhof ebenso wie beim Zählen ihrer Spardosenpfennige und -groschen, die bei der Bank zwar nicht in goldene Perlen, wohl aber in silberne Markstücke eingewechselt werden.

H. Tücking bewertet die Montessori-Methode deshalb positiv, weil es direkt und unverpackt das Kind sozusagen pur vor das mathematische Problem stellt. Hierin sieht die Autorin die Wißbegierde und die Neugier der Kinder in bezug auf die Sache ernst genommen. In dieser Annahme, so möchte ich kritisch einwenden, stecken einige Idealisierungen, weil sie nicht am Rahmen der Schule geprüft wird:

Erstens wird in der Schule davon ausgegangen, daß Kinder just im ersten Schuljahr das mathematische Problem der Zehnerüberschreitung einfach haben, weil es ihnen vorgesetzt wurde.

Zweitens wird angenommen, daß die Kinder dieses Problem alle unabgelenkt, ohne Umwege, so wie die logische Mathematik als positive Wissenschaft dies einmal festgelegt hat, lösen möchten. Damit wird das logische Schema, das das Kind in seiner Entwicklung aufbaut, ineingesetzt mit dem manifesten Lerninteresse.

Mir scheint, daß die im Beispiel aufgeführte Lehrerin sehr wohl um die Unmöglichkeit dieser Prämissen wußte und dringend einer Motivation (Spiel) bedurfte, um das mathematische Problem nicht zu ihrem Disziplinproblem werden zu lassen. Geht man außerdem davon aus, daß für Kinder »das Lernen, wie alles übrige, von Natur aus ein großes Abenteuer bedeutet« (Benjamin), dann ist dieses Abenteuer sicher nicht für alle in strukturell gleicher Weise in der möglichst unabgelenkten, effizienten, systematischen Hinführung zum »höchsten« Ziel, dem formalen Denken zu erleben. Wirkliches Begreifen gelingt kaum über solch abstrakte Unvermitteltheit. Die Systematik eines Materials schließt die individuellen Zugänge von vornherein aus, die mit ihm nicht abgedeckt werden: Im Zusammenhang mit eigenen Beobachtungen und Erfahrungen sind mir die Überlegungen eines Walter Benjamin hier wieder einmal näher als die kalte didaktische Systematik, und sei es die fortgeschrittenste, die die größte Nähe zum genetischen Lernen und damit die zu den Lernenden besitzt. Begeistert rezensierte er eine 1931 neueingeführte Spielfibel für Schulkinder: »... Bei alledem wird das Kind niemals vor, immer über den Lehrgegenstand gestellt: als würde es beispielsweise im zoologischen Unter-

richt, nicht vor das Pferd geführt, sondern, als Reiter darauf gesetzt ... Es ist ganz außerordentlich, wie die Verfasserin die Kommandogewalt, die für das kindliche Spiel so entscheidend ist, von Anfang an auch der Zahlenreihe gegenüber zur Geltung bringt« (W. Benjamin, »Gründende Anfangsgründe«, in: W. Benjamin, Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt/M, 1969).

IV

Das zur Zeit so vielbeschworene individuelle Lernen findet statt in einer Gesellschaft, in der dem System vor dem Individuum der entscheidende Rang eingeräumt wird. Wenn wir uns an der im Moment so populären »freien« Arbeit in der Grundschule delektieren, sollte dabei eine wesentliche Erkenntnis des gänzlich unpopulären Karl Marx nicht aus den Augen verloren werden: »Nicht die Individuen sind frei gesetzt in der freien Konkurrenz, sondern das Kapital ist frei gesetzt« (Grundrisse).

Die so vital und locker anmutenden Klassenzimmer, in denen Freiarbeit praktiziert wird, sollten nicht blind dafür machen, daß es auch hier letztlich um Selektion und um Individualisierung im Sinne vereinzelt Konkurrierender geht. Die anfangs eingespeiste, chaotische Vielfalt muß schließlich als output in die schon gegebene repressive Arbeitsteilung passen.

Doch trotz aller kritischen Distanz zur Praxis muß ich ihr weiterhin verbunden bleiben. So werde ich nun – vorbereitet auf unterschiedliche Schülerindividuen – meinen Ranzen schnüren, um vielleicht gelegentlich auch einmal mehr als nur den Zehner zu überschreiten. Kann sein, daß die SchülerInnen mir erklären, daß sie gerade kein mathematisches Problem haben – sie werden es trotzdem vorgesetzt bekommen, denn sie sind mittlerweile im 4. Schuljahr und es bleibt ein halbes Jahr, um sie fit zu machen für die weiterführenden Systeme.

Das Eingehen auf individuelle Lernprobleme und das Bereitstellen eines entsprechend differenzierten Materials muß in diesem Stadium schon absehen vom lernenden Individuum, denn jede wirkliche Differenz kann nicht mehr berücksichtigt werden, subjektive Abweichungen können nicht mehr zugelassen werden. Lernen verkehrt sich in die effektive Lösung vorgesetzter Aufgaben, es reduziert sich auf das bloße Training, die Latte zu überspringen, deren Höhe längst festliegt. Sicher, ich suche immer wieder nach Techniken und Tricks, um gerade die sogenannten Leistungsschwachen zur Bewältigung dieser Hürde zu befähigen. Ich werde die vorgegebenen Lernstoffe genau prüfen, wie ich sie für diesen Zweck didaktisch/methodisch zerlegen kann, um der Zerlegung der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten zuzuarbeiten. Das Fitneßtraining mag bewirken, daß die eine oder der andere doch noch ins Gymnasium oder wenigstens in die Realschule passen, was keineswegs ihr Fortkommen in der Gesellschaft, aber vielleicht ein mittelmäßiges Auskommen in ihr ermöglicht. Der gute Wille zur besseren Didaktik wird hier keine Abhilfe schaffen, er steht in Gefahr, ständig mit dem System zu paktieren. Vielleicht läßt sich von der Didaktik sagen, was Adorno einmal von der Dialektik feststellte: Ihre Wahrheit liegt nicht bei der Methode als solcher, sondern bei ihrer Intention im gesellschaftlichen Prozeß.

Es gibt aus der Verstricktheit keinen Ausweg!