

Rumpf, Horst

Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik zu zwei Beiträgen von Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema "Kritik didaktischer Moden"

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 289-293



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rumpf, Horst: Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik zu zwei Beiträgen von Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema "Kritik didaktischer Moden" - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 289-293 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-106574

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 2 – März/April 1996

Essay

- 149 FRITZ OSTERWALDER
Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation oder
Kult des Pädagogischen

Thema: Wissensstrukturierung im Unterricht

- 167 WOLFGANG EINSIEDLER
Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissens-
repräsentation und ihre Anwendung im Unterricht
- 193 WOLFGANG SCHNOTZ/THOMAS ZINK/MICHAEL PFEIFFER
Visualisierungen im Lehr-Lern-Prozeß
- 215 SABINE MARTSCHINKE
Der Aufbau mentaler Prozesse durch bildliche Darstellungen.
Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmals-
dimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht
der Grundschule

Thema: Allgemeine Pädagogik

- 235 JÜRGEN OELKERS
Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner
Pädagogik
- 255 EWALD TITZ
Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der
kritischen Bildungstheorie Heydorns
- 277 KLAUS MOLLENHAUER
Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik –
eine Glosse

Diskussion

- 289 HORST RUMPF
Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik auf Beiträge von
Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema „Kritik
didaktischer Moden“

Besprechungen

- 297 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
Wolfgang Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung.
Wertorientierungen im Alltag
- 303 HEINZ-ELMAR TENORTH
Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines
deutschen Deutungsmusters
- 305 PETER DREWEK
Martin Schmeiser: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des
Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920.
Eine verstehend soziologische Untersuchung

Dokumentation

- 309 Pädagogische Neuerscheinungen

Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen

*Replik zu zwei Beiträgen von Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema „Kritik didaktischer Moden“**

PRANGE und DIEDERICH nehmen Anstoß an RAMSEGERS Vorschlag, zwei Richtungen der didaktischen Reflexion zu unterscheiden – die erste „eher subjektorientiert“, die zweite „eher instruktionsorientiert“. Und beide wollen sich nicht in die instruktionsorientierte Ecke gestellt sehen. Mit interessanten Begründungen bestreiten sie dieser Gegenüberstellung theoretische Stichhaltigkeit.

Um nur zwei zentrale Argumentationsstränge herauszugreifen: Die forcierte Subjektorientierung verleugne die Aufgabe des Unterrichts, „in dem etwas gezeigt oder vorgemacht, erklärt oder demonstriert, eingeübt und variierend wiederholt wird“, um „Kenntnisse und Fertigkeiten“ des Schülers zu „erweitern“ (PRANGE 1995, S. 330). Zwei Seiten zuvor: Es gehe Unterricht darum, bestimmte Themenbereiche „nicht produktiv zu ergänzen und kreativ zu verbessern, sondern ... sie sich rezeptiv anzueignen“ (PRANGE 1995, S. 328). Möglicherweise durch einen „Ausflug ins sogenannte Leben“ oder aber (und das gilt wohl PRANGE als Normalfall) „unter den abgeschirmten Bedingungen eines Klassenraums“. Fazit dieses Einspruchs: Subjektorientierung, wie sie RAMSEGER unter Rückgriff auf einige Autoren (RUMPF, RAUSCHENBERGER, MESSNER) vorstellt, hat nichts mehr mit Unterricht zu tun, sie ist dem kuriosen Programm verfallen, das auf die Formel zu bringen ist: „Gut wäre eine Schule, wenn sie keine ist“ (PRANGE 1995, S. 328). Damit ist die eine der von RAMSEGER herausgearbeiteten Positionen aus der seriösen Debatte um Schule und Unterricht ausgeschieden.

Die andere Ausscheidung – die Instruktion als Gegensatz zu Subjektorientierung und Eigenerfahrung fixiert – besorgt DIEDERICH, an PRANGES Allgemeine Didaktik anschließend: „Jeglicher Unterricht ist mäeutisch: Ohne vorschulisch Erlerntes (z. B. Sprache) wäre Unterricht überhaupt nicht möglich“ (DIEDERICH 1995, S. 336). Und das gilt DIEDERICH, an PRANGES Unterrichtstheorie anschließend, als Begründung dafür, daß jeder Unterricht mäeutisch ist. Folgerung: „Pure Instruktion“ ist überhaupt nicht möglich: „Die Hauptsache ist hier, ob man fürchtet oder hofft, pure ‚Instruktion‘ sei möglich, oder ob man das für illusionär, also Befürchtung wie Hoffnung für unbegründet hält“ (DIEDERICH 1995, S. 339).

Der forciert subjektorientierte Unterricht ist kein Unterricht, und den eher instruktionsorientierten, den gibt es nicht: so die Zurückweisung von RAMSEGERS Versuch, in der Luft liegende Divergenzen in der didaktischen Theorie und Programmatik auf den Begriff zu bringen und aus festgefahrenen Frontstellungen ein Stück weit herauszukommen.

* Abgedruckt in Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 327–340.

Als persönlich Betroffener las ich eine Passage in PRANGES Darlegungen mit Faszination und Zustimmung: „... in jedem Fall geht es (sc. beim Unterricht) um einen Modus, Themen und Personen über Zeit zum Zwecke des Lernens in Beziehung zu setzen ... Fragen des Unterrichts sind ... Fragen der Inszenierung und Gestaltung, eben der Artikulation zu einem bestimmten Zweck, nämlich dem des Lernens ... Eine künstliche Angelegenheit, keine Frage, höchst künstlich sogar (wie alle Kultur), um so das Lernen zu verstehen, auf die Reihe zu bringen und Effekte in der Breite wahrscheinlicher zu machen. Eben das ist die Wirklichkeit des Schulunterrichts. Sie ist indes nicht künstlicher als viele andere Praxen auch ... Artikulation als Verfahrenshilfe zur Ermöglichung von Lernprozessen ist dabei gewissermaßen die Lebensader des Unterrichts“ (PRANGE 1995, S. 331 f.).

Schön gesagt, dachte ich beim Lesen – und hatte nur etwas zum Grübeln, warum denn das Lernen, zu dessen Anregung der Unterricht etwas inszeniert gestaltet, in den vorangegangenen Passagen einen so ausgesprochen rezeptiven Charakter aufgedrückt bekommen hat.

Inszenieren und gestalten lassen sich doch weiß Gott vielerlei Lernprozesse, in denen entdeckt, gestaltet, erzeugt wird, was nicht präexistiert, im Kopf des Lehrers, im Lehrplan, im Lehrbuch: ein vorher nichtexistenter Blick auf eine Sache, eine Formulierung diesseits der Fachsprache, eine neu gewagte, sehr persönliche Annäherung, die etwas anderes ist als Aneignung festliegender Kenntnisse und Fertigkeiten, eine Berührung mit einer zuvor unbekanntem Welt: Wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler darangehen, durch Interviews und durch das Fahnden in alten Zeitungen herauszubekommen suchen, was beispielsweise zwischen 1933 und 1938 in ihrem Heimatort wirklich los war – im Umgang mit Juden beispielsweise. Interviewtechniken, inhaltsanalytische Techniken werden nebenbei mitgelernt, zentral geht es aber um das Herausbekommen von etwas bislang Unbekanntem, was in keinem Schulbuch, in keinem Curriculummaterial zu finden ist. Und soll eine solche Inszenierung und Artikulation von Lernprozessen schon deshalb kein Unterricht sein dürfen? Die Frage also ging mir durch den Kopf, ob PRANGE selbst die in seinem Bild vom Unterricht (Inszenierung, Gestaltung, Artikulation, Künstlichkeit) angelegte Vielfarbigkeit und Vielartigkeit von Lernprozessen nicht durch einige leicht reformpolemische Festlegungen schon auf den vorangegangenen Seiten bedenklich stranguliert hat.

Die Vermutung verstärkt sich zur Gewißheit bei dem, was er aus dem von mir verantworteten Buchtitel „Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen“ herausgelesen hat.

PRANGE schreibt – und es wird ihn erstaunen, daß ich ihm darin zustimme: „Worum es geht, ist nicht, die Differenz zwischen künstlich und wirklich zugunsten des wirklichen und gegen das künstliche Lernen zu entscheiden, sondern darum, das unvermeidlich künstliche Arrangement von Unterricht gut oder weniger gut zu inszenieren“ (S. 332). Es folgt in der Anmerkung der mich nun wirklich verblüffende Satz: „Ganz anders dagegen RUMPF, der mit eindrucksvoller Hartnäckigkeit das ‚wirkliche Lernen‘ gegen die Künstlichkeit der Schule ausspielt (RUMPF 1986 in ‚Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen‘)“. Es folgt bei PRANGE die Behauptung, RUMPF operiere anhand wirkungsvoller Illustrationen mit der Opposition Leben–Schule (natürlich – künstlich,

lebensvoll – abstrakt, sinnlich – affektgehemmt, menschlich – bürokratisch) und übersehe darüber, daß es sich um keine wirkliche Opposition handle, daß Schule auch Leben sei – schließlich daß die wichtigen didaktischen Fragen durch falsche Gegensätze verschüttet würden. Diese wichtigen Fragen nach den differenzierten künstlichen Praxen seien erst dann zu beantworten, „wenn man sich klarmacht und anerkennt, daß das künstliche Lernen in der Schule wirkliches Lernen ist“ (S. 332). Ich will die böse Frage unterdrücken, ob PRANGE mehr als die Überschrift des Buches und des einleitenden Kapitels mit dem gleichen Titel gelesen hat. Aber anmerken muß ich, daß diese Lektüre jedem Unbefangenen deutlich machen muß, daß das „und“ in dem Titel nicht den Widerspruch zweier sich ausschließender Größen artikuliert, sondern programmatisch eine spannungsreiche Verbindung formuliert oder fordert.

Ein Aufsatz in einem Feuilleton „Das moderne Musiktheater und die heutige Opernbühne“ kann doch nur von einem sehr voreingenommenen Leser so verstanden werden, als ginge es darum, das eine gegen das andere auszuspielen. Zumal wenn in der Abhandlung kein Zweifel daran gelassen würde, daß es darum geht, wie Musiktheater – trotz mancher Widrigkeiten – sich auf der heutigen Bühne durchzusetzen beginnt. Kurzum: Es ist für das Schul- und Unterrichtsbild des Lesers PRANGE aufschlußreich, wie er die Überschrift meines Buches mißversteht. PRANGE glaubt aufgrund dieses Nichtverstehens gegen mich feststellen zu müssen, daß künstliches Lernen in der Schule wirkliches Lernen sei. Ich möchte nur zwei kleine Passagen aus meinem Einleitungskapitel zitieren – sie stehen im Kontext der Interpretation von zwei, selbstredend, künstlichen Unterrichtsszenen (aus K. WÜNSCHES „Wirklichkeit des Hauptschülers“ und THIEL/WAGENSCHAINS „Kinder auf dem Wege zur Physik“): „Es kann nicht um die bloße Diffamierung von Zivilisationslernen zugunsten einer diffusen Freisetzung von Subjektivität gehen. Es ist die Frage, wie der sich blind durchsetzenden Distanz und Affektkontrolle etwas entgegensetzen ist, das diese subjektiven Aneignungsformen kultiviert. Das kann nicht in einer Verherrlichung einer wildwuchernden, scheinbar natürlichen Subjektivität geschehen. Dazu bedarf es der Kulturarbeit, also auch einer künstlichen Maßnahme“ (RUMPF 1986, S. 25). Und: „Keine monomanische Selbstentblößung, aber auch keine rigide Aufsatzschulung (sc. im Unterricht von K. WÜNSCHE). Ein Unterricht, der das Inoffizielle nicht ausgrenzt, nicht wegzivilisiert – der sich ihm aber auch nicht einfach in blinder Kulturkritik unterwirft. Das ist die Künstlichkeit, die ich meine. Nicht der Gegensatz von zivilisationsgesteuerter Lehre und von natürlicher Spontaneität kann also aufgerichtet werden“ (RUMPF 1986, S. 27).

Daß ich also deutlich zwischen zweierlei Künstlichkeit unterscheide und für Unterricht eine Künstlichkeit einfordere, die mehr zuläßt und kultiviert als das Lernen von feststehenden Kenntnissen und Fertigkeiten (die ja gewiß auch ihren partiellen Sinn haben), unterscheidet mich wohl von den Akzenten der PRANGESCHEN Didaktik. Ganz einig fühle und weiß ich mich aber mit der allgemeinen Charakterisierung des künstlichen Lernens in der Schule als Folge des Inszenierens, Gestaltens, Akzentuierens von Inhalten und Herausforderungen.

PRANGES Mißverständnis oder Überlesen meiner Argumentation scheint mir eine Fixierung zu signalisieren: die Fixierung auf einen schier platonisch ent-

zeitlichten Begriff dessen, was *richtiger* und *eigentlicher* Schulunterricht diesseits aller Moden ist. Warum – und das liegt ja doch in der Idee vielartiger Inszenierungsmöglichkeiten, und das würde ja auch von PRANGE in Maßen anerkannt – soll es nicht verschiedene Arten und Grade der Beziehung der künstlichen Schule zu dem geben, was Schüler mitbringen und was es außerhalb der Schule zu erfahren und zu tun gibt? Gewiß steckt diese Frage in PRANGES wichtiger Bemerkung, es gelte der wichtigen didaktischen Frage nachzugehen, „wie sich die Praxis und Wirklichkeit des Schulunterrichts zu den anderen Praxen und Wirklichkeiten verhält und in Beziehung setzen kann“ (PRANGE 1995, S. 333). Nur – scheint mir – hat sich PRANGE mit der schon in den ersten Zeilen seiner Abhandlung steckenden ironischen Abschmetterung von Positionen, die „mit der Erfahrungsferne der Schule Schluß machen“ wollen (S. 328), aufgrund seiner Fixierung auf ein bestimmtes Schul- und Unterrichtsbild den Zugang zu den wirklich interessanten und brisanten Fragen des Verhältnisses verschiedener Praxen selbst verbaut. *Die Künstlichkeit* von Unterricht, die sich nicht seinem normativ gehandhabten Bild von Unterrichtskünstlichkeit einfügen läßt, wird nicht nur nicht ernst genommen, sie wird buchstäblich nicht wahrgenommen. Das buchstäbliche Gegenteil dessen, was jemand *expressis verbis* schreibt, wird ihm als seine in diesem Text hartnäckig verfochtene Position vorgehalten.

Jedenfalls wird man doch sagen dürfen, daß jemand, der so verfährt, sich die Auseinandersetzung mit einer für ihn möglicherweise kritischen Position zu leicht macht – weil er sie gar nicht aufnimmt und in sein Bewußtsein dringen läßt.

In anderer, wenn auch verwandter Weise erspart sich DIEDERICH die in RAMSEGERS Unterscheidung immerhin nachdrücklich angemahnte Erörterung der Differenzen zweier Unterrichtsbilder. Ihn verbindet hier mit PRANGE, daß beide „sich wundern, von außen als fossile Jünger eines instruktionsorientierten Unterrichts gesehen zu werden“ (DIEDERICH 1995, S. 339). DIEDERICH bestreitet dem – nach RAMSEGER – „eher subjektorientierten“ Unterricht nicht schlechthin den Charakter von Unterricht, aber seine Auseinandersetzung mit RAMSEGERS Entgegensetzung läuft darauf hinaus, daß von höherer theoretischer Warte aus (die PRANGES Unterrichtstheorie zu danken sei) diese Entgegensetzung kein Fundament in der Sache hat. Sie entpuppt sich, wählt man nur die richtige Abstraktionshöhe, als Scheingegensatz. Denn jeder Unterricht ist dann sowohl instruktionsorientiert wie auch auf subjektive Lernmitgiften der Lernenden bezogen, d. h. auch subjektorientiert. Durch die so erklommene Abstraktionsebene sind die von RAMSEGER pointierten Differenzen auf der phänomenalen Handlungsebene konkreten Unterrichts eingeebnet, wenn nicht unkenntlich gemacht. Die Abstraktionsgewinne werden freilich m. E. mit Differenzierungsverlusten und Wahrnehmungsschwächen auf der Phänomenebene teuer bezahlt.

Das zeigt sich an dem Schicksal, das dem mæutischen Unterricht in PRANGE-DIEDERICHs ziemlich extramundaner Theorieperspektive widerfährt. Weil prinzipiell jeder Unterricht „vorausliegendes Können als Lernvoraussetzung in Anspruch nimmt“ und „an Erfahrungen der Schüler anschließt“, darf er mit Fug und Recht nach PRANGE und DIEDERICH „mæutisch“ heißen. Daß damit der Begriff „mæutisch“ in seinem phänomenalen und historisch konkreten

Gehalt ausgehöhlt wird, liegt zutage. Solche theoretisch ferngesteuerten Regulierungen der Aufmerksamkeit haben allerdings Folgen: Die Frage, ob die Primzahlenreihe einmal abbricht oder nicht, kann bekanntlich didaktisch sehr unterschiedlich inszeniert werden: als plausible Instruktion mit stark strukturiertem Frage-Antwort-Spiel in zehn Minuten – oder als vielstündiges Gespräch in einer Lerngruppe, bei der der Lehrer hellwach anwesend ist, die aufkommenden Gedanken in statu nascendi verfolgt und sie zuweilen ordnet, zuspitzt, skeptisch oder angeregt mustert, sie ernst nimmt und zu verstehen sucht (vgl. WAGENSCHNEIN 1980). Bislang galt ein Lehren und Unterrichten dieses Typs als mäeutisch – in der Spur von des SOKRATES Hebammenkunst. Wenn freilich jeder Unterricht im angegebenen Sinn „mäeutisch“ geheißen werden soll, sind beide Inszenierungsarten derselben Kategorie „subjektorientiert“ zuzuschlagen. Wird durch solche phänomeneutralisierende Theoriebildung nicht das geradezu verhindert, wozu Erziehungswissenschaft jedenfalls auch da ist: die Gewinnung eines differenzierenden Blicks hinsichtlich fundamental verschiedener Qualitäten dessen, was sich in Lehr-Lern-Zusammenhängen abspielen kann? Und was von allen Beteiligten als fundamental unterschiedlich erlebt wird?

PRANGE/DIEDERICH kommen darin überein, daß sie sich ihre begrifflich geschärfte Perspektive auf Unterricht so zurechtlegen, daß sie die von RAMSEGER als „eher subjektorientiert“ charakterisierten Bilder von Unterricht keines differenzierten Blickes würdigen müssen. Sie werden – sei es durch Annullierung ihres Unterrichtscharakters, sei es durch Techniken differenztilgender Subsumtion – aus dem Feld seriöser Didaktikdiskussion verwiesen. Wohl auch aus dem Feld seriöser Lehrpraxis. Ganz unverstänlich bleibt mir, weshalb beide Autoren sich nicht einer Gruppe „eher instruktionsorientierter“ Didaktik zurechnen lassen wollen. Es ist mir unverstänlich, weil (1) eine solche Position ein wichtiges Gegengewicht gegen subjektivistische Schwärmereien sein kann und weil (2) die Art der Abwehr dieser Zuordnung viele Indizien bietet, daß diese Zuordnung Gründe für sich hat.

Literatur

- DIEDERICH, J.: Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 335–340.
- DIEDERICH, J./RUMPF, H.: Lerner oder Mensch? Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Friedrich Jahresheft. Seelze 1984, S. 33–36.
- PRANGE, K.: Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 327–333.
- RUMPF, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Leben. München 1986.
- WAGENSCHNEIN, M.: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nichtabbrechen der Primzahlenreihe. In: M. WAGENSCHNEIN: Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart 1980, S. 228–236.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst Rumpf, Ostpreußenstr. 12, 64297 Darmstadt