

Bernhard, Armin; Gruschka, Andreas
**Lernlandschaften des ICH - Edmund Köfels subjektive Didaktik als
Auflösung ihrer selbst**

Pädagogische Korrespondenz (2002) 29, S. 44-66



Quellenangabe/ Reference:
Bernhard, Armin; Gruschka, Andreas: Lernlandschaften des ICH - Edmund Köfels subjektive Didaktik
als Auflösung ihrer selbst - In: Pädagogische Korrespondenz (2002) 29, S. 44-66 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-81006 - DOI: 10.25656/01:8100

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81006>

<https://doi.org/10.25656/01:8100>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.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, auführen, 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Aktuelles Thema

- 5 *Gero Lenhardt*
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Wandel von Schule

- 23 *Torsten Pflugmacher*
Das deutsche Lesebuch

Didaktikum I

- 44 *Armin Bernhard/Andreas Gruschka*
Lernlandschaften des ICH –
Edmund Kösel's subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

Dokumentation I

- 67 *Kösel's Antwort*

Didaktikum II

- 70 *Oliver Hollstein*
Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung –
Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

Briefwechsel

- 89 *Horst Rumpf/Andreas Gruschka*
Bildungszeit – Ein Briefwechsel

Dokumentation II

- 107 Fordern und fördern

Armin Bernhard/Andreas Gruschka

Lernlandschaften des ICH – Edmund Kösel subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

I

EIN RADIKALER KONSTRUKTIVIST

Seit einigen Jahren haben didaktische Modelle Konjunktur, die eine Abkehr von der Vermittlung als Bildung betreiben. Der neurolinguistischen Programmierung (NLP), der Moderatorenmethode oder dem Methodentraining nach Klippert ist es gelungen, tief in die Fortbildungslandschaft einzudringen. Klippert hat sich zum didaktischen Großunternehmer aufgeschwungen, der bereits mehreren Kultusministern sein Produkt verkaufen konnte. Dass dabei aus dem schlichten Methodentraining ein offizielles Schulentwicklungskonzept wurde, stellt einen atemberaubenden Vorgang dar. Augenscheinlich hat sich kein Ministerialbeamter der Mühe unterzogen, die Übungen anzuschauen, denn dann wäre schnell aufgefallen, dass es sich um eine Mogelpackung handelt. Viele Lehrer schwören auf Klippert, auch wenn sie nicht anzugeben vermögen, inwiefern die Schüler nach den Übungen die Methoden beherrschen, die sie im Unterricht benötigen. Das indiziert, dass die traditionelle Didaktik von den Lehrern immer weniger als ihre Berufswissenschaft wahrgenommen wird. Die überkommene Modellbildung antwortet augenscheinlich nicht auf die Alltagsprobleme des Lehrberufs. Viele Lehrer erwarten von den neuen Modellen die Lösung dieser Probleme. Genau das versprechen vollmundig die Protagonisten der Konzepte. Ihre Analyse zeigt indes, wie wenig praktikabel und wirkungsvoll sie sind. Dass NLP, Methodentraining oder Moderatorenmethode zu Massenbewegungen geworden sind, macht deutlich, wie anfällig Lehrer für Heilslehren geworden sind. Es ist erstaunlich, dass die Erziehungswissenschaft bisher diese Tendenz weitgehend ignoriert.

Auch Edmund Kösel hat mit seiner »subjektiven Didaktik« eine beträchtliche Anhängerschaft bei den Lehrern erobert und ist ähnlich wie Klippert, sieht man einmal von einer bissigen Rezension in der *Zeitschrift für Pädagogik* ab (Diederich 1997), nicht mit ihr im akademischen Feld angekommen. Das kann auch damit zusammenhängen, dass gegenwärtig Ansätze zu einer subjektorientierten Didaktik von vielen Didaktikern verfolgt werden und Kösel sich insofern in Konkurrenz zu anderen bewegt. Anhänger der humanistischen Psychologie, Vertreter des radikalen Konstruktivismus, Gestaltpsychologen oder auch nur Lehrer, die sich als Freunde von Schülern gerieren wollen, subjektivieren die Didaktik.

Kösel markiert in diesem Umfeld eine besonders interessante Position, da er wohl am radikalsten durchspielt, was es bedeutet, sich in der Didaktik ganz auf die Seite eines »Subjekts« zu schlagen.

Er sieht seine Didaktik als Antwort auf die Herausforderungen der »Postmoderne« und auf der Basis dieses Erkenntnis- und Gesellschaftsprogramms bricht er mit allen herkömmlichen didaktischen Theorien. Er hat 1993 die in mehreren Entwürfen vorbereitete Didaktik als »Modellierung von Lernwelten« vorgelegt. Das Buch hat seither mehrere Auflagen erlebt. Die im »Handbuch zur subjektiven Didaktik« zusammengestellten Vorschläge implizieren eine grundlegende Dekonstruktion aller Prämissen didaktischer Modelle und eine völlige Neujustierung des didaktischen Denkens als Folge des Zusammenbruchs sämtlicher Selbstverständlichkeiten in der postmodernen Gesellschaft. Kösel fordert dabei nicht nur zur Umstrukturierung didaktischer Arrangements auf, sein Plädoyer zielt auf eine radikale Veränderung von Schule und allen gesellschaftlichen Beziehungen. Sein Medium für diese Umbrüche und Veränderungen ist das »Subjekt«. Subjektive Didaktik hat die Aufgabe, die bislang ausgegrenzten Regionen menschlichen Lebens in das Lernen hineinzuholen. Erst so könne Schule eine Antwort auf die individualisierte und pluralisierte Welt von heute geben. Es wird zu zeigen sein, wie gut Kösel dieser »Paradigmenwechsel« gelingt und wie dabei die Didaktik verschwindet.

II

EIN WISSENSCHAFTLICHES URSPRUNGMÄRCHEN ALS RELIGIONSSTIFTUNG

Kösel berichtet zu Beginn seines Buches, wie er zum Konzept der subjektiven Didaktik gekommen ist. Zunächst fühlte er sich als Didaktiker bei den beiden dominanten Theorien, der lerntheoretischen und der bildungstheoretischen Didaktik, gut aufgehoben und glaubte, mit ihnen sowohl die objektive als auch die subjektive Seite des Unterrichts berücksichtigen zu können. Aber auf die Frage seiner Studenten, welches Modell denn nun wahr und welches falsch sei, habe er gemerkt, dass er diese Frage nicht beantworten konnte. »Es wollte mir nicht gelingen, dem Anspruch, Unterricht wissenschaftlich, also losgelöst von individuellen und situativen Konstellationen zu erfassen, darzustellen und Anfängern die Unterrichtsnorm zu vermitteln, zu genügen. Ich habe eine Zeitlang versucht, alle am Unterricht beteiligten Faktoren zu identifizieren und in ein theoretisches Gerüst einzuordnen. Bei ca. 10.000 Faktoren habe ich aufgegeben, weil mir plötzlich klar wurde, dass dieser Weg nicht zu einer Verbesserung des Unterrichts und der Unterrichtskultur führen kann. Was für den einen richtig und durchführbar ist, ist für den anderen entweder nicht verständlich, nicht wahrnehmbar oder nicht durchführbar« (Kösel 1996, S. 1).

Der alte Weg hin zur »Objektivität« von Unterricht führte also nicht zu einer adäquaten Beschreibung der jeweiligen Lage der handelnden Person und ihrer Situation. Von daher schien es Kösel zwingend zu sein, dass der Didaktiker die Perspektive wechseln muss. Seine neue Überzeugung lautet: In der Beschreibung der Subjektivität des Lehrens und Lernens liegt die einzig mögliche Lösung des Problems.

Mit dieser biographischen Erzählung einer Wandlung vom Wissenschaftler zum »Finder«, vom instruierenden Didaktiker zum Förderer der Subjektivität, die mit der plötzlichen Einsicht nach dem 10.000sten Faktor einsetzt, wird implizit nahe gelegt, dass es sich um mehr als einen bloßen Perspektivenwechsel handelt. Kösel stellt sich

als Saulus dar, der sich in dem Augenblick, in dem er sich seines Subjektivismus bewusst wird, zum Paulus gewandelt hat. Glaubte er vorher an die Möglichkeit der wissenschaftlichen Objektivierung des Unterrichts als Steuerungsaufgabe des Lehrers, glaubt er nun, dass die Situation der Handelnden nur durch den konsequenten Blick auf die sich im Spiel befindende Subjektivität erfasst und gestaltet werden kann. Weder liefert er seinen Lesern einen wissenschaftlichen Beweis für die Unhaltbarkeit der wissenschaftlichen Methode zur Analyse der Didaktik (er nimmt für seine Didaktik die Wissenschaft in Anspruch, s.u.), noch vermag er in seinem immerhin 420 Seiten starken Werk die Subjektivität einigermaßen kohärent begrifflich zu explizieren. Stattdessen zeigt er allerlei Subjektives, indem er erläutert, was sich Schüler so denken, wenn der Lehrer etwas von ihnen will (vgl. a.a.O., S. 261, s.u.) und reklamiert als wissenschaftliche Grundlage seiner subjektiven Didaktik eine Metatheorie des autopoietischen Systems Mensch, der sich selbst herstellt, indem er sich und seine Sicht auf die Welt »konstruiert«. Damit freilich muss Subjektivität eigentlich nicht mehr mit didaktischen Mitteln hervorgebracht oder auch nur weiterentwickelt werden. Sie existiert vielmehr bereits und wird in ihren Möglichkeiten durch Didaktik im besten Fall nicht behindert. Subjektive Didaktik besteht demnach vor allem darin, die verschiedenen Weisen dieser Subjektivität sich artikulieren zu lassen und auf alle direktiven Steuerungen und fremdbestimmenden Aufgaben zu verzichten. Waren für die alte Didaktik in einem Unterricht, von dem man phantasierte, dass er reibungslos durchzuführen sei, Ausbrüche der Subjektivität des Schülers immer Zeichen für Störungen, stehen nun ordnende Eingriffe des Lehrers bei der Bearbeitung von Aufgaben unter dem Generalverdacht, die Subjektivität zu (zer)stören.

Für wen erzählt Kösel die Geschichte seiner Wandlung? Adressaten dürften in erster Linie solche Lehrer sein, die immer noch nach einer Didaktik für ihren Unterricht suchen, die wie Kösel den Glauben an die Wissenschaft verloren haben und die bereit sind, aus der Not (ihrer Unfähigkeit, ihr Handeln zu objektivieren) die Tugend abzuleiten, die ehemalige Störgröße zum Herzstück des Unterrichts zu erklären.

Kösels Hinführung operiert mit einem gängigen Muster der Vereinnahmung. Denjenigen, die unzufrieden mit der traditionellen Didaktik sind, wird mit Hilfe eines Zerrbildes deutlich gemacht, wie hoffnungslos es wäre, an der alten Vorstellung festzuhalten. Ein solches Gegenbild benötigt man wohl, um sich frei zu machen für eine radikal andere Didaktik. Kösel ist bis an die Grenze gegangen, indem er 10.000 Faktoren zusammenstellte. Wie manisch muss er immer wieder auf seinem Irrweg neue Faktoren entdeckt haben, aber gefunden hat er dabei nicht, was er suchte: die objektive Struktur des Gegenstandes Didaktik. Der Leser ist fast geneigt, erleichtert zu sein, dass der Autor darüber nicht irre geworden ist. Nun geheilt vom Zergliederungswahn, kann er sich dem subjektiven Wesen der Didaktik zuwenden.

Wenn aber dieses Wesen so ungemein vielfältig ist (jeder ist ein einzigartiges Subjektssystem, die Schüler operieren unterschiedlich, unberechenbar eigensinnig und sie allein können wissen, was sie tun), wie soll dann Didaktik noch möglich sein? Kösel's Antwort darauf besteht in einer heuristischen Zergliederung (!) von Faktoren, die er als Momente der Subjektivität betrachtet. Das meiste, was er dabei anbietet, hat er nicht in der Didaktik gefunden, sondern bei Theoretikern, die von dem »Subjektiven« sprechen.

Wissenschaftliche Modellbildung (wie freilich nun auch die Alternative) wird von Kösel also allein unter der Prämisse der Beschreibung betrachtet, die immer neue, immer feinere Unterscheidungen vornimmt, indem sie alles, was »irgendwie« bedeutsam werden kann, ausdifferenziert. Wer wie Kösel aus den gesammelten Faktoren kein »objektives System« ableiten und bei dieser Sammlung keinen theoretischen Begriff von der Sache entwickeln kann, der muss scheitern: Am Ende seiner Kategoriebildung kann er den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr erkennen. Der verwandelte Kösel macht sich in diesem Wald auf die Jagd nach dem Anderen der Vermittlung: dem Subjekt. Auf diese Weise davor bewahrt, den »Mythen« über die Herstellbarkeit bestimmter Wirkungen beim Lernenden aufzusitzen, kann er daran gehen, die Bedingungen der Herstellung, Darstellung und Entwicklung der Subjektivität zu entfalten. Aber bei dieser Arbeit wechselt er nicht das Handwerkszeug. Er gibt uns nicht Einblicke in die subjektivierte Lehrkunst von Lehrenden. So gut wie nichts erfahren wir über die Bildungsprozesse in den autopoietischen Schülersystemen. Eine narrative Entfaltung der lebendigen Lernlandschaft, mit der Kösel sich an die Ganzheitlichkeit und Individualität des didaktischen Geschehens anschmiegte, sucht man vergebens. Er liefert den Lesern nicht, wie man nach dem Postulierten erwarten könnte, komplette Gestalten der anderen Praxis, sondern vor allem ein neues System von Faktoren (Prinzipien, Postulaten, neuen Begriffen, Dimensionen): letztlich die Ergebnisse seiner neuen Sammelleidenschaft.

Der Lehrer, der den Unterricht durch die Objektivierung seiner Praxis zu organisieren sucht, verliert – so die zentrale Botschaft des Buches – die Subjektivität des Schülers aus seinem Blickfeld. Kösel dagegen wähnt sich bereits so nahe der Subjektivität, dass er deren objektive Bedingungen im Schulunterricht nicht mehr zu seinem Gegenstand macht. Sie kommen nur hier und da als kritischer Kommentar zur herrschenden Didaktik vor. Mit der Oppositionsfigur objektiv/subjektiv tut er so, als ob die herkömmliche Didaktik systematisch ihren Adressaten verfehlen müsse. Das steigert er zu der Kritik, dass sie das Subjekt gar nicht mehr sehe. Sicherlich trifft dies zu, wenn man seine Subjektvorstellungen zum Maßstab nimmt, aber als abwegig erscheint dieses Urteil noch dort, wo die klassische Didaktik mit den abstrakten »anthropogenen Voraussetzungen« oder der »wechselseitigen Erschließung« am Schüler vorbeizieht. Keine Didaktik kommt nämlich ohne Unterstellungen zum Adressaten des Lehrens aus.

Während die Kunst der wissenschaftlichen Analyse des Objektes (und sei es in Form des »Schülers«) ins Nichts führe, wird die dagegen gesetzte der Ausgestaltung des Subjektiven zur Verwirklichung der Didaktik erklärt. Der Leser soll sich merken: Die Strategie der klassischen Didaktik führt vom lehrenden und lernenden Menschen weg, die subjektive führt zu ihm hin.

III

DER FREUND UND DER GEGNER

Das Bild der Mythenzerstörung, mit dem Kösel anhebt, erinnert an Georg, den Drachentöter. Das linear kausale Denken der Wissenschaft und die mit ihr begründete Didaktik stellt eine der Mythen dar. (Kösel listet von diesen immerhin 9 auf.) Sie gehe von einer mechanischen Funktionsweise des Lernens und der Vermittlung aus. Didaktik betreibe die Unterwerfung des Schülers unter die Norm der Wissenschaft und die Sachzwänge der modernen Gesellschaft. »Daß wir in einer Welt der ›Objektivität‹ und ›Sachzwänge‹ leben, wo Bereiche wie ›Wärme‹, ›Wertschätzung‹ usw. gering eingestuft werden oder kaum einen Platz finden, hat schlimme Folgen für die Ausbildung innerer Strukturen, bzw. ist mitverantwortlich für Verwirrungen in der Identitätentwicklung. ›Wissenschaftlichkeit‹, ›Objektivität‹ und ›Verwertbarkeit‹ im materiellen Sinne sind die Leittexte eines Lebensplans, der Reichtum, Wohlbefinden und ›Unsterblichkeit‹ verspricht. Statt den Tod als Vollendung des Lebens zu begreifen, wird er mit vielerlei Zauber und Ritualen so weit wie möglich ferngehalten« (a.a.O., S. 11).

Der Feind besteht mithin nicht lediglich in einer falschen Didaktik, sondern in der durch diese zum Ausdruck kommenden falschen Idee des Lebens. Das Subjekt soll mit einer subjektiven Didaktik vor den Zwängen der Welt geschützt werden. Am postulierten Wesen der pädagogisch gepflegten Subjektivität soll die Welt genesen. Es ist merkwürdig, dass aus der Kritik am pragmatischen Ungenügen der herkömmlichen Unterrichtsweise nicht etwa ein realistischeres Gegenprogramm folgt, vielmehr dessen Explosion in alle Facetten des Unverfügbaren, des Subjektes und der von diesem entfalteten neuen Welt.

Aber wer oder was ist dieses Subjekt? Kösel beschwört dasjenige, das sich um »Wärme« als »Wertschätzung« usw« (!) bekümmert, das, wie es vielfach heißt, »authentisch empfindet«, eine »Balance zwischen Körper und Geist« erreicht, das sein »Überleben« einübt und den Tod als die Vollendung des Lebens betrachtet. Das ist starker Tobak für ein Unternehmen, das erklärtermaßen nicht primär eine Lehre zum Überleben und zum Tode sein will, sondern Lehrern der öffentlichen Schule helfen soll, besser zu unterrichten. Überleben und Leben zum Tod erweisen sich im Verlaufe der Darstellung erfreulicherweise als nichtoperationalisierte Ziele dieser Didaktik, wie überhaupt das allermeiste des normativ Versprochenen keine wirkliche Entsprechung in den methodischen Überlegungen findet (s.u.). In einem aber operiert Kösel mit dem Furor des Missionars. Seine primäre Aufgabe sieht er darin, den Schüler nicht auf die Rationalität der wissenschaftlichen Methode, sondern auf die ungleich reicheren, weil vielfältigeren Quellen seiner Subjektivität auszurichten. Den Maßstab seiner Bildung findet dieses Subjekt mithin nur in sich selbst. Wer Subjektivität sagt, muss auch Subjektivität akzeptieren, wie sie ist. Schon von daher verbietet sich eine Lehrweise, die den Schüler mit einer Aufgabe konfrontiert, die diesen auf sein Ungenügen an der Sache aufmerksam macht, ihn mit Rückgriff auf diese gar evaluiert. Wenn allein das Subjekt weiß, was für es gut ist, wenn einzig es selbst verstehen kann, was es tut, dann bleibt dem Lehrer nur noch übrig, ein Klima zu gestalten und zu sichern, in dem das Subjekt unausgesetzt mit sich zu tun hat. Kein Wunder

ist es denn auch, dass Kösel das Subjekt zu geballter Selbstbefragung auffordert. Es solle sich fragen, in welchen »Ich-Zuständen« es sich jeweils befinde, welche »Ich-Ebene« es gerade vernachlässige, welcher »Ich-Zustand seine Energie »auffresse«
usf. (a.a.O., S. 114).

Wer so selbstbezüglich werden will, der muss ein starkes Argument aufbieten, dass die Sachbezüglichkeit der traditionellen Didaktik unhaltbar geworden ist. Kösel behauptet schlicht, dass sie ihr Ziel verfehlen müsse. Er nimmt seine Leser in traditioneller Weise für seinen Neuansatz ein, indem er ein umfassendes Sündenregister der pauschal als »Als-ob-Didaktik« bezeichneten Didaktik eröffnet. Viele der von ihm aufgezeigten Sünden verweisen tatsächlich auf die Implikationen und Folgen der systematischen Unterbietung des Anspruchs der Didaktik durch die Organisation des Massenunterrichts in der öffentlichen Erziehung. Das »Produktionsparadigma« verweist auf die Kritik an der Ignoranz der schulischen Didaktik gegenüber dem Prozesscharakter der Vermittlung. Unterricht wird entworfen und intern evaluiert mit Blick auf die an standardisierten Aufgaben gezeigten Schulleistungen. Die Abbilddidaktik, der die Fächer folgen, kennt nur die Entfaltung der Logik einer Sache aus den Konventionen der Fachsystematiken, ohne sich auf die Logik der Entfaltung der Sache im Subjekt einzulassen. Es kann schwerlich bezweifelt werden, dass die meisten Methoden des schulischen Lernens und Leistens nicht dazu angetan sind, möglichst viele Schüler zum produktiven Lernen zu verhelfen. Ja, viele der in der Schule gebräuchlichen Methoden sind wegen der mit ihnen verbundenen Verunmöglichung des Lernens zu kritisieren. Kurz: Die herkömmliche Didaktik hält nicht, was sie verspricht, und ist deswegen eine »Als-ob-Didaktik«.

Die »[...] bewegt sich ständig in einem widersprüchlichen Feld: Lehrende und Lernende müssen sozusagen »systematisch« verschleiern, daß in der Schule gelernt werden muß, andererseits aber auch, daß viele Schüler die vermittelten Informationen nicht verstehen, nicht einordnen und strukturieren können, so wie es den Lehrenden vorschwebt. Auf diese Weise entstehen affektlogische und kognitive Botschaften, die sich gegenseitig widersprechen« (a.a.O., S. 62).

Mit vielen theoretischen Anleihen verfißt Kösel seine These, dass Lehrer nicht in der Lage sind, auf instrumentellem Weg Schülern das beizubringen, was sie lernen sollen. Sodann postuliert er normativ, dass eine solche lineare Orientierung an der Produktion von Wissen und Fertigkeiten den gewandelten Bedingungen des Wissens in der Gesellschaft nicht mehr angemessen ist.

Normaler Schulunterricht erscheint nicht als die schlechte Ausführung eines gut gemeinten. Sie erweist sich für Kösel grundsätzlich als falsch und unhaltbar. Er bestreitet nicht nur die Rationalität der Mittel, sondern auch die der Ziele. Der dem Schulunterricht immerhin noch unterliegende Anspruch allgemeiner Bildung ist fragwürdig geworden, angesichts der Erschütterung unseres Bildungswissens, der Tatsache, dass es einen Kanon nur innerhalb des Wissenschaftsparadigmas geben kann. Inzwischen sei aber klar geworden, dass es keine lineare, homogene, einzig gültige »Erzählung« mehr gebe. Deswegen könne es keine Didaktik mehr geben, die von der Autorität der Sache ausgehe, sondern nur noch eine, die der Autonomie des Subjekts zu ihrem Recht verhelfen könne. Subjektive Didaktik wird damit zur Abschaffung einer Didaktik, die noch etwas Bestimmtes für alle lehren will. So ist es nur konse-

quent, dass Kösel auf eine didaktische Begründung des Unterrichtsgegenstandes verzichtet, wo er von der »Sache« handelt (vgl. a.a.O., S. 213 ff.).

Diese radikale Negation des Schulbetriebs ist keine wirklich bestimmte und auch keine praktische. Weder kann davon gesprochen werden, dass Kösel über die courante Klage hinaus etwas zur genauen Erklärung des Missstandes beiträgt, noch taugt seine postmodernistische Extrapolation irgendwie zu einer Aufklärung über die Praxis des Unterrichts. Was der postmoderne Theoretiker als nicht mehr gegeben behauptet, treibt in der Schule ungebrochen sein Unwesen. Die Hinweise auf die Postmoderne taugen nicht einmal zu einer konsequenten Kritik am Vermittlungsparadigma, denn in der subjektiven Didaktik feiert dieses ja Auferstehung im Zeichen des Subjekts. Der gesteigerte Aufwand an Methodik der Selbstthematizierung wäre sonst nicht zu verstehen. Mit Kösel's Attacke ist es ähnlich wie weiland mit der Kritik der Antipädagogik bestellt. Ihr Problem liegt darin, statt einer bestimmten Negation die Propaganda der eigenen Alternative zu betreiben. Ging es damals um den Wechsel vom Erziehen zum Unterstützen, so geht es jetzt um objektive »Als-ob-« versus subjektive Didaktik.

IV

MIT DER MODERNSTEN WISSENSCHAFT GEGEN DIE WISSENSCHAFT

Kösel kündigt den Vertrag mit der modernen Wissenschaft nicht nur wegen seiner lebensphilosophisch motivierten und in der Anlehnung an Therapiekonzepte deutlich werdenden Parteinahme für das »Subjekt« (eigentlich die »Subjektivität« des Menschen), sondern auch weil er nach der Rezeption der modernsten Wissenschaft gar nicht anders könne, als das alte Paradigma aufzukündigen. Es seien also nicht nur normative Gründe für den Paradigmenwechsel gegeben, sondern stringenter noch wissenschaftstheoretische und empirische. Denn das »Subjekt«, das die klassische Didaktik zu instruieren suche, habe sich auch wissenschaftlich nicht halten lassen. Die cartesianische Anpassungsmaschine Mensch, der unter dem Nürnberger Trichter sitzende Schüler, der Lehrer, der mittels seiner allgemein üblichen Methoden verallgemeinerbare Resultate beim Schüler erzielt, all diese Figuren seien wissenschaftlich unhaltbar geworden, nachdem der Konstruktivismus und die Systemtheorie nachgewiesen haben, dass Schüler wie Lehrer autopoietische Systeme seien, die ihre Sicht auf die Welt selbsttätig konstruieren. Luhmann erklärte, dass Unterricht nicht der Ort für den Einsatz von Trivialmaschinen sei. Kösel versteht Unterricht als den Ort, an dem bislang Trivialmaschinen tätig waren, Schüler und Lehrer entsprechend misshandelt wurden bzw. sich misshandeln ließen. Er ist weit entfernt davon, das paradoxe Verhältnis von Nicht-Können und dennoch unausgesetzt so tun, als ob man könnte, theoretisch oder empirisch auszuleuchten. Hin und wieder blitzt etwas aus der Wirklichkeit auf, aber es dient dann lediglich der Illustration und Bekräftigung für die allgemeine theoretische Konstruktion.

Was Kösel aus der neuesten Wissenschaft ableitet und als diese ausgibt, ist in Wahrheit die älteste. Der Nürnberger Trichter taugte schon im ausgehenden Mittelalter vor allem als Gegenbild zur Praxis von Paukern, er war selbst im mechanischen Zeitalter der Didaktik nie theoretisch-technischer Ausdruck des didaktischen Selbstverständnisses. Alle didaktischen Reformer von Comenius an haben sich darum

bemüht einzuschärfen, dass man Schüler nicht in Papageien umwandeln dürfe und könne, und selbst wenn sie als solche aufräten, dürfte man sie nicht mit diesen verwechseln. Eine Fülle von didaktischen Aphorismen bestätigt, dass der revolutionär sich gebärdende köselsche Konstruktivismus (der nicht zu verwechseln ist mit dem konstruktivistischen Original) pädagogisches Gemeingut darstellt. Man kann Pferde zum Wasser bringen, saufen müssen sie schon selbst (prägt Jürgen Diederich immer gerne ein). Nur heillose Verhaltenstheoretiker ignorieren, dass Schülern auch durch die beste Produktionsdidaktik das Lernen nicht abgenommen werden kann. Aber anstatt sich dafür zu interessieren, wie die Schüler an Gegenständen ihres Interesses oder an denen des Lehrplans lernen, wie sie ihren Eigensinn auch dann bewahren, wenn sie sich an den Stoff anpassen, anstatt auszumessen, welche Subjektivität inhaltlich im Spiel ist, wenn sie nicht lernen, wie und was sie lernen sollen, schließlich wie sie sich ihrer Subjektivität bewusst werden in der Abarbeitung an einer ihnen zunächst fremden Sache, anstatt also den real existierenden Konstruktivismus der Schüler genauer zu beobachten, postuliert der Didaktiker Kösel eine Didaktik, die unzählige Gelegenheiten bieten soll für den „Konstruktivismus“ des Schülers.

An diesem didaktischen Arrangement ist er interessiert, nicht aber an der empirischen Bestimmung des Subjekts im Bildungsprozess. Das würde auch erklären, warum er in seinem Theoriepotpourri nichts auslässt, was ihm »irgendwie« zuträglich zu sein scheint für eine voll entfaltete Subjektivität. Dabei wählt er die Theorien und Konzepte, die schon von dem ausgehen, was die Didaktik erst bewirken soll und die ein Subjekt noch dort erkennen, wo es augenscheinlich Opfer eines therapeutischen Settings ist: Konzepte, die mit dem Appell an das Subjekt auftreten, um es dann in ein eisernes Korsett sozialer und kommunikativer Regeln einzuspannen. Es treten auf: Gestaltpsychologie nach Fritz und Lore Perls, humanistische Psychologie (TZI), Neurolinguistische Programmierung, Transaktionale Analyse, Psychodrama usf. Pädagogische Bildungstheorie, die wie die wagenscheinsche das Subjekt als Bildungssubjekt ernst nimmt, wird nicht einbezogen.

V

PRINZIPIEN UND POSTULATE

Im Teil C seines Buches verspricht Kösel, konkret zu werden. Hier geht es nach den »Grundlagen der subjektiven Didaktik« um die »Modellierung der didaktischen Landschaft«. Diese wird strukturiert wesentlich durch Beschreibungen zu drei Basis-Komponenten des Unterrichts: ICH, WIR, SACHE. Aus den Theorien, die zu diesen Basiskomponenten zu finden sind, versucht er, »Prinzipien und Postulate« für die drei Dimensionen abzuleiten, die neben den neuartigen Bestimmungen, den Driftzonen, Morphemen, Chreoden etc. das didaktische Handeln begründen sollen.

Prinzipien für das didaktische Handeln beziehen sich für ihn in erster Linie auf die ethische Dimension des Umgangs des Lehrers mit dem Schüler und nicht auf die technische Dimension der Vermittlung bestimmter Inhalte. Er postuliert eine »normsetzende Vermittlungsdidaktik«: »Wir benötigen nicht mehr allgemeine Sprüche über oberste Ziele einer Erziehung, die dann in einer axiomatisch-deduktiven Methodik

operationalisiert werden und am Leben vorbeigehen, sondern handfeste und vielschichtige Modelle einer prozeß-, handlungs- und normorientierten Didaktik in den Stätten des Unterrichts, in den Schul- und Pausenhöfen, wo Gewalt und Aggression immer mehr um sich greifen« (a.a.O., S. 189).

Statt nun aber auf allgemeine Sprüche und oberste Ziele zu verzichten, konkretisiert er das vielschichtige Modell genau auf diese Weise. Statt handfeste, also pragmatische Empfehlungen auszusprechen, entfaltet er über viele Seiten additiv auflistend zum Teil »unvollständige, widersprüchliche, sich überschneidende« Prinzipien, die zu Postulaten führen, die wiederum orientiert sind an den Basiskomponenten Ich-Wir-Sache.

Die vier Prinzipien im Ich-Bereich führen zu achtzehn Postulaten, die mit ihrer Begründung weitere Ziele enthalten. Es beginnt mit »Beachte, dass jeder Lernende eine subjektive Nähe oder Distanz zur Information aufbaut, er kann nicht anders!« (a.a.O., S. 191)

Das ist nun wahrlich allgemein und enthält eine triviale Botschaft, nämlich dass die Schüler für den Unterricht interessiert oder weniger interessiert sind. Damit es nicht dabei bleibt, werden die Lehrer nun durch abgeleitete Postulate ausgerichtet: Sie sollen sich selbst befragen, wie weit sie bereit sind, sich auf Nähe und Distanz beim Lernenden einzulassen, sie gar anzuerkennen. Sie sollen eine Tabelle ausfüllen, die die »Preise« für solche Anerkennung ausweist. Sie sollen Störungen thematisieren, wann immer sie auftreten und die Inhalte solange aufschieben, bis die Störungen beseitigt sind. Und damit der Lehrer auch den latenten Störungen sensibel nachspürt, soll er nach ihnen auch dort fahnden, wo er sie noch nicht bemerkt hat. Dafür sollen die Lehrer die Lernenden explizit nach ihrer Distanz befragen.

Sobald man beginnt, das Prinzip nicht bloß ein Prinzip sein zu lassen, vor allem sobald man sich daran macht, die Postulate verbindlich auf das Unterrichtsgeschehen zu beziehen, wird die Überspanntheit des Subjektivismus sinnfällig. Der Unterricht besteht danach weniger in der Vermittlung des Stoffes, als vielmehr in der Thematisierung der subjektiven Befindlichkeiten gegenüber dem Stoff. Der Lehrer ist nicht aufgefordert, sich klar zu machen, wie die Schüler denken, damit sie zum Stoff kommen können, vielmehr soll er verständnisvolle Nähe zur Distanz der Schüler gegenüber dem Inhalt suchen. Seine didaktischen »Anreizstrukturen« beziehen sich nicht auf die Motivierung für die Sache, sondern auf die Hervortreibung dieser subjektiven Distanzen. Nur so können nach Kösel die Teilnehmer am Unterricht ihre Erfahrungen an den Stoff assimilieren, die Balance von Lust/Unlust maximieren und das Selbstwertgefühl aufrechterhalten (vgl. a.a.O., S. 192). Kösel suggeriert, es sei möglich, dass sich die Schüler produktiv entwickeln jenseits der Erfahrung eines Gegenstandes, der ggf. längere Zeit für sie fremd bleibt und damit nicht zu ihren Vorerfahrungen passt, ohne die Überwindung von Frustrationen, ohne den Selbstzweifel an der eigenen Möglichkeit des Begreifens. Die Ängste, die mit diesen generellen »Störungen« verbunden sind, führen im Normalunterricht sicherlich zu gravierenden Problemen. Indem Kösel das Subjektive aber zugleich als das »Störende« und als das Gewünschte betont und er alle Beteiligten zu permanenter Selbstthematization auffordert, macht er die Bearbeitung des Negativbildes von normalem Unterricht zum eigentlichen Gegenstand seiner subjektiven Didaktik. Pragmatisch kann eine solche Lehrweise allein durch den Einsatz der Methoden werden, mit denen dieses Kreisen

um die vielen Chreoden (Kösel definiert sie als »kanalisierte Entwicklungslinie eines Lernenden aufgrund seiner Struktur determiniertheit und seiner Interaktionsmöglichkeit mit dem umgebenden Milieu«) organisiert wird (s.u.).

Ähnlich verhält es sich mit den anderen Prinzipien. Kösel ist zum einen motiviert, die »differente Temporalisierung« des Lernens zu berücksichtigen, weil er weiß, dass Schüler unterschiedlich schnell zu unterschiedlichen Zeitpunkten lernen wollen und können. Aber ungleich wichtiger als Fragen nach der daraus folgenden Individualisierung von Unterricht ist ihm die humanistische Lösung des Problems. So fordert er: »Sei im Hier und Jetzt! Sei in der Gegenwart! Sprich in der Gegenwart!« (a.a.O., S. 195)

Bei der Darstellung der Prinzipien und Postulate im Wir-Bereich setzt sich die Ersetzung des didaktischen Handelns durch die Selbstthematization fort. Der Leser, der die geballte Aufforderung, sich seiner selbst bewusst zu sein, in Formen des Unterrichts zu übersetzen versucht, gerät in den Strudel von Unbestimmtheiten. Markiert werden vor allem Haltungen, als entspringe aus der »ethischen Einstimmung« schon der richtige Unterricht. Was soll so z.B. der Lehrer mit der leitmotivischen Ermahnung zum ersten Prinzip »Grundeinstellung zur Gesellschaft und zur Welt« anfangen: »Überprüfe deine eigene Grundeinstellung zur Gesellschaft!« (a.a.O., S. 208)? Am Ende der Ausführungen wird man wieder nur auf die biographischen Selbstreflexionen verwiesen.

Selbst auf der Sach-Ebene bleibt alles subjektiv: Zu erkennen gibt es die subjektiven Epistemologien und die Zulassung entsprechender Interpretationen oder der subjektiven Formen der Leistung. Balancen sollen zwischen Ich-Wir-Sache hergestellt werden, die vor allem dazu dienen dürften, dass nicht zu viel Sache gegen das Ich und Wir aufgestellt wird.

Der Leser, der sich immer noch fragt, wie solche Postulate kompetent umgesetzt werden können, wird auf die abschließende Erläuterung über »didaktische Kompetenz« verwiesen. Kösel löst diese in eine enorme Auflistung diverser Kompetenzdimensionen auf, der alte Kösel der 10.000 Faktoren holt hier endgültig den neuen ein. Auf den acht Seiten finden sich 104 Spiegelstriche mit den Forderungen an die Kompetenz. Merkwürdigerweise verzichtet der Subjektivist Kösel auch hier fast völlig auf den Tatsachenblick: Das, was die Lehrer realiter befähigt zu unterrichten, spielt in der Auflistung keine entscheidende Rolle. Das Inventar der Kompetenzen lässt nur den Trost übrig, dass kein Lehrer alles kann.

VI

METHODEN IM ICH-, WIR- UND SACHBEREICH

Im anschließenden Kapitel verspricht Kösel erneut praktisch zu werden.

Wenn man das »Subjekt« zum Zentrum der Didaktik macht, dann bedeutet das für die Methoden der individuellen Aneignung fast schon konsequent:

- »Selbstentspannung« (von Zentrierungsübungen über Massage bis zur Musik),
- die »Erwärmung des Lernenden« (u.a. über Phantasie Reisen und Improvisationstechniken),
- die »subjektive Strukturierung« (mit Hilfe von Begriffs- und Lernparcours oder Mindmapping),

- »Visualisierungstechniken« mit der »Stop- und der Go-Box«,
- »emotionale Verknüpfungen« (mit Hilfe von Bildergeschichten, Spontanmethoden, »Zaubersprüchen«),
- »die Nutzung von individuellen Vortheorien« (die mit »Zugangsrädern, Stimmungsbarometern, Landkarten, Skriptanalysen« ermittelt werden) (vgl. a.a.O., S. 287).

Kösel bietet alles auf, was ihm »irgendwie« dabei helfen könnte, dass der Schüler sich auf sich selbst bezieht. Aus den diversen therapeutischen Schulen werden (von der Gesprächspsychotherapie über die Gestalttherapie, die Trancetherapie bis zu NLP) Techniken empfohlen. Die Subjektivität wird auf diese Weise der eigentliche Inhalt des Lernens. Noch dort, wo der Schüler einen Gegenstand außer sich anerkennt, wird dessen Bedeutung biographisch erforscht. Kindheit, Geschwister, Eltern oder Kindergarten sind Quellen für das Bedeutend-Werden des Inhaltes, deswegen gilt es nicht ihn, sondern die Biographie zu erforschen.

Wenn die Methodisierung des »Ich« zu der des »Wir« übergeht, kommt es nicht zum Austausch über einen zu lernenden Gegenstand, sondern zur Ausbreitung aller nur erdenklichen Gruppenmethoden, wohl damit das Ich sich zu den anderen Ichs in die richtige Beziehung setzt (vgl. a.a.O., S. 299). Die Schüler werden auf diese Weise zu Mitgliedern einer sozialpädagogischen Selbsterfahrungsgruppe.

Erläutert Kösel endlich die Sachebene, so wird diese nicht als solche thematisch, sondern in ihren unterschiedlichen Prozessualisierungsformen, die dem autopoietischen System aufhelfen sollen. Der Lehrer hat Vergleiche zu unterlassen, da nur der Schüler weiß, ob er und was er gelernt hat, jede sachliche Rückmeldung ist fragwürdig, sie dient nur dazu, dass der Schüler sich mit anderen vergleicht, anstatt sich selbst zu erkennen, und sie führt dazu, dass er an einem ihm fremden Maßstab bewertet wird (vgl. a.a.O., S. 309).

Didaktische Hinweise auf die Strukturierung von Lerngegenständen beschränken sich auf Modelle der »stern«, »kreis«, »pfeil«, »spiralförmigen Strukturierung« der »Dimensionsanalyse der rückbezüglichen Strukturierung und der vernetzten Strukturierung« (vgl. a.a.O., S. 323ff.). Dargebotene Sachverhalte werden sodann in ihren verschiedenen »Differenzen« dargestellt: exemplarisch, hypothetisch als Wert usf. (vgl. a.a.O., S. 326). Wie auch nur eine der 17 Differenzen so dargestellt werden kann, dass der Schüler deren Sinn nachvollzieht, darüber schweigt sich Kösel aus. Hauptsache ist ihm, dass es möglichst vielfältig zugeht.

VII

EMPIRISCHE ILLUSTRATIONEN

Hin und wieder bezieht Kösel die Konstruktion auf einen realistischen Kontext. So wenn er experimentell erläutert, wie vielfältig eine bestimmte Aufgabe des Lehrers von den Schülern interpretiert wird. Der Lehrer beschließt entgegen der sonst üblichen Übung, den Schülern eine neuartige Aufgabe für die Klassenarbeit zu stellen. Kösel listet nun mit fiktiven, weil inneren Kommentaren (Kösel nennt sie Torhüter-Chreode, das ist wohl die Instanz, die Informationen selektiert und bewertet und

dabei das Haus des ICH vor unliebsamen Eindringlingen schützt), nachvollziehbar auf, was sich die Schüler konfrontiert mit dieser Aufgabe denken mögen: »O, was Neues! Was soll das? Spielerei, und das in einer Abiturklasse! Ob sie uns reinlegen will? Das sind doch wieder nur Mätzchen, um die Klausur zu verstecken, zu ver-harmlosen! Toll – da kann ich auch von mir was sagen!« (a.a.O., S. 261) Nachdem er das Verhalten der Schüler mit »Anregung, Gefahr, Überforderung, Verlockung, Chan-ce, Bedrohung, Hilfe« klassifiziert hat, endet seine Illustration, und er geht zum nächsten Beispiel über. Anstatt den Leser darüber zu belehren, wie die Schüler mit ihren Deutungen umgehen und wie der Lehrer auf sie reagieren könnte, begnügt er sich mit der demonstrierten Evidenz, wie individuell die Torhüter-Chreoden sein kön-nen. Dass die überforderten oder bedrohten Schüler die Aufgabe dennoch lösen müs-sen und was zu tun wäre, damit sie das in für sie produktiver Weise tun können, darü-ber teilt der Autor nichts mit. Würde er hier Hinweise geben, begäbe er sich so bereits auf das von ihm abgelehnte Terrain der traditionellen Instruktion? Auf jeden Fall ver-meidet er mit seiner Darstellung die Antwort auf die didaktische Frage, wie Unter-richt zu gestalten sei, damit die Schüler gut vorbereitet in die Klausur gehen können.

Eine andere Strategie, für seinen Ansatz praktische Bedeutsamkeit zu beanspru-chen, besteht in der Beschwörung der Ganzheitlichkeit des lernenden Organismus. Unter dem Abschnitt »körperorientiertes Lernen« handelt er so Unterschiedliches wie den reichen Charakterpanzer, die bourdieusche Habitus-Bildung, Bioenergetik und Feldenkrais-Methode ab. Wenn Kösel in diesem Zusammenhang erläutern will, was es bedeutet, Strukturen zu inkorporieren, fällt ihm das folgende merkwürdige Beispiel ein:

»Die Zahl 1 ist nicht nur im Großhirn repräsentiert, sondern auch irgendwo im Körper. Entspannen Sie sich, und Sie werden an irgendeiner Stelle ihres Körpers die Zahl 1 spüren. Dort ist sie inkorporiert, d.h. sie bildet mit dem Körper eine Einheit.« (a.a.O., S. 74) Kösel scheint hiermit eine der Thesen der neurolinguistischen Pro-grammierung illustrieren zu wollen. Der Leser mag sich fragen, wo er die anderen Zahlen suchen soll und ob auch die mit ihnen durchgeführten Rechenoperationen ent-sprechend inkorporiert werden. Darauf aber geht er nicht ein. Stattdessen postuliert er allgemein aphoristisch: »Unser Körpergedächtnis wacht über unser Wohl und Wehe«. Der Ausflug in den Körper endet bei psychosomatischen Störungen, die aus Defizi-terfahrungen resultieren können. Die Kritik an der Kopfschule und der Verweis auf das ganzheitliche Lernen bleiben für die Didaktik folgenlos.

VIII

BILDER VON DER SUBJEKTIVEN DIDAKTIK

Wer wie Kösel ein Grundanliegen durch vielfältige Listen von Prinzipien, Postulaten, Strategien, Dimensionen des Subjekts, Beispiele, etc. ausdifferenziert, die in der Re-gel als Merkmalsausprägungen einer Facette des unerschöpflich komplexen Problems dargestellt werden, der ruft im Leser nach gewisser Zeit das Bedürfnis hervor, erläu-tert zu bekommen, wie die verschiedenen Bausteine ein Bild und ein theoretisch ge-ordnetes Ganzes ergeben.

Kösel weigert sich oder ist nicht in der Lage, das vielfältig Ausdifferenzierte an Methoden, Kompetenzen, Strukturen theoretisch als eine Einheit darzustellen. Es ergäben sich für ihn alternativ zwei Möglichkeiten auf das Bedürfnis des Lesers zu reagieren: die begründete Zurückweisung der Theorie des Subjekts, das die Didaktik aufgreift oder die bildhafte Annäherung als Ersatz für die Theorie. Er kann dem Leser erklären, warum er nicht liefern kann, was er sucht. Würde er dies dennoch tun, widerspräche er der eigenen theoretischen Grundannahme und seinem erklärten Anliegen. Er würde dann in eine logische Ordnung einzufügen haben, was nach seiner Grundüberzeugung in einer solchen nicht dargestellt werden darf. Eine Darstellung, die über ihr Objekt – das Subjekt – urteilt und dieses vor allem durch Differenzen auszuweisen sucht, kann nur Beschreibungen für solche Differenzen anbieten. Würde das Subjekt in einem Modell dargestellt – als allgemeiner Ausdruck seiner Form und seines Inhaltes –, würde eine Objektivierung vorgenommen, die diesem Objekt Gewalt antut. Mit dem Einheitsmodell würde die Wissenschaft reproduziert, die der Autor hinter sich lassen wollte. Deswegen findet sich im Buch an keiner Stelle eine theoretische Figur, mit der das Disparate der verschiedenen Beschreibungen in einen diskursiven Zusammenhang gebracht wird. Der Text bleibt bis zum Schluss eine Sammlung von Additionen verschiedener Beschreibungen.

Umso energischer greift Kösel auf die in der didaktischen Literatur allseits beliebte Alternative zurück, etwas sprachlich-theoretisch Unausgewiesenes durch eine bildhafte didaktische Figur zu substituieren. Seine Tendenz zur Bebilderung der Didaktik wird am auffälligsten in den Kapiteln zur didaktischen Landschaft. Der gesuchte Zusammenhang erscheint in visuellen Annäherungen: durch Zeichnungen und Abbildungen. Mit ersteren werden in der traditionellen Didaktik die Begriffe, die die Teile eines Ganzen darstellen sollen, in einen logischen Zusammenhang gebracht. Die Begriffe werden hierarchisch geordnet, Beziehungen zwischen ihnen durch Pfeile markiert usf. Die andere Variante arbeitet gemeinhin mit der Analogiebildung. Nur das kommt für Kösel in Betracht, denn es existiert im strengen Sinne keine Abbildungsmöglichkeit der Didaktik, wie es sehr wohl eine schematische Abbildung des DNS-Stranges oder eines formalisierten Entscheidungsverfahrens gibt.

Kösel ist ein Meister in der Vervielfachung der Muster zur bildlichen Präsentation des Zusammenhanges der subjektiven Didaktik. Ein Leser, der die missverständlich »Abbildungen« genannten Zeichnungen als explikative Sinngebilde zu verstehen versucht, stößt schnell an die Grenzen seiner Anschauungskraft. An einigen Beispielen sei das demonstriert.

Kösel malt etwa die Dynamik des Unterrichts-Verlaufs (vgl. a.a.O., S. 167):

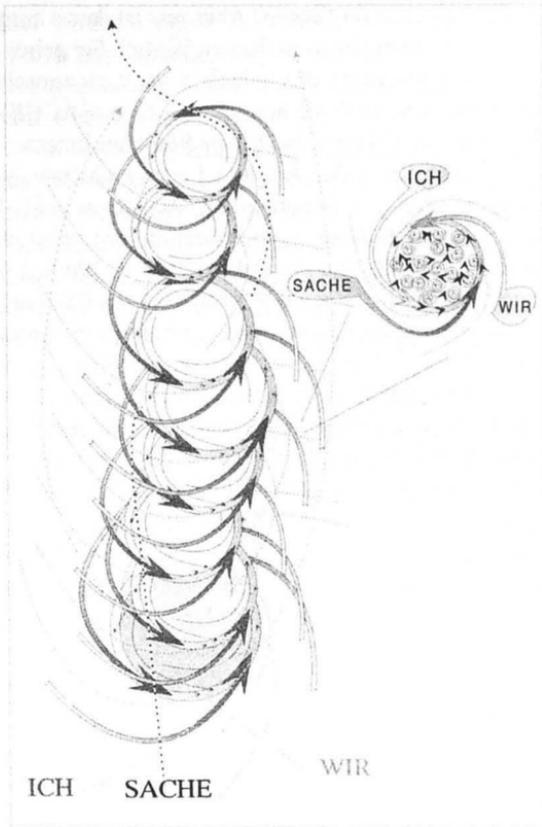


Abbildung: Dynamik des Unterrichts-Verlaufs

Wir sehen auf dem großen Bild eine Vervielfachung der Struktur des kleinen Bildes. Von außen dringen in eine Scheibe, auf der, wie wir später erfahren, Chreoden, also einzelne subjektive Lernprozesse sich befinden, wie energetische Kräfte Sache, Ich und Wir ein. Augenscheinlich soll dies ein Bild für einen bestimmten Unterrichtszustand sein. Der erfährt seine Dynamik durch die Kräfte, die von außen auf ihn treffen. Was ist im Inneren der Scheibe? Was da eindringt, steckt bereits in der Scheibe!?! »In« den Lernenden befinden sich nach Kösel's Chreoden-Theorie u.a. Ich, Sache und Wir. Geht es hier um verschiedene Ichs, Wirs und Sachen?

Sucht man an anderer Stelle nach Auflösungen dieses Rätsels, so findet man nur weitere Verrätselungen. Ich, Wir und Sache tauchen nämlich immer wieder in anderen Kontexten auf. Liefert dafür die These, dass es Grundkomponenten sind, eine zureichende Rechtfertigung?

Als hätte Kösel sich von den Scheibenschnitten einer Schlangengurke inspirieren lassen, türmt er acht solcher Scheiben in die Höhe. Damit kann man annehmen, dass die Dynamik des Unterrichtsverlaufes zu acht Zeitpunkten gemessen wurde und sie

sich darin ausdrückt, dass die Scheiben immer kleiner werden und sie leicht instabil übereinander nach oben geschoben auf einem Teller liegen, aber vielleicht sind es auch rotierende Scheiben, die irgendwohin fliegen? Aber was ist damit ausgesagt? Sieht man genauer hin, so erkennt man feine Fäden in diesem Wirbel. Sie gehen sowohl von ICH, SACHE und WIR aus, um entweder die Scheiben sanft zu umschließen (ICH und WIR) oder mit einem Doppel-S durch sie hindurchzugehen (SACHE). Dann gibt es da auch noch ungeordnete Querstrichlinien und kleine Pfeile im Innern.

Kösel verzichtet auf eine Legende, die dem Leser erläuterte, was damit ausgedrückt werden soll. Es ist eher unwahrscheinlich, dass er es schlicht vergessen hat. Aber worauf soll der Leser durch diese verwirrenden Zeichen gestoßen werden? Vielleicht will Kösel einen durch die Grundannahmen seines Werkes inspirierten Leser auffordern, das Schema subjektiv zu lesen, es mit weiteren Faktoren zu füllen. Möglich ist aber auch, dass er bloß zeigen will, dass hier mehr im Spiel ist, also weitere Faktoren die Dynamik des Geschehens bestimmen. So bleibt als Eindruck zurück, dass der Unterrichtsverlauf irgendwie dynamisch ist und dass die Vielfalt der Energiequellen es hoffnungslos erscheinen lässt, der Dynamik durch Didaktik Herr zu werden. Das wäre die Lesart, die von der Dynamik des Unterrichtsverlaufs nach der herkömmlichen Didaktik ausgeht. Was aber wäre die Lesart für einen Unterricht nach der subjektiven Didaktik? Alles dynamisch, weil alles so schön subjektiv ist?

Zu Beginn seiner didaktischen Formenbildung liefert uns Kösel hierzu eine Abbildung. Diese soll zeigen, wie die von den Lehrenden bereitgestellten »Morpheme« (das sind wohl die von den Lehrern präparierten Lernanlässe) und die Lern- und Verhaltensweisen der Lernenden (mit ihren Lernchreoden) innerhalb von Energiefeldern (tektonische Strukturen, die durch Linien unterteilt sind) die Driftzonen der Lernprozesse bestimmen (vgl. a.a.O., S. 236).

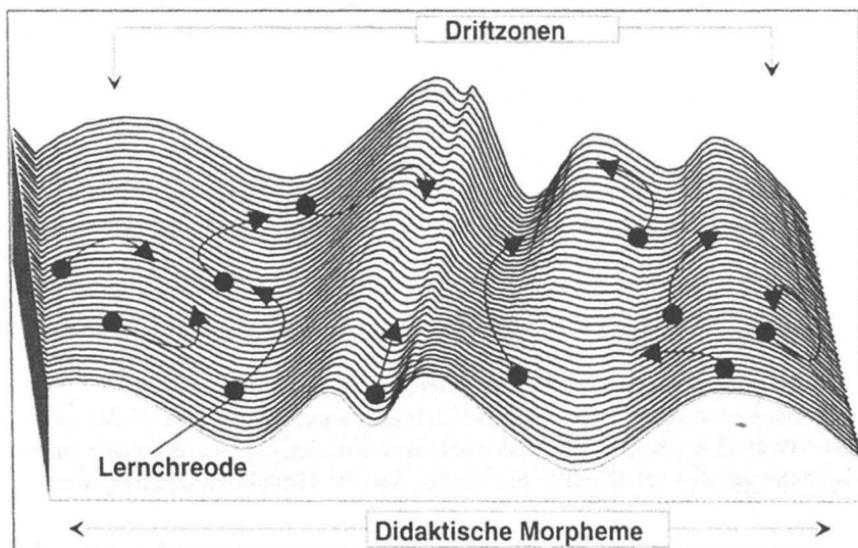
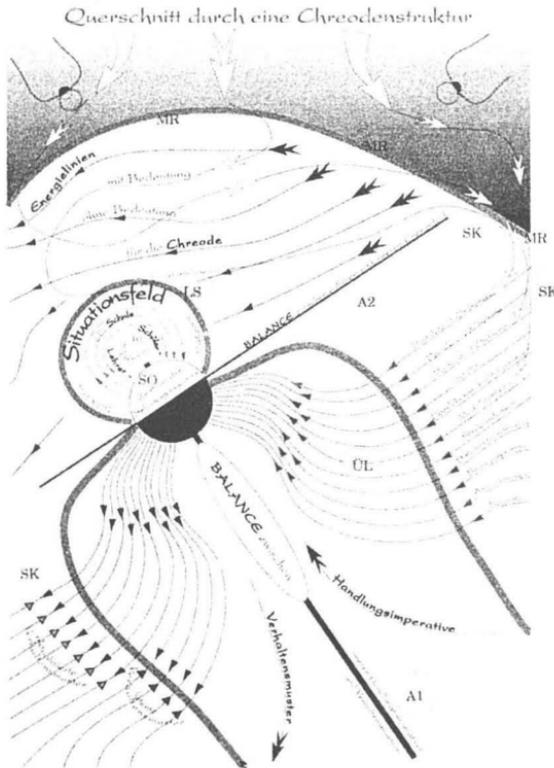


Abbildung: Bereiche einer Didaktischen Formenbildung

Der Leser weiß inzwischen, dass die Schüler eigensinnig mit den Lernstoffen umgehen und dass die Dynamik dieser Lernbewegung irgendwie durch Energiequellen gesteuert wird. Hier wird das durch Driftzonen erläutert. Die Chreoden surfen wie die Snowboarder durch das Gelände, das wie ein Ausschnitt aus einer Berglandschaft gezeichnet ist. Die Surfer bewegen sich in chaotischer Weise hin und her, herauf und herunter. Allein eine Chreode bewegt sich linear in einer Rinne nach oben. Es entsteht so das Bild von ungeordneten, äußerst individuellen Lernverläufen in einem hügeligen Gelände. Wieder muss der Betrachter sich in das trotz der Präzision der Zeichnung unbestimmt bleibende Schema mit seinen subjektiven Deutungen hinein-denken, es selbst mit Sinn füllen, denn andernfalls wird er mit den »Bereichen der Didaktischen Formenbildung« nichts anfangen können.

Den Höhepunkt seiner suggestiven Anstrengungen erreicht Kösel schließlich mit seinem »Querschnitt durch eine Chreodenstruktur« (vgl. a.a.O., S. 255).



Hier ist anders als in der wissenschaftlichen Landschaftsmalerei das Mikroskop vonnöten, denn es geht um die innere Struktur der vielleicht kleinsten Einheit der subjektiven Didaktik, dem, was im Lernenden jeweils unterschiedlich abläuft. Zunächst mag man rätseln, welches Zeichen Kösel für die Chreode gewählt hat. Es erinnert an ein Lebewesen, vielleicht eine Qualle oder an einen stilisierten Körper mit

einem Kopf und einem Leib. Durch das Zentrum des Kopfes und durch den Leib gehen zwei Balance-Achsen. Ein Energiefeld teilt die äußeren von den inneren Kräften, die andere Achse Handlungs- und Verhaltensoperationen. Das Zentrum der Selbstorganisation bleibt überraschend leer. Es wird überwölbt durch allerlei: das Situationsfeld der Schule, Lehrer und Schüler, das Dreieck aus Ich, Sache und Wir und subjektive Vortheorien. In den Körper dringen von außen diverse Postulate, Skripte, Überlebensfolgerungen und Begriffe. Diese stoßen in das Zentrum der Selbstorganisation, fließen aus diesem irgendwie heraus (verändert, gleich?) und stoßen nach dem Übergang vom Körper in das Umfeld (?) auf strukturelle Kopplungen, die wundersam die Überlebens-Schlussfolgerungen (Postulate bis Begriffe) in aktuelle und latente Verhaltensmuster transformieren. Hier wiederholt sich, was schon im Körper geschieht: Handlungsimperative wirken auf ihn ein und Verhaltensmuster kommen aus ihm heraus. Man fragt sich, warum nicht Verhaltensimperative einwirken und Handlungsmuster herauskommen.

Oberhalb des Situationsfeldes tummeln sich weitere Energielinien, solche mit und solche ohne Bedeutung für die Chreode. Das schwirrt hin und her, mal weiß, mal schwarz (positiv und negativ?), tritt aus dem Morphemrand heraus, innerhalb dessen sich die Chreode bewegt, und dringt dort ein, beäugt von zwei weiteren Tierchen oder Körperchen, sprich Chreoden.

Schon der Versuch der Verbalisierung des Gezeigten macht deutlich, dass hier nichts begriffen wird, dafür etwas anschaulich gemacht werden soll. Eine irgendwie organologische Vorstellung von der Innenstruktur von etwas (einer Zelle?), das im Kontakt mit der Außenwelt lebt und interagiert, das durch Energieaustausch und Stoffaustausch bestimmt ist, so soll man sich eine Chreode im Querschnitt (eben wie den einer Zelle) vorstellen. Auf diese Weise wird eine Analogie konstruiert, die nicht mehr sich bewusst macht, was hier logisch analog gesetzt werden kann, und es wird mit der biologischen Modellbildung suggeriert, das Leben des Lernenden in der (lebendigen und der toten) Didaktik funktioniere so wie das einer Zelle. Es hilft aber nur sehr begrenzt zum Verständnis einer Sache, wenn sie durch ein dunkel bleibendes Bild einer anderen Sache erklärt werden soll.

Der gesuchte Anschluss an die Formen der wissenschaftlichen Bebilderung (Kösel nimmt seine Formen der Darstellung u.a. aus der Biologie, Geographie, Elektrotechnik, Physik, Chemie) soll dem Leser die Sicherheit der wissenschaftlichen Modellbildung vermitteln. So etwas kennt er ja aus anderen Bereichen. Präzision zeichnet die Abbildungen aus. Mit ihrer Genauigkeit erwecken sie den Eindruck, hinter ihnen stecke ein kluger Kopf. Aber im Buch Kösel's findet sich keine einzige Abbildung, die einen solchen Anspruch einlösen würde. Es handelt sich vielmehr um Phantasiegebilde, künstlerische Versuche der Annäherung, Ausdrucksformen der Subjektivität des Autors. Nicht einmal das eindeutig Gezeigte steht für etwas Bestimmtes, wie oftmals die Abwesenheit von Legenden zeigt. Die Kategorien purzeln durcheinander, tauchen wie insbesondere das Ich-Wir-Sache-Dreieck als ein Joker im Spiel der Bedeutungen auf. Die Angst vor der Logifizierung, die das Subjekt »tötet«, führt zu Bildern, die wie ein Mantra wirken. Einmal geht das ICH wie eine Sonne über den Bergen auf (vgl. a.a.O., S. 246).

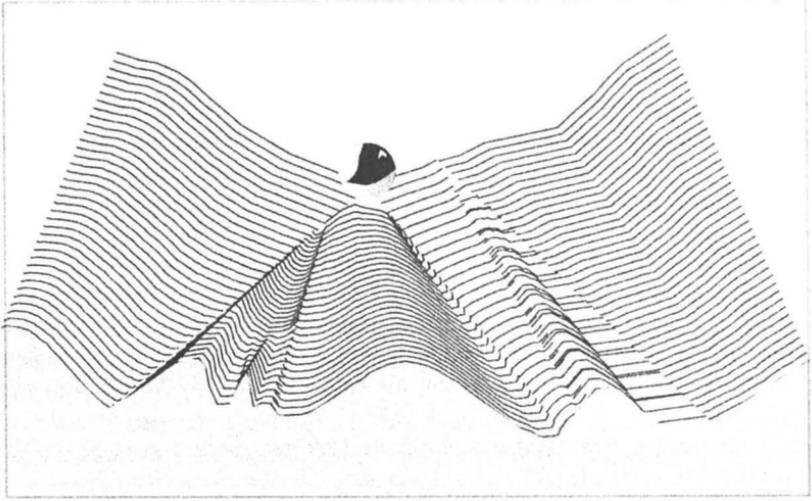


Abbildung: Mögliche Chreoden-Entwicklung in einer Didaktischen Landschaft

Was formal wie eine wissenschaftliche Abbildung daherkommt, erweist sich in seiner inhaltlichen Haltlosigkeit als mystisches Zeichen. Der Querschnitt durch die Chreode hat mehr von einem New-Age-Symbol als mit einer Zellstruktur zu tun (vgl. a.a.O., S. 242).

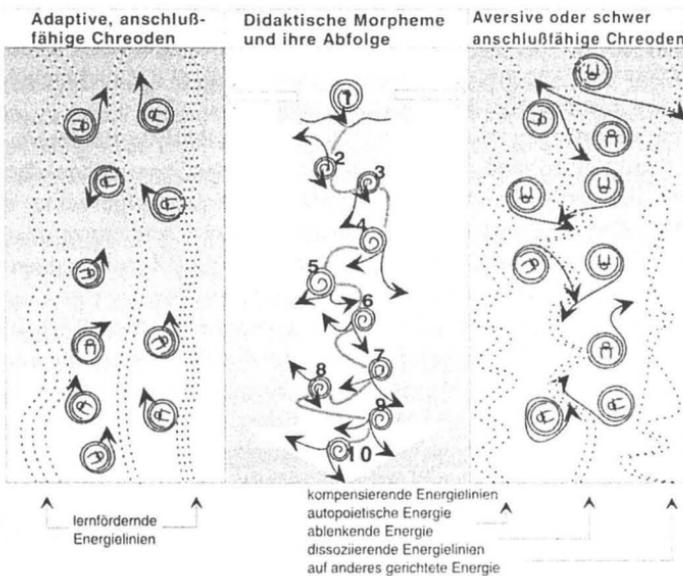


Abbildung: Die Entwicklung der didaktischen Formen

Noch dort, wo die Abbildung Anschaulichkeit suggeriert, wird der aufmerksame Leser verwirrt: Wie in einem Wasserglas sprudeln in chaotischer Weise adaptive oder aversive Chreoden, gelenkt wiederum durch allerlei Energielinien: lernfördernde, kompensierende, autopoietische, ablenkende, dissoziierende und anders gerichtete. Alles ist möglich, nichts ist klar!

IX FINDUNGSTHEORIE ALS SUCHSYSTEM

In Köfels theoretischen Rechtfertigungen findet sich die Antwort auf die Frage, die die Abbildungen aufwerfen. Sie wollen nichts eindeutig Bestimmtes ausdrücken, auch wenn sie perzipiert werden sollen, als enthielten sie die Vorstellung von der ganzen Sache.

»Wir konstruieren also nicht eine Einheits-Theorie, sondern eine Finde-Theorie [fett im Original; d.V.] für didaktisches Handeln, die heuristischen Charakter hat.« (a.a.O., S. 35) Der Begriff der Finde-Theorie muss selbst noch einmal als Ausdruck der subjektiven Didaktik verstanden werden. Ohne diesen Bezug könnte die gewählte Bezeichnung leicht in die Irre führen, als wäre Heuristik z.B. ein Erkenntnisweg, der die Sache verbindlich erschließt. In Wahrheit verhilft die Finde-Theorie dem Subjekt nur zu einer Tätigkeit innerhalb des Konzeptes. Diese besteht also keineswegs im unausgesetzten Finden von etwas, erst recht nicht einem emphatisch verstandenen Auffinden, dass der Erkennende wirklich im Augenblick der Erkenntnis eine solche erreicht und er nicht bloß wiedererkennt, was er schon zu wissen glaubt. Gemeint ist mehr ein subjektives Suchen, das im Bewusstsein erfolgt, nicht zum Ziel zu kommen, und das darüber keineswegs unglücklich oder unzufrieden wird. Eher ist die Unabgeschlossenheit des Findens Index des richtigen Suchens. Denn nicht an das Ziel der objektiven Erkenntnis von etwas zu kommen bestätigt, dass das suchende Subjekt bei sich bleibt: seine eigensinnige Tätigkeit als Chreode.

So sind die Abbildungen wie auch viele der formal additiven Beschreibungen Haltungen und Ausdrucksformen der Subjektivität der jeweiligen »Finde-Theorie«. Mit ihr versichert sich der Suchende seiner Sensibilität für das Aufgesuchte, er steckt es nicht in fertige Begriffskisten und er schematisiert nicht, sondern er gestaltet seine Heuristik so, wie er auch Lernlandschaften gestalten soll. Bilder bezeugen von daher die Suche nach solchen Landschaften. Alles bleibt dabei offen.

Nichts wird dem identifizierenden Denken unterworfen, so soll es scheinen. In Wahrheit geht diese begrifflose Anschmiegun an die Sache nicht ohne begriffliche Vorstellungen. Köfels Drang, Vertrautes durch eine höchst fremdartige Begriffsbildung aus dem allzu Vertrauten zu befreien, um die Sache wieder sehen zu können, endet bei einer Fachsprache, die an Verdinglichungskraft der alten weit überlegen ist. Wer nach der Identifikation mit subjektiver Didaktik das köfelsche Sprachspiel eingeübt hat, sieht sich als Differenter, abgegrenzt von den anderen Didaktikern allein schon mit dem Gebrauch der richtigen Wörter im Besitz einer Wahrheit. So funktionieren von jeher Sekten, so bilden sie eine homogene soziale Innenwelt und vollziehen eine scharfe Abgrenzung zur feindlichen, noch zu bekehrenden Umwelt.

Ein weiterer Vorteil der Finde-Theorie kommt hinzu. Mit ihr baut der Autor für den Fall vor, dass die Anhänger mit der subjektiven Didaktik scheitern. Wenn die Suche in der Praxis nicht aufgeht, ist es nicht so schlimm, denn ganz kann es nie klappen.

»Wir müssen uns also vor Augen halten, daß in unserem Alltagshandeln das Systemische Paradigma nie absolut durchgehalten werden kann, sondern letztlich eine Idealvorstellung bleiben muß« (a.a.O., S. 68). Mit dem Begriff der Idealvorstellung zeigt Kösel erneut, dass er die Bezugstheorien nur als Mittel zu seinem Zweck sieht. Die Systemtheorie ist freilich nicht das Ideal ihrer selbst, erst wenn man aus ihr praktische Pädagogik macht und das eben in herkömmlicher Weise, wird aus der Theorie ein Ideal. Das kann man aber nie erreichen, und so wird der Weg das Ziel. Die subjektive Didaktik kann nicht scheitern, ihr Überzeugungsboden wird zur Basis einer Immunisierung gegenüber Kritik (vgl. Kösel's Leserbrief in der Dokumentation).

Darin steckt zugleich ein Trost für den Praktiker der subjektiven Didaktik. Mit dem unerreichbaren Ideal weiß er, dass es möglicherweise ausreichen muss, zwischen den Instruktionsphasen Morpheme einzubauen, die zum Driften der Chreoden einladen, so wie es gewünscht wird. Dann dürfen die Schüler innehalten und sich etwa fragen, welche biographische Bedeutung dieser oder jener Unterrichtsinhalt hat. Danach kann der Unterricht weitergehen wie bisher.

X

KÖSELS MARKTSEGMENT

Das didaktische Dreieck, wie es uns in der »Als-ob-Didaktik« in der Regel entgegentritt, besitzt mit dem Ideal eines gleichseitigen Dreiecks eine prästabilisierte Harmonie. Schüler, Lehrer und Sache befinden sich zueinander in vollständig äquidistanter Wechselwirkung. Didaktische Reformen setzen gemeinhin nicht an diesem Ideal an, um es in die Realität zu überführen, sondern an der Missachtung, der fehlenden Beachtung oder der Dominanz eines der Faktoren. Ihre Antwort liegt folglich darin, entweder den Lehrer, die Sache oder eben den Schüler ins Zentrum zu stellen.

Der gegenwärtige Didaktikmarkt wird durch diverse Angebote der Zentrierung geprägt. Die Nachfrage resultiert aus entsprechend gewichteten Problemwahrnehmungen. Die eine Lehrerfraktion hat zunehmend Schwierigkeiten mit der Steuerung von Unterricht. Die Schüler können nicht, was sie lernen sollen. Darauf antwortet das Methodentraining nach Klippert. Die Schüler lassen die Motivation für den Unterricht vermissen, fühlen sich unter- oder überfordert. Bearbeitet wird das Problem technologisch mit konsequenter neurolinguistischer Programmierdidaktik.

Eine andere Lehrerfraktion sieht das Problem in der Reduktion der Sache zu atomisierten Lernstoffen, die bloß auswendig gelernt und nicht in Kompetenz übersetzt werden. Dagegen hilft der handlungsorientierte Unterricht in Projektform. Über die Diskussion von TIMSS entwickelt sich eine Gegenbewegung in der »Sache«. Das Üben der Problemlösungen, die die Leistungstests thematisieren, wird zum Kern des Unterrichts erklärt.

Die dritte Fraktion sucht die Lösung in der Ausrichtung des Unterrichts auf den Schüler. Hier wie auch in den anderen Bewegungen lassen sich gemäßigte und radikale Problembearbeitungen unterscheiden. Man kann einen schülerorientierten Unterricht konzipieren, indem man dafür sorgt, dass die Schüler stärker bei der Entscheidung über den Unterrichtsgegenstand gefragt und zu mehr Aktivität bei der Lösung der Aufgaben herausgefordert werden. Damit sich alle an der Diskussion beteiligen, wird auf die Moderatorenmethode zurückgegriffen. Kösel geht entschieden weiter. Bei ihm geht es nicht um die Stärkung des subjektiven Faktors, sondern um dessen Verabsolutierung.

Die große Resonanz, die er augenscheinlich bei Lehrern erfährt, lässt sich nicht so leicht erklären wie bei den anderen Reformern. Denn das, was er den Lehrern anbietet, lässt sich in der Schule nur hier und da anwenden. Der Unterricht in den Fächern kann nicht durch Übungen zur Hervorbringung von Subjektivität ersetzt werden. Mögen diese Übungen auch hin und wieder dazu führen, dass Schüler wie Lehrer sich bewusster machen, was sie tun, sie müssen danach wieder Unterricht abhalten. Und in diesem zählt am Ende nicht die subjektive Meinung des Schülers, sondern die Fähigkeit, eine ihm gestellte Aufgabe nach Maßgabe der gesetzten Lösung zu bearbeiten. Lehrer, die Kösel wörtlich nehmen, würden sich schnell ins Abseits manövrieren. Das wissen die Leser des Buches in der Regel ja auch. Dass sie die gewaltige Diskrepanz zwischen dem Modell, den emphatischen Ansprüchen und ihrer Realität nicht gegen das Modell ausspielen, ist mithin erklärungsbedürftig.

Augenscheinlich resultiert die Zustimmung der Kösel-Fraktion nicht aus der Erfahrung, dass man mit konsequenter subjektiver Didaktik Schule »überleben« kann. Vielleicht ist ihnen aber zum Überleben im Alltag die Illusion hilfreich, die Kösel verbreitet, es wäre möglich, das Verwirrende, Sperrige, Undurchschaute des subjektiven Faktors, das gemeinhin eher Ängste und Abwehr auslöst, umzudefinieren in das Lebendige, Ganzheitliche, Vielfältige. Während die alte, bildungstheoretische Norm der Subjektbildung den Schülern die »freieste Wechselwirkung zwischen Welt und Ich« versprach, sie aber faktisch einem Bildungsideal aussetzte, das diese als Akkumulation von kanonisiertem Schulwissen erfahren mussten, rettet sich die neue Subjektbildung in die Vorstellung, dass die Schüler schon deswegen Subjekte sind, weil sie in differenter Weise sich zu sich selbst und zum Weltwissen verhalten. Diese Vorstellung dürfte eine unerhört entspannende Wirkung entfalten. Egal, was das Subjekt äußert, es erscheint, weil es das als Subjektivität ausdrückt, positiv. Unabhängig davon, was der Lehrer faktisch bewirken kann, er mag sich mit Kösel trösten, dass er mit seinen Lehrimpulsen lediglich anregungsreiche »Morpheme« bereitstellen kann, die die Schüler mit ihren »Chreoden« je unterschiedlich bearbeiten. Mehr als die Schüler dabei zu beobachten, sie spielerisch methodisch anzuregen und damit die richtigen »Driftzonen« zu wählen, kann er nicht tun. Dafür, dass nicht mehr »herstellbar« ist, liefert Kösel mit seinem theoretischen Überbau die umfassende Legitimationsfigur: Solcherlei Offenheit ist Ausdruck des avancierten Bewusstseins von der biologischen Verfasstheit des Menschen und der postmodernen Gesellschaft, damit realitätsgerecht und -tüchtig. Die von Kösel formulierte didaktische Ohnmachtserklärung lässt sich schließlich verbinden mit einem humanistischen Ethos. Die moralisch richtige Haltung gegenüber den Schülern beweist der subjektive Didaktiker mit seiner Fähigkeit, den Anderen als den Anderen zu bejahen. Für Lehrer, die in

antipädagogischer Haltung am liebsten keine Lehrer sein wollen, denen die hierarchischen Arbeitsverhältnisse eine schwere Last sind und die einen antitechnologischen Affekt mitbringen, ohne damit auf ein professionelles Selbstbild als Didaktiker verzichten zu können, bietet Kösel die rechte Mischung.

XI

NOCH EINMAL DAS SUBJEKT

Wer sich wie Kösel auf die Spur der Subjekte macht und diese vor allem mit ihren reaktiven und aktiven Operationen und Strategien studiert, der muss geradezu vergessen, dass jedes nicht-solipsistische Subjekt immer auch mit einer Sache zu tun hat und dass keineswegs das Subjekt über die gezeigte Haltung gegenüber dem Gegenstand urteilt. Die Sache bleibt im realen Leben Maßstab der Aufgabenerfüllung. Auch wenn der Vorgesetzte noch so sehr »subjektiv« agiert und dabei wertet, respektiert er die Leistung seines Mitarbeiters nicht primär als subjektive, sondern als objektive. Kösel's Subjekt will nichts zu tun haben mit dem bürgerlichen Erwerbssubjekt, was umso erstaunlicher ist, als im Buch unausgesetzt von der Entwicklung der Gesellschaft die Rede ist. In der realen, also der nicht »postmodernen Gesellschaft« sind die Überformungen der Subjektivität und die Ausrichtung auf ein hartes Gehäuse rationaler Lebensführung Ausgangspunkt jeder Vermittlung von Gesellschaftsfähigkeit und letztlich auch der Bildung eines Subjektes, das sich unter heteronomen Bedingungen seiner selbst bewusst wird. Kösel kann auch nichts mehr mit dem Subjekt der klassischen Bildungstheorie anfangen, das die Entfaltung seiner (subjektiven) Individualität abhängig machte von einer Auseinandersetzung mit der objektiven Totalität der Weltbezüge und der Abarbeitung an universalistischen Maßstäben. Die Rede von der Postmoderne tritt bei Kösel wie eine Beschwörungsformel auf, mit deren Hilfe er alle allgemeinen Maßstäbe als falsch herausstellen kann. Ohne sie aber endet das Subjekt nur bei sich selbst. So wirken nicht nur viele Zeichnungen, sondern auch die imaginierte Praxis dieser Didaktik wie Meditationsübungen: Buddhistisch auf die Entfaltung von Innerlichkeit gerichtet ist der Lernende, weil er bei der Sache bloß ist, um bei sich selbst zu sein.

Die Sehnsucht nach Subjektivität indiziert, dass Kösel das reale Subjekt für nicht stark genug hält, sich im Umgang mit dem Ich-Fremden zu behaupten. Zirkulär liest er die Strategien der Subjektivität (»Störungen«) als solche der Selbstbehauptung. Aber dieses Selbst ist nur noch der funktionalistisch, biologistisch etc. beobachtete Operator, nicht mehr ein Subjekt, das sich in einem Bildungsprozess befindet, sich also konstituiert im Umgang mit einer Sache. Ironisch fast wirkt es, wenn dieses depotenzierte Subjekt just bei der Wissenschaft Schutz sucht, die den Tod des klassischen Subjekts verkündet.

Die Theorie taugt damit vor allem zur Selbstimmunisierung des Selbst. Sie soll den Schmerz darüber lindern, dass es real unausgesetzt sich als entzweit erlebt. In der Sphäre der Didaktik lässt sich eine Gegenwelt konstruieren, die den Schmerz nicht mit Aufklärung bearbeitet, ihn stattdessen mit Subjektivität medikamentiert. In der subjektiven Didaktik geht von der Sache eigentlich kein Widerstand mehr aus, denn diese wird immer schon problemlos ganzheitlich oder wie gefiltert erlebt durch eben das autopoietische System »Subjekt«.

Kösel spekuliert mit dem Harmoniebedürfnis der Lehrer: Einen Konflikt zwischen Lehrer und Schüler kann es nur geben, wo dieser jenem etwas vermitteln, eintrichtern will. Wo dagegen beide sich bewusst werden, dass sie allein als Subjekte handeln, und der Lehrer dem nachspürt, kann er gar nicht mehr indoktrinierend lehren. Er wird so subjektiv lehren wie die Schüler subjektiv lernen. Die »Modellierung von Lernwelten«, die der Lehrer betreibt, mündet ein in eine Welt, in der eigentlich nichts mehr gelernt werden muss. Dies ist jedoch keineswegs eine Welt jenseits des Lern- und Verhaltenszwangs. Im Gegenteil: Die unausgesetzte Aufforderung zur Introspektion oder Selbstbespiegelung setzt die umfassende normative Zustimmung zu dieser Entsachlichung der Vermittlung voraus. Das Subjekt wird entsprechend der methodischen Modellierung massiv präfiguriert. Wer nicht mitmacht an den Übungen, der zeigt ggf. aversive Störungen. Bei aller Rede von der Vielfalt der Subjektivitäten dürfte es in dem gutmenschlichen Klima subjektiver Didaktik leicht dazu kommen, dass abweichendes Verhalten, sei es als Verlangen nach objektiver Welt, sei es als Kritik an der Selbstbezüglichkeit, nicht honoriert, sondern sanktioniert wird.

Literatur

- Diederich, J.: Rez. zu Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten – Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. 1993. In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1997), S. 1024–1026.
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten – Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. 3. Auflage. Elztal-Dallau 1997.