

Franke, Michael; Gruschka, Andreas
Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik
Pädagogische Korrespondenz (1996) 17, S. 52-62



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Franke, Michael; Gruschka, Andreas: Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik - In: Pädagogische Korrespondenz (1996) 17, S. 52-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89909
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-89909>

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, 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ESSAY

- 5 *Rainer Bremer*
»Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus« – die bürgerliche Ökonomie auf neuen Abwegen

NACHLESE

- 27 *Michael Tischer*
Bitte recht freundlich
Albert O. Hirschmans Verteidigung des Kapitalismus und der Demokratie

DOKUMENTATION

- 35 *Max Horkheimer*
Wir sind pleite!

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 36 *Karl-Heinz Dammer*
Condorcet
Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit

DIDAKTIKUM

- 52 *Michael Franke/Andreas Gruschka*
Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik

AUS DEN MEDIEN I

- 63 *Oskar Klemmert*
Liebe als Markt
Wie Partnerschaftsträume vermittelt werden

AUS DEN MEDIEN II

- 77 *Peter Moritz*
Mißlungene Aufklärung
Die doppelte Umkehr eines Konzerns

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

- 86 *Rainer Bremer*
Landesspartage

- 90 **VERMISCHTES**

Michael Franke/Andreas Gruschka

Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik

I

Was Unterricht und Didaktik charakterisiert, ist einerseits selbstverständlich und andererseits trotz aller wissenschaftlichen Anstrengungen mysteriös geblieben. Das besondere soziale, inhaltliche und zeitliche Setting, das didaktisches Handeln im Unterricht konstituiert, haben wir alle so intensiv erlebt, daß wir es sofort wiedererkennen, wenn es uns begegnet. Der Unterschied zwischen der Alltagskommunikation, wenn z.B. jemand auf der Straße einen anderen etwas fragt, und der besonderen didaktischen Absicht des Unterrichts wird schnell deutlich: Ein Erwachsener, der ein Kind fragt, wieviel 3 mal 3 seien, will entweder testen, ob das Kind die Lösung kennt, oder will sie ihm beibringen. Es erscheint uns selbstverständlich, daß er eine Frage stellt, auf die er die Antwort schon weiß. Wir müßten sonst annehmen, daß er geistig zurückgeblieben sei oder sich für die philosophischen Grundlagen der Mathematik interessiere.

So treffsicher Laien ein Handeln identifizieren können, das didaktisch geprägt ist, so schwer fällt es den Theoretikern der Didaktik, ihren Gegenstand zu bestimmen. Das gilt für die deskriptive und erst recht für die analytische Dimension der Didaktik. Deutliche Erkenntnisfortschritte sind die Ausnahme geblieben, vor allem haben sie wenig an der Art geändert, in der bis heute Hochschullehrer angehenden Lehrern erklären, was Didaktik sei.

Das hängt unter anderem mit der doppelten und in der Regel unentschiedenen Perspektive der theoretisierenden Didaktiker zusammen: Sie wollen erklären, was im Unterricht immer schon geschieht, und zugleich sagen, was geschehen soll, damit Unterricht gelingt. Mit didaktischer Theorie soll die Vermittlung wirkungsvoller und ansprechender werden. Aber sind die Theorien so aufgebaut, daß sie das wirklich leisten können?

In den bis heute weit verbreiteten Modellen wird den angehenden Lehrern erklärt, wie wichtig z.B. die Berücksichtigung von »anthropogenen Voraussetzungen der Schüler« ist. Nur so sei zu gewährleisten, daß der Unterricht die Schüler weder über- noch unterfordere. Aber was das empirisch sachhaltig bedeutet und wie Lehrer es herausbekommen könnten, damit die Kinder lernen, was sie lernen sollen, darüber schweigt sich die Didaktik weitgehend aus. Mit dem wachsenden Berufswissen, der Erfahrung, was geht und was nicht geht, soll diese Lücke geschlossen werden.

Von der Doppelung der Zugriffsweise auf ihren Gegenstand, nämlich mitzuteilen, was Didaktik als eigenes Feld der Praxis der Erziehung und Bildung ist und was Unterricht dank Didaktik sein soll, leben noch fast alle »Theorien und Modelle der Didaktik«. Doppelung heißt hier nicht, daß ihr Ausgangspunkt und ihr erreichter Zielpunkt wirklich eine Praxis (begriffen als Modelle des Handelns) und eine

Theorie (der Erklärung dieser Praxis) wären. Zunächst geht es in didaktischen Modellen durchweg um etwas anderes, nämlich um die den Anfängern unterstellte Not, sie wüßten nicht, was sie tun sollen, wenn sie erstmals vor einer Klasse stehen. Deswegen sollen sie lernen, nach einem der »didaktischen Modelle« Unterricht zu planen. Sie sollen die Planungsdimensionen des vorgegebenen Modells an konkreten Gegenständen ausformulieren, um mit ihrem »Entwurf« dem Ausbilder zu beweisen, daß sie ihre Probestunde didaktisch sinnvoll geplant haben. Der Stundenentwurf freilich muß noch nicht viel darüber aussagen, mit welchen didaktischen Mitteln der Unterricht tatsächlich gehalten wird. Wenn sich die Aufregung des Referendars vor der Klasse und dem Ausbilder erst einmal gelegt hat, dann geht alles – soweit die Schüler mitspielen – auch ohne die angedienten »didaktischen Modelle«, allerdings deswegen nicht ohne Didaktik. Die Irrelevanz der »Modelle« für die reale Unterrichtspraxis bedeutet nicht, daß in der Praxis keine Modelle der Didaktik wirksam wären. Es handelt sich bei ihnen um höchst variantenreiche, von den einzelnen Lehrern konstruierte Regelsysteme, die ihr Unterrichtshandeln konstituieren. Darüber ist mehr in der belletristischen Literatur zu erfahren als in der didaktischen.

Varianten des konzentrischen Lehrgangsmodells

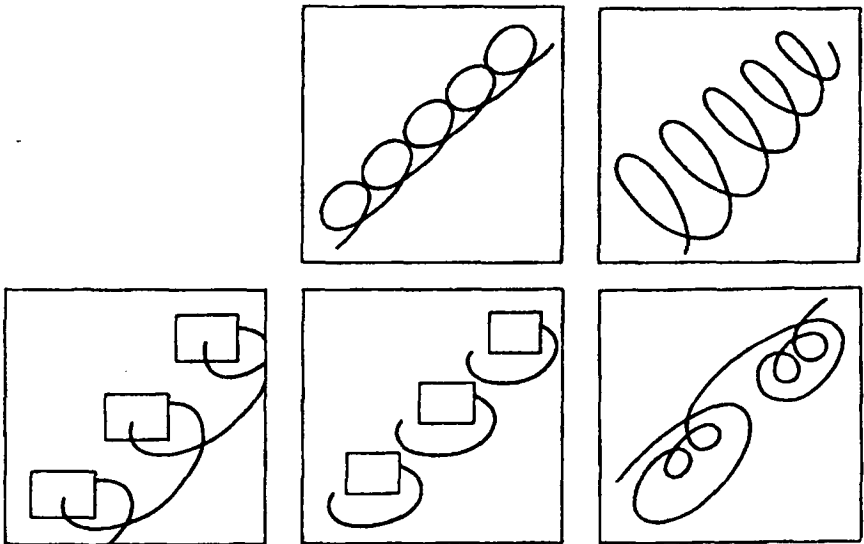


Abb. 1

Die Didaktiker trösten sich über die eigene Wirkungslosigkeit damit, daß ohne klare Ziele, abgegrenzte Inhalte und motivierende Methoden, ohne die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Kinder und der Schulklasse kein professioneller Unterricht stattfinden könne. Ein Lehrer, der diese Ingredienzien seines Geschäfts ignorierte, so hoffen sie, brächte keinen Unterricht zustande. Lehrer wie Schüler wissen dagegen,

daß Unterricht auch mit diffusen Zielen, unverständenen Inhalten und schlechten Methoden gehalten werden kann.

Wie wäre darauf in der didaktischen Theorie zu reagieren: mit der Unterscheidung in guten, weil didaktisch geplanten und schlechten, weil didaktisch nicht geplanten Unterricht? Aber wo fände jenseits der Muster von Planungsstunden und der Praxis der begnadeten Vermittler, die gar nicht planen, aber hinreißend motivieren, klar darstellen und wissen, was sie wollen, dann noch Didaktik statt? Auch der schlechte Lehrer handelt didaktisch! Soll man darauf leidenschaftslos reagieren und feststellen, daß Didaktik immer wirksam ist, wenn jemand in pädagogischer Absicht gegenüber anderen auftritt, egal was er tut und bewirkt?

Der Hinweis, daß alles, was in probaten Modellen als Faktoren auftaucht, auch in der Realität von Unterricht irgendwie wirkt, taugt nur zur Beendigung der Diskussion, nicht aber als theoretische Aussage, wenn Didaktik als Theorie irgend etwas erklären soll.

Geht man bei der theoretischen Bestimmung von Didaktik nicht von dem legitimen Anspruch auf didaktische Klempnerei aus, also den methodischen Problemen des ganz und gar handfesten »Beybringens« (wie es bei Jürgen Henningsen einmal hieß) und nicht primär von den Fragen des dafür notwendig werdenden Motivierens von Kindern, ihrer Bewertung und Disziplinierung, so stellt sich die Frage, was denn die Grundlagen des Unterrichts sind, nicht bloß seine Modelle.

II

Die Didaktiker wollen sagen, was wie wem zu vermitteln ist. Sie betreiben dieses Geschäft in dem Maße ohne Skrupel, wie sie ihre Ware unbestimmt lassen, d.h. wie sie letztlich daran desinteressiert sind zu klären, was das ist, was sie vermitteln wollen, und wie Schüler sich den Inhalt aneignen könnten. Statt dessen konstruieren sie ihr eigenes Drittes: den Lerngegenstand in immer neuen Variationen; mittels Lektionen, Lehrwerken, Arbeitsblättern etc. Im Unterricht geht es um konkrete Lerngegenstände; deren Voraussetzungen fallen nur selten auf. Ähnlich steht es – und das ist ärgerlich – um die theoretische Literatur: Statt zu klären, was Didaktik als Theorie der Vermittlung ist, wird die Sache selbst durch Didaktik substituiert, zunächst durch Vorschläge zur Vermittlung der Vermittlungsaufgabe, jene »Theorien und Modelle«. Wenn sich Didaktiker darum bemühen, anderen zu erklären, was Didaktik sei, gilt, daß die zu vermittelnde Sache nicht klar bestimmt sein muß. Wenig Bedeutung hat sodann die Brechung der angedienten Vorstellungen über Didaktik in den Gedanken, die sich die angehenden Pädagogen von Didaktik bereits gemacht haben. Kein Wunder, daß es dann zusätzlich zur Konfusion in der Sache zu Kommunikationsproblemen zwischen Theoretikern und Praktikern kommt. Über die fehlende Klarheit sollen didaktische Hilfskonstruktionen hinweghelfen. Viele Didaktiker erliegen so der Verführung, die theoretische Bestimmung ihres Gegenstandes bereits selbst mit didaktischen Mitteln in Angriff zu nehmen. Statt analytisch genauer zu bezeichnen, wie Lehren stattfindet und wie darauf bezogen Lernen gefördert werden kann, was wie selbstverständlich die Frage danach impliziert, warum beides nicht funktioniert und dennoch Didaktik stattfindet, wird das letztlich Unbegriffene in einer Zeichnung dar-

geboten. Wolfgang Memmert hat einmal ein ganzes Buch mit solchen Zeichnungen gefüllt (1991).

Jedem Referendar sind diese Schemata vertraut, z.B. die didaktischen Spiralen, die anschaulich machen sollen, daß es beim Lehren in Wiederholungen aufwärts geht und dabei der Lernprozeß immer mehr Bildungstoff auf jeweils höherem Niveau aufgreift. So bebildert die Didaktik das unbegriffene Phänomen eines Bildungsganges. Wie turbulent es dabei zugeht, zeigte in unfreiwillig komischer Art Gerhart Neuner, der Lehrgangsregler der ehemaligen DDR (Abb. 1).

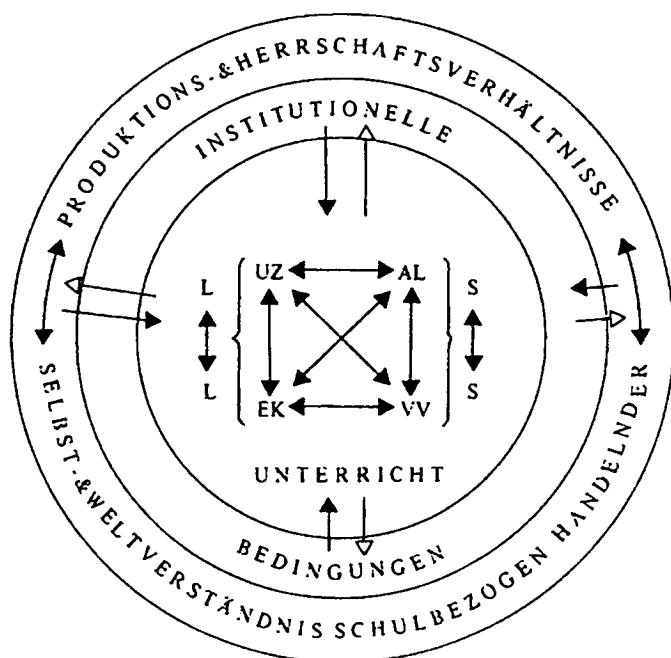
Im Text findet sich keine Erläuterung, mit deren Hilfe sich konkrete Typen realer Bildungsgänge auf die jeweiligen Spiralen beziehen ließen. »Irgendwie« soll das Schaubild irgend etwas assoziativ veranschaulichen.

Konkreter auf die Unterrichtsebene beziehen sich viele der Kästchen mit Kreisen. Mit den entsprechenden Zeichnungen sollen möglichst alle Faktoren des Unterrichts dargestellt werden: innen und außen und miteinander verschränkt. Damit nichts Falsches über die Beziehungen der Faktoren untereinander postuliert wird, stellt man sicherheitshalber fest: Alles hängt mit allem zusammen! Womit jeder Zusammenhang angesprochen und nichts sachhaltig Bestimmtes über den Unterricht ausgesagt wird. Die Zeichnungen sind in der Regel didaktisch wirksam, indem mit ihnen erfolgreich das Verständnis von Unverstandenen vorgegaukelt werden kann. Im Seminar der Universität oder der zweiten Phase der Ausbildung kann man dann je nach Lage eine gute Note bekommen für eine wortreiche, aber leerformelhafte Erklärung der Aspekte und ihres Zusammenhangs, ohne über diesen wirklich etwas aussagen zu müssen, oder für eine Substanz vortäuschende Kritik an fehlplazierten Pfeilen oder unterlassenen Differenzierungen. Zu solchen Scheindebatten reizt etwa das Schema von Wolfgang Schulz (Abb. 2).

Im folgenden soll die wohl denkbar schlichteste Variante dieser Form der didaktischen Veranschaulichung des theoretisch anhaltend Unbekannten untersucht werden, das didaktische Dreieck.

Dieses ist so einfach aufgebaut, wie die Sache es praktisch nie ist, und doch hat es den Charme eines (Ur)Grundmodells. Es kommt mit drei Elementen aus: Schüler, Lehrer, Unterrichtsgegenstand. Es macht kenntlich, daß es Didaktik mit einem Dritten zwischen Schüler und Lehrer zu tun hat. Didaktik läßt sich so in einer geometrischen Form darstellen, die an Schönheit und Geschlossenheit und symbolisch aufgeladenem Gehalt schwer zu überbieten ist: Das Dreieck symbolisiert immerhin auch die Dreieinigkeit Gottes. Von der Erhabenheit dieses Symbols soll wohl etwas auf das didaktische Dreieck abfärben. Aber wie die Trinität löst sich auch das didaktische Dreieck bei kritischer Betrachtung in nichts auf, denn es benennt lediglich die gegenseitige Beziehung der drei Faktoren. Triviale Zusammenhänge werden nur für den bedeutungsvoll, der an der Sache selbst wenig interessiert ist. Umso bemerkenswerter ist es, daß Dreiecke im wissenschaftlichen Diskurs einen anhaltenden Erfolg haben. Generationen von Studenten wurde etwa die Funktionsweise der Kommunikation mit dem Modell eines Kommunikationsdreiecks erklärt: mit Sender, Empfänger und Botschaft, es wurde kodiert und dekodiert, ebenso wie es im Unterricht geschieht.

Jürgen Diederich hat unter den Didaktikern wohl den größten Spaß an den Trivialitäten des Geschäfts. So ist nicht verwunderlich, daß auch er sich darum bemühte,



L = Lehrer als Partner unter-
S = Schüler richtsbezogener
Planung

VV = Vermittlungsvariablen wie Metho-
den, Medien, schulorganisatori-
sche Hilfen

UZ = Unterrichtsziele: Inten-
tionen und Themen

EK = Erfolgskontrolle: Selbstkontrolle
der Schüler und Lehrer

AL = Ausgangslage der Lernenden
und Lehrenden

Abb. 2

mit dem didaktischen Dreieck zu arbeiten, es zu interpretieren, d.h. zu untersuchen, was in der Variation der geometrischen Grundform an möglichen Einsichten über Didaktik steckt (Abb. 3).

Welche Einsichten verdankt Diederich seiner Dreiecks-Variation?

»Das didaktische Dreieck ist eine grafische Darstellung des Sachverhalts, daß es im Unterricht immer um etwas ›Drittes‹ geht. Es gibt außer den Schülern (S) und dem Lehrer (L) den Stoff oder die Sache; ich sage ›Gegenstand‹ (G), weil der Gegenstand auch Beziehungen zwischen Schülern oder S und L sein können (Bild 1a).

Für ›wissenschaftsorientierten Unterricht‹ müßte man statt dessen Bild 1b nehmen und damit ausdrücken, daß der Gegenstand oberhalb dessen, was Lehrer und Schüler tun, angesiedelt, vielleicht ein Kulturgut ist, dem beide mit Ehrfurcht, wenigstens mit Respekt zu begegnen haben.

In Schulkritik geübte Leute, wie es z.B. Schüler sind, würden hingegen Bild 1c

zeichnen, um damit zu sagen, wie die Schüler unter beidem leiden, Lehrern und Gegenständen (zu großem Leid paßt besser Bild 4b).

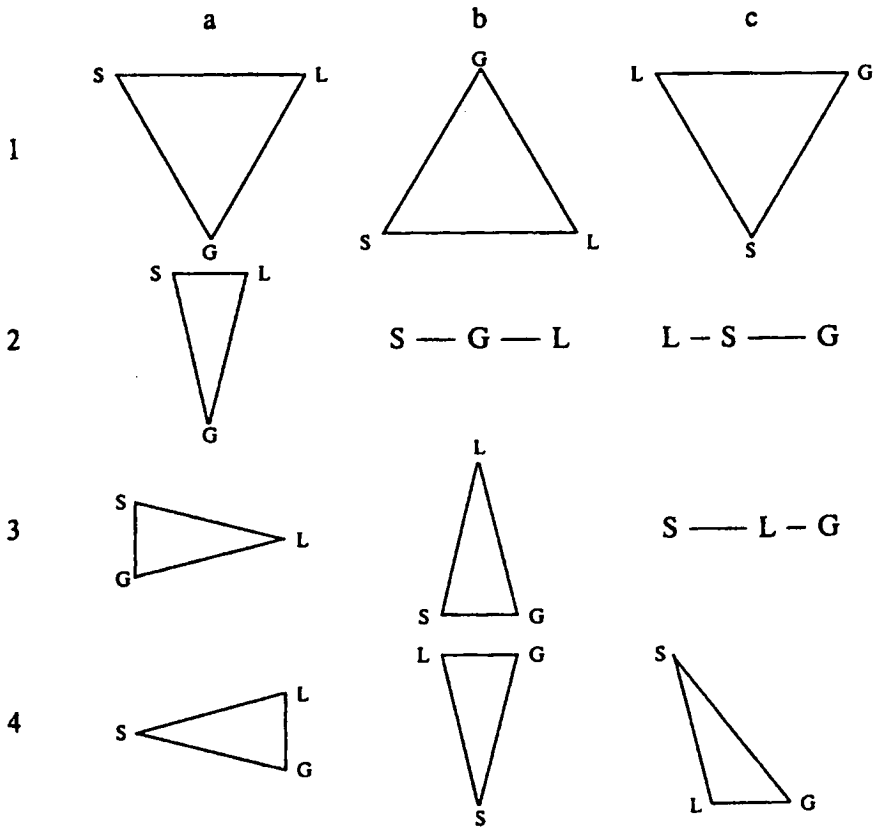


Abb. 3

Im nächsten Schritt nutze ich aus, daß Dreiecke nicht gleichseitig sein müssen. So entsteht Bild 2a: Schüler und Lehrer betrachten einen Gegenstand, ein Bild, einen Film, unterhalten sich über den Gegenstand, gleichberechtigt (wenn man beachtet, daß S und L auf der gleichen Ebene stehen).

Darunter steht zum Vergleich Bild 3a: Die Schüler untersuchen einen Gegenstand, und der Lehrer beobachtet sie dabei, verfolgt den Lernprozeß.

Bild 4a illustriert z.B. eine Vorlesung an der Universität. Der Professor traktiert einen Gegenstand, und die Studenten beobachten ihn dabei. In den letzten beiden Fällen habe ich das Beobachten dadurch ausgedrückt, daß es von der Seite aus geschieht. Es gibt auch den Fall 3b (der Lehrer beaufsichtigt eine Klassenarbeit) oder

den Fall 4b (Schüler oder Studenten staunen, wie Lehrer und Professoren mit Gegenständen zaubern) und den Fall 4c (Studenten amüsieren sich darüber, wie der Professor mit dem Gegenstand ringt).

Dreiecke können auch stumpfwinklig sein, im Extremfall fast in eine Linie übergehen. Daraus entstehen Bilder wie 2b (Schüler und Lehrer streiten über den Gegenstand) oder vorsichtiger (Schüler und Lehrer betrachten den Gegenstand aus gegensätzlicher Perspektive). Manchmal wird daraus 2c: Schüler und Lehrer streiten sich, aber keiner weiß mehr genau, worüber. Häufiger ist eine andere Anomalie, Bild 3c: Der Lehrer verdeckt den Schülern den Gegenstand, er läßt sie nicht an die Sache, die Schüler erfahren etwas über den Gegenstand nur durch den Lehrer.

Mit der Größe der Winkel und der Seiten und der Lage des Dreiecks (relativ zum unteren Rand der Buchseite oder der Tafel) läßt sich ein Großteil der Vielfalt des Unterrichts in jeweils ein Bild bringen (ikonisch), das einen Abschnitt des Unterrichts (analog) darstellt. Man kann dann (digital und symbolisch) gut über die Interpretationen des beobachteten Unterrichts streiten« (Diederich 1988, S. 256 f.).

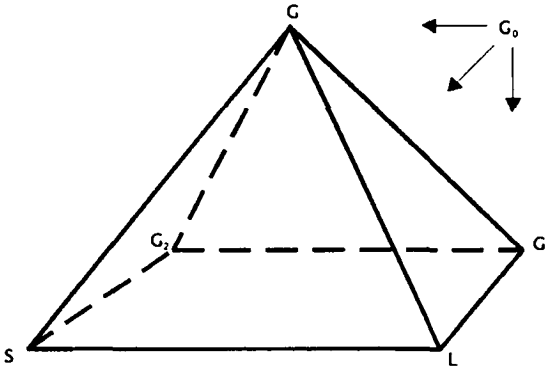
Diederichs Spielerei findet sich am Ende seiner Einführung in »Didaktisches Denken«. Ist dies sein Beitrag zur Förderung der Streitkultur zwischen Wissenschaftspropädeutikern und Schulkritikern? Das Dreieck sagt über Didaktik nur insoweit etwas aus, als es verschiedenen Beobachtern erlauben soll, unterschiedliche Standpunkte einzunehmen und Unterricht u. a. auch als Gewichtung des Verhältnisses von drei Faktoren zu charakterisieren: Lehrer, Schüler, Gegenstand. Es geht darum, ein Bild herzustellen für das Erleben von Didaktik. Das ist – wie immerhin die Darstellung von Anomalien zeigt – dann zwar ein Fortschritt gegenüber den Spiralen und Kreisen in Kästchen, die nicht einmal das leisten. Aber zur Wahrnehmung von Problemen kommt es dabei mehr zufällig, rein bildlich assoziativ. Das kann etwa daran abgelesen werden, daß die Abbildung 4b einmal großes Leid der Schüler zeigt oder die Zauberei des Professors mit seinem Gegenstand. Diese Art der beliebigen Variation verabschiedet zugleich das theoretisch interessante Problem, was denn Didaktik ist, und ersetzt es durch die Spiegelung dessen, was jeweils als Didaktik erscheint. Die Ironisierung der Dreieinigkeit mündet in den wohl ernstzunehmenden Vorschlag, statt nach der Theorie der Didaktik zu suchen, sich mit dem Drehen und Wenden, dem Ziehen und Stauchen der drei Faktoren zu beschäftigen. Das zeige uns immerhin, wie es in dem jeweiligen Augenblick – sei es subjektiv oder objektiv – um Lehrer, Schüler und Lerngegenstand bestellt ist.

III

Bei dem Versuch, uns darüber aufzuklären, warum diese Illustrationen theoretisch völlig unbefriedigend bleiben, haben wir uns überlegt, wie aus dem Unsinn doch noch etwas Erkenntnisträchtiges abgeleitet werden könnte. Wenn die Zeichnungen nichts erklären, so zeigen sie vielleicht, warum das so ist, und das wäre dann mit einer Variante der Abbildung zu illustrieren.

Wir steigern das didaktische Dreieck zu einer didaktischen Pyramide. Sie kann in dem Sinne als Illustration für einen theoretischen Zugriff auf Didaktik verstanden werden, als sie zeigt, warum wir bis heute nur wenig theoretisch Belangvolles zu

sagen wissen, wenn es um Didaktik geht. Die Pyramide illustriert nicht, was nach jener traditionellen Form Didaktik ist und zugleich sein soll, sondern sie erläutert, warum wir in der didaktischen Literatur immer wieder auf die blinde Stelle stoßen.



Die Pyramide zeigt nicht ein, sondern gleich vier Dreiecke. So viele sind erforderlich, wenn man die phänomenale Ebene der drei Faktoren zurückbezieht auf ihre Voraussetzungen:

- ▶ Auf der Vorderansicht befindet sich lediglich als Ausgangspunkt der Reflexion das Diederichsche Dreieck aus Lerngegenstand (G), Schüler (S) und Lehrer (L). Mit dem Dreieck ist die Vorderbühne der Vermittlung bezeichnet. Diese findet theoretisch verstanden nicht nur oder in erster Linie auf dieser direkten Ebene der Konfrontation von Schüler, Lehrer und Gegenstand statt, sondern sie wird jeweils durch Lehrer und Schüler sowie durch die Wissenschaft reflektiert und damit erst konstituiert.
- ▶ Der Lerngegenstand G, jenes ominöse eigenständige Dritte, wird auf der linken Seite der Pyramide durch das aufgenommen, was beim Schüler als Voreinstellung zum Gegenstand vorhanden ist. Er interpretiert den Lerninhalt auch als seine Lernerwartung im Unterricht und er bezieht ihn dabei auf seine bereits vorhandenen Kenntnisse, aber auch Schwierigkeiten mit der Sache. Erst in der Vermittlung von G mit diesen subjektiven Voraussetzungen wird der Gegenstand des Unterrichts zum Gegenstand für den Schüler (G1). Im Verlaufe dieser Aneignung eines Lernobjekts durch ein Subjekt operiert dieses mit einer Unterstellung, für was denn eigentlich G stehe, was der Lehrer als Lerngegenstand mit G letztlich nur repräsentiert (G0). Klar ist das oft nicht, denn der Gegenstand des Unterrichts ist nur das didaktische Medium, nicht das Objekt selbst, das man sich aneignen soll. Dieses sind Kompositionsmerkmale von G1, dem je spezifischen Repräsentanten von G im Lernenden.
- ▶ Auch der Lehrer hat es mit einem Reflex der Vorderbühne zu tun. Auf der rechten Seite der Pyramide konstruiert er seinen eigenen Gegenstand des Unterrichts (G2). Vor allem geht in diesen Gegenstand ein, was sich der Lehrer über den Schüler und die zu lernende Sache denkt, wenn er eine Transformation des Objekts in ein didaktisches Medium versucht: Verfertigt der Lehrer z.B. für seinen Pädagogik- oder Philosophieunterricht einen didaktischen Ausriß von Text-

stellen aus Schopenhauers Schriften, so steht das Schülerarbeitsblatt (G) für die Theorie eines Philosophen (G0) bzw. für das, was sich der Lehrer unter ihr vorstellt (G2). Egal ob der Lehrer eine solche Unterscheidung bewußt vornimmt, ob er sich Rechenschaft darüber ablegt, was er aus der Philosophie Schopenhauers gemacht hat, indem er diese z.B. in einen Zitatenschatz transformiert – in diesen Vorgang sind Vorstellungen über die angemessene Transformation wie über das zu Transformierende eingegangen. G2 enthält schließlich auch Annahmen darüber, wie man G präsentieren muß, damit Schüler es lernen können.

Bevor wir zur vierten, der rückwärtigen Seite der Pyramide wechseln, sei gefragt, was so bereits gezeigt werden kann, nun nicht mehr über subjektiv empfundene Anomalien der Praxis, sondern darüber, wie diese ggf. zustande kommen. Die Konfrontation der drei Seiten läßt etwa fragen: Kann der Schüler verstehen, was der Lehrer mit dem Objekt des Unterrichts G0 angestellt hat, wenn er doch nicht weiß, was G0 oder G ist? Der Schüler soll es ja erst noch lernen! Aber die Beziehung zwischen beiden ist wichtig. Soll er G0 lernen können, muß er wissen, wofür G steht. Man wundert sich, wie auf dieser Basis überhaupt Vermittlung erfolgreich sein kann. Die Schüler lösen das Problem in vielen Fällen dadurch, daß sie mit enormer Energie und Einfühlungsvermögen und aus Angst vor Fehlern und Sanktionen sich in den Kopf des Lehrers hineinschleichen oder -drängen. Sie müssen einen beträchtlichen Teil ihrer Lerneranstrengungen darauf verwenden, herauszufinden, was der Lehrer denn hören will.

Wenn dem Lehrer klar wäre, was er getan hat in seinem Transformationsprozeß von G0 zu G2, böte sich für den Schüler mit dem Blick in den Kopf des Lehrers ein klares Bild. Aber wir müssen davon ausgehen, daß dieses Verhältnis oft unklar bleibt. Der Lehrer weiß z.B. möglicherweise wenig von Schopenhauer, etwa nur das, was er in seinem Lehrerheft zum Schülerheft »Philosophie« gelesen hat, und hat deswegen selbst nicht verstanden, was in dem Textausriß steht, den er den Schülern gegeben hat. Die Schüler müssen deswegen die subjektive Theorie des Lehrers über Schopenhauer herausfinden und diese dann im Textausriß verifizieren. Dafür haben sie sich von dem freizumachen, was ihnen selbst zu Schopenhauer jenseits dieser Beziehung aufgefallen ist. Vor diesem Hintergrund wird das Lernen der Schüler zu einem Stochern im Nebel.

Wäre umgekehrt der Lehrer in der Lage, sich jeweils Klarheit darüber zu verschaffen, welche Vermittlungsversuche der Schüler angestellt hat, damit er lernen kann, wäre Didaktik als Korrektur von Mißverständnissen möglich. Aber jeweils für beide, Lehrer wie Schüler, bleibt das zu Wissende verborgen: Es liegt im Schatten des eigenen Blickwinkels. Der Lehrer sieht G1 genauso wenig wie der Schüler G2. Der Schüler spekuliert darüber, was sich der Lehrer gedacht hat und der Lehrer spekuliert darüber, was der Schüler sich denkt. Empirisch prägnant wird das an der chronischen Differenz zwischen den Theorien der Lehrer über den Gegenstand und die Aneignungsweise der Schüler sowie an den Korrelaten, die es dazu bei den Schülern gibt.

Der Lehrer mag glauben zu wissen, »was geht«, was »besser funktioniert als etwas anderes«, aber was da in der Black box geschieht, kann er in der Regel nicht angemessen fassen, er sieht nur, was aus der Box herauskommt. Lehren wird so anstrengend wie Lernen frustrierend. Denn das, was der Lehrer – in bester Absicht – als Bil-

dungsgang für Schüler entwirft, muß nicht das enthalten, was Schüler als *ihren* Bildungsgang erleben (vgl. ausführlich das empirische Material bei Blankertz 1986). Wie unversöhnlich beide Perspektiven zueinander stehen, macht die ungeheure Aufregung deutlich, die jüngst entstand, als die Veröffentlichung der Habilitationsschrift von Hans Werner Heymann zum Mathematikunterricht an höheren Schulen (1992) angekündigt wurde.

Es bleibt die vierte Ebene, die weder der Schüler überblickt noch der Lehrer. Es wäre die selbstverständliche Ebene didaktischer Theoriebildung, versteht man Didaktik als Theorie des Dritten. Hier geht es um die Aufklärung der dargestellten impliziten Vermittlungsprozesse, um die Rückseite jener Vorderbühne. Das Dreieck ist nun eines der Verhältnisse zwischen G, G1, G2 mit Rückgriff auf G0, das selbst außerhalb der Didaktik zu lokalisieren ist. Wenn Didaktik nicht eine blinde Technik sein soll, die irgendwie funktioniert, egal wie, hätten Didaktiker den Prozessen der Vermittlung von Objekt und Subjekt im Medium dieser Gegenstände nachzuspüren. Man muß etwas darüber wissen, wie jene Beziehungen zustande kommen, was in ihnen fehlerhaft mit Bezug auf die Vermittlungsaufgabe ist, damit man zu einer Theorie der Vermittlung kommen kann. Zugleich wäre damit zu erklären, wie Vermittlung stattfinden und als Aneignung von Welt auch praktisch werden könnte. Erst wenn die Vorderbühne transparente Beziehungen enthielte, indem in G zusammenkommt, was nötig wird zur erfolgreichen Vermittlung von Objekt und Subjekt, wäre Didaktik wirklich, was sie zu sein beansprucht.

IV

Die Fragen, die mit der didaktischen Pyramide aufgeworfen werden können, wären von der Didaktik zu beantworten, wenn sie als wissenschaftliche Teildisziplin ernst genommen werden will. Daß aber mit der Beantwortung der Fragen auch ein instrumentell verfügbares Wissen zur erfolgreichen Vermittlung bereit gestellt werden kann, ist eher unwahrscheinlich: Wie ungemein komplex müßte das Wissen und die Bildung von Lehrern sein, damit sie in ihrem Lerngegenstand sowohl die Sache selbst als auch die der Schüler integrieren könnten! Die Tatsache, daß, obwohl die Didaktik als eigenständige Disziplin schon einige Jahrhunderte wirksam ist, die Schattenseiten des Dreiecks weitgehend unbearbeitet geblieben sind, läßt auch für die theoretische Perspektive wenig Hoffnung übrig. Die mit der Pyramide inaugurierte Theorie der Vermittlung kann somit in erster Linie nur rekonstruktiv sein, sie liefert allein Hinweise auf unbedingt zu stellende Fragen an jeden je konkreten Gegenstand der Vermittlung. Damit ist sie noch nicht Theorie im strengen Sinne. Rezeptwissen könnte auch aus der ausgeführten Theorie nicht entspringen, aber doch ein deutlich komplexeres Wissen über die Logik der Vermittlung, als dies heute der Fall ist. Man könnte sich entlang der Seiten der Pyramide sinnvoll darüber verständigen, warum jenseits der spezifischen, mit dem Bild noch nicht angesprochenen Bedingungen des Massenunterrichts Vermittlung dem Zufall überlassen bleibt.

Die Didaktiker haben sich die aufgeworfenen Fragen selten gestellt. Sie waren vor allem mit dem Kulissenschieben auf der Vorderbühne beschäftigt, mit der rasenden

Innovation von G, ohne vorab sagen zu können, warum diese mehr ist als eine Spekulation auf den Bildungsprozeß der Schüler.

Die empirische Erforschung des Lernens und des Lehrens haben die Didaktiker ohne Widerstand den Lerntheoretikern überlassen, die dann mit ihrem Thema wie Psychologen verfahren: Sie sind letztlich nicht interessiert an der komplexen Aufgabe der Bildung. Das wurde ihnen von den Pädagogen übel angerechnet. Diese konnten die Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung leicht als ihrer Fragestellung unangemessen abwehren. Gegen die psychologische Beschränktheit haben die Didaktiker durchweg nicht gesetzt, was sie hätten präsentieren müssen: eine eigenständige, empirisch gehaltvolle Bildungstheorie als Grundlage der Didaktik. Statt dessen pflegten sie früher Betrachtungen zum Bildungssinn der bedeutungsvollen Gegenstände oder sie übten sich in der Versammlung von Postulaten, was Unterricht sein und leisten sollte. Die darin ausgedrückte Distanz gegenüber dem realen Geschäft der Vermittlung hat andere Didaktiker in der Überzeugung gestärkt, es komme letztlich doch auf Rezepte und Unterrichtsmodelle, auf das Handwerk der Vermittlung an. Empirische Bildungstheorie schien ihnen hierfür entbehrlich zu sein.

Um Schule mit den bekannten Ergebnissen halten zu können, war die Reformtätigkeit auf der Vorderseite der Pyramide nützlich. Sie verhalf den Lehrern zur trügerischen Sicherheit, ein probates Berufswissen zu besitzen, und der Schule lieferte sie einen Mechanismus, wie man Massenunterweisung als Bildungsveranstaltung organisieren kann und Bildung zugleich folgenreich beschränkt. Weil und solange noch genügend Schüler dennoch lernen, was sie lernen sollen, besteht im Schulsystem kein objektiver Grund zur Aufregung, dafür aber für die wissenschaftliche Didaktik ein Grund zum Spiel mit Dreiecken oder zum Malen neuer Spiral- oder Kästchen-Kreisvarianten oder zum Mahnen mit Pyramiden.

Literatur

- Blankertz, Herwig (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II, Soest 1986
Diederich, Jürgen: Didaktisches Denken, München 1988
Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik. Vorläufiges Manuskript einer Habilitationsschrift, Bielefeld 1992
Memmert, Wolfgang: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn 1991
Neuner, Gerhart: Allgemeinbildung, Berlin 1980
Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung, München 1980