

Prange, Klaus

Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 327-333



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 3, S. 327-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104566 - DOI: 10.25656/01:10456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104566>

<https://doi.org/10.25656/01:10456>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen

Zusammenfassung

Der Artikel antwortet auf den Vorschlag von JÖRG RAMSEGER, zwischen einer „eher subjektorientierten“ und einer „eher instruktionsorientierten“ Didaktik zu vermitteln. Der unterstellte Gegensatz wird bestritten und statt dessen auf die interne Differenz hingewiesen, die dem Lernen innerhalb und außerhalb der Schule eigentümlich ist. Sie ist in der Schule mit unterrichtlichen Mitteln zu bearbeiten, statt Schule aufzuheben und anderen Praxen anzugleichen.

Daß die Schule eben nur Schule und nicht das wahre Leben und Lernen sei, gehört zur Dauerklage über die Schul- und Unterrichtspraxis. Doch ebenso häufig ist das Versprechen, mit der Erfahrungsferne Schluß zu machen und das schulische Lernen drinnen an das anzuschließen und mit dem zu verbinden, wovon es genau deshalb abgesondert ist, weil anders es Schule und Unterricht nicht gäbe. Das Kuriose an solchen Programmen läßt sich nicht übersehen: Gut wäre eine Schule, wenn sie keine ist. In gemilderter Gestalt begegnet diese Figur vor allem auch dort, wo Reform in Aussicht gestellt, angekündigt oder – wie es heute heißt – „eingeklagt“ wird. Die Vermutung drängt sich auf, daß die Rede von „Reform“ ebenso zu den Bestandsprämissen der Schule gehört wie ihre faktischen Verfahrensweisen. Offenbar versöhnt die Reformsemantik mit den Anstrengungen und Enttäuschungen, die der Schulunterricht mit sich führt, und trägt insofern zur Stabilisierung dessen bei, was sie kritisiert.

Diese Kontrastharmonie von Kritik und Betrieb, Schulpraxis und Reformanspruch hat jetzt J. RAMSEGER noch einmal in einer neuen Version präsentiert. Wie schon in seiner 1991 vorgelegten Anfrage „Was heißt ‚durch Unterricht erziehen‘?“ hat er in einem Artikel über „Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung“ (1993, S. 825 ff.) zwei Richtungen der didaktischen Reflexion ermittelt und dingfest gemacht: Die eine setzt auf Eigenerfahrung und bewahrt damit das erzieherische Motiv des Unterrichts, indem er an die immer schon gegebene Erfahrung anschließt und sie ergänzt; die andere Richtung hingegen verzichtet in skeptischer Einschätzung der schulischen Erziehungsmöglichkeiten auf eben diese erzieherischen Aspirationen und beschränkt sich auf „handwerklich gediegene Belehrung und Unterweisung“ (RAMSEGER 1993, S. 830). Die erste Richtung wird als „eher subjektorientiert“, die zweite als „eher instruktionsorientiert“ bezeichnet. Unvermittelt und unversöhnt stehen sie sich gegenüber, so daß es einer höheren Einsicht und Betrachtungsebene bedarf, damit es zu einer Verständigung und zum Ausgleich kommen kann.

Es überrascht nicht, daß RAMSEGER sich in diesem Szenario die Rolle des

Schiedsrichters vorbehält. Das darf man billig nicht anders erwarten, nachdem er diesen Antagonismus zwischen Subjekt- und Instruktionspartei aufgedeckt hat. Die erste Partei ist vor allem in den Arbeiten von H. RUMPF, aber auch von H. RAUSCHENBERGER und R. MESSNER vertreten, wirkungsmächtig assistiert von bedeutenden Reformanstrengungen älterer und jüngerer Provenienz, während J. DIEDERICH und mir die eher trübselig-bedenkliche Rolle der Apologeten des Status quo und bürokratie- und lehrplanfrommer Instruktionsrationalität zugefallen ist, der bei Schule und Unterricht eben nur Unterricht als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in den Sinn kommt. Nach RAMSEGER wiederholt sich in dieser Didaktomachie zwischen Subjekt- und Instruktionsorientierung nur die ältere Gegenüberstellung von Herbartianismus und Reformpädagogik; und wie hier nach aller Erfahrung die Sympathiewerte verteilt sind, kann keinem Zweifel unterliegen. Auch dürfte es eher eine höfliche Geste sein, wenn das wahrhaft vernichtende Etikett des „orthodoxen Neoherbartianismus“ nur als Frage formuliert und nicht direkt zugeschrieben wird (RAMSEGER 1993, S. 831).

Tatsächlich neigt sich dann auch der Vergleichsvorschlag, den RAMSEGER den Streitparteien unterbreitet, deutlich der Subjektpartei zu: Die „Konstitution des Unterrichts im Fragehorizont der Lernenden“ (S. 834) bekräftigt den Primat des Subjekts gegenüber der „vermeintlich objektiven Sachstruktur des Gegenstandes“ (S. 833). Ausdrücklich wird dazu gesagt: „Die Gegenstände des Unterrichts können auch nicht – wie in der Regelschule üblich – schon vor aller Kenntnis der einzelnen Subjekte feststehen, sondern würden sich erst im Fragehorizont der Lernenden entwickeln“ (ebd.). Ob es sich also um das Alphabet oder die Grundrechenarten in der Grundschule, später um die Kommasetzung oder den Ablativus absolutus, das Grundgesetz der Bundesrepublik oder die Vermehrung der Maikäfer handelt: Der Unterrichtsgegenstand ist nicht schon da, sondern er „entwickelt“ sich erst. Das Stichwort dazu lautet: „thematische Öffnung“, der sich dann noch eine nicht weiter erläuterte „methodische“ und eine „institutionelle“ Öffnung beigesellen (ebd.). Das alles ist aber grammatisch im Konjunktiv und logisch als Forderung formuliert, weil ja die wirkliche Schule, instruktionsunterworfen wie sie ist, so tut, als ob das Alphabet, die Kommasetzung, das Grundgesetz der Bundesrepublik und viele andere Themen (nicht alle) dem Lernen erst einmal vorgegeben sind, mit der Folge, daß das Problem des Lernens nicht darin besteht, diese Themenbereiche produktiv zu ergänzen und kreativ zu verbessern, sondern darin, sie sich rezeptiv anzueignen. Das bedarf der Korrektur, um in Zukunft nach vollbrachter Reform in dem „Fragehorizont der Lernenden“ zu unterrichten. Freilich soll auch nach RAMSEGER die angedeutete Kreativität nicht subjektiv verwildern, sondern wiederum objektiven Maßstäben entsprechen oder sie erzeugen, so daß aus der Summe der Defizitvermeidung beider Positionen sich vier spezifische Forderungen als strenges Muß an den künftigen Schulunterricht ergeben: Der Unterricht muß, (1) „um wirksam zu werden“ (ebd.), die Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte ermöglichen, aber zugleich (2) auf „Objektivierung subjektiver Interpretationen der Realität dringen“ (ebd.), und Schule muß sich (3) „auch dem Leben öffnen und die Schüler zum Handeln jenseits des Unterrichts ermutigen“ (ebd.), aber ohne reformpädagogische Einheitsillusion, nämlich so, daß (4) Leben und Lernen

getrennt gehalten werden, „um sich nicht mit unerfüllbaren Hoffnungen auf eine unmittelbare Lebensbedeutsamkeit ihrer Bemühungen selbst zu überfordern“ (S. 835).

Mit diesem Forderungskatalog soll nun das erreicht sein, was RAMSEGER „eine Synthese auf einer neuen Betrachtungsebene“ (S. 827) nennt, und zwar mit „unterrichtspraktischer Relevanz“ (ebd.). Ob allerdings die beiden Streitparteien mit dem Ergebnis zufrieden sein werden, scheint ungewiß. Zu sehr sieht der Forderungskatalog nach einem bloßen Formelkompromiß aus, wie ihn Diplomaten schätzen, wenn sie nicht weiter wissen und sich erst mal mit einem Moratorium eine Atempause verschaffen. Das Verhältnis von „Eigenerfahrung und Instruktion“ bleibt in der Schwebelage: ein bißchen Subjekt und ein bißchen Objektivität; mal etwas mehr schülerorientierte Interaktion, dann mal wieder fachgebundenes Lernen; einerseits Öffnung zum Leben, so daß der Unterschied zwischen der Schulpraxis drinnen und anderen Praxen draußen gemindert, wenn nicht aufgehoben wird, aber andererseits eben doch die Trennung von Leben und Lernen, weil sonst offenbar schulischer Unterricht insgesamt aufgehoben würde. Mal das eine, mal das andere – dieses Sowohl-als-auch kann man auch einfacher haben, indem man z. B. den Unterricht beschränkt, damit die Kinder auch noch anderen Aktivitäten in anderen Erfahrungsräumen nachgehen und dabei lernen können. Mit anderen Worten: Weit her ist es nicht mit dieser vorgeschlagenen Synthese von Instruktion und Eigenerfahrung. In Wahrheit ist es auch gar keine Synthese, solange nicht erkennbar ist, wann welcher Grundsatz anzuwenden und den anderen vorzuziehen ist, wann z. B. also auf Öffnung der Schule und wann auf objektivitätsfördernde Instruktion im geschlossenen Raum zu setzen ist. Die letzte Auskunft, es würde mit diesen Grundsatzforderungen schon etwas herauskommen, „insbesondere, wenn sich subjektorientierte und instruktionsorientierte Vorgehensweisen regelmäßig (!) ergänzen“ (S. 835), kann kaum davon überzeugen, daß der Übergang vom Unterricht zum „Handeln jenseits des Unterrichts“ – darum geht es schließlich beim erziehenden Unterricht – didaktisch bewältigt sei. Die Vermutung läßt sich schwer abweisen, daß es sich um einen Vorschlag handelt, der auf dem Papier steht und die Kernfrage nach dem Verhältnis des Lernens „drinnen“ zum Verhalten „draußen“, nach der Relationierung der Schulpraxis zu anderen Praxen gar nicht erreicht, sondern durch die Proklamation von Forderungen ersetzt wird, deren Kohärenz untereinander höchst fraglich ist und in denen statt dessen alles ein bißchen vorkommt, was wünschenswert ist: thematisch anspruchsvolles Lernen, die Relevanz dieses Lernens für die übrige und die spätere Lebensführung, das Interesse am Lernen selbst und die Weiterverfolgung von wichtigen, noch nicht abgeschlossenen Themenbereichen.

Dieses Fazit mag wenig befriedigend sein; doch nur dann, wenn man die Prämissen akzeptiert, von denen RAMSEGER ausgeht und die er für den vermeintlichen Gegensatz von Subjekt- und Instruktionsorientierung verantwortlich macht. Der Synthese-Vorschlag geht davon aus, daß es erstens eine grundlegende Opposition zwischen objektorientierter Instruktion und subjektorientierter Erziehung gibt, daß sie zweitens mit dem Unterschied von Eigenerfahrung in und außer der Schule einerseits und Unterricht andererseits gleichzusetzen ist und daß drittens dieser Unterschied sich in den Positionen

der Didaktiker so wiederfindet, daß die einen es mit der Eigenerfahrung als „Fragehorizont“ und die anderen es mit dem Unterricht als bloßer Instruktion halten. Von alledem kann aber nicht die Rede sein, und tatsächlich liefert RAMSEGER weder in seinem Artikel noch in seinem Buch einen Nachweis für den Zusammenhang ganz unterschiedlicher Differenzen, Gegensätze oder Oppositionen. Der Nachweis eines solchen Zusammenhangs scheint mir aber auch gar nicht möglich. Vielmehr läßt sich zeigen, daß RAMSEGER eine Differenz, die es gibt, in einen Gegensatz verwandelt, den es so, wie von ihm behauptet, nicht gibt. Die Differenz von Unterricht und Erziehung ist eines, der Gegensatz (oder Widerstreit) zwischen Subjekt- und Instruktionsorientierung ist etwas anderes. RAMSEGER hält beides für dasselbe und nimmt folglich an, daß der (vermeintliche) Gegensatz behoben sei, wenn der Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung aufgehoben wird. Der Fehler der Instruktionisten bestehe eben darin, diesen Unterschied, den ich gelegentlich die „didaktische Differenz“ genannt habe,¹ zugunsten der Instruktion und zum Nachteil von Erziehung qua Motivation zu entscheiden. Also müsse mehr Eigenerfahrung und Zuwendung zu den Fragen der Lernenden eingeführt werden, um das erzieherische Defizit der Instruktionsposition auszugleichen.

Dagegen ist einzuwenden, daß die didaktische Differenz von Unterricht und Erziehung, von Instruktion und Motivation gar nicht aufzuheben ist. Es handelt sich nicht um eine Alternative auf derselben Ebene, bei der man zwischen dem einen oder dem anderen zu wählen hat, entweder Unterricht oder Erziehung, sondern um zwei Ebenen, die aufeinander bezogen sind. Unterricht ist eine der möglichen Inszenierungen von Erziehung neben anderen. Indem etwas gezeigt oder vorgemacht, erklärt oder demonstriert, eingeübt und variierend wiederholt wird, werden die Kenntnisse und Fertigkeiten erweitert, sei es nun unter den abgeschirmten Bedingungen eines Klassenraums oder bei Gelegenheit eines Ausflugs ins sogenannte „Leben“ oder sonst einer Veranstaltung. Der einfache, für sich genommen triviale, aber gleichwohl elementar wichtige Sachverhalt ist: Was immer über Lehre (als Vormachen, Zeigen, Erklären, Erarbeiten lassen, Anleiten usw.) gelernt wird, egal ob es aus dem Lehrplan stammt oder aus Schülerfragen, kann immer auch totes Kapital bleiben, eben „nur“ gelernt, ohne angewendet, beherrzt und auf neue Situationen übertragen zu werden. Vor allem: das Gelernte kann anders genutzt und angewendet werden, als es die erzieherische Intention gern hätte. Daß die Kinder (im übrigen auf Grund staatlicher Weisung) alle lesen lernen und im weiteren Schulverlauf angehalten werden, die bessere Lektüre der weniger guten vorzuziehen und die schlechte zu meiden, führt bekanntlich nicht ohne weiteres dazu, daß sie dann zuverlässig z. B. das Grundgesetz und den Faust lesen werden; sie können sich auch für SIMMEL und die Bildzeitung entscheiden oder ihre intellektuellen Bedürfnisse auf das Fernsehen einschränken und sich überhaupt aller Lektüre enthalten. Unterricht vermittelt Kenntnisse und Fertigkeit-

1 Die didaktische Differenz ist von mir zwar auch am Sprachgebrauch verdeutlicht, aber keineswegs, wie RAMSEGER meint (1991, S. 96 und passim), daraus abgeleitet worden; sie ist vielmehr zeittheoretisch fundiert, d. h. in der Differenz der Zeitstrukturen von Umgangserfahrung und theoretischer Erfahrung einerseits und noologischer Selbsterfahrung andererseits (vgl. PRANGE 1978).

ten. In diesem Punkte ist er bestimmt und sicher; er ist es nicht in Hinsicht auf den zukünftigen Gebrauch, d. h. in Hinsicht auf die Erzeugung und Bewahrung lebenslanger Motive. Das ist mit der didaktischen Differenz gemeint.

Darin ist enthalten, was nicht gemeint ist, aber mir von RAMSEGER als unausweichliche Folge der didaktischen Differenz unterstellt wird: daß der Unterricht als Instruktion angesichts seiner langfristigen Wirkungsunsicherheit, also dessen, was von SPRANGER als „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen“ oder neuerlich als „Technologiedefizit“ gefaßt worden ist, auf weitergehende Ziele zu verzichten hätte. Aus dem Umstand, daß man zwar einigermaßen zuverlässig ersehen und prüfen kann, ob der Acl verstanden, der Pythagoras richtig angewendet und die Kippe schlecht und recht erlernt ist, aber nicht weiß, was die Schüler damit machen werden, folgt keineswegs, daß eben diese Zukunft dem Lehrer gleichgültig bleiben könnte oder sollte. Im Gegenteil: Die Frage nach der erzieherischen Valenz der Instruktion ergibt sich gerade deshalb, weil der direkte Übergang von der Instruktion zur Motivation nicht gegeben ist. Deshalb gibt es die SOKRATES-Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend, und hier gehen die Antworten auseinander; hier lohnen sich auch Auseinandersetzungen, nicht aber darüber, ob es mehr auf Erziehung oder mehr auf Unterricht qua Instruktion in der Schule ankomme.

Die Anschlußfrage ist, auf welcher Ebene das Übergangsproblem behandelt werden kann. Mit Sicherheit nicht auf der Ebene nobler Programmformeln und Wunschziele. Für Selbständigkeit in den eigenen und heiligen Eifer in Menschheitsdingen sind wir allesamt: Das didaktische Problem steckt im Detail, und das heißt: in der Form, wie Programme schematisiert, oder didaktisch gesprochen: wie sie artikuliert werden. Wie auch immer die Akzente für den Unterricht gesetzt werden, ob es mehr darum gehen soll, die Befindlichkeit der Lernenden zu thematisieren oder sie mit einem Sachverhalt bekanntzumachen oder ihnen Techniken der Problemlösung zu vermitteln, in jedem Fall geht es um einen Modus, Themen und Personen über Zeit zum Zwecke des Lernens in Beziehung zu setzen.² Mit anderen Worten: Fragen des Unterrichts, des wirklichen und nicht des programmatisch ausgedachten, sind Fragen der Inszenierung und Gestaltung, eben der Artikulation zu einem bestimmten Zweck, nämlich dem des Lernens, zu dem auch Haltungen gehören, und ausdrücklich nicht zu dem der Andacht oder der Herbeiführung von Entscheidungen oder der Wiederherstellung von Gesundheit. Eine künstliche Angelegenheit, keine Frage; höchst künstlich sogar (wie alle Kultur), um so das Lernen zu verstetigen, auf die Reihe zu bringen und Effekte in der Breite wahrscheinlicher zu machen. Eben das ist die Wirklichkeit des Schulunterrichts. Sie ist indes nicht künstlicher als viele andere Praxen auch, vermutlich eher weniger künstlich als die Praxis eines Börsianers oder einer Krankenversorgung, einer Fakultätssitzung oder einer Neckermann-Reise nach Mallorca. Artikulation als Verfahrenshilfe zur Ermöglichung von Lernprozessen ist dabei gewissermaßen die

2 In den „Bauformen des Unterrichts“ (zuerst 1983) habe ich einen Vorschlag für eine Lehre von den Gattungen der Artikulation von Unterricht gemacht. Er stützt sich viel weniger als RAMSEGER vermutet auf den Herbartianismus, als vielmehr vor allem auf klassische Lehrstücke der Rhetorik, nämlich erstens die Lehre von den Redegattungen und zweitens die Lehre von der dispositio als Organisation von Kommunikation in Zeit.

Lebensader des Unterrichts. Gewiß, sie führt nicht unbedingt zu rauschend-sinnlicher Ursprünglichkeit und Unbeschwertheit, doch davon ist das Leben außerhalb des Unterrichts ja auch nicht gerade geprägt, sondern besteht ebenso aus Gewohnheit und Herkommen, Codes und Regeln, gelindert durch den Humor des Unvorhergesehenen und Unvordenkbaren. Aber den kennt der Unterricht auch. Worum es geht, ist nicht, die Differenz zwischen künstlich und wirklich zugunsten des „wirklichen“ und gegen das „künstliche“ Lernen zu entscheiden, sondern darum, das unvermeidlich künstliche Arrangement von Unterricht gut oder weniger gut zu inszenieren.³

Demzufolge besteht das Erziehungsproblem in der Schule auch nicht darin, die Instruktion durch etwas anderes zu ersetzen oder zu „ergänzen“, sondern sie so zu gestalten, daß die Wahrscheinlichkeit erwünschter Folgen und Wirkungen zunimmt. Es geht nicht um die Alternative Subjekt- oder Instruktionsorientierung, sondern darum, innerhalb der Bedingungen, die sich aus der Artikulation von Unterricht ergeben, motivierende Ansatzpunkte dafür zu finden und die Chancen zu verdichten, daß lebenslange, vernünftige Motive begründet werden. Tatsächlich lassen sich ja auch die von RAMSEGER angegebenen Probleme als Fragen der Artikulation darstellen. So wird nahegelegt, die Themen des Unterrichts an das anzuschließen, was die Kinder aus ihrem Erlebnis- und Vorstellungskreis mitbringen (Eigenerfahrung). Dagegen ist überhaupt nichts einzuwenden, nur muß man dann auch wissen, in welchem Modus von Artikulation man sich bewegt und daß der Ausgang von der Umgangserfahrung und der Übergang zur unterrichtlichen Ergänzung und Präzisierung noch nichts darüber enthält, wie der andere, für den Erfolg der Erziehung entscheidende Übergang in das „Handeln jenseits der Schule“ zu bewerkstelligen ist. Das Interesse für den Unterricht zieht nicht notwendig ein langfristiges Interesse für das nach sich, was Unterricht der Erfahrung mitgibt und ihr gewissermaßen antut.

Das mag als Beispiel genügen, um darauf hinzuweisen, daß Fragen zum Unterricht als Fragen seiner Artikulation zu behandeln sind, wenn man nicht nur programmatisch und/oder nur lehrplantechnisch von ihm handeln, sondern seine Praxis erfassen will. Diese auf die Gestaltung und auf die Form des Unterrichts gerichtete und meinetwegen insoweit instruktionsorientierte Betrachtungsweise bleibt allerdings nicht folgenlos für die Einschätzung dessen, wozu Schule vernünftigerweise verpflichtet und was ihr aufgetragen werden kann. Sie kann nicht für die Erziehung im ganzen und in jeder Hinsicht ein-

3 Ganz anders dagegen RUMPF, der mit eindrucksvoller Hartnäckigkeit das „wirkliche Lernen“ gegen die Künstlichkeit der Schule ausspielt (RUMPF 1986). RUMPF operiert mit der Opposition von „Leben“ und „Schule“, die dann durch die Attributspaare natürlich-künstlich, lebensvoll-abstrakt, sinnlich-affektgehemmt, menschlich-bürokratisch wirkungsvoll illustriert wird. Indes: Ebenwenig wie bei dem Verhältnis von Erziehung und Unterricht handelt es sich um eine wirkliche Opposition. Sie rückt vielmehr einen Klassenbegriff und ein Element dieser Klasse unterschiedslos auf einer Ebene zusammen, als ob Schule nicht auch Leben und „das“ Leben etwas so Isolierbares sei wie die Schule. Damit gerät aber die didaktisch wichtige Frage aus dem Blick, wie sich die Praxis und Wirklichkeit des Schulunterrichts zu den anderen Praxen und Wirklichkeiten verhält und in Beziehung setzen kann; genauer noch: wie er jene differenzierten, selbst „künstlichen“ Praxen, auf die die Lernenden sich einzurichten haben, in sich darstellt. Diese Frage läßt sich überhaupt erst beantworten, wenn man sich klarmacht und anerkennt, daß das künstliche Lernen in der Schule wirkliches Lernen ist.

stehen. Sie ist kein Ersatz für das Lernen in existenzieller Betroffenheit und insofern immer nur im Verhältnis zu den eigentümlichen Möglichkeiten und Grenzen zu sehen, die Unterricht hat. Das läßt es geraten erscheinen, nicht länger arglos-unvermittelt die Frage zu stellen, wozu die Schule erziehen soll, sondern statt dessen: Wozu kann Schule erziehen? (vgl. PRANGE 1987) Das ergibt weniger, als diejenigen gern hätten, die das Leben der Schule aus unerfindlichen Gründen wie „das“ Leben überhaupt gestaltet wissen möchten, das sie gerade nicht ist; aber es ist auch nicht so wenig, wie die Kritiker von Schule und Unterricht behaupten. Indes: Es ist nicht damit zu rechnen, daß die herkömmliche Kritik daran, daß Schulunterricht eben das ist, was er ist, erlahmen wird. Vielleicht ist das auch gar nicht so schlimm. Viel schlimmer wäre das Ausbleiben dieser Kritik: Es wäre ein Hinweis darauf, daß Schule nicht mehr leistet, wozu sie erfunden worden ist.

Literatur

- PRANGE, K.: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung (Bd. 1 zu: Pädagogik als Erfahrungsprozeß). Stuttgart 1978.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer (1983). Bad Heilbrunn ²1986.
- PRANGE, K. Wozu kann die Schule erziehen? – Unterricht zwischen Tugendoptimismus und Wirkungsdefizit. In: Schulleitung 14 (1987), H. 4, S. 6–11.
- RAMSEGER, J.: Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim 1991.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 825–836.
- RUMPF, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen. München 1986.

Abstract

The article is written in answer to J. RAMSEGER's proposal to mediate between a "more subject-oriented" and a "more instruction-oriented" didactical approach. The author denies the opposition postulated by RAMSEGER and, instead, points to the internal difference peculiar to learning both inside and outside school. This difference is to be dealt with by employing instructional means and not by neutralizing school and adapting it to other forms of practice.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Prange, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30, 72072 Tübingen