

Licher, Lucia

Lehre Geschäftigkeit. Überlegungen zur Lehrerbildung aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 341-356



Quellenangabe/ Reference:

Licher, Lucia: Lehre Geschäftigkeit. Überlegungen zur Lehrerbildung aus der Perspektive der Literaturdidaktik - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 341-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104585 - DOI: 10.25656/01:10458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104585>

<https://doi.org/10.25656/01:10458>

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

LUCIA LICHER

Lehre Geschäftigkeit?

Überlegungen zur Lehrerbildung aus der Perspektive der Literaturdidaktik

*„Das Reale, nicht erbaulich.“
J.W.v. GOETHE*

Zusammenfassung

Der Aufsatz diagnostiziert einen gravierenden Mangel an Selbstaufklärung bezüglich der Beziehungsverhältnisse der Professionellen in der Lehrerbildung, der vielfach zum „Auszug der Theorie“ aus der hochschulischen Didaktik zugunsten vermeintlicher „Praxisorientierung“ führt. Er problematisiert die populäre Tendenz, mit „handlungsorientiertem“ Eifer die Frage nach dem Gehalt von Bildungsprozessen in Schule und Hochschule zu verdrängen und beleuchtet die Konsequenzen einer solchen Entwicklung am Beispiel der Literaturdidaktik.

Die Didaktik ist eine Grenzgängerin zwischen den gesellschaftlichen Feldern Schule und Hochschule. Sie häuft konfrontative Erfahrung an, deren Entwirrung nottut. Die Frage nach dem Gehalt der Beziehungen und Bezugnahmen zwischen den Institutionen drängt sich aus solchem Blickwinkel auf. Zweifellos sind Schulalltag, Lehrerbildung und die wissenschaftliche Reflexion gesellschaftlich institutioneller Bildung dadurch wesentlich bestimmt.

Es läßt sich freilich beobachten: Pädagogen, gleich ob sie die als „Theorie“ oder als „Praxis“ titulierte Berufsgruppe repräsentieren, sind derartigen relationalen Perspektiven selten hold. ECKART LIEBAU vermutet: „Vielleicht ist es ja gerade die permanente Bewegung im Normen-Himmel, die es der Pädagogik und den Pädagogen verunmöglicht, ihren Normen auf der sehr realen Gesellschafts-Erde zur praktischen Geltung zu verhelfen.“ (LIEBAU 1993, S. 259) Allgemeiner könnte man das Beobachtete als Teilhabe des Faches/Feldes an den Schattenseiten der Aufklärung – als historische Schwäche – verrechnen.¹ O. NEGT und A. KLUGE referieren: „Das, was wir ... den Prozeß der Aufklärung nennen, verhält sich zur Beziehungsarbeit konservativ und affirmativ. Die Rationalisten und Architekten der Aufklärungshäuser dringen auf die Erhaltung von Sittlichkeit, fundieren subjektive Pflichten, die immer in der Befestigung traditioneller Bindungen münden. ... Die häufigste Haltung der Aufklärung ... heißt: Ich kläre mich auf, ich werde aufgeklärt. Der Prozeß ergreift zunächst nicht die Beziehung.“ (NEGT/KLUGE 1993, S. 3, S. 988) Beziehungen sind aber das Konkrete. In der Praxis ihrer Selbstorientierung deuten Menschen ihre Welterfahrung als Beziehungsverhältnis. Sie sind nicht

1 Ein Generationswechsel von der Aufklärer-68er-Generation zu späteren hat insbesondere in Schule und Hochschule – der alten BRD – nicht stattgefunden, was z. B. dazu führt, daß deren u. a. in den Neuen Sozialen Bewegungen erworbene Kompetenz und historische Erfahrung dort kaum Eingang gefunden hat. Namentlich Themen wie Frauen und Umweltschutz auf den Stundenplan zu setzen, kann allenfalls darüber hinwegtäuschen.

sachlich. Doch sind sie in der Lage, sich bei der Beziehungsarbeit zuzusehen.

Als Versuch in dieser Richtung sind meine Überlegungen gedacht. Sie sind geleitet von der Einsicht G. BATESONS, daß Beziehungen, verstanden als „Erlernen der Lebenskontexte, ... ein Produkt doppelter Beschreibung“ sind (BATESON 1982, S. 165). Meine Annahmen gehen dahin, daß die „Hauptamtlichen der Emanzipation“ manche ungewollte Wirkung ihrer Arbeit „selbstbewußt-bewußtlos“ produzieren und dieses u. a. dem fast vollständigen Mangel an Selbstaufklärung über die Beziehungsverhältnisse der Professionellen (Lehrerbildung) und deren Prägung durch einen spezifischen Theorie-Praxis-Mythos verdanken.

In diesem Zusammenhang spielt weiter der „Auszug der Theorie“ aus der hochschulischen Didaktik eine Rolle, der im Namen ihrer „Praxisorientierung“ geschieht. Er fördert die vorhandene Unklarheit über das jeweils von „Theorie“ bzw. „Praxis“ Leistbare. Die damit verschärfte Konkurrenz um gesellschaftliche Positionen zwischen den Repräsentanten der Institutionen verhindert als verdeckter Konflikt weitgehend eine „sich-selbst-aufklärende“ Interaktion. Die hochschuldidaktische Theorieproduktion fungiert in diesem Kontext häufig als Verdunkelungsarbeit – nicht zuletzt in Bezug auf sich selbst –, wenn mit „handlungsorientiertem“ Eifer die Frage nach dem Gehalt von Bildungsprozessen in Schule und Lehrerbildung, also den Beziehungsinhalten und Anliegen der Fächer, verdrängt wird. Was eine solche Entwicklung der Didaktik zur „Technokratie der leeren Geschäftigkeit“ bedeutet, läßt sich am Beispiel der Literaturdidaktik besonders beleuchten.

1. Professionelle unter sich

Das Verhältnis der Lehrerschaft zur wissenschaftlichen Begleitung ist ambivalent. Es schwankt zwischen unkritischer Gefolgschaft, demütiger Ignoranz und mehr oder weniger deutlich artikulierter Abwehr. Bei Hochschullehrenden, soweit sie nicht Kontakte meiden, kann man herablassende Material- und Rezeptausgabe ebenso beobachten wie hochfahrende Belehrung über die Dürftigkeit der Schulpraxis.

Das Gerangel hochschul-schulischer Interaktion beginnt – wenn überhaupt – mit dem Verweis auf den nicht-evidenten „Gebrauchswert“² der Wissenschaftsgegenstände. Antagonisten im Wertestreit sind „das Wissenschaftliche“ und das „Brauchbare, Praktische, Nützliche“, das der Zeitgeist favorisiert. „Anwendbarkeit“ hat Hochkonjunktur, auch im Wissenschaftsbereich, wobei der historische Siegeszug der ökonomischen Vernunft (GORZ 1989) gern verschleiert wird durch eine u. a. dem Vokabular der Neuen Sozialen Bewegungen der 70er Jahre entlehnte Kreativitäts-, Betroffenheits- und Ganzheitsrhetorik.

2 Der Begriff ist nicht immer im marxistischen Sinne zu verstehen; er erfaßt im Alltagssprachlichen Gebrauch meist deutlich den „Tauschwert“.

In den Begegnungen von Schule und Hochschule³ kommen Widersprüche von Struktur und Etikettierung innerhalb der Kultur also spezifisch zum Tragen. „Abgehoben“ stellen sich die Beiträge der Wissenschaftler aus der Sicht der Lehrerschaft dar; „theoriefeindlich“ ist diese wieder aus der Sicht der Hochschullehrenden. Beide Gruppen behandeln Unterschiedliches: Die einen – falls die Didaktik nicht zur reinen Rezeptebörse degeneriert – die Analyse der Schulwirklichkeit, die anderen deren Pragmatik und Legitimation. Ihre „Kooperation“ funktioniert, weil die unbewußten Anliegen und Beziehungsdefinitionen der Parteien komplementär sind: Beide verhandeln mit der Definitions-macht zur Bewertung von Bildung ihre gesellschaftliche Positionierung.

Das Gros der Begegnungen zwischen Schul- und Hochschulrepräsentanten bleibt institutionalisiertes „nichtverstandenes Verstehen“: Man „versteht“ sich in der Koordination von Verhalten entlang des Macht-Ohnmacht-Musters (BAURIEDL 1988, S. 28ff). Aber das Versäumnis an Selbst- und gegenseitiger Verständigung ist spürbar in der mehr oder weniger latenten Vorwurfshaltung, die diese Situationen prägt: „Du verstehst mich nicht!“

Bei dieser Situation setzt die „praxisorientierte“ Didaktik an, nicht analytisch, sondern beziehungs-dynamisch. Die zu Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber „der Wissenschaft“ und Unwillen zur distanziert-kritischen Betrachtung des Schulalltags geneigte Lehrerschaft soll der hochschulischen Bildung mit Schlichtungsversuchen zugeführt werden.⁴ Man bekennt sich also von seiten der Inhaber der konventionell ehrwürdigen Theorie zur „Dignität der Praxis“ (JANK/MEYER 1991, S. 116). Der Berufsgruppen-Konflikt bleibt unbe-nannt. Und da Umwertungen keine Verständigung schaffen, kommt die „Dignität der Personen“, ihrer unterschiedlichen Lebensweisen und daraus hervor-gehenden Deutungs- und Handlungsmuster – ihre Beziehungswirklichkeit –, nicht zur Debatte.

Als exemplarischer Fall und „Vorreiter“ dieses gegenwärtigen didaktischen Trends, dessen Antiintellektualismus sich die Bewertung von Theorie einzig dahingehend gestattet, ob sie konkret „Orientierungen zur methodischen Planung des Unterrichts“ (ebd.) anbietet, sei W. JANKS und H. MEYERS Lehrwerk für die Lehrerbildungsarbeit „Didaktische Modelle“ hier angeführt (JANK/MEYER 1991). Immense Popularität dieser „allgemeinen Didaktik“ ist insbesondere in der Deutschdidaktik zu beobachten,⁵ was zumindest die Allgemeinheit der Auffassung belegen mag, die „Praxis“ sei universell und rein methodisch unter Absehung von den Fachinhalten anzuleiten.

3 Fachdidaktische Tagungen, Pädagogische Wochen u.a. Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Kooperationsarbeit von Schule und Hochschule bzgl. der Schulpraktika der Lehramtsstudierenden, in Didaktik-Seminaren an der Hochschule usw.

4 Gewiß wären die Hochschullehrenden zur distanziert-kritischen Betrachtung ihres Lehralltags ebenso wenig zu bewegen.

5 Zumindest für den norddeutschen Raum ist festzustellen, daß auf die Ära der „blauen Bibel“ H. HELMERS (1966) derzeit eine „Ära MEYER“ folgt.

2. Der Theorie-Praxis-Mythos

Das gezeichnete „Sittenbild“ der Lehrerbildungsarbeit erklärt sich damit, daß die gesellschaftlichen Aufgaben – der Sinn – und die Beziehungsdynamiken der einzelnen Interaktionsfelder selbst ungeklärt sind, sowohl für die Mitglieder der jeweiligen Institutionen wie für ihr Gegenüber. Doch dem Lehralltag in Schulen und dem wissenschaftlichen Tun am Schreibtisch⁶ unterliegen äußerst unterschiedliche Erfahrungs-, Handlungs- und Deutungsstile. H.-G. SOEFFNER schreibt:

„Der kognitive Stil der Praxis, des Alltags, zielt ab auf Beseitigung oder Minimierung des Ungewöhnlichen, des Zweifels: auf problemlose und damit ökonomische Koorientierung und Handlung. Dementsprechend bestehen die besonderen Typisierungsleistungen des kognitiven Stils des Alltags darin, neuartige, fremdartige Situationen, Handlungen etc. so zu typisieren, als seien sie bekannt: als seien sie Bestandteil der Normalität eines allen bekannten Handlungs- und Erfahrungsraumes ... Als Konstrukt der Typik des Alltags stellt Normalität damit *zugleich auch eine fundamentale intersubjektive Erfahrungs-, Wissens- und auch Organisationsform des alltäglichen Milieus dar.*“ (SOEFFNER 1989, S. 16, Hervorheb. i. Orig.)

Wo Alltagswissen – „ein System von Glaubenssätzen“ (ebd., S. 20) – zum Maß wissenschaftlicher Betätigung wird, ist der Religionskrieg zwischen Schule und Hochschule angelegt. Ebenso die Gefahr, daß „das Wirken der alten Mythen im Alltag durch den Glauben an den neuen Mythos der Wissenschaft und seine unmittelbare Wirksamkeit und Verwendbarkeit im Alltag“ (ebd., S. 38) ersetzt wird. Denn die alltäglichen Deutungsmuster reagieren häufig auch „illusionsgefährdet auf etwas ... , was ihnen durch die Einseitigkeit der Normalitätskonstruktion verstellt ist“ (ebd., S. 19).

Beide vorherrschenden Strategien von Hochschullehrenden, die autoritäre Verdammung des Unglaubens der „Praxis“ gegenüber den Göttern im Heiligtum der Theorie wie ein Unterlaufen des Konfliktes durch anbiedernde Beschwörung eigener „Praxisnähe“, implizieren dasselbe Mißverständnis über die Aufgaben und Möglichkeiten von Wissenschaft. Diese zielt auf „Überschreitung“ des Alltagsverstandes, „auf die Überwindung des ‚naiven‘ philosophischen Realismus – konkret: auf die Überwindung der naiven Gleichsetzung der Wirklichkeit mit dem ‚unmittelbar Erfahrenen‘“ (ebd., S. 33). Sie untersucht Wirklichkeit nicht nur in bezug auf das Faktische, sondern auch in Hinsicht auf dessen mögliche Alternativen und kann dies leisten in der bewußten organisierten Distanz zum Handlungsfluß, indem sie das Wie alltäglicher Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. BERGER/LUCKMANN 1980; MATURANA/VARELA 1987) einsichtig macht.

Der kognitive Stil der Alltagspraxis zielt auf Absicherung der Deutung, der analytische der Wissenschaft auf Zweifel am Gedeuteten. Wissenschaftler sind keine Normenkontrolleure. Ihre Arbeit ist Umwegproduktion und somit al-

⁶ Die Lehrtätigkeit der Hochschullehrenden wird hier ausgeklammert. Sie bestimmt derzeit kaum ihr Selbst- oder Fremdbild, was nicht zuletzt in der Titulierung als „Theoretiker“ zum Ausdruck kommt, aber auch in den häufig anzutreffenden Wendungen im kollegialen Small talk: „Ich bin Wissenschaftler und kein Pädagoge!“

lenfalls pragmatisch – „effektiv“ – im Sinne der Lieferung von Legitimationsprofilen (NEGT/KLUGE 1993, S. 1 und 410), wenn sie sich an alltagslogisch gedeuteten Handlungszwängen orientiert. Dann aber riskiert sie die Grundvoraussetzungen ihrer spezifischen Erkenntnismöglichkeiten. „Der Gebrauchswert von Theorie hängt weniger von der unmittelbaren Funktionalisierung des Wissens ab, sondern viel stärker von der Möglichkeit und Fähigkeit differenzierten Wissens, den Weg zu robusten Problemstellungen, praktischer wie theoretischer Art, zurückzulegen. Das ist nie eine bloße Zusammenfassung oder ein Überblick, sondern ein eigener Schritt zum Treffen des Wesentlichen, das in der Erscheinung der Verhältnisse verhüllt ist.“ (Ebd., S. 379)

Die Differenz von wissenschaftlicher zu Alltagstheorie („Praktikertheorie“), der Prozeß der Vermittlung theoretischen Wissens zum „praktischen Sinn“, ist auf ein „Aneignungsproblem“ bzgl. des Ersten nicht zu reduzieren (vgl. diese Auffassung bei JANK/MEYER 1991, S. 20). Wengleich im Bildungsbereich gegenwärtig nicht nur gehobene Ansprüche an die Konsumierbarkeit des Bildungsgutes konventionell geworden sind und auch im Lehralltag der Hochschulen häufig bereits die „Zumutung“ der Anstrengung analytischen Denkens der Rechtfertigung bedarf, sind didaktische Theorien, die leichthin „Handlungskompetenz“⁷ versprechen, mißtrauisch zu begutachten.⁸

Mißt man wiederum Handlungskompetenz profan am „Erfolg“ und „Gelingen der Praxis“⁹, dann auch am unausgesprochenen Selbstverständlichen¹⁰: den Normalitätskonstruktionen, d.h. vor allem den vordergründigen Leistungskategorien von Schule und Hochschule. Bindet sich Didaktik aber an „Effizienz“ in diesem Sinne, häufig auch durch das Bedürfnis, sogar in der Begriffsbildung „in Fühlung mit der Praxis“ (JANK/MEYER 1991, S. 116) zu verbleiben, wird sie betriebsblind, aber keine kritische Instanz.

Solche einseitige berufspraktische Ausrichtung hat bereits Geschichte in der Lehrerausbildung. Obgleich das Modell der Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) an der Universität Oldenburg, das die Verschränkung von „theoretischer“ und „praktischer“ Ausbildung vorsah, seit längerem zurückgenommen worden ist, verschärft sich der „berufspraktische Sog“ heute noch (ZUR LIPPE 1982). Die Angst, „nicht rasch Handfestes verbuchen zu können“ (ebd., S. 852) wird von Studierenden kaum noch gesellschaftskritisch gewendet. Geringe Berufsperspektiven, eine verschlechterte materielle Situation und der Erfolgsdruck, der sich daraus ergibt, bewirken ein übriges.

Was die allumfassende Anschließbarkeit der „Theorie“ an die Erwartun-

7 Vgl. JANK/MEYER 1991, S. 22. Ich setze hier alltagslogische Deutungsmuster und „Handlungskompetenz“ gleich. Z. B. JANK/MEYER beziehen den Theorie-Begriff auf wissenschaftliche Theorie.

8 Populäre „allgemeine Rezeptologien“ sind meist Gebrauchstheorien, keine Kompetenztheorien. Weiter wäre zwischen Theorien des Gebrauchs und der „Gebrauchsanweisung“ – d. i. dem Unterschied formaler Generativität von „Regeln“ des Verhaltens und den „Intuitionen des praktischen Sinns“ – zu unterscheiden (BOUVERESSE 1993, S. 48).

9 Vgl. z. B.: „Maßstab für die Brauchbarkeit didaktischen Theoriewissens ist die gelingende Unterrichtspraxis“ (JANK/MEYER 1991, S. 35).

10 Vgl. BOURDIEU: „Da die subjektive Evidenz der Welt des Alltagsbewußtseins Geltung und Gewicht durch objektiven Konsensus über die Welt gewinnt, läuft das Wesentliche fraglos weil selbstverständlich ab: Die Tradition ist schweigsam – schweigt sich vor allem aus über sich als Tradition.“ (BOURDIEU 1979, S. 330)

gen der „Praxis“ von der vielfach herbeizitierten „Mutter der Pädagogik“ Aufklärung und an Bildungsverständnis übrig läßt, ist häufig nur eine Rhetorik der „Vernunft“, die sich bei näherer Betrachtung als pure „Moral des Kapitals“ erweist (vgl. beispielhaft JANK/MEYER 1991, S. 73f., 139f.). Letzteres ist bekanntlich aber an der Emanzipation der Subjekte und ihrer Verhältnisse mindestens uninteressiert. Mit dem „Verschwinden der Theorie“ aus der Didaktik führt diese die „Praxis“ klammheimlich zur „Industrialisierung“ der Bildungsarbeit. Auf diesem Wege schreibt sie sich ein diffuses Ideal der Produktivität auf ihre Fahnen. Zugleich gebärdet sie sich vulgärmarxistisch, indem sie die Vermögen materieller Produktivität („Handarbeit“) gegenüber der Intelligenzarbeit („Kopfarbeit“) mit Emphase aufwertet. Diese Pseudo-Revolte „gegen die Verkopfung der Schule und der ganzen Gesellschaft“ vermarktet man als „ökologische Wende“ der Didaktik, nämlich als Schritt zur Überwindung von gesellschaftlicher Entfremdung durch „ganzheitliche Methodik“ (JANK/MEYER 1991, S. 358f.).

Von einer Didaktik, deren Menschenbild Vernunft auf das Vermögen zur Zweck-Mittel-Rechnung reduziert, kann man kaum annehmen, daß sie in Richtung „Aufklärung der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse“ oder gar, wie JANK/MEYER versprechen, der Gestaltung solidarischer Zusammenhänge wirkt, zumal wenn sie sich so verzweifelt bemüht, dem „Irrationalismus“ des Subjektiven die Mitwirkung bei schulischer Lebenspraxis zu verwehren.¹¹ Eher ist doch Verwirrung und die Erosion noch vorfindlicher assoziativer Kräfte aus dem Geiste „zweckloser“ mitmenschlicher Zuwendung und Zuneigung in den sozialen Zusammenhängen als Folge zu befürchten.

3. Der Pragmatismus

Die individuellen Einstellungen, die die „Effizienzdidaktik“ forciert, sind bereits erstarrt im Habitus der Schul- und Hochschullernenden und -lehrenden. „Das könnt ihr alles vergessen, wenn ihr in die Schule kommt“, ist die Botschaft vieler Lehrer an die Lehramtsstudierenden, „das braucht ihr alles nicht!“¹² Ihre Motivation zur Seminarteilnahme beschreiben Studierende mit: „Ich brauche einen Leistungsschein!“ Der allgemeine Kontext dieses Phänomens ist auch mit Stichworten wie „Individualisierung“, „narzißtische Gesellschaft“ charakterisiert worden.¹³ H. BENESCH hat dem hinzugefügt, die Anhäufung von „gelerntem Unverstandenen“ produziere „eine neue Art von Dummheit. Statt daß Informiertheit zur Erkenntnis führt, verhilft Überinformiertheit in einer ständig komplizierter werdenden Welt zu intellektueller Verworrenheit, zu einem Verlust geistiger Vertiefung. ... Noch tiefer sitzen die Schäden im existentiellen Befinden.“ (BENESCH 1991, S. 130 und 15f.). Wenn im Lebensgefühl der einzelnen Leere, Langeweile und negative Erfahrung dominieren,

11 Vgl. die Einwände zum pädagogischen Interesse an der „Subjektivität der Betroffenen“ (JANK/MEYER 1991, S. 116).

12 Die Studierenden der Lehramtsfächer begegnen an meiner Universität Lehrern nicht nur in den Schulpraktika, sondern auch als „Mitwirkenden Lehrern und Lehrerinnen“ in den Hochschulseminaren.

13 Vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1990; ZOLL 1993; zur Literaturdidaktik: KREFT u. a. 1981.

verweist dies auf Tendenzen innerhalb der Kultur, der Beziehungen einer Gesellschaft, in Richtung des Verlustes geistig-seelischer Tiefendimensionen überhaupt (ebd., S. 16).

Die „handlungsorientierte“ Methodisierung des Literaturunterrichts, die das dingliche „Produkt“ zu seinem Ziel und Inhalt erklärt (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 354f.), verhält sich zu diesen (Verdinglichungs- und) Entfremdungstendenzen im schulisch-gesellschaftlichen Zusammenhang affirmativ. Die Chance des Literaturunterrichts, zur Emanzipation der Individuen in ihren privaten und öffentlichen Beziehungen beizutragen, besteht aber darin, die Erfahrungs- bzw. Beziehungsökonomie der individuell-kollektiven Lebensverhältnisse im Prozeß literarischen Lernens zu erhellen, die Produktion des sozialen Zusammenhangs selbst zu reflektieren.¹⁴

Wenn die produktionsorientierte Didaktik pädagogische Hoffnungen darauf setzt, mit der Herstellung von unterrichtlichen Produktionsverhältnissen in Nachahmung der Nationalökonomie – und der Konzentration der Motive und Interessen der Beteiligten auf „handarbeitliche“ arbeitsteilige Tätigkeiten – werde man quasi als „Beiprodukt“ solidarische Gemeinschaftsformen hervorrufen, begründet sie dies aus ihrer „Praxisbornierung“ heraus mit der erwarteten Disziplin ihrer „Beschäftigten“.¹⁵ Die Konformität der „Arbeitenden“ mit den Erwartungen des „Betriebes“ hat allerdings historisch nie kollektive Prozesse in Richtung sozialer Mündigkeit hervorgebracht.

Freilich zeigt sich die Geschichte der Literaturdidaktik seit den 60er Jahren allgemein geprägt von der gesellschaftlichen Entwicklung aus dem Geist der utilitaristischen Philosophie. MAX HORKHEIMER: „Im Pragmatismus, wie pluralistisch er sich auch geben mag, wird alles zum bloßen Gegenstand und deshalb letztlich zu ein und demselben, ein Element in der Kette von Mitteln und Effekten.“ (HORKHEIMER 1986, S. 53)

Wenn im Dienst des politischen Pragmatismus der 60er und 70er Jahre die Literaturgeschichte zugunsten der „ideologiekritischen“ Umerziehung der Schülerschaft aus dem Literaturunterricht verbannt wird (HUCKE/KORTE 1985) oder heute literarische Texte zum „Schreibanlaß“ im produktionsorientierten Literaturunterricht verkommen, zeugen beide Phänomene von einer Gesellschaft, „die keine Zeit hat, sich zu erinnern und nachzudenken . . . , und so tendiert das individuelle Subjekt der Vernunft dazu, zu einem eingeschrumpften Ich zu werden, dem Gefangenen einer dahinschwindenden Gegenwart, das den Gebrauch der intellektuellen Funktionen vergißt, durch die es einst imstande war, seine Stellung in der Wirklichkeit zu überschreiten“ (HORKHEIMER 1986, S. 51 und 135).

Die Resultate sowohl der Versachlichung des Literaturunterrichts als auch der „ideologiekritischen“ Literaturdidaktik der 70er Jahre kehren derzeit mit den Studierenden aus den Schulen an die Hochschulen zurück. Beide, der technokratische wie der gesellschaftspolitisch-wertende „Zugriff“ auf Literatur, haben kaum zum Dialog mit ihr befähigt, sondern vor allem eine allge-

14 Zu den Begriffen und zum Verhältnis von National-, Erfahrungs- und Beziehungsökonomie vgl. NEG/ KLUGE 1993, S. 3, 925 ff., 958 ff.

15 Vgl. JANK/MEYER: Es müsse „der Umfang der Schüler selbsttätigkeiten ausgeweitet werden, um das Ausmaß der störenden Nebentätigkeiten zu verringern“ (1991, S. 343).

meine Entwertung ästhetischer Erfahrung und damit literarischen Lernens hervorgebracht.¹⁶ H. LIEBERMANN resümiert aus der Perspektive der Schule, daß das verbliebene „neu-ökonomische“ Verhältnis zu den Lehrinhalten das Fach Deutsch am meisten getroffen hat. Sowohl aufgrund der konventionell gewordenen Tabuisierung weltanschaulich-ethischer Diskurse („Indoktrinierungsangst“) wie durch die innerfachlichen Versachlichungstendenzen der letzten zwei Jahrzehnte. Was dann bleibt? „Nützlich für das Leben sind die Noten und die Notendurchschnitte.“ (LIEBERMANN 1992, S. 87)

Das vermeintliche Gegenstück, die „empfängsame Erneuerung“ der Literaturdidaktik in den 80er Jahren, hat die „Betroffenheit“ aller Couleur vor den Texten und Kreativität im Umgang mit ihnen „wiedergefunden“. Sie trägt bereits ungeahnte Früchte, wie z. B. die zunehmende Scheu von Schülern und Studierenden, spontan ästhetisches Erleben zu artikulieren, um es nicht in Hierarchie- und Konkurrenz-Strukturen der laientherapeutischen Bewertung oder der Beurteilung als „Produkt“ bzw. „Leistung“ preiszugeben. Die projekt-, produktions- und handlungsorientierte „Welle“ neuerdings verstärkt gleichzeitig die Erwartung Studierender an Hochschullehrende und sich selbst in der künftigen Rolle als Lehrer, ästhetisches Entertainment als den „richtigen“ Umgang mit der Kunst zu organisieren.¹⁷ Aber solche „Ästhetisierung der Lebenswelt und des Alltags“ (WELSCH 1991), wie auch immer sich der Zeitgeist und das Publikum ihr zuneigt, ist mit Literaturunterricht, der die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung und literarischen Verstehens anstrebt (vgl. die Begrifflichkeiten bei KÖPF 1981), eben gerade nicht gemeint.

Möglicherweise führt eine dementsprechende literaturdidaktische Konzeption immer schon in der Praxis in eine Dilemmasituation, weil sie auf den Anspruch nach personenzentriertem Lernen (ROGERS 1989) gründet und damit der strukturbedingten Ambivalenz der Interaktionen in der Institution (Schule und Hochschule) gegenübersteht. Die trübe Doppeldeutigkeit institutionellen Seins kann sich z. B. immer auswirken, indem „Textbetroffenheit“ inszeniert wird, „kritische“ Positionen referiert statt verstanden werden oder auch „Kreatives“ unter Aufsicht im Studentakt „abgesondert“ wird.¹⁸

F. THIEMANN hat gezeigt, wie die „Inszenierungsmuster“ (THIEMANN 1985, S. 83) schulischer Interaktion dazu dienen, die Machtstrukturen u. a. der schulischen Beziehungswirklichkeit zu verdecken (ebd., S. 73f.). Selbstinszenierung bestimmt allgemein die Alltagskommunikation in der Schule (und Hochschule): „Weil Schüler sich in verdinglichten Eigenschaften begegnen und nicht als Personen, erleben sie die anderen als anonyme Macht, ... Von ihrem Urteil hängt meine Existenz ab. Jenen gegenüber bin ich in einer ständigen

16 Die Studierenden haben z. T. ihre „ideologiekritische“ Lektion verinnerlicht: Literarisches Lernen ist ihnen Kompensation des nicht-geschehenen gesellschaftlichen Handelns, Lektüre-genuß Eskapismus vor dem Eigentlichen, Relevanten usw.

17 Die literaturdidaktische Diskussion kann hier nicht in aller Breite wiedergegeben werden. Vertreter der Produktions- oder Handlungsorientierung, Bezüge darauf oder Auseinandersetzungen mit z. B.: FINGERHUTH 1981, 1983, 1987/88; HAAS 1984; INGENDAHL 1991; MECKLING 1985; RUPP 1987; SCHELLER 1981; SPINNER 1987/88; WALDMANN 1984, 1988 u. a.

18 Vgl. zu den Auswirkungen des institutionellen Kontextes speziell auf die Interaktion im Literaturunterricht KREFT u. a. 1981, S. 75 ff. – Die unter dem Titel „Poststrukturalismus“ gefaßte Literaturwissenschaft hat sich allerdings die Inszenierung zum Verfahren erklärt.

Bewährungsprobe. Sie zu bestehen, werden die positiv bewerteten Eigenschaften unterstrichen, die negativen versteckt und aus dem sozialen Kommunikationsprozeß ausgeklammert. Die Exkommunikation eines Teils des eigenen Selbst bildet Grundlage und Bedingung der durch die Schule modellierten Zwischenmenschlichkeit. ... Dies verleiht ... (ihr; L.L.) ihre typische Doppelbödigkeit.“ (ebd., S. 76f.)

Die Begriffswahl „Inszenierungsmuster“ für Unterrichtsmethoden – mittlerweile in der Didaktik beliebt – ist schon aus diesem Grunde ungeeignet. Sie unterscheidet nicht die „Doppelbödigkeit, welche die Gewalt hervorbringt“ (ebd., S. 45) von den „Brettern, die die Welt bedeuten“. Schule ist kein Freizeitvergnügen. Schulisches Handeln ist nur bedingt „Probehandeln“, es findet vorwiegend „im Ernstfall“ – in unwägbareren hierarchisierten Beziehungen und mit existentiellen Konsequenzen – statt. Diesbezüglich Verdunkelungsarbeit zu betreiben, kann wohl kaum das Anliegen „emanzipatorischer“ Pädagogik sein.¹⁹

4. Ästhetische Erfahrung

Strukturelle Zwänge, Hierarchien, behindern gewiß immer innerinstitutionelle Vertrauensbeziehungen, doch sie müssen die angezielten Lernprozesse mit ästhetischer Erfahrung nicht per se verhindern: Diese antwortet ja auf das Sinn- und Gewißheitsbedürfnis des Menschen nicht, indem „gradlinige“ Deutungen hergestellt werden, sondern – wie es THEODOR W. ADORNO formuliert – die Auflösung des Rätsels besteht darin, den Grund seiner Unlösbarkeit anzugeben (ADORNO 1970, S. 185). Ästhetische Erfahrung erfordert und lehrt Ambiguitäts- oder Spannungstoleranz. Darin liegt ihre orientierende, entlastende und vermittelnde Leistung, die sich als assoziative Kraft in Lernbeziehungen entfalten könnte. So verstanden ist „Orientierung ... stets etwas Konkretes, nichts Abstraktes, ein Vermögen, kein Lehrsatz.“ (FRÜHWALD u.a. 1991, S. 38f.)

Literaturunterricht könnte aus diesem Verständnis heraus auf „Aufklärungsprozesse“ zielen, die natürliche und durch Kunst herstellbare Berührungsmomente vorbereiten. Als Ursprung individueller und gemeinschaftlicher Emanzipation würde er den Prozeß der Zuwendung – das Hinhören, Hinsehen, Einfühlen, Mitdenken – anerkennen. Sich so vorzunehmen, quasi die „Glücksvermögen“ der einzelnen und Gemeinschaften zu schulen, die sich u. a. aus ihren Fähigkeiten der Selbststeuerung und -balancierung, der Entwirrung von Erfahrungen und konstruktiver Orientierung zusammensetzen, ist ein so unbescheidenes wie unpopuläres Unternehmen (vgl. NEG/ KLUGE 1993, S. 928f. und 1000): Die Förderung des „Schönheitssinns“, hier gleichbedeutend mit der Entfaltung individueller wie kollektiver Talente zur Gestaltung lebendiger Verhältnisse, läßt sich mit Maßstäben der ökonomischen Vernunft nicht ermessen. „Produkte“ wie die möglichen Momente von gelebter Verbundenheitserfahrung lassen sich weder methodisch erzwingen noch präsentieren und akkumu-

¹⁹ Vgl.: „Im Unterricht wird die Wirklichkeit der Welt neu inszeniert.“ (JANK/MEYER 1991, S. 82)

lieren. Auch ist von der Präsenz des Konventionellen in jeder Erfahrung auszugehen.

Dementgegen die Heilsversprechungen der „handlungsorientierten“ Didaktik: In deren wissenschaftlichen Diskurs stellen sich pädagogische Prozesse als potentiell schlechthin „Gutes“ dar, das kraft der scheinbar griffigen allgemeinen Methodik von jeder „Unreinheit“ und Unwägbarkeit befreit ist. Statt das Klientel der „Praxis“ noch „belastet“ durch Unterscheidungsvermögen in die Ungewißheit pädagogischer Beziehungsverhältnisse zu entlassen, spricht man ihm legitimatorisch zu. Das letzte Unbehagen über die Beziehungsmuster innerhalb der Institutionen – „Kontrolle statt Vertrauen“ – verfliegt, wenn selbst die Machtaspekte des pädagogischen Zusammenhangs mit Schlagworten wie z. B. „Produktivität“, „Kreativität“ und „Ganzheitlichkeit“ sich etikettieren.²⁰ Die so „verwissenschaftlichten“ modischen Subjektivierungserwartungen folgen der Illusion, „Natürlichkeit“, „Authentizität“ sei nicht etwa Auratik von lebendiger Individualität, sondern „sozialtechnisch“ zu gewinnende „Leistung“. Sie formulieren sich mittlerweile – so THOMAS ZIEHE – nicht nur ästhetisch, sondern „therapeutisch-moralisch“: „Ich will doch nur dein Bestes!“ (ZIEHE 1988, S. 108). Und tatsächlich verspricht man unter dem Titel „ganzheitlicher Produktivität“ gleich die Heilung von historisch-gesellschaftlich bedingter Entfremdung durch „neue Sinnlichkeit“ mit (JANK/MEYER 1991, S. 372).

Aber ein Literaturunterricht als „Game-Show“ wird zweifellos eher Wirkungen hervorrufen, wie sie WELSCH unter dem Stichwort „Anästhetisierung“ beschreibt: „Empfindungslosigkeit – im Sinne eines Verlustes, einer Unterbindung oder der Unmöglichkeit von Sensibilität, und auch dies auf allen Niveaus: von der psychischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit. ... Die Stimulation zielt auf immer neue Wirbel der Aufgeregtheit durch Kleinereignisse oder Nichtereignisse. ... Statt sinnender Nachdenklichkeit ... entsteht nur noch leerlaufende Euphorie und ein Zustand trancehafter Unbetreffbarkeit. ... Ästhetische Animation erfolgt als Narkose – im doppelten Sinn der Berauschung wie der Betäubung. Sie hat Einlullung zum Effekt.“ (WELSCH 1991, S. 79 und 81)

Ästhetische Erfahrung läßt sich nicht „von außen“ methodisieren. Zwar versperren sich literarische Texte nicht „an sich“ dem instrumentalisierenden Zugriff, doch literarisches Lernen, innerhalb dessen sie ihre eigentliche Qualität entfalten können, ist an die Individuen gebunden. Diese Erfahrungen sind nicht beliebig „methodisierbar“, weil sie einer „Beziehungsdynamik“ folgen, die Menschen je individuell und dialogisch gestalten. GERHARD KÖPF betont: „Verstehenshandlungen sind nicht durch Unterrichtsorganisation zu ersetzen. ... Technisch anlernbare und technisch anwendbare Fertigkeiten führen zu voranalytischer Kompetenz, nicht aber zu Verstehen und Interpretation.“ (KÖPF 1981, S. 88f.) Für den Lernprozeß gilt insgesamt: Erst „die entwickelten

20 Vgl.: „Wer lehrt, übt ... Gewalt über die Lernenden aus ... Der Lehrende zwingt den Lernenden, etwas zu tun, was dieser – alleingelassen – nicht oder doch anders getan hätte. Aber der Lehrer tut dies nicht, weil er den Lernenden drangsalieren will, sondern weil er die Hoffnung nicht aufgibt, daß der Lernende mit seiner Hilfe selbständig wird.“ (JANK/MEYER 1991, S. 28)

Strukturen (bilden, L. L.) die grundlegende Fähigkeit, durch welche das spezielle Lernen ... ermöglicht wird. Die Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung ist daher eine Beziehung zwischen Inhalt und Form.“ (FURTH 1983, S. 100) Damit bestehen die Chancen literarischer/ästhetischer Bildung in ihrer „Mehrdimensionalität, die man nicht in kognitive, diskursive und objektiv überprüfbare Elemente einerseits und affektive, intuitive und subjektive andererseits auseinanderlegen kann, ohne sie als Ganzes und in ihrer pädagogischen Wirkungsmöglichkeit zu zerstören“ (KÖPF 1981, S. 90).

Schon KANT definiert ästhetische Erfahrung „in der Spannung zwischen *sinnlichem Angerührtsein und schöpferischem Leisten*“ (BUBNER 1989, S. 37 f.). Das schöpferische Tun im Bereich des Ästhetischen ist selbst „Beziehungsarbeit“ im Lebenszusammenhang. Darum ermöglicht es Identifikation mit sich selbst in der „Welt“, woraus auch folgt, „daß die ästhetische Erfahrung dank ihrer Transparenz den Aufbau einer historischen Lebenswelt, ihrer offiziellen und impliziten Interaktionsmuster und Legitimationen bis hin zu ihrer latenten Ideologie zu erhellen vermag“, ebenso wie „die Leistung des Ästhetischen ... an seiner spezifischen Funktion erkennbar ist, die Realitätserfahrungen und Interessen anderer Sinnbereiche dynamisch organisieren zu können“ (JAUSS 1991, S. 204 und 196).

Literarisches Lernen setzt Vertrauen in die Selbststeuerung der Interaktionsprozesse voraus, auch wenn dies Lehrende – und stellvertretend sich „einführende“ Didaktiker – als „Beziehungsrisiko“ empfinden mögen. Die Versammlung von Gruppen um ein „Produkt“ nötigt nur zu formaler Arbeitsteilung. Solche der Versammlung um der Schöpfung sozialen Vermögens wegen hingegen zur Achtsamkeit – auch Unterscheidungsvermögen – gegenüber den beteiligten und meist „eigensinnigen“ Subjekten, deren Selbstaneignung des Geschehens – Autonomie – die innere Motivation des Prozesses bestimmt. Operatives Verständnis und symbolische Artikulation werden erst zum Eigenen, wenn Lernende „eine symbolische Strategie *verstehen* und nicht mechanisch figurative Regeln *lernen*“ (FURTH 1983, S. 133 und 125). Und „gewiß verhält es sich so, daß all unser äußeres Wissen überhaupt seine Wurzel teilweise in dem haben muß, was man als *Selbsterkenntnis* bezeichnet“ (BATESON 1982, S. 168).

Das Beispiel des Literaturunterrichts macht damit deutlich, wie problematisch „methodische Rezeptausgabe“ von seiten der „allgemeinen Didaktik“ ohne Berücksichtigung von Unterrichtsinhalten ist. Ästhetische Erfahrung und literarisches Verstehen als dessen Gehalt – mitsamt der produktiven, kritischen und orientierenden Potenz für die Individuen in der Mehrdimensionalität von Erfahrung und Erkenntnis – verkümmern in unterrichtsorganisatorischen Korsetten. „Der Gehorsam heischende Technokratismus birgt die Gefahr, die Literaturdidaktik des Bemühens um die Einsicht in Vorgänge des Verstehens und der ästhetischen Erfahrung zu entwöhnen. Wie zu sehen war, sind aber Verstehen und Interpretieren nicht voraussetzungslose ‚Vorgänge‘. ... Das *Woraufhin* der Interpretation setzt Fragestellungen voraus. Sie erwachsen aus dem Interesse, das im Leben, im pragmatischen Kontext des Fragenden beheimatet ist. ... Anders gesagt: das Verhältnis des Lesers zur ‚Sache Literatur‘, d. h. auch zur Sache, um die es in einem Text geht bzw. auf die hin er befragt wird, ist eine Voraussetzung des Verstehens. ... Die Interpretation setzt ein

Lebensverhältnis zu den Sachen voraus, die im Text direkt oder indirekt zur Sprache kommen.“ (KÖPF 1981, S. 96f.)

5. „Ganzheitlichkeit“ und Produktivität

Was hier als Möglichkeit ästhetischer Bildung skizziert worden ist, mag den Versprechen der „Trendmacher“ in der allgemeinen Didaktik, zum „ganzheitlichen“ Unterricht anzuleiten, vordergründig ähnlich sehen. Es wird an relevante „Schmerzpunkte“ des gesellschaftlichen Lebens angeknüpft, die als Entfremdungsproblematik hier nur angedeutet werden können. Mit dem Strom des „rationalitäts- und zivilisationskritischen“ Zeitgeistes schwimmend geht die „populistische“ Didaktik darauf zumeist – und nur – rhetorisch ein und spricht das Segenswort der „Ganzheitlichkeit“ über unveränderte Verhältnisse.

Beispielsweise definieren JANK/MEYER die „Ganzheitlichkeit“ des von ihnen angestrebten Produkte-Unterrichts dreifach: Auf die Person des pädagogischen Objekts bezogen werde der „ganze“ Schüler mit Kopf, Herz, Händen, allen Sinnen angesprochen. Unterrichtsinhalte werden nicht aus wissenschaftlicher Fachsystematik abgeleitet, sondern ergeben sich in Hinsicht auf vereinbarte herzustellende Handlungsprodukte. Schließlich herrsche Disziplin durch „ganzheitliche“ Unterrichtsmethoden, nämlich – welche Neuerung! – Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Geschichtenerzählen, Formen der szenischen Interpretation, Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Experimentieren, Erkunden (JANK/MEYER 1991, S. 354ff.). Rein methodische Versprechen sind inhaltsleer. Dazu konterkariert der eindringlich vorgetragene Effektivitätsanspruch das Glücksversprechen „Ganzheitlichkeit“. Die „Ganzheitlichkeit“ „handlungsorientierter Pädagogik“ steht nicht im Dienst der Lernenden, sondern der institutionell geprägten Interessen der Lehrenden, nämlich ihrer Vorstellungen von Schüler-Disziplin und vom „Erfolg“ professioneller Lehrtätigkeit (ebd., S. 359).

Die gewünschte „totale Erfassung“ der Lernenden²¹ verspricht, ihre Instrumentalisierung zu vervollkommen und eben nicht der Subjektivität der Betroffenen Geltung zu verschaffen (ebd., S. 116). Sie interessieren als „ganze Person“ nur in Bezug auf ihr Einverständnis in die eigene Erfassung im Sinne des „ganzen“ Systems Schule/Leistungsgesellschaft. Von daher ist es schlüssig, daß die Inhaltsseite des Lernens bzw. „innere“ Motivation der Subjekte – Kernaspekte ästhetischer Bildung – solcher „allgemeinen Didaktik“ keiner Beachtung würdig erscheinen. „Ganzheitlichkeit“ entpuppt sich hier als ein strategisches Modell zur Pazifizierung und eben nicht als solches zur persönlichen-politischen Emanzipierung der Schüler.

Daß die „sinnliche“ Einübung bzw. Verinnerlichung „kapitalistischer“ Verhaltensmuster Kritikfähigkeit hervorbringt, kann getrost bezweifelt werden. Sieht man die schulischen und gesellschaftlichen Machtstrukturen mitsamt der u. a. in Gestalt der Leistungskategorien auftretenden ökonomischen Vernunft als bedeutungsvermittelnde Kontexte unterrichtlichen Handelns an, so kann

21 Im Volksmund: Hirn, Herz, Hände, Hühneraugen...

man den „produktionsorientierten“ Appell der Didaktiker an die Lehrerschaft resümieren als „Lehre Geschäftigkeit!“²² Allerdings verstehen sich Lernende in Schule und Hochschule auch schon ohne dergestalteten Unterricht als auf den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang pädagogisch Ausgerichtete: „Was das Ideal der Produktivität angeht, so ist festzustellen, daß ökonomische Bedeutung sich heute nach der Nützlichkeit für die Machtstruktur bemißt, nicht nach der für die Bedürfnisse aller.“ (HORKHEIMER 1986, S. 146)

Dem zum Trotz wird mit dem Versprechen der „Ganzheitlichkeit“ des Unterrichts die selbstgefällige Illusion von der Schule als „gesellschaftstherapeutischer Anstalt“ genährt, die sie – trotz ihrer unbestreitbaren Möglichkeiten – nicht sein kann. Und auf die skizzierten Gegenwartsprobleme – Identitätsverlust, Unübersichtlichkeit, Entfremdung usw. – hat der Pragmatismus dieser Konzepte sicher keine Antwort zu bieten, weil er Gefahr läuft, „das Pendant zum modernen Industrialismus (darzustellen; L.L.), für den die Fabrik der Prototyp des menschlichen Daseins ist und der alle Kulturbereiche nach der Fließbandproduktion oder nach dem rationalisierten Bürobetrieb modelt. Um zu beweisen, daß er mit Recht gedacht wird, muß (dort; L.L.) ein jeder Gedanke ein Alibi haben, muß er seine Zweckmäßigkeit verbürgen.“ (ebd., S. 56f.) Mindestens im Bereich der künstlerischen Fächer müssen solche Orientierungen ruinöse Wirkungen nach sich ziehen.²³

Es läßt sich folgern: Produktionsorientierung ist als „methodischer Hoffnungsträger“ nicht nur bezüglich des Literaturunterrichts ungeeignet. Sie bietet keine Hilfe zur „inneren Motivation“ der Aufklärung von Individuen und Beziehungen innerhalb der Bildungsinstitutionen. Allenfalls verspricht sie, die in Unterrichtssituationen ausgedrückte sichtbare Langeweile, die davon zeugt, daß es Schülern und Studierenden nicht gelingt, sich selbst mit den Lerninhalten und Lernbeziehungen in Verbindung zu setzen, durch Geschäftigkeit zu überdecken. Aber der Appetit kommt nicht einfach vom Essen. Die Suppe muß auch Gehalt haben. „Leseungeduld“ und „Lesehemmung“ als ein Zeichen allgemeiner psychischer Verluste, mit denen sich Literaturlehrer und -hochschullehrende befassen, sind wohl kaum durch ästhetisches Entertainment zu beheben.

Als prinzipieller Einwand entgegengesetzt ist dem Trend zur Zentrierung didaktischer Konzepte auf den Begriff „ganzheitlicher Erfahrung“ die Bemerkung J. OELKERS': „,Ganzheit‘ ist ein Deutungsmuster, keine reale Erfahrung. Wir erleben nicht die ‚Ganzheit‘, wenigstens nicht im Normalfall der Kommunikation, sondern interpretieren sie als Komplettierung einer Induktion, die tatsächlich unabschließbar ist. So entstehen *religiöse* Deutungen der Welt, die ‚Uranfang und Totalität‘ zugleich denken müssen ... und gerade darum nicht empirisch sein können. ‚Ganzheit‘ in diesem Sinne ist ausdrücklich jeder Er-

22 Oder gar: „Lehre Geschäftstüchtigkeit!“

23 JANK/MEYER tritt der Widerspruch von ökonomischer Rationalität und „Ganzheitlichkeits“-Denken gar nicht in den Blick. Der in der Ökologie-Diskussion konträr besetzte Begriff des „vernetzten Denkens“ wird bedenkenlos gleichgesetzt mit Denken in ökonomischen Verwertungszusammenhängen. KLAFFKIS Anspruch auf eine nicht-anwendungsbezogene Sachanalyse in der Unterrichtsvorbereitung wird mit der aufschlußreich-abstrusen Bemerkung zurückgewiesen: „Es wäre unsinnig, LehrerInnen zu verbieten, vernetzt zu denken.“ (JANK/MEYER 1991, S. 154)

fahrung enthoben. Sie ist dann aber nicht pädagogisierbar.“ (OELKERS 1989, S. 68)

Die mit der Produkt-Orientierung angezielte Aufwertung der „Handarbeit“ im Verhältnis zur „Kopfarbeit“ in der Schule verändert darüber erst einmal nur Beschäftigungsformen, was weder impliziert, daß sich Lernende gleichzeitig als „aufgehoben im großen Ganzen des Lebenszusammenhangs“ empfinden, noch daß sie die Gestaltung ihrer sozialen Zusammenhänge aufmerksam reflektieren. „Ganzheitliche Erfahrung“ muß zu den pädagogischen „Paradieswünschen“, nicht zu begründbaren Hoffnungen gezählt werden.

Aus der Perspektive der Literaturdidaktik bleibt, mit KASPAR SPINNER die Empfehlung der Produktionsorientierung für den Literaturunterricht zurückzuweisen, um das Anliegen – ästhetische Erfahrung und literarisches Verstehen zu ermöglichen – zu retten, das zu produktiven Verfahren ja keineswegs im Widerspruch steht, sondern auch dazu einlädt (SPINNER 1987/88). Die modische Rede vom „ganzheitlichen“ Unterricht, wie auch immer „entlastend“ sie auf „Praktiker“ und „Theoretiker“ wirkt, ist kaum mehr als „Etikettenschwindel“ und stützt allenfalls die Verschleierung und Legitimation von Strukturen, in denen „die Aufbrüche der Subjekte sich nicht entfalten können, weil sie durch ein Netz von Institutionen aufgefangen und pazifiziert werden“ (THIEMANN 1985, S. 82). Die Literaturdidaktik müßte sich ihr angesichts der Vielfalt ihrer Möglichkeiten durch die Fachinhalte selbst nicht anschließen.

Für eine „vernünftige“ Didaktik, die den „aufklärenden“ Dialog von „Theorie“ und „Praxis“ in ihren unterschiedlichen Arbeitsweisen anstrebt, ist KANTS „praktischer Imperativ“ immer noch aktuell, der formuliert: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden Anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ (KANT 1968, S. 61)

Wer im schulischen und Lehrerbildungskontext nach pädagogischen Hoffnungen, nicht Illusionen sucht, braucht Nüchternheit und Liebe gleichermaßen. Allein im Blick auf die Menschen und ihre wirklich mögliche Verbundenheit in Beziehungen können sie wachsen, woran die Literatur – hier FRIEDRICH HÖLDERLIN – zu erinnern vermag: „Vernunft ist ohne Geistes-, ohne Herzensschönheit wie ein Treiber, den der Herr des Hauses über die Knechte gesetzt hat; der weiß, so wenig als die Knechte, was aus all der unendlichen Arbeit werden soll, und ruft nur: tummelt euch!“ (HÖLDERLIN 1978, S. 93)

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften Bd. 7. Frankfurt a. M. 1970.
 BATESON, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M. 1982.
 BAURIEDL, T.: Das Leben riskieren. Psychoanalytische Perspektiven des politischen Widerstands. München 1988.
 BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M. 1990.
 BENESCH, H.: Verlust der Tiefe. Eine psychische Dimension im Umbruch. Frankfurt a. M. 1991.
 BERGER, P. L./LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1980.
 BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M. 1979.

- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1988.
- BOUVERESSE, J.: Was ist eine Regel? In: G. GEBAUER/CH. WULF (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M. 1993, S. 41–56.
- BUBNER, R.: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a. M. 1989.
- FINGERHUTH, K./MELENK, H.: Über den Stellenwert von „Kreativität“ im Deutschunterricht. In: P. BRAUN/D. KRALLMANN (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht, Bd. 2. Düsseldorf 1983.
- FINGERHUTH, K./MELENK, H./WALDMANN, G.: Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur. In: Diskussion Deutsch 58 (1981), S. 130–150.
- FINGERHUTH, K.: Kann „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik sein? In: Diskussion Deutsch 98 (1987/88), S. 581–600.
- FRÜHWALD, W./JAUSS, H. R./KOSELLECK, R. u. a.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt a. M. 1991.
- FURTH, H. G.: Piaget für Lehrer. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- GORZ, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin 1989.
- HAAS, G.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover 1984.
- HELMERS, H.: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart 1966.
- HÖLDERLIN, F.: Hyperion. Hrsg. von F. BEISSNER. Stuttgart 1978.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt a. M. 1986.
- HUCKE, K.-H./KORTE, H.: Literaturgeschichte. Ansichten ihrer pädagogischen Provinz. Paderborn/München/Wien/Zürich 1985.
- INGENDAHL, W.: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen politischer Literatur. Frankfurt a. M. 1991.
- JANK, W./MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M. 1991.
- JAUSS, H. R.: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1991.
- KANT, I. (1798): Werke, hrsg. von W. Weischedel, Bd. 7. Darmstadt 1968.
- KÖPF, G.: Rezeptionspragmatik. – Beiträge zur Praxis des Lesens. München 1981.
- KREFT, J./WELLNER, K./VOLLERTSEN, P.: Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr. Paderborn/München/Wien/Zürich 1981.
- LIEBAU, E.: Vermittlung und Vermitteltheit. Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik. In: G. GEBAUER/CH. WULF (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M. 1993, S. 251–269.
- LIEBERMANN, H.: Zur Situation des Deutschunterrichts an Gynnasien. Ein persönliches Resümee. In: Der Deutschunterricht 1 (1992), S. 86–91.
- LIPPE, R. ZUR: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1982), S. 847–866.
- MATURANA, H./VARELA, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern und München 1987.
- MECKLING, I.: Fragespiele mit Literatur. Übungen im produktiven Umgang mit Texten. Frankfurt a. M. 1985.
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. Frankfurt a. M. 1987.
- NEGT, O./KLUGE, A.: Geschichte und Eigensinn. 3 Bde. Frankfurt a. M. 1993.
- OELKERS, J.: Ist Ökologie lehrbar? In: L. CRIBLEZ/PH. GONON (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 64–83.
- ROGERS, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. Frankfurt a. M. 1989.
- RUPP, G.: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn 1987.
- SCHELLER, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts. 1981.
- SOEFFNER, H. G.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur sozialwissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1989.
- SPINNER, K. H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 98 (1987/88), S. 601–611.
- THIEMANN, F.: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a. M. 1985.
- WALDMANN, G.: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: N. HOPSTER (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sek. I. Paderborn 1984, S. 117–127.

- WALDMANN, G.: Produktiver Umgang mit Lyrik. Baltmannsweiler 1988.
- WELSCH, W.: Anästhetik – Fokus einer erweiterten Ästhetik. In: W. ZACHARIAS: *Schöne Aussichten? – Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen 1991, S. 79–106.
- ZIEHE, T.: Der Gehalt des Symbols und die kulturelle Modernisierung von Jugend. In: J. HEUMANN (Hrsg.): *Bilder, Mythen und Symbole. Ihre Bedeutung für Religionsunterricht und Jugendkultur*. Oldenburg 1988, S. 99ff.
- ZOLL, R.: *Alltagssolidarität und Individualisierung. Zum soziokulturellen Wandel*. Frankfurt a.M. 1993.

Abstract

The author diagnoses a severe lack of self-enlightenment as regards the patterns of relations of the professionals in teacher education which often leads to the “exodus of theory” from university didactics in favor of a putative practice orientation. She critically discusses the popular trend to suppress the question of the content of educational processes in both school and university with “action-oriented” zest and reveals the consequences of such a development as illustrated by the didactics of literature education.

Anschrift der Autorin:

Lucia Licher, Carl von Ossietzky-Universität, Fachbereich 11, Sprach- und Literaturwissenschaft, Ammerländer Heerstr. 114–118, 26129 Oldenburg