

Winkel, Rainer

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 178-188



Quellenangabe/ Reference:

Winkel, Rainer: Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 178-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312182 - DOI: 10.25656/01:31218

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312182>

<https://doi.org/10.25656/01:31218>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsenden. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik*

„Wie die zentrale Aufgabe der Schule und des Lehrers der Unterricht ist, so sollte ins Zentrum jeden Lehrerstudiums heute die Wissenschaft vom Unterricht, seinen Bedingungen, seinen Inhalten, seinen Verfahren rücken; diese Wissenschaft nennen wir Didaktik.“
Wilhelm Richter, 1968

I. Dilemmatorische Praxis? Oder: Britta steigt aus

In der 5. Klasse einer Berliner Grundschule ist ein Großteil dessen zu beobachten, was die Refompädagogen dieses Jahrhunderts gefordert bzw. realisiert haben: die 15 Mädchen und 11 Jungen sitzen an Gruppentischen, bilden Stuhlkreise, haben einen gestalteten Klassenraum, zwei Tiergehege und viele Blumen; sie werden von Frau Steinkamp und Herrn Franiel mehr beraten als unterrichtet; die Elternarbeit ist schwierig (sechs ausländische Kinder aus vier verschiedenen Ländern wollen integriert sein, ohne ihre kulturelle Identität zu verlieren), ein Kind ist gehbehindert, zwei Jungen kommen aus einem broken home, kurz: die 5B ist eine ganz normale Klasse mit einem nicht ganz so normalen Unterricht. Frau Steinkamp könnte also recht zufrieden sein, wenn da nicht ein Problem wäre, das sie mit wachsender Sorge beobachtet. Es ist der grassierende Medienkonsum, dem immer mehr Schüler/innen anheimfallen. An Britta wird dies besonders deutlich: Sie ist Einzelkind, wohnt im Hochhaus, kennt den Vater vornehmlich als Schichtarbeiter, die Mutter als hinzuverdienende, von 13 bis 19 Uhr abwesende Frau. Von klein auf hat Britta die Welt der Medien mehr goutiert als die Realität. Sie las nicht, sondern hörte Kassetten; sie träumte nicht, sondern sah fern; sie spielte nicht, sondern hörte Musik; sie redete wenig und hatte keine Freunde, aber der Walkman war ihr treuester Begleiter. Aufgrund entsprechender Recherchen schätzt Frau Steinkamp den Fernseh- und Videokonsum von Britta an Werktagen auf etwa drei, an Wochenenden und Feiertagen auf mindestens vier Stunden. Wenn dies so weitergeht, wird Britta in den nächsten fünf Jahren etwa 6000 Stunden ungezählte Spots, Szenen, Filme etc. gesehen und etwa ebenso lange in der Schule gesessen und Unterricht angeboten bekommen haben. Was wird sie mehr prägen? Die beweglichen Bilder, die Musik, die Farben, die Gefühle, die Schüsse, die Pornos und die Spektakel oder die statischen Buchstaben, die Stille, die Wörter, das Denken, die Anregungen, die Gedichte und die Tasachen? Ihre linke Gehirnhälfte wird quasi immer mehr arbeitslos, narkotisiert und verkümmern, während die rechte Hemisphäre permanent gereizt, aktiviert und süchtig ist nach Entertainment, nach Stimmung und jenem hyponoi-

schen Bewußtseinszustand, den immer mehr Kinder und Jugendliche herbeiführen, der sie zwar jederzeit weckbar hält, aber auch schläfrig-tagträumend macht. Kinder wie Britta unterscheiden sich nicht nur in ihrer jeweiligen Biographie erheblich von der Generation ihrer Eltern, sondern haben darüber hinaus auch eine völlig andere Lernographie. Sie lernen medial, das heißt: weitgehend visuell, kursorisch, asyntaktisch, sprunghaft, ungemein rasch, aber auch oberflächlich-abtastend, punktuell, entlang von Ereignissen; eher konkret, denn abstrakt; eingebettet in viele und oft gleichzeitig laufende andere (akustische, haptische, taktile u. a.) Reize; ihr Lernverhalten kann ungewöhnlich intensiv sein, aber auch von eben auf jetzt in sich zusammenbrechen, kurz: viele der heutigen Schüler/innen lernen trotz der Schule kaum mehr und anderes als das, was zum verkabelten, vercomputerisierten und vermediatisierten Leben nötig ist. Nicht nur Kulturkritiker (wie N. Postman, 2. 1985) sprechen infolgedessen von der realen Gefahr eines um sich greifenden „funktionellen Analphabetismus“. Britta ist ein typisches Mädchen dieses neuen lernographischen Zuschnitts. Immer häufiger schaltet sie ab (wie inmitten eines langweiligen Programms) oder um (als böte der andere Kanal, lies: Unterricht) Interessanteres; oft ist sie überall und nirgends, träumt, döst und wird ausfallend-aggressiv, wenn sie ermahnt oder angehalten wird – und sei es zum Abschreiben einer einfachen Niederschrift. „Irgendwie“, so Frau Steinkamp, „erinnert mich Britta an Rilkes Panther-Gedicht, wo es in der 3. Strophe heißt: „Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf. – Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte Stille – und hört im Herzen auf zu sein.“

Diesem winzigen Ausschnitt schulischer Realität werden, so fürchte ich, viele Praktiker/innen kopfnickend zustimmen und manche Theoretiker/innen relativ verständnislos begegnen. Denn auf der einen Seite bleibt es oft bei der resignativen Feststellung des „Ja-so-ist-es“; und auf der anderen Seite steht zwischen dieser leidigen Realität und ihrem Verständnis nicht selten eine didaktische Theorie, die in dem Eingangszitat gleichsam ihre Kanonisierung erfahren hat: Im Zentrum von Schule steht – der Unterricht. Dieser Satz soll hier nicht zurückgewiesen werden, aber zu fragen ist eben, was zu diesem „Unterricht“ alles gehört? Seine Bedingungen, Inhalte und Verfahren – wie Wilhelm Richter, der erste Rektor der PH Berlin und einer der Väter der „Lerntheoretischen Didaktik“ meinte? Drei Jahre nach diesem Statement erschien der „Urtext“ einer anderen Didaktik: das von Klaus Schaller und Karl-Hermann Schäfer geschriebene Buch „Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik“. Und da ich selbst in diesen Jahren an der Uni Bochum studierte bzw. tätig war, also die Entstehung dieser didaktischen Theorie miterlebte und sie dann – zusammen mit anderen – fortzuentwickeln vermochte, wäre es sicherlich reizvoll, diese Genese aufzuzeichnen. Fundamentalere aber ist und bleibt die Frage

nach der Besonderheit dieser didaktischen Theorie, nach ihrer Stellung im Kontext von Schulpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, mehr noch: Sie muß sich an ihrem eigenen Maßstab messen lassen, der doch gerade Britta und ihre Probleme zu entziffern versprach – übrigens eingedenk Herbartischer Überlegungen, die just vor 20, 25 Jahren von dem Bochumer Jakob Muth immer wieder in die damaligen Diskussionen eingebracht wurden. Herbart, der oft zu Unrecht als Kronzeuge einer „Curricularen Didaktik“ bemüht wird und der doch bereits in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 (also nicht erst in den fast 30 Jahre später erschienenen „Vorlesungen“ die Akzente anders gesetzt hatte, als er schrieb: „Der Erzieher strebt ins Allgemeine, der Zögling aber ist ein einzelner Mensch“ (Bd. 2, S. 44). Und fast in antinomischer Diktion fährt Herbart fort zu fragen: „Die Individualität, ist sie mit Vielseitigkeit verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund; denn sie sollte nach unserer Forderung gleichschwebend gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten . . .“ (S. 45). Bereits dieser zweifache Zugang zu der von mir mitvertretenen didaktischen Theorie macht deutlich, daß es nicht nur im Interesse einer korrekten historisch-systematischen Fundierung liegt, wenn Klärendes in den Diskurs eingebracht wird. Entlang von vier Thesen, die ich erläutern werde, soll die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritischen Schulpädagogik gekennzeichnet werden – begrenzt gekennzeichnet werden.

II. Defizitäre Theorie? Oder : Vier Thesen

1. Die Kommunikative Didaktik (KD) ist keine bloße Beziehungsdidaktik, sondern hat den traditionellen Aspekten lediglich einen weiteren hinzugefügt bzw. den implizit auch in anderen didaktischen Theorien vorhandenen Beziehungsaspekt besonders herausgestellt.

Vor allem in den ersten 10 Jahren ihres Bestehens hat die KD den Vorwurf erhalten, die Inhalte des Unterrichts (wenn schon nicht für beliebig, so doch) für zweitrangig zu erklären. Und in der Tat gibt es Passagen im „Urtext“, die diese Kritik nicht ganz unberechtigt erscheinen lassen: Die pauschale Zurückweisung etwa des von Herman Nohl postulierten „Pädagogischen Bezugs“ zugunsten der „Klassengruppe“, die mitunter allzu naive Übertragung des von Habermas der wissenschaftlichen Erkenntnissuche angetragenen „herrschaftsfreien Diskurses“ auf schulische Lernprozesse oder auch die einseitige Rezeption Watzlawickscher Kommunikationstheorie und des von George H. Mead vertretenen Symbolischen Interaktionismus haben vor allem Vertreter einer „Bildungstheoretischen Didaktik“ zu Einsprüchen motiviert. Heute mutet dieser Vorwurf allerdings eher anachronistisch an, denn mittlerweile befindet sich die KD gleichsam in der zweiten Generation und hat just diese frühen Einseitigkeiten korrigiert. Das wiederum bedeutet nicht, daß sie dem von Wolfgang Klafki bis heute vertretenen Theorem vom „Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik“ zustimmt – dem Gegenteil freilich auch nicht. Vielmehr weist die KD die *prinzipielle* Superiorität eines bestimmten unterrichtlichen Elements zurück und läßt in

situativer Analyse mal das eine, dann wiederum das andere Element als in einem prozessualen Geschehen wirksames gelten. Und da wird z. B. einsichtig, warum Brittas Lernprobleme von ihren Lebensproblemen überlagert und die Lehrschwierigkeiten von Frau Steinkamp in einer bestimmten Phase ihres Wirkens von den Beziehungsschwierigkeiten dominiert werden. Die KD ist demzufolge eine den Beziehungsaspekt betonende Didaktik.

2. Die KD ist keine bloße Störungstheorie, sondern wendet den bisher vernachlässigten Alltagsproblemen des Unterrichts insofern verstärkt Aufmerksamkeit zu, als sie dessen störfaktoriale Dimension systematisch erforscht.

Hier soll die Tatsache nicht geleugnet werden, daß ich persönlich in den letzten 15 Jahren just diese Dimension ins Zentrum meiner Forschungen, meiner Lehrveranstaltungen und vor allem von Lehrerfortbildungen gerückt habe. Titel wie „Der gestörte Unterricht“ oder auch „Pädagogische Psychiatrie“, einschlägige Aufsätze und Serien in verschiedenen Zeitschriften rechtfertigen jedoch nicht den Vorwurf, die KD sei eine ausschließlich an Störfaktoren des Unterrichts interessierte Didaktik. Andere Kollegen haben sich anderen Dimensionen zugewandt: H. G. Homfeldt z. B. den „Inhalten“ einer Persönlichkeitsbildung; E. Meyer den methodischen Fragen des Gruppenunterrichts; R. Biermann dem Vermittlungsaspekt; und D. Baake den Medieneinflüssen auf heutige Jugendliche. Daß die „Unterrichtsstörungen“ in diesem Arbeitsprozeß besondere Aufmerksamkeit erfuhren und offensichtlich weiterhin erfahren, hat nichts mit ihrer systematischen Platzierung bei der Analyse und Planung von Unterricht zu tun, sondern mit dem leidigen Zustand vieler Schulen und dem medial vermittelten Bild von Schule, das z. B. DER SPIEGEL mit Titelgeschichten wie „Tollhaus Schule“ (Nr. 15/1988) oder „Chaos Schule“ (Nr. 41/1991) einer breiten Öffentlichkeit suggerierte. Ich habe demgegenüber immer wieder betont: Der störfaktoriale Gesichtspunkt ist *eine* von vier möglichen, sich kreis- oder spiralförmig verschränkenden Prozeßanalysen von Unterricht (neben der curricularen, methodischen und beziehungspezifischen). Allerdings verdient sie besondere Aufmerksamkeit insofern, als sie sträflich vernachlässigt wurde. Daß sie aber als solche nicht von der KD erfunden oder entdeckt (allenfalls wiederentdeckt) worden ist, sei nicht verschwiegen. Wer z. B. das 12. Kapitel der „Didactica Magna“ aus dem Jahre 1657 liest, die bekanntlich eine latinisierte Neufassung der bereits 1632 erschienenen „Böhmischen Didaktik“ darstellt, ist erstaunt, mit welcher Präzision Comenius eine sechsfache Schülertypologie beschreibt; und die Kapitel 16–18 lesen sich gar wie eine Prophylaxe gegenüber Unterrichtsstörungen. Die KD ist demzufolge eine die Störfaktizität systematisch bei der Analyse von realem und der Planung von besserem Unterricht einbeziehende Didaktik.

3. Die KD betreibt keine bloße Anwendung psychologischer, soziologischer u. a. Erkenntnisse, sondern als Integrationswissenschaft bezieht sie zwar diese u. a. Erkenntnisse in ihren eigenen Wissenschaftshaushalt ein, als Teil der

Schulpädagogik sowie als Konkretion der Allgemeinen Pädagogik ist und bleibt sie jedoch auf die Bildung von Schülerinnen und Schülern verwiesen. Diese Kennzeichnung läßt sich am sog. Noise-Axiom der Kommunikationstheorie erläutern, das in der KD die Transkription erfahren hat: Jeder Unterricht ist prinzipiell stör anfällig. Was aber bei Watzlawick u. a. ein therapeutisch-technisches Problem darstellt und z. B. in der „Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik“ eine Frage der Optimierung von Regelungsabläufen oder auch von (De-)Kodierungen wird, ist in der KD ein anthropologisches Problem: Zu den zentralen Anthropina des Menschen gehört seine Imperfektibilität, die Kant (Bd. XII, S. 697) in den berühmten Satz pädagogisch gewendet hat: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ In diesem Nezesitätsgrund wurzelt seine Potentialität zur Bildung, weshalb Herbart, der Nachfolger Kants auf dem Königsberger Lehrstuhl, die Bildsamkeit zum Grundbegriff der Pädagogik erklären konnte (vgl. Bd. 3, S. 165). Störungen, Mißverständnisse, Lernschwierigkeiten, Disziplinprobleme (M. Buber sprach von Ver-gegnungen) . . . , sind also nur sehr vordergründig Ausdruck von mißlingender Kommunikation, des failing oder crossing. Letztlich wurzeln sie im Menschen selbst, in der Tatsache, daß seine Realität (sein esse) gegenüber seiner Potentialität (seinem posse) defizitär ist und folglich seine Aberrationen und Störungen auf ihre verborgenen Botschaften hin entziffert werden müssen. Die KD ist demzufolge eine an der Imperfektibilität des Menschen und seiner Verhältnisse sich entzündende sowie eine auf die Bildung von Schülern gerichtete Didaktik.

4. Die KD will die anderen didaktischen Theorien nicht ersetzen oder gar als Metatheorie im Hegelschen Dreifachsinne aufheben, wohl aber die Ungereimtheiten, Versäumnisse, Aporien und Einseitigkeiten ihrer Konkurrentinnen aufzeigen und zu beheben versuchen.

Als 1980 fünf Vertreter zeitgenössischer Didaktiken unter der Moderation von Herwig Blankertz in Münster mit- und gegeneinander diskutierten, habe ich diese These fast wörtlich so geäußert. Sie war damals Programm und stieß bei meinen Kolleginnen und Kollegen eher auf Skepsis. Die letzten 12 Jahre haben jedoch eines mit Sicherheit bewiesen: Unterricht ist (von der Ebene des hidden curriculum über die Fragen seiner Öffnung bis hin zu den Problemen der Zensurierung und der Lernstörungen) dermaßen vielschichtig, komplex, widersprüchlich und uneingrenzbar, daß ich persönlich heilfroh bin, eine Reihe unterschiedlicher didaktischer Theorien zur Verfügung zu haben, die freilich in einem kritischen Gespräch bleiben müssen, wenn Erkenntnisfortschritte gemacht werden sollen. Wie anders sollen angehende Lehrer/innen in die komplexe Analyse von realem und in die vieldimensionale Planung von möglichem Unterricht eingearbeitet werden und damit ein entsprechend reichhaltiges Problembewußtsein aufbauen als durch die gründliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien? Die KD ist demzufolge *eine* unter vielen didaktischen Theorien und damit eher Ausdruck der Komplexität der ihr zur Erforschung anheimgegebenen Praxis

als Ersatz anderer Theorien, gleichwohl sie in kritischer Auseinandersetzung den Dialog mit ihren Konkurrentinnen zu führen hat.

III. Visionäre Programmatik? Oder: Fünf Arbeitsperspektiven

Wenigstens andeuten möchte ich in einem dritten Abschnitt, welche Arbeiten in den nächsten Jahren von der hier vertretenen Didaktik zu leisten sind.

1. Abschluß und Fortführung bisheriger Feldforschungen:

Noch in diesem bzw. nächsten Jahr werden die seit Jahren durchgeführten Feldforschungen zum Komplex „Auffällige Schüler/innen“ zu einem erheblichen Teil abgeschlossen und veröffentlicht werden können. Die Zeitschrift PÄDAGOGIK hat in ihrem Heft 12/1991 in ersten Auszügen darüber berichtet, daß dieses von mir geleitete Forschungsprojekt Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülern und Lehrern sowie aus fallanalytischer Perspektive zu erhellen versucht, wobei ganz verschiedene Methoden zum Tragen kamen: Eine vergleichende Fragebogenerhebung unter Berliner und Dortmunder Schülern, eine Lehrerbefragung im Ost- und Westteil von Berlin sowie Längsschnittuntersuchungen über massiv störende Grundschul Kinder. Vergleichbare Forschungen gilt es fortzusetzen.

2. Ost-West-Vergleiche:

Als im September 1990 etwa 40 Mitglieder der schulpädagogischen Kommission der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ ihre erste Arbeitssitzung im einstigen DDR-Bereich abhielten (in der Ostberliner Heinrich-Heine-Oberschule nämlich), waren wir uns nach vier Tagen intensiver Diskussionen über Vieles uneins, über eines jedoch nicht: Dringend geboten ist die wechselseitige Aufarbeitung und Kenntnisnahme der jeweiligen didaktischen Theorien, mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede präzise auszumachen. Dabei ahnten wir, wie wenig zutreffend die Vorurteile auf beiden Seiten sind und z. B. das Schlagwort von der „Einheitsdidaktik“ alle anderen Forschungen in der ehemaligen DDR (etwa zu Problemen der inneren Differenzierung, der Methodenvariabilität oder der Begabtenförderung) buchstäblich erschlägt. Diesem Ost-West-Vergleich, den Ursula Drews in (der Nr. 45/1991) der „Deutschen Lehrerzeitung“ begonnen hat, gilt es zweitens Aufmerksamkeit zuzuwenden.

3. Didaktikgeschichte:

Wie besitzen zwar recht nützliche Kompendien didaktischer Theorien und Modelle (etwa die von H. Blankertz, H. Gudjons u. a. oder W. Jank/H. Meyer); auch einige „Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik“ (etwa von Franz Hofmann) sind erwähnenswert, aber eine umfassende „Geschichte der Didaktik“ gibt es noch nicht. Wenn wir jedoch keiner historischen Amnesie verfallen und unsere Theoriearbeit nicht gedankenlos praktizieren wollen, müssen wir uns der eigenen Theoriegeschichte zuwenden.

4. Mediendidaktische Forschungen:

Nach meiner Einschätzung wird der mediale Faktor beim Lehren und Lernen (vor allem die Visualisierung von Datenträgern) in der Zukunft noch stärkere Bedeutung gewinnen. Nur eine Didaktik, die sich diesen neuen lernographischen Prozessen zuwendet, sie erforscht und klärt, wird die Bezugswissenschaft von Lehrenden sein, denen in der Tat deutlich werden muß, was eigentlich beim Lernen geschieht, wenn nicht mehr statische Buchstaben und unbewegliche Bilder (wie bereits im „Orbis Sensualium Pictus“) die dominanten Informationsträger sind, sondern in rasender Geschwindigkeit aus Millionen von Punkten sich auf- und abbauende Lichtimpulse sowie bewegliche Bilder mit akustischer Begleitung, die man zwar durch andere ersetzen, nicht aber anhalten kann. Hier wird die KD trans- und interdisziplinär arbeiten und z. B. die Neurophysiologie intensiv konsultieren müssen. Freilich: Wie immer sie vorgehen und was immer sie erforschen wird: Im Zentrum all ihrer Bemühungen steht der auf Schule, Erziehung und Bildung angewiesene Mensch, weshalb alle Einzelarbeiten in einer fünften Arbeitsperspektive koinzidieren müssen, nämlich:

5. Einbettung der Didaktik in die Schulpädagogik:

Eine kritische Sichtung schultheoretischer und schulpädagogischer Literatur kommt zu ähnlichen Resultaten wie die im didaktischen Bereich. Wir haben weder eine überzeugende Schultheorie noch die systematische Schulpädagogik. Sicher, die Literatur ist reichhaltig – wie immer, wenn die Praxis dilemmatorisch ist. Die wichtigsten „Theorien der Schule“ z. B. legten in den letzten 25 Jahren vor: T. Wilhelm (1967), W. Kramp (1973), H. Oblinger (1976), B. Adl-Amini (1976), H. Fend (1980), K. Sauer (1981), T. Ballauff (1981), H. Kemper (1985) und W. Heldmann (1990). Ohne sie pauschal zurückzuweisen, wird man sie aus folgenden Gründen für unzureichend halten: Entweder sind sie nicht mehr zeitgemäß oder nur auf bestimmte Details bezogen oder auf der Ebene einer (gewiß wünschenswerten, aber nicht generalisierbaren) bloßen Programmatik angesiedelt. Weil aber defizitäre Theorien dilemmatorische Praxen generieren und umgekehrt, wenn an ihrer Verbesserung nicht gearbeitet wird, ist es unverzichtbar, die Allgemeine Didaktik in einer Theorie der Schule einzubringen bzw. diese auf jene zu beziehen und damit letztlich die Schulpädagogik als Theorie aller schulischen Prozesse, Faktoren und Praxen zu konstituieren, was wiederum nicht ohne Bezug zur Allgemeinen Pädagogik möglich ist. Damit aber wären wir bei der Wissenschaftstheorie und ihrem erkenntnisleitenden Interesse, das im „Projekt der Aufklärung“ auf Mündigkeit und Emanzipation abzielt. „Eine solche Theorie“, so hat es H. Blankertz (1966, S. 74) formuliert, „gewinnt die Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen.“ Und dieser Bestimmung ist nichts hinzuzufügen – oder doch?

IV. Verbesserungsfähiger Schulalltag? Oder: Britta steigt ein

Wie schwierig sich der edukative und didaktisch-methodische Umgang mit Britta gestaltete, wie ratlos Frau Steinkamp zeitweilig (besonders vor einem

halben Jahr) gewesen ist, machte folgende Äußerung im Anschluß an Rilkes Panther-Gedicht deutlich:

„Wenn ich Britta, schlaff und lauernd, wohlgenährt und gut versorgt, in ihren dickwattierten Sachen da so sitzen sehe, fällt mir noch ein anderes Rilke-Gedicht ein, das vom ‚Torso Apollos‘. Das endet bekanntlich mit dem Vers: „Du mußt dein Leben ändern.“ – Ich frage mich halt nur: Wie und wann und wo?“

Um die Topoi der Kommunikativen Didaktik nicht nur begrifflich zu kennzeichnen, sondern auch die damit verbundene Realität bzw. schulisch-unterrichtliche Lebenswelt zu beschreiben, setze ich in diesem letzten Abschnitt den „Fallbericht Britta“ ein wenig fort. Vorweg sei jedoch darauf hingewiesen, daß es mittlerweile eine ganze Reihe ähnlicher school-reports gibt, die sich zwar nicht in jedem einzelnen Fall expressis verbis als Bericht einer (oder gar der) Kommunikativen Didaktik deklarieren, aber dennoch die hier gemeinten Choreographien eines reformpädagogischen Lehrens und Lernens vollführen. Beispielhaft nenne ich die Publikationen über die „Offene Schule in Kassel-Waldau“ (DDS, Heft 2/1989), die Hentigschen „Filme über die Bielefelder Laborschule“ oder auch die Lebens- und Lernberichte aus eben dieser „Reformschule in Öffentlicher Trägerschaft“, wie sie A. v. d. Groeben und M. F. Rieger (1991) vorgelegt haben. Sie alle dokumentieren einen auch hier vertretenen Ansatz: Didaktische Theorie kann sich nur in dichter Konfrontation mit didaktischer Praxis entfalten (weshalb Theoretiker auch in die Schule gehen und dort im Medium einer „teilnehmenden Beobachtung“ das vielschichtige Handlungsfeld Unterricht erforschen müssen); und Didaktische Praxis kann nur in spannungsgeladener Auseinandersetzung mit didaktischer Theorie verbessert werden (weshalb Praktiker auch am wissenschaftlichen Diskurs im Medium einer „Handlungsforschung“ die komplexe Realität begrifflich klären müssen). Nur wo und wann an diese Tradition einer von Herbart, Ziller und Rein begründeten, über E. und P. Petersen sowie A. Reichwein fortgesetzten und bis zu H. v. Hentig, D. Benner/J. Ramseger oder J. Schlömerkemper reichenden Tradition einer „dialektischen Theorie-Praxis-Verschränkung“ angeknüpft wird, kann die Schulreform, auch und gerade die in den fünf neuen Bundesländern, im doppelten Sinn des Wortes weitergehen.

Freitagmorgen, ein halbes Jahr nach den im ersten Abschnitt notierten Beobachtungen: Während des gleitenden Unterrichtsbeginns ist Herr Franiel Ansprechpartner für die einzelnen Schüler/innen, ihre Erlebnisse, Sorgen, Arbeitsvorhaben u. ä. m. Sven, Christian und Britta dirigiert er in den angrenzenden Gruppenraum, wo Frau Steinkamp einen engen Stuhlkreis aufgebaut hat, in dessen Mitte heute eine flache Schüssel mit Wasser gefüllt steht. Als alle drei und der hospitierende Hochschullehrer anwesend sind, greift sie die Hände der neben ihr sitzenden, und nachdem „jeder mit jedem verbunden“ ist, wünscht sie uns mit betont leiser und langsamer Stimme: „Einen guten Morgen, einen interessanten Schultag und – viel Geduld bei der heutigen Übung“, die sie im Anschluß an Maria Montessoris Stilleübungen „Pädagogische Meditation“ nennt.

„Britta, steigst du mit ein?“ Britta nickt, und Frau Steinkamp fährt fort:

„Heute besteigen wir ein zweites Mal die ‚Nautilus‘, unser U-Boot mit Kapitän Clausen, der uns auch sicher wieder zurückbringen wird. Diesmal geht es in die warmen Gewässer der Karibik. Unterwegs legen wir unseren Taucheranzug an; erst wieder mit dem linken Bein in die linke Öffnung . . . Und wenn Kapitän Clausen die ‚Nautilus‘ anhält, direkt gegenüber einer felsigen Wand aus bizarrem Gestein, begeben wir uns zur Ausstiegluke. Jetzt erst schließen wir unseren Taucheranzug ganz, rücken das Sehfenster zurecht und . . . Nun gleitet Britta hinaus: Sie hört kaum etwas, nur das Glucksen des Wassers; sie fühlt kaum etwas, nur den an die Haut sich sanft anschmiegenden Gummi; sie riecht auch fast nichts, nur der eigene Atem streift Nase und Mund; schmecken kann sie nur dann etwas, wenn ihre Zunge über die Lippen fährt; auch sehen wird Britta heute nur wenig, denn wieder beschlägt das Glas der Taucherbrille. Sven wird sogar die Augen ganz schließen, denn heute wollen wir wieder nur das Gleiten im Wasser genießen . . . Wir drehen uns rechts herum, liegen auf dem Rücken, spüren, daß Sonnenstrahlen durchs Wasser gleiten – so sanft wie unser eigenes Bewegen . . . Jetzt gleitet Britta voraus, Sven bleibt rechts, Christian links hinter ihr. Nur die Schwimmlössen bewegen leicht das warme Wasser . . .“

Nicht länger als fünf Minuten dauert diese Phantasiereise mit der „Nautilus“, die einen festen Platz im Programm der Sinnesschulung hat, wie die beiden Kollegen betonen: Sehen, hören, riechen, schmecken, tasten und sich bewegen werden intensiv als Wahrnehmungen geübt, wobei einer der sechs Sinne jeweils eine Woche lang besonders aktiviert wird. In der letzten Woche war das Hören dran (in einer Tropfsteinhöhle), und die übrigen Sinne wurden – soweit wie möglich und verträglich – ausgeblendet. Britta muß immer wieder auf den Seh-Sinn zurückgreifen, weil sie die übrigen Sinne wenig kennt und in ihrer Unsicherheit Angst mobilisiert, die erst dann überwunden wird, wenn sie die Augen zu Hilfe nimmt. Dennoch sind ihre Fortschritte gewaltig: Vor einem halben Jahr war sie unfähig, auch nur eine Minute lang ein ihr vorgegebenes Bild innerlich auszuhalten, geschweige denn ein eigenes Bild zu produzieren. Heute kann sie z. T. zehn Minuten lang einen einzigen Sinn aktivieren, ohne das Sehen permanent als Krücke zu benutzen. Entsprechend verbessert sich ihr Medienkonsum. Ein Blättern im „Fernsehbüchlein“ beweist es: Seit zwei Monaten häufen sich Tage, an denen sie eingetragen hat: Nur 1 Std. TV. Oder sogar: Kein TV! Und in der Rubrik daneben lese ich: Märchen-Kassette gehört.

Brittas Lernverbesserungen sind besonders sichtbar im Deutschunterricht, während sie in Mathematik noch erhebliche Rückstände aufzuarbeiten hat, wozu sie aber noch nicht bereit ist. Das Projektthema „Es war einmal“ hingegen hat sie voll angenommen. In die Welt der Märchen hört sie sich geradezu leidenschaftlich hinein. Vor allem die von dem blinden Reiner Unglaub gesprochenen Märchen haben sie fasziniert. Nächste Woche will sie mit einer Freundin ins Schiller-Theater gehen: Bernhard Minetti erzählt („total auswendig!“) Märchen der Brüder Grimm . . . Dieses Literatur-Projekt will vor allem die Unterschiede literarischer Gattungen herausarbeiten, wobei die Klasse eine arbeitsteilige Gruppenarbeit praktiziert: Sagen, Märchen, Legenden, Fabeln und moderne Kurzgeschichten sollen histo-

risch sowie gattungsspezifisch an ausgewählten Beispielen untersucht werden. Britta klebt noch sehr an ihren Märchen, arbeitet auch meistens allein und zieht gelegentlich nur die fast zwei Jahre ältere Aische zu Rate. Noch sind ihre sozialen Defizite so groß, daß eine Gruppenarbeit sie restlos überfordern würde; eine partielle Partnerarbeit ist das Äußerste, was ihr momentan an Beziehungsgeflecht zugemutet werden kann. Immerhin: Auch hier sind Fortschritte gegenüber der narzißtischen Britta früherer Jahre unverkennbar – Fortschritte, die nicht durch eine simple Öffnung des Unterrichts erreicht wurden, sondern durch und mit Hilfe eines beweglichen Konzeptes, zu dem der klassische Frontalunterricht genauso gehört wie der Stuhlkreis oder die Stammgruppenarbeit im Deutschunterricht. Und ohne daß hier ausdrücklich die vier Aspekte der Unterrichtsanalyse und -planung zur Sprache kommen, wird dennoch deutlich, warum die Kommunikative Didaktik eben nicht von „Bausteinen“, „Faktoren“ oder „Elementen“ des Unterrichtens spricht, sondern Unterricht unter „Aspekten“ der Vermittlungen (Methoden und Medien), der Inhalte (Curricula und Bildungsgüter), der Beziehungen (zu Lehrenden und Mitlernenden) sowie der Störungen (Defizite und Verhaltensauffälligkeiten) betrachtet, die in der systematischen Protokollation zwar voneinander getrennt werden, in der Deskription sowie in der auf Deutung angelegten Re-Konstruktion des realen Geschehens hingegen eine untrennbare Einheit bilden (müssen). Folgerichtig kommt es entlang solcher didaktischer Analysen zu einem Genre pädagogischer Prosa, das man „narrative Pädagogik“ genannt hat und die eher fall-denn begriffsanalytisch vorgeht und damit das lebendige Geschehen besser zu begreifen vorgibt als verobjektivierende Verfahren.

„Eins wird mir an Britta besonders deutlich“, so Frau Steinkamp in der großen Pause. „Und das wäre?“ fragen wir nach. „Nicht der Medienkonsum ist der Feind der Pädagogik, sondern – die Schule!“ Und in mein wortloses Fragen hinein ergänzt diese ungewöhnliche Lehrerin: „Jedenfalls eine Schule, die mit den Einsichten von vorgestern heutigen Schülern die Probleme von morgen glaubt beibringen zu können.“ Recht hat sie, die Frau Steinkamp – oder ?

Literatur

Dieser Aufsatz ist Jakob Muth, dem großen Didaktiker, gewidmet – anlässlich seiner Emeritierung sowie seines 65. Geburtstages am 30. 6. 1992

Adl-Amini, Bijan: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim-Basel: Beltz 1976

Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule. Frankfurt 1981; Köln-Wien: Böhlau 2. 1984

Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg: Wenn die Schule sich öffnet. München: Juventa 1981

Blankertz, Herwig: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5/1966, S. 65–78

Blankertz, Herwig: Theorien und Modell der Didaktik. München: Juventa 1. 1969; 12. 1986

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Stuttgart: Klett 6. 1985

- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg 1980
- Groeben, Annemarie von der/Rieger, Maria F.: Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Essen: Neue Deutsche Schule 1991
- Gudjons, Herbert u. a. (Hrsg.): Didaktische Theorien: Hamburg: Bergmann & Helbig 1. 1980; 6. 1991
- Heldmann, Werner: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule. Krefeld: Pädagogik & Hochschul Verlag 1990
- Hentig, Hartmut von u. a.: Die Laborschule an der Universität Bielefeld. Ein sechsteiliger Videofilm. Bielefeld: Audiovisuelles Zentrum 1989 f.
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Texte. 3 Bde. Hrsg. von Walter Asmus. Düsseldorf-München: Küpper 1964 f.
- Hofmann, Franz: Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik. Neuwied: Luchterhand 1989
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt/M.: Cornelsen-Scriptor 1991
- Kant, Immanuel: Werkausgabe. 12. Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977
- Kemper, Herwart: Schultheorie und Schulreform. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Meisenheim: Hain 1985
- Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel 1973
- Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hrsg.): Unser Ziel: Humane Schule. Baltmannsweiler: Schneider 1991 (a)
- Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hrsg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Baltmannsweiler: Schneider 1991 (b)
- Oblinger, Hermann: Theorie der Schule. Donauwörth: Auer 1976
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt/M.: S. Fischer 1985
- Richter, Wilhelm: Didaktik als Aufgabe der Universität: Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Bd. 8. Stuttgart: Klett 1969
- Sauer, Karl: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1. 1971; 2. 1973
- Schlömerkemper, Jörg: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Frankfurt-Bern: Lang 1987
- Watzlawick, Paul u. a.: Menschliche Kommunikation: Bern-Stuttgart: Huber 1. 1969; 7. 1985
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1967
- Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht. Bochum: Kamp 1. 1976; 4. 1988
- Winkel, Rainer: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf: Schwann 2. 1988
- Winkel, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Epochen: Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf: Schwann 1988
- Winkel, Rainer: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. Baltmannsweiler: Schneider 1991

Rainer Winkel, geb. 1943, Prof. Dr. phil., Fachbereich 10 der Hochschule der Künste in Berlin

Anschriften: Bundesallee 1-12, W-1000 Berlin 15 u. Swedestr. 6, 4600 Dortmund 72