

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht

Rezensiert von Thomas Jahnke

Verstehen lehren ist ein Buch von Martin Wagenschein so programmatisch betitelt, dass man sich wundert, den Titel erneut zu lesen. Nach Auskunft des Autors geht dies auf den Verlag zurück, dem auf der Suche nach einem griffigen Titel dieses ‚Plagiat‘ unterlaufen sei, was er im Nachhinein bedauere. Während der Untertitel von Wagenschein ‚genetisch – sokratisch – exemplarisch‘ über dessen Ansatz von gutem Unterricht schlagwortartig Auskunft gibt, sollte Gruschkas Untertitel besser *Ein Plädoyer gegen schlechten Unterricht* lauten, über den wir nämlich weit mehr erfahren als über den guten. Genug der schiefen Parallelen.

Während wir letzthin in diesen Mitteilungen der GDM *Das mähliche Verschwinden des Faches aus der Mathematikdidaktik*¹ zu thematisieren suchten, konstatieren Gruschkas einleitende Ausführungen *Die gegenwärtige Reform der Schule aus dem Blickwinkel des pädagogischen Anspruchs an Schule und Unterricht*, dass nicht nur das Fach, sondern auch seine Pädagogik zunehmend ins Abseits gerät:

Das meiste, was zur Durchsetzung der Optimierung des Systems durch Reformen erdacht worden ist, kommt nicht aus dem genuinen Ideenhaushalt der Pädagogik. Es baut nicht auf der abrufbaren Erfahrung mit der pädagogischen Denk- und Handlungsform auf, sondern kann als ein Import aus der angewandten Betriebswirtschaftslehre und den Forschungskonstrukten einer „pädagogischen“ Psychologie angesehen werden. Mit beidem werden fremde Universalrezepte und -konzepte auf die spezifischen Voraussetzungen der Schule übertragen. Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business: Es geht um Qualitätsentwicklung und -kontrolle, um Organisations-, Produkt- und Personalentwicklung, um Schulmarketing und Intrapreneurship. (S. 14)

Als einen Grund für diese Entwicklung gibt Gruschka an:

Das Misslingen beruht wesentlich darauf, dass die Maßnahmen keine Rücksicht auf die „Eigenstruktur des Pädagogischen“ (so Herwig Blankertz) von Schule und Unterricht nehmen. (S. 19)

Historisch und faktisch mag man dabei an den Tabubruch des Kultusministers Hans Schwier denken, der aus *Sorge um die Effizienz unseres Schulwesens* im Herbst 1990 der Unternehmensberatung Kienbaum den Auftrag gab, das gesamte NRW-Schulsystem zu durchleuchten, was die ZEIT damals als *politischen Selbstmordversuch des Düsseldorfer Kultusministers* bezeichnete,² heute aber vermutlich im Verein mit der Bertelsmann Stiftung zumindest jährlich gern fordern würde.

Gruschka formuliert seinen *pädagogischen Anspruch an Schule und Unterricht* dagegen sehr – fast zu – prägnant:

Erziehen heißt „Verstehen lehren“. Es verbindet als Formel alle drei Dimensionen.³ Mit ihr geht es nicht um die Arbeitsteilung in der pädagogischen Arbeit. Eine solche Arbeitsteilung, so lässt sich im schulischen Alltag beobachten, hat viel eher zur Folge, dass sich die Probleme verschärfen. Erziehung findet zum Beispiel als Exkurs von Unterricht, ja zunehmend außerhalb von ihm in „Trainingsräumen für pro-soziales Verhalten“ statt. Mit ihr wird auf den Mangel an erfolgreicher Erziehung für die Arbeit an der im Unterricht verhandelten Sache in der Regel hilflos durch Appelle und Drohungen reagiert. Das didaktische Verhalten dient nicht selten dazu, die Schüler bei der Stange des Unterrichts zu halten. (S. 21)

Hier wird deutlich, warum ich dieses Buch in den Mitteilungen der GDM bespreche; es geht

¹ Siehe diese Mitteilungen, Heft 89, Juli 2010, S. 21–24.

² Vgl. den Artikel *Im Tempo einer Kröte* in DER SPIEGEL 41/1991. Nachzulesen unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13490846.html>.

³ Gemeint sind Bildung, Erziehung und Didaktik.

dabei nämlich nicht um ein peripheres Interesse an einer einbettenden oder übergeordneten pädagogischen Sichtweise, die zu zitieren den Didaktiker zuweilen als interdisziplinären, vernetzten oder gar als tiefgründigen Denker erscheinen lassen mag, es geht vielmehr um den Kern der Didaktik und ihrer Funktion und Wirkung – hier bei Gruschka meist in Kontrastierung zu dem, was er als *Didaktisierung* bezeichnet.

Der Begriff Didaktisierung meint in diesem Zusammenhang, dass die Vermittlung selbstbezüglich geworden ist. Sie dient nicht mehr der bestimmten Sache, sondern betreibt faktisch deren Entsorgung durch die möglichst einfache, zum Auswendiglernen einladende Darstellung eines didaktischen Stellvertreters. Dieser Stellvertreter führt nicht zur Sache, sondern bleibt beim didaktisch reduzierten Abziehbild stehen. Hier wird, um im Bild zu bleiben, alles „auf Flaschen gezogen“ (Meyer), während deren Inhalt den Konsumenten verschlossen bleibt. (S. 67)

Statt den Autor zu paraphrasieren, lassen wir ihn auch im Folgenden – soweit möglich – selbst zu Worte kommen, das er meist eloquent und nur zuweilen verschlungen zu führen weiß:

Sobald die Didaktik dazu dient, die Schüler in die Erkenntnisse der Phänomene zu verwickeln, wird es sachlich und spannend im Unterricht. Die Vermittlung regelt sich gleichsam organisch als Bearbeitung der anfälligen Aufgaben zur Erschließung und Beherrschung der Sache. Diese bewahrt und entfaltet ihre Faszinationskraft jenseits ihrer Didaktisierung. Sie stellt den Schülern die interessanten Fragen, fordert sie heraus, sich in Verhältnis zu den Fragen, den Methoden und Erkenntnissen zu setzen. Kurzum, es zeigt sich, dass Unterricht dann wirklich gut ist, wenn er Erziehung als „Lehren des Verstehens“ organisiert. (S. 22)

Es geht also um Fach-Didaktik, eine Didaktik aus dem Fach heraus versus einer Unterrichtsgestaltung, die Lehrer wie Schüler angenehm unterhält.

Didaktik wird heute gern vor allem auf die inhaltsübergreifende, also auf die allgemeine Motivierung der Schüler zielende Methodik konzentriert. Sie folgt damit dem ursprünglichen Versprechen der Didaktik, mit ihrer Hilfe sei es möglich, „rasch, angenehm und gründlich“ alles zu lehren.

Aber die auf Johann Amos Comenius (1592–1670) zurückgehende Dreiheit, die bereits gegen das zu Rasche und zu Einfache das Gründliche als korrigierenden Maßstab setzt, wird mit didaktischen Modellen heute durchweg um das Gründliche gebracht. Wichtig erscheint vor allem die Aktivierung der Schüler sowohl bei der Problembearbeitung als auch bei der Darstellung von Lösungen. Den Schülern sollen Methoden des Lernens in einer Weise vermittelt werden, dass mit ihnen alles leicht und angenehm gelernt werden kann. Es geht also anscheinend vor allem um die Organisation der Lernarbeit, nicht aber um die Lösung der Probleme, die bei der Begegnung mit einer sachlichen Aufgabe entstehen. Didaktik löst sich zunehmend in Lernselbstmanagement auf. Indem sich dies vollzieht, werden nicht nur immer mehr die Inhalte entsorgt, schwindet die sachliche Substanz, sondern es erfolgt auch eine Umerziehung der Schüler. Sie werden darauf gedrillt, anstelle von Sach- nun Methodenkompetenz zu entwickeln, mit der sie auch jenseits fachlicher Einsichten Aufgaben der Informationsverarbeitung und Kommunikation erledigen können. Ihnen wird ein verantwortliches Verhältnis und eine neugierige Haltung zu den Inhalten des Lernens konsequent abgewöhnt. (S. 25 f.)

Diese Entwicklung wird hier (auch) auf Motive und Orientierungen der zeitgenössischen Bildungsforschung zurückgeführt.

Die gegenwärtig dominierende Didaktik und Bildungsforschung hat an der Analyse der pädagogischen Dimensionen des Verstehens kein rechtes Interesse. Die Didaktiker trauen den Kollegen Praktikern nicht mehr allzu viel zu, sie sind mehr um deren Entlastung durch allerlei teacher-proofed-pupil-food bemüht. Sie wollen den Pädagogen die zuweilen bereits als schier unlösbar bewertete Aufgabe des Unterrichtens erleichtern. Schon über Jahre hinweg lässt sich ein „downgrading“ der Ansprüche an didaktisches Handeln beobachten. Die Konzeptbildung dient dazu, die als Überhebung erkanteten überkommenen Bildungsziele zu nivellieren, sei es durch handlungsorientierten, schülerorientierten, konstruktivistischen oder evolutionistischen Unterricht. Didaktik schlägt um in entgrenzte Didaktisierung und die Ersetzung der Vermittlung von etwas durch die Vermitt-

lung von Techniken der Vermittlung. (S. 29)

Kritisiert werden in diesem Zusammenhang einschlägige Modelle „guten Unterrichts“, so der Ansatz von Andreas Helmke

Unterricht selbst wird also [bei Helmke] gerade nicht charakterisiert durch die gemeinsame Verhandlung der jeweiligen Inhalte. Man kann daran bereits erkennen, dass das Modell wenig zu tun hat mit der Abbildung der organischen Struktur und Komplexität des Sachverhalts „Unterricht“. Vielmehr wird Unterricht modelliert nach den Strategien der empirischen Unterrichtsforschung. (S. 36)

und – an späterer Stelle – der von Hilbert Meyer

Mussten sich noch bis in die siebziger Jahre die angehenden Lehrer mit dem anspruchsvollen Diskurs (etwa von Hartwig Blankertz) beschäftigen und nach dem pädagogischen Sinn des Unterrichtsinhalts mithilfe einer bildungstheoretischen Reflexion suchen, so lasen sie in den letzten Jahren eine zunehmend sich verdünnende Leitfadensliteratur, wie sie etwa Hilbert Meyer verfasst. Mit der Rezeption seiner inzwischen in Millionenaufgabe verbreiteten Bücher hat dieser die Reflexion über Didaktik inzwischen so weit selbst didaktisiert, dass ihr eigentlicher Problemgehalt unter prüfungserprobten Schemata weitgehend untergegangen ist. (S. 66)

Man kann das Konstrukt Bildungsstandards (mindestens) doppelt lesen: einmal deutsch tiefsinnig als Versuch der empirischen Bildungsforschung, deren funktionale Denke auf dem Hintergrund deutscher Bildungsphilosophie doch einen Phantomschmerz eigener Art und beträchtlichen Ausmaßes hinterlassen muss, ihre Theorielosigkeit zu überspielen, in dem man ein begriffliches Gefäß für das anbietet, wovon man eigentlich – im Zuge der Globalisierung – Abstand genommen hat, oder pragmatisch angelsächsisch als Eingeständnis des Fehlens curricularer Vorgaben angesichts eines dramatischen Lehrermangel, einer traditionell eher mangelhaften Lehrerbildung, wenigen eher losen curricularen Vorgaben und Schulbücher, die ihren Nutzern zwar umfangreiche Materialien zur Verfügung stellen, aber einen wohl gefügten Lehrgang kaum ahnen lassen. Gruschka liest es deutsch und setzt sich folglich sehr ausführlich mit dem genannten auseinander.

Der Standard der Bildung wird nicht aus der Sicht der Bildung bestimmt, sondern aus der mit der Standardisierung verbundenen Hoffnung auf eine Effizienzsteigerung der Anstrengungen um allgemeine Bildung. Indem das Verhältnis von Kompetenz und Bildung dieser Hoffnung untergeordnet wird, kann es nur noch zu Bildungsstandards kommen, die die real statthabende Bildung streifen, nicht aber so beschreiben, dass aus diesen Bildungsstandards heraus eine aufgeklärte Arbeit an der immanenten Verbesserung der Bildungsarbeit folgen könnte. Die Bildungsstandards müssen deshalb, weil sie blind bleiben für die Eigenlogik der subjektiven Bildung, Kompetenzentwicklung zirkulär anstreben, nämlich letztlich als „teaching to the test“ der Kompetenzen, die aus den bestehenden Lehrplänen nach Maßgabe eines ungleich leichter handhabbaren (wie es dann heißt: pragmatischen) Kompetenzbegriffs jenseits der Schwierigkeiten des Bildungsbegriffs abgeleitet werden. Mit anderen Worten: „Die Katze beißt sich in den Schwanz.“ (S. 59)

Soweit mag Gruschkas Argumentation bei manchen offenen Türen einreißen (bei anderen freilich offenes Missfallen erzeugen), wobei die nachstehenden Beobachtungen wohl kaum zu bestreiten sind:

Die didaktische Verpackung des gleichwohl curricular fortbestehenden Programms wird immer umfangreicher, während der Inhalt schrumpft. Das kann man sowohl an der jüngsten Entwicklung der Schullehrbücher wie an den Aufgabensammlungen und Lektüren beobachten. Der Text weicht immer mehr der Bebilderung. Bilder dienen nicht mehr der Analyse, sondern nur noch zur Zerstreuung und Illustration. (S. 68)

Aber Gruschka geht in seiner Analyse einer sich ausbreitenden Didaktisierung über solche Erscheinungsformen hinaus und vergreift sich nun auch an der gängigen Gut-Wort- und Wir-meinen-es-mit-den-Schülern-doch-gut-Didaktik.

Diese Art und Weise der Didaktisierung geht einher mit einer Parteinahme für ein Unterrichtsmodell, das sich für alles Schülerfreundliche der Reformpädagogik offen zeigt. Das, was die Lehrbücher selbst didaktisch ins Werk setzen, demonstriert damit die empfohlene Wende für den Unterricht: Der Unterricht soll schülerorientiert, handlungsorientiert, methodenorientiert und interaktiv sein. [...] Alles soll so

weit wie möglich anschaulich sein, soll mit Kopf, Herz und Hand bearbeitet werden. Der Lehrer moderiert eher die Lernprozesse, als dass er lehren würde. Er zeigt nicht, sondern lässt finden. Er stellt den Schülern Aufgaben, die diese oft in Gruppen während des Unterrichts zu lösen haben. ... (S. 68)

Gruschka wittert oder wähnt oder befürchtet oder befragt also die Mesalliance von „gutem Unterricht“ und Didaktisierung:

Wer verstehen will, was hier geschieht, muss sich von den proklamierten guten Absichten der Didaktisierung freimachen und stattdessen rückhaltlos studieren, was hier „angerichtet“ wird, welche Bearbeitungslogik mit einer solchen Didaktisierung einhergeht und welche Dynamik des Unterrichtens mit ihr verbunden ist. (S.69)

und beharrt auf dem Primat des Fachlichen vor aller unterrichtlichen Darbietung:

Entgegen der methodischen Ausrichtung der Reform muss zunächst einmal die Fachlichkeit verstanden werden, um die es gehen sollte bzw. um die es mit den gestellten Aufgaben tatsächlich geht. Unterricht geschieht um der Erkenntnis von bestimmten Inhalten willen. Er wird dann zur Selbstinszenierung, wenn er Methoden zu vermitteln sucht, die allein dazu dienen, den Unterricht selbst möglichst reibungslos durchzuführen. (S. 69)

Unter der Kapitelüberschrift *Fortschreitende Didaktisierung* führt der Autor nun gleichsam eine empirisch(!)-exemplarische Einzelfallprüfungen

durch, bei denen er – unter jeweiligem Verweis auf von ihm veröffentlichte Analysen von Schulstunden – Formen der ausufernden Didaktisierung zu charakterisieren sucht. Dies führt (S. 72 ff) zu folgender Auflistung:

1. Verfälschung durch Vereinfachung
2. Verfälschung durch Schematisierung
3. Verfälschung durch Aktualisierung
4. Verfälschung durch Analogiebildung
5. Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum
6. Entsorgung des Inhalts durch Umarbeitung
7. Trivialisierung und Kontrolle
8. Entsorgung des Inhalts durch Präsentation, die wohl weniger als Lehrerschelte zu lesen ist als analytisches Interesse daran, wie und durch welche didaktischen Kunstgriffe und Mittel das Fachliche systematisch auf der Strecke bleibt. Wir können das hier nicht im Einzelnen ausführen, auch nicht auf die neun Techniken oder Maßnahmen *der Modelle der neuen Erziehung* (S. 95ff) eingehen, deren gutwillige Fehlorientierung detailliert seziiert wird. Im abschließenden, recht euphorisch betitelten Kapitel *Neuansatz – Wie „Verstehen lehren“ erlaubt, die pädagogische Verantwortung und Aufgabe wiederzugewinnen* bleibt der Autor weiterhin fundamental aber auch recht allgemein, wo man vielleicht, was die Didaktik anlangt, etwas mehr erwartete als so fraglich-schöne Überschriften wie *Entdidaktisierung der Inhalte angesichts ihrer Didaktisierung*. Aber wer Mängel und Fehlentwicklungen benennt und erkennt, trägt nicht die grundsätzliche Verantwortung für deren Beseitigung, die Aufgabe all deren sein sollte, die sich als Didaktikerinnen und Didaktiker bezeichnen.

Andreas Gruschka: *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für einen guten Unterricht*. Reclam Verlag. Stuttgart 2011. 5 Euro (!)