
Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln

2

Andreas Gruschka

Abstract

Ohne Ungewissheit keine Bildungsprozesse – diese These liegt dem Beitrag zugrunde. Damit wird strukturelle Ungewissheit als Kern gehaltvoller Erziehungs- und Bildungsprozessen ins Zentrum gerückt. Durch Ungewissheits-reduzierende didaktische Vorgehensweisen wird der Blick auf die Sache jedoch versperrt und Lernen verhindert. Eine Entdidaktisierung kann die Sache wieder erkennbar machen und gehaltvolle Bildungsprozesse fördern. Über mehrere Zugänge wird aufgezeigt, dass Ungewissheit und Offenheit eine Auseinandersetzung mit Sachverhalten beleben, sowie Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse stiften. Ungewissheit soll demnach nicht abgebaut, sondern als zentraler Kern von Bildungsprozessen anerkannt werden.

Stichwörter

Bildungsprozesse – Lernen – Entdidaktisierung – Grenzen der Pädagogik – Notwendigkeit der Ungewissheit

2.1 Vorbemerkung

Auf die Frage, ob *Bildungsprozesse* Ungewissheit benötigen und umgekehrt eine solche pädagogische Qualität schwer zu haben ist durch eine schlichte Ausrichtung von Schülern auf ebenso schlichte Operationen des Umgangs mit etwas, etwa der Umformatierung von Informationen, möchte ich meine Ausführungen nicht ausrichten. Die Antwort liegt eigentlich auf der flachen Hand. Auch die von mir vertretende und in so manchen empirischen Studien rekonstruktiv verfolgte Logik von Bildungsprozessen erweist sich praktisch durchweg erst mit didaktisch induzierten Krisen des eingebrachten Verständnisses, während sogar das Lernen nicht selten verhindert wird, indem der Lehrende dem Schüler eine solche Krise zu ersparen versucht. Darin freilich kann man den dominanten Modus schulischer Vermittlung erkennen (Gruschka 2009, 2013).

Mit dieser Grundannahme ist bereits das bezeichnet, was die positive Konnotation von „Ungewissheit“ inspiriert, nämlich ihr bewusster Einsatz zur Förderung von gehaltvollen Bildungsprozessen. Für diese hege ich die engagierteste Sympathie und habe sie in meinem Texten mit meiner Forderung einer Entdidaktisierung aufgenommen (Gruschka 2002). Während die zunehmende Didaktisierung die raumgreifendste Weise darstellt, wie gegen Ungewissheit vorgegangen werden soll, kann mit der Entdidaktisierung nicht nur die Sache wieder erkennbar werden, die im Unterricht verhandelt wird, sondern auch der Schüler als jemand adressiert werden, der von ihr fasziniert, zumindest für sie interessiert werden kann. Entdidaktisierung erleben inzwischen viele Lehrende, mit denen ich es zu tun bekommen habe, als Befreiung zu einer unterrichtlichen Vermittlung, mit der das eigene Interesse an der Sache und die Verantwortung für erschließende Vermittlung wieder Raum gewinnen kann. Anders erklärt sich nicht, dass mit der Forderung meiner Schrift „Verstehen Lehren!“ (Gruschka 2011) so viele Lehrende sich in ihrem professionellen Selbstverständnis wiedererkennen können.

Aber nicht diese Forderung und ihre mögliche praktische Anwendung möchte ich im Folgenden ins Zentrum stellen, sondern der Figur der Ungewissheit im pädagogischen Handeln systematisch nachgehen. Dafür werde ich nicht zum theoretischen Besteck und Vokabular der Systemtheorie wechseln und Kontingenz beschwören oder beschreiben, sondern werde mich in der pädagogischen Denkform und ihrer Praxis bewegen.

Worin besteht strukturell Ungewissheit in der Erziehung, Bildung und dem Unterricht? Wie wird sie bearbeitet bzw. auf sie reagiert? Wie ist die pädagogische Denkform mit ihr historisch umgegangen? Wodurch wird sie bekämpft, als wäre sie der innere Feind? Und erst zum Schluss soll etwas dazu gesagt werden, wie man sie nutzen kann.

2.2 Offenheit und Geschlossenheit

Ein nicht unbeträchtlicher Teil der pädagogischen Denkform und Konzeptionen arbeitet sich an der Offenheit der Prozesse und der Ergebnisse in Erziehung und Bildung mit dem Ziele ab, diese zu reduzieren, wenn nicht gar aufzuheben. Ein ungleich geringerer Teil fordert eine Gegendrift zu einem Abbau von Einschränkungen, Finalisierungen, Regelungen. Wie so manches mehr in der Pädagogik haben wir es auch hier mit einer Polaritätsfigur zu tun, und in den Diskursen der Pädagogen liefert das allemal genug Stoff für nachhaltige Auseinandersetzungen. Mit ihnen soll das Pendel in die eine oder andere Richtung bewegt bzw. gewendet werden. Zu denken wäre etwa an die Kritik am klassischen Bildungskanon als geschlossenem, exklusivem und konservativem Konzept und die daraus resultierende Forderung, sich ungleich offener auf die dynamisch sich verändernden Lebenslagen als Ausgangspunkt für Qualifikationen zu beziehen. Auf die daraus zum Teil folgenden, geschlossenen Curricula der Bildungsreform antwortete der Schlachtruf: Wir wollen offene Curricula! Das gegenwärtig umzusetzende Konzept der Literacy und der Kompetenzorientierung verspricht die Öffnungskraft eines Generalschlüssels, eines „Sesam öffne Dich!“ für alle Anforderungen und richtet sich gegen die Bildung an und mit „totem und trägem Wissen“, das keine Horizonte öffne, sondern sie verstelle (Gruschka 2011).

Eine offene wie eine geschlossene Gestaltung dient einem gemeinsamen Ziel, nämlich der Beförderung, ja der Herstellung von etwas im Heranwachsenden. Zu kurz griffe die Unterscheidung, dass die eine Gestaltung etwas Bestimmtes bewirken, während das andere genau das Gegenteil erreichen wolle. Man kann mit geschlossener Gestaltung so etwas wie Urteils- und Kritikfähigkeit anstreben, die als solche den Adressaten ins Offene stellt. Man kann mit einem offenen Setting letztlich ein ganz bestimmtes Verhalten anstreben, etwa das, nach dem der Adressat danach scheinbar aus eigenem Entschluss etwas auf eine Weise tut, die der Erzieher intendiert hatte: mit Wochenarbeitsplänen.

Hinter beiden Strategien steckt mithin etwas gemeinsames, nämlich die Überlegung, wie man besten erreichen könne, was pädagogisch angestrebt werde: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Oder eben: „Zur Mündigkeit kann nur erzogen werden, indem diese kontrafaktisch als bereits gegebene vorausgesetzt wird.“

2.3 Offenheit und Ungewissheit

Mit beiden Ausrichtungen des pädagogischen Handelns wird zugleich die in ihr herrschende, ja sie wesentlich mit konstituierende Ungewissheit bearbeitet. Sie ist, sobald man nur genau hinschaut und das Regelwerk der Institutionen wie das der Person, seine Routinen hinterfragt, mit Händen zu greifen.

Wer bin ich als der Erzieher und Lehrer, mit wem habe ich es als das Kind oder Schüler zu tun? Was ist die Sache, um die es lehrend gehen soll, was bedeutet der Unterrichtsgegenstand als der Repräsentant der Sache, um die es eigentlich gehen soll? Was geschieht in den Köpfen der Schüler, die damit konfrontiert werden, wie kann ich ihr Verhalten interpretieren? Wer kommt wann ans Ziel, ggf. auf welchen Umwegen, wer gerät in die Sackgassen der Fehlkonzepte? Werde ich mein Programm in der gegebenen Zeit sinnvoll bearbeiten können, werde ich die Schüler davon überzeugen, dass sich die Anstrengung des Lernens lohnt? Wird mir zum richtigen Zeitpunkt der richtige Impuls, die angemessene Korrektur einfallen? Werden die Schüler die Aufgabe bearbeiten, die ich ihnen für Zuhause gestellt habe, werden sie sich morgen daran erinnern, was wir heute gemacht haben?

All das und manches mehr ist im Wortsinne überaus ungewiss. Es kann richtig sein, was ich tue und wie ich über die Sache oder den Schüler denke, aber es muss nicht sein. Und im Verlaufe des Unterrichts habe ich nur wenige Möglichkeiten, herauszufinden, was davon der Fall ist. „Augen auf!“ wäre gut, wenn man mit ihnen doch sehen könnte, was unklar ist! Aber ist „Augen zu und durch!“ dann nicht selten die bessere Lösung?

Zu diesem Grundtatbestand der Ungewissheit der Praxis entwickelt jeder Pädagoge mit der Zeit ein breites Erfahrungswissen. Mit ihm senkt sich mehr oder weniger viel Skepsis in das Handeln und Erleben ein, auch Unzufriedenheit mit sich selbst, den Schülern, deren Eltern, mit den Kollegen und so fort. Die Ungewissheit wird dann als Belastung erfahren und nicht selten folgt daraus das Bestreben, sie wegzuarbeiten.

Man wird dagegen nur dort eine positive Einstellung zur Ungewissheit erwarten können, wo diese auf lebendiger produktiver Kommunikation mit den Schülern und Kindern gleichsam aufbaut. Die Praxis eröffnet also manchen Anlass dafür, auf einen positiven Ausgang zu vertrauen: Die Auseinandersetzung nimmt zwar einen anderen als den antizipierten, einen überraschenden Verlauf, aber das verunsichert nicht, sondern belebt. Es treten neue Fragen auf. Sie werden als weiterführende interessante Impulse zur Bereicherung des Themas. Dass es für manches nicht die eine richtige Antwort gibt, sondern problematisierende Rückfragen, stiftet Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse. Es wird pädagogisch interessant gerade im

Sinne der Ungewissheit, was dabei herauskommen wird. Nicht aber ist ungewiss, ob überhaupt etwas von dem, was ich als Lehrer vorstellte, dabei bewirkt wird.

Nur für den instrumentell bereits stark verkürzten, entfremdeten Geist eines Schülers bedeutet diese Situation eine frustrierende Unbestimmtheit, will er doch möglichst eindeutig gesagt bekommen, was Sache ist. Und auch nur für den pädagogisch unmusischen Lehrer wird das Aufbrechen solcher Offenheit unmittelbar und ausschließlich die Bedrohung seiner routinierten Absichten und Planungen bedeuten. Die Tatsache freilich, dass es im Unterricht lebendig, kontrovers, ergebnisoffen, scheinbar abwegig, problematisierend wird, bedeutet noch nicht, die Fähigkeit und Bereitschaft sich darauf offensiv einzulassen. Gegen die aufbrechende Ungewissheit des Fortgangs erheben sich mehr oder weniger schnell die Strategien der Normalisierung, der Rückführung auf das wegen der geplanten Absichten scheinbar sichere Terrain. Auf diesem handelt man zwar nicht in der Gewissheit, dass das Beabsichtigte auch wirklich wird, aber man kann dann auf Regel und Routinen als Substitute hoffen.

Es spricht manches dafür, dass die meisten Pädagogen in ihrer Praxis beides in einem Wechselbad erleben: die belastende und die befreiende Ungewissheit. Belastend wird die Ungewissheit mit der Frage, ob die gemeinsame Praxis für die Schüler als Erziehung wie als Bildung ertragreich wird. Befreiend wird die Ungewissheit mit der Freude über den aufbrechenden produktiven Eigensinn der pädagogischen Kommunikation. Ein von mir interviewter Lehrer teilte mir einmal prägnant mit, was das für ihn bedeute: „Wenn ich in jeder zehnten Stunde produktive Momente erlebe und sie gestalten kann, dann gibt mir das die Kraft, die neun anderen Stunden mit den Selbstzweifeln, die sie in mir auslösen, zu ertragen.“

2.4 Die Notwendigkeit der Ungewissheit wie ihre Reduktion

Der Pädagoge muss unausgesetzt und an vielen Fronten mit Enttäuschungen rechnen und mit ihnen so umzugehen lernen, dass er praktischer Optimist bleibt. Da die Profession über keine Technik verfügt, mit der er sichergehen kann, dass geschieht, was der Lehrer tun und bewirken will, gehört Ungewissheit zu seiner Tätigkeit wie das Amen zur Kirche.

Aber damit ist erst einmal ein Strukturmerkmal einer Praxis bezeichnet, noch nicht aber geklärt, wie mit ihm umgegangen werden kann. Grundsätzlich eröffnet sich nur eine Problemlösung: die Reduktion der Ungewissheit.

Das Verlangen nach Gewissheit meint paradox wohl weniger diese selbst als die Entlastung von zu viel Ungewissheit. Man weiß um das Phantastische visierter Omnipotenz. Aber es sollte doch häufiger, schneller so sein, dass am Ende entsteht, was man sich vorgestellt hatte. Dem dienen die bekannten Technologieersatztechnologien. Die Übertreibung einer Verfügbarkeit der Praxis vollzieht sich eher von außen, denn im Inneren der pädagogischen Praxis. Allein in den Konzepten finden wir das Versprechen der Herstellung von Perfektibilität oder technischer Modellierung.

Ohne die Arbeit an der Reduktion von Ungewissheit lässt sich pädagogische Praxis schwer denken. Das zeigte noch die Propaganda, mit der der verdinglichten Pädagogik die Antipädagogik entgegengestellt wurde. Denn ein Pädagoge, der sich zum „spontifex maximus“ erhebt, streifte den die Erziehung und Bildung konstituierenden Ansatz ab, nämlich etwas durch etwas bei einem Kind/Schüler zu bewirken. Der im Nachgang zur technokratisch gescheiterten Bildungsreform der 60er Jahre manche Sympathien auf sich ziehenden Diskurs um Antipädagogik suchte Legitimation mit Zielen wie der Mündigkeit und konzipierte Wirkbedingungen einer „Freundschaft mit Kindern“. Dieses „Fangen wir mal mit irgendetwas an, was die Kinder wollen und schauen dann, was dabei herauskommt!“, ist kein Treatment für die öffentliche Erziehung. Findet man es in der Praxis, so kann man davon ausgehen, dass man in einem Creative-workshop angekommen ist, in dem sich bald jemand als jemand herausstellt, der sehr genaue Vorstellung davon hat, was geschehen soll. Noch die freie Assoziation von Menschen, die sich zum gemeinsamen Tun zusammenfinden, wollen, soll sich deren Gemeinschaft nicht auflösen, etwas mit einem Ziel, gemeinsam tun.

Aus dem Ziel der zielgerichteten Einwirkung und Herstellung folgt freilich noch nicht das Modell der linearen Übertragung und Produktion. Zu dieser Vorstellung kann es erst begründet dort kommen, wo der Lehrgegenstand so eindeutig und reduziert eingerichtet werden kann, dass ein einfacher Abgleich zwischen Intention und Wirkung, Lehren und Lernen möglich ist. Der Bereich dieser Inhalte wie auch der für sie einzusetzenden nachahmenden Methodik ist nicht gering zu schätzen. Aber selbst für ihn gilt, dass man bei aller Technik der Übertragung doch damit rechnen muss, dass die Lernenden sich nicht so verhalten, wie es die Lehrenden gerne hätten. Man denke nur an alle die Interferenzfehler, die man bezüglich des Vokabulars und der Grammatik beim Übergang von einer zu einer anderen Sprache machen kann. Oder man denke an die einfache Regelmäßigkeit der Mathematik unterlaufende Pragmatik von Vorstellungen im Schüler, so wenn es etwa um Brüche oder Gleichungen geht. In diesem Sinne kann es um die Abschaffung der Ungewissheit in der Pädagogik nur im Sinne einer Utopie gehen, die als ausgemalte vor allem Schrecken verbreiten muss, die eines eingerichteten Zwangssystems der operativen Geschlossenheit und Synchronizität.

2.5 Klassische Modellierungen zur Gewissheit und Ungewissheit

Die Klassiker der Pädagogik liefern manche Anschauung für diese Haltung wie auch für die dadurch ausgelöste Gegenbewegung. Schon der „Orbis Pictus“, das berühmteste und erfolgreichste Lehrbuch des Comenius, war didaktisch so eingerichtet, dass es unabhängig vom Lehrer funktionierte und zwar wie Comenius bewusst versprach, sicher. Die Kinder lernten mit ihm alles so, wie es ihnen präsentiert worden war. Die Eltern konnten den Kindern das Buch mit der Gewissheit an die Hand geben, dass sie es gerne lesen und damit das richtige lernen würden. Sicher würde dies durch die richtige Weise der inhaltlichen Repräsentation und methodischen Bearbeitung.

August Hermann Francke dachte nicht lange nach Comenius nicht über didaktische Mittel nach, sondern Tag und Nacht über die richtigen Erziehungsregeln, die allererst den praktischen Optimismus rechtfertigen konnten, dass aus dem „faulen bösen Adam“ ein gewissenhafter „Tatchristenmensch“ würde. Er entwickelte Regeln, die das Abweichen und Ausbüchsen aus dem Regelwerk unmöglich machen würden. Elternbesuche seiner Internatsschüler lehnte er mit dem Argument ab, dass sie, sobald sie die Anstalt verlassen würden, bereits auf der Heimreise mit den schädlichen Einflüssen konfrontiert würden, die allen Erfolg im Internat zunichte machen würden. Und da nicht sicher war, dass die Eltern erzieherisch mit ihm an einem Strang ziehen würden, wäre auch der Kontakt zu ihnen zu vermeiden. Das Regiment war ungeheuer erfolgreich im Sinne des Aufbaus der Franckeschen Anstalten, wohl auch im Sinne der Resozialisierung mancher der aufgenommenen Kinder. Aber es war erkaufte mit einem hermetischen System der Aufgaben und ihrer Kontrolle. Die Internalisierung der Disziplin wird weitgehend, aber nicht mit Gewissheit bewirkt worden sein. Das zeigt sich daran, dass der Zwang immer präsent bleiben musste, auch um mögliche Rückfälle zu vermeiden.

Überlebt hat davon heute allein die Sehnsucht mancher Lehrer, die es gerne hätten, wenn ihre zwischenzeitliche Entwaffnung aufgehoben würde und sie wieder mit Sanktionsgewalt ausgestattet würden, um den Schülern Mores zu lehren. Es überlebt sodann auf einer menschenfreundlichen Bühne, die vor allem Rousseau mit seinem „Emile“ konzipiert hat. Emile wächst heran in vollständiger Freiheit, er entwickelt sich in seinem dynamisch fortschreitenden Gleichgewicht von Können und Wollen. Aber die Offenheit ist nur eine für das Kind. In Wahrheit ist alles, was Emile erleben wird, von seinem Erzieher vorausgesehen und oft auch praktisch eingerichtet. So lebt Emile in der Illusion, selbst Herr zu sein, wo in Wahrheit Jean-Jacques es ist, wie uns Rousseau in aller Offenheit verkündet. Der ungeheure manipulative Aufwand dieser Erziehung wird allein dadurch gebrochen, dass es

schwer fällt, im Roman auch nur eine Tatsache der arrangierten Kindheit zu finden, von der man mit Fug und Recht behaupten kann, hier geschehe etwas entgegen den angenommenen Bedürfnissen des Kindes. Erst in der Jugend, in den letzten Büchern der Utopie, schlägt uns Heutigen etwas gleichsam Lebensfremdes als Bedürfnis des jungen Mannes entgegen. So wenn er möchte, dass Jean-Jacques seine Schritte auf dem Weg zum politischen Wesen, zum Bürger und zum Ehemann bestimmt.

Rousseaus Wirkung ist die vielfache Umsetzung des Gedankenexperimentes in eine gestaltete pädagogische Umwelt, die auf den ersten Blick, Offenheit kultiviert, die bei genauer Analyse aber nicht selten ein Zwangssystem deutlich macht, mit dem letztlich der Heranwachsende zu etwas geführt, ja verführt wird, mit der Gestaltung seiner Freiheit zur Übernahme fremdbestimmte Ziele und Verhaltensweisen.

Den Vertretern dieser Pädagogiken ist Ungewissheit ein Stachel im Fleisch gewesen. Sie galt es durch die perfekte Didaktik, Erziehungsregeln und pädagogische Umweltgestaltungen zu bekämpfen.

Aber es gibt in der pädagogischen Tradition dann auch die Gegenreden. Angefangen beim „Zitterrochen“ Sokrates, der die Ungewissheit als erstes Bildungsziel ausgegeben hatte, die erst erreicht werden muss, als das: „Ich weiß, dass ich nichts weiß!“, bevor es mit dem Aufbau von Wissen sinnvoll wird, das auch als geprüftes nicht sicher ist, aber doch weniger willkürlich. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie steigert das für unsere Zeit zu einer Idee der Individualität, mit der „so viel Welt als möglich“ in „freister Wechselwirkung“ aufgenommen wird. Der Philologe ist danach derjenige Lehrer, der unausgesetzt auf der Suche nach produktiven weiterführenden Lesarten ist, der mit der Ungewissheit, ob es zur Erkenntnis kommt, nicht nur zu leben gelernt hat, sondern sich allein in dieser angespornt und wohl fühlt. Danach zählen Fragen und nicht Antworten.

So gesehen ist Ungewissheit ein Klassiker der Pädagogik. Er wird heute nur in pragmatischer Variation zum scheinbar neuen Gegenstand gemacht.

2.6 Gestaltungsphantasien gegen Ungewissheit

Die große Gestaltungsphantasie wird heute von Heilsbotschaftern überliefert. Die wollen mit ihrer Pädagogik in der Lage sein, jedes Problem zu lösen, vor allem präventiv, so also, dass es gar nicht erste auftritt. Der letzte für Furore sorgende Vertreter dieser frohen Botschaften war der Bildungsunternehmer Fratton (Dammer 2013).

Wer dergleichen nicht mit einem prägenden Ansatz wie Fratton anpreist, hat dazu die Alternative der Postulatpädagogik. Man denke etwa an den Erfolg eines der letzten Bücher Hilbert Meyers, in dem dieser definiert, was „guter Unterricht“

(Meyer 2004, kritisch Gruschka 2011) ist, solcher also, mit dem mit annähernden Gewissheit das geschieht und bewirkt wird, was er erreichen soll. Meyer systematisiert munter, was alles dazu gehört. Die Logik ist letztlich die der Spiegelstriche, alles steht untereinander oder grafisch in einer Torte als Stücke nebeneinander, oder metaphorisch als eines von vielem „Puzzlesteinen“, also so zusammengehörig. Puzzletheorie ist freilich alles andere als eine klare Theorie, sie ist spielerisch.

John Hattie war einen Sommer lang in aller Munde, weil er nicht unähnlich versprochen hatte, den pädagogischen Gral gefunden zu haben, das, worauf es letztlich ankomme, um erfolgreichen Unterricht herstellen zu können. Propagandistisch geht es um Gewissheit. Sobald es mit den Aussage aber ernst wird, tut sich alles andere als Gewissheit auf, nämlich nur eine oft ins Triviale abstürzende probabilistische Je-desto-Aussage des Typs: Die Wahrscheinlichkeit, dass im Englischunterricht Schüler besser englisch sprechen lernen, steigert sich in dem Maße, in dem im Englischunterricht Englisch gesprochen wird (so zu lesen in der nie ganz veröffentlichten DESI-Studie). Gewissheit sieht anders als, sie wäre auf die deterministische Wenn-dann-Aussage zu beziehen: Immer wenn ich als Lehrer y tue, dann wird mit gesetzmäßiger Zwangsläufigkeit x eintreten.

Unterhalb dieser Nomologik und Gestaltungsphantasie kann doch davon die Rede sein, dass der Mainstream der gegenwärtigen Bildungsplanung wie auch die ihr folgenden Veränderung in der Didaktik und Unterrichtsgestaltung im Geiste der Kompetenzorientierung heftig daran arbeitet, die Ungewissheit als Bedingung der mangelhaften Effizienz und Effektivität zu verringern. Die aus der psychometrischen Forschung abgeleitete Logik des Stellschrauben-Fixierens verspricht wenn auch nicht Sicherheit für die Vermittlung, aber doch eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit als Optimierung des Out-Puts.

2.7 Grenzen der Pädagogik

Das Notorische der Suche nach Gewissheit und die Abwehr der Ungewissheit sind wohl zwei Seiten derselben Medaille, die geprägt wurde mit der Selbsterhebung der Pädagogik als Einrichtung zur Herstellung der besseren Zukunft. Sie musste, um sich überhaupt gesellschaftlich durchsetzen zu können, ganz und gar mit dem Versprechen vollmundig auftreten, eben so wie es mit Comenius beginnt. Dieser Selbstüberhebung ist nicht zu entkommen, vor allem kann es dann nicht gelassen zugehen, wenn wie gegenwärtig die Produktionsziele kräftig angehoben werden. Aber die dadurch ausgelösten Reformbewegungen sollten besser nicht schon für den

Kern des Problems gehalten werden. Der führt uns zu einigen tiefenstrukturellen Voraussetzungen der Pädagogik.

Deren Praxis, sei es die der Erziehung, die der Unterrichtung oder gar die der Bildung im Medium der Wissenschaft, sind zutiefst bestimmt durch *die Latenz der Krise*. Mit Pädagogik soll ein Problem gelöst werden, das mit Pädagogik allein gar nicht gelöst werden kann.

Siegried Bernfeld hat das, weitgehend ohne Wirkung auf den pädagogischen Betrieb, bereits früh als Sisyphos-Tätigkeit kritisch eingeordnet (Bernfeld 1925/1967). Die Grenzen der Erziehung sind nicht durch Pädagogik einzureißen oder zu überwinden. Die Pädagogik zielt auf personale Beeinflussung. Ihr setzt Bernfeld die Tatsache entgegen, dass die Institution erziehe. Was also erfolgreich sich vollzieht, wenn überhaupt, das ist Sozialisation durch unausgesetzte Konfrontation mit Regelwerken. Die Pädagogen wollen aber nicht nur mit Erziehung, sondern auch der Bildung ungleich mehr als das, was sich gesellschaftlich als funktional gefordert ausweisen lässt, nämlich die in Bernfelds Augen klassenspezifisch ausgerichtete Vermittlung des Habitus eines Arbeiters oder Bürgers. Pädagogik steht kritisch zu dieser Funktionalität, nicht in Gänze, aber doch mit bedeutenden Teilen ihrer Tradition, sie will den Nachwuchs auf eine andere als die erlebte Gesellschaft vorbereiten, eine bessere, eine humanere. Damit aber überhebt sie sich in den Augen des Sozialisationstheoretikers. Sodann sind in das pädagogische Verhältnis immanent zwei Grenzen eingezogen. Die weitgehend nicht bewusste Prägung des Erziehers durch seine eigene Erziehung, die ihn eher auf Reproduktion von Verhalten auch dann ausrichtet, wenn er sich anderes als Erziehungsziel vorgestellt hat. Schließlich hebt Bernfeld die Unverfügbarkeit der heranwachsenden menschlichen Wesen für den Erzieher heraus. Ihr Triebleben wie auch ihr Eigensinn, der auf Emanzipation, zumindest auf Autonomie ausgerichtet ist, ist stärker als der Einfluss des Erziehers.

Aber Bernfelds Kritik an der pädagogischen Denkform ist zugleich selbst kurzschlüssig, denn sie übersieht die keineswegs allein innerpädagogisch begründete überschießende Normativität ihres Auftrages. Die bürgerliche Gesellschaft ist nicht nur eine der kapitalistischen Produktionsweise, sie ist auch eine des Versprechens einer rationalen Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Dafür benötigt die Gesellschaft mündige Bürger, die mit ihrer Bildung und Erziehung sich zu Urteil und Kritik ermächtigen. Die Schule der Allgemeinbildung lässt sich nicht durch die Sozialisationsanstalt substituieren. Selbst die OECD hebt auf Kompetenzstufen ab, die ohne die Aufnahme jenes pädagogischen Ziels nicht zu erreichen sind. Die Schule ist nur verständlich als Ort der Vermittlung eines Konzeptes der umfassenden Orientierung an den Gegenständen, die den Zugang zum Weltverstehen eröffnen. Und auch wenn das Schulwissen auf das Geprüfte der Tradierungsgegenstände abhebt, ist es immer zugleich auf eine Zukunft der Menschheit, bzw.

ihrer gesellschaftlichen Formation bezogen, die selbst als eine der Ungewissheit begriffen wird. Mit ihr wird durchsichtig, warum pädagogisch der Umgang mit Ungewissheit eingeübt werden muss und die Ausrichtung auf Scheingewissheiten zu vermeiden ist. Der Umgang mit und die pädagogisch verantwortete Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf die Zukunft zwingt zu einer solchen Offenheit.

Was und damit soll der Rundgang beendet werden, spricht gegenwärtig gegen diese Ausrichtung und was kann ihre Stärkung und Verbreitung befördern?

2.8 Gewissheitssuggestionen und neue Anforderungen

Ich beobachte vor allem die folgenden Tendenzen:

Ungewissheit abbauen durch Downgrading

Das Risiko des Scheiterns der unterrichtlichen Vermittlung wächst in dem Maße, wie die Ansprüche an den Schüler steigen. Wenn auch die gegenwärtige Reform als eine Qualitätsoffensive ausgegeben wird, so ist doch auffällig, dass die Anforderungen an die Schüler gegenläufig eher im Schwinden begriffen sind. Das geschieht einmal dadurch, dass wie geplant Abschlussquoten erhöht werden und zugleich die materialen Voraussetzungen für die tatsächliche Steigerung von Qualität nicht mit gesichert werden. Dadurch kann ein höheres Abschlussergebnis nur erreicht werden, indem die Standards für den Erfolg abgesenkt werden. Die an die Lehrer adressierten Zumutungen auf eine Verbesserung des Out-Puts lassen sich nur systemisch umsetzen, wenn dazu gegenläufig die Erwartungen an die Leistungen der Schüler verringert werden. Erst das schafft eine entlastende Versicherung gegenüber der mit der ursprünglichen Forderung ausgesprochenen Verunsicherung.

Ungewissheit abbauen durch Delegation

Die bemerkenswerte Bereitschaft von Lehrenden, sich die Formen ihrer Praxis von anderen vorgeben zu lassen, lebt nicht allein oder ggf. gar nicht primär von der Hoffnung auf eine damit garantierte Wirkung. Sie erlaubt vor allem, die als nicht realisierbar erlebte Verantwortung für den Erfolg auf den zu übertragen, der die Mittel zur Verfügung stellte. Sofern also sich nicht vollzieht, was geschehen sollte, kann die Ungewissheit externalisiert werden. Es liegt nicht an mir, sondern an den Ratgebern und Anweisenden. Schon der lehrpanfolgsame Lehrer kann die Gehetztheit des Lehrens und das Durchnehmen der Stofffülle als Erfüllung einer Dienstpflicht ausgeben. Dienst nach Vorschrift mildert die Ungewissheit darüber,

was zu tun ist. Überall, wo dem Anschein nach importierte Konzepte und Methoden funktionieren, steigert sich Verfahrenssicherheit. Das klappte eine überraschend lange Zeit mit Klipperts Methodentraining und es scheint auch so weiterzugehen mit den daran anknüpfenden kompetenzorientierten Verfahrensweisen. Auf diese Weise ist geregelter Betrieb möglich, jeder weiß, was er zu tun hat.

Ungewissheit aufbauen durch Verantwortung

Diese Weise der Entlastung wird konterkariert durch die wachsende Belastung. Der für den Erfolg des Unterrichts zunehmend verantwortlich gemachten Lehrer wird mit immer mehr Erwartungen unter Druck gesetzt. Sie sollen nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen, diagnostizieren, innovieren und beraten. Dabei geht es nicht nur darum, die mit der Profession in Kern verbundenen Aufgaben besser zu erfüllen, sondern sie auch umzuformatieren. Das gilt insbesondere für das Diagnostizieren. Es besteht nicht in der unausgesetzt während der Kommunikation und Interaktion mit den Schülern gesetzten interpretativen Bewertung des Verhaltens, der unterrichtlich organischen Form der Rückmeldung. Erwartet wird vom Lehrenden nunmehr die Fähigkeit zum Einsatz der von der Psychologie bereitgestellten Mittel der Diagnose. Sie sollten selbst testen lernen, nicht nur deren Tests durchführen. Das hat dann zwei Seiten: zum einen, die bereits genannte der Delegation, zum anderen aber die der Steigerung der Ungewissheit. Denn sie bedeutet die Entwertung und grundständige Problematisierung der eigenen Expertise und die Unterstellung unter eine angebotene, die aber nicht unbedingt mit der eigenen abgeglichen werden kann. Das Entsprechende geschieht mit der neuen Aufgabe des Innovierens. Hier wird der Lehrer zum Change-Agent stilisiert, womit wiederum eine andere Weise des beruflichen Tuns importiert werden soll, als diejenige, die sich aus dem Kerngeschäft des Unterrichtens ergibt.

Ungewissheit erhöhen durch Kontrolle

Die Idee der Inputsteuerung wird konkret in der Vorstellung zugebilligter Verantwortung für die beruflichen Prozesse, die wiederum einer permanenten Kontrolle von innen wie von außen ausgesetzt werden soll. Was als hilfreiches und heilsames Feedback bewertet werden soll, dürfte nicht selten als Gottesurteil erlebt werden. Schon das Ergebnis der Rückmeldung muss nicht auf das bezogen sein, was der eigene Unterricht bewirken wollte. Mit den Rückmeldungen zu Leistungsindices und den sie ggf. bedingenden unabhängigen Variablen dürfte nur sehr selten eine sachhaltige Information der Art gegeben werden, mit der man ein Ergebnis auf den Prozess zurückführen kann, der ihn bedingt hat. Entsprechend abstrakt oder auch konkretistisch dürften die empfohlenen Handlungsmöglichkeiten bestimmt

werden, die eine Verbesserung auslösen sollen. Wer sich als Lehrender in dieses System der Optimierungssteuerung begibt, kann sich nur erleben als Geführter, der nicht weiß, wohin der Weg führt. Dann steigert das die belastende Ungewissheit. Oder aber er akzeptiert das als Teil seiner reduzierten Verantwortung und übergibt immer mehr Teile von ihr an die Steuernden. Dann kann er als Deprofessionalisierter durchatmen mit dem neuen Dienst nach Vorschrift.

2.9 Perspektiven

In diesem Szenario bestehen nur eingeschränkte Voraussetzungen für einen Aufbau derjenigen Ungewissheit, die produktive Bildungsprozesse fördern kann. Wenn dennoch abschließend von diesen die Rede sein soll, so deswegen, weil auch der unter jenem Reformdruck stehende Unterricht in seiner nach wie vor bestehenden Eigenlogik die Herausforderung von Bildung mit sich bringt.

Emergenz von Erkenntnis

Das beginnt damit, dass der Unterricht in den meisten Fächern immer wieder nicht einfach auf die Vorstellung und Einübung einfacher Operationen abhebt, sondern Erkenntnisse aus dem Wissenschaft thematisiert sowie deren Methodik zur Darstellung bringt. Über weite Teile handelt der Unterricht über Erkenntnis im wie durch Unterricht (Gruschka 2009). Beides ist aufeinander bezogen. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, die vorgängig gefundene Erkenntnis nachzuvollziehen. Das geschieht in der abgekürzten Fassung einer didaktischen Bearbeitung, so dass der Schüler nachher nicht so klug ist wie der Wissenschaftler, der die Erkenntnis ursprünglich gewonnen hat. Aber er hat verstanden, worum es dabei geht. Er hat danach einen geklärten und orientierenden Begriff von der Sache (Klafkis kategoriale Bildung). Die „Kraft“ der Physik ersetzt dann die Kraft im Alltagsverstand. Was ein Gesetz, eine Regel, eine Norm ist, lässt sich danach definitorisch bestimmen und abgrenzen.

Beim Versuch dergleichen habbar zu werden, kann es gar nicht anders zugehen als sich im Zustand der Ungewissheit aufzuhalten. Dessen Aufhebung führt nicht notwendig zur Gewissheit, aber doch zu einem Verhältnis gegenüber der Sache, mit der diese zugeeignet werden kann, sie also nicht als bloß angeeignet äußerlich bleibt.

Emergenz von Lernblockaden

Ungewissheit im produktiven Sinne lässt sich auch auf den Gegenpol einer Arbeit an der Erkenntnis beziehen, den Zustand des: „Ich verstehe nichts. Ich weiß nicht was ich tun soll.“ Es ist die zuweilen existentielle Krise der Ungewissheit, weil sie einher geht mit der Angst davor, nicht einmal aneignen zu können, was man lernen soll. An dieser Ungewissheit bewährt sich die Offenheit des Lehrers für den Eigensinn des Schülers. Mit dem Optimismus „Das kannst du sicher verstehen!“ interessiert er sich für die Gründe des nicht-Verstehens und versucht im Durchgang durch sie die Erwartung wieder einzurichten. „Ich kann es vielleicht doch verstehen!?“ Das meint nicht eine gesonderte Übung mit Schülern, die besondere „Lernschwächen“ haben, sondern er lässt sich immer wieder dort aufgreifen, wo im alltäglichen Unterricht klar wird, dass seinem Ziel von den Schülern nicht gefolgt werden kann.

Herstellung von Ungewissheit Rätselcharakter

In einer Unterrichtskultur der schnellen Erledigung kann es sodann helfen, den Rätselcharakter so mancher Sachverhalte im Unterricht provokativ ins Bewusstsein zu heben, ggf. mit sokratischer Strenge, das Unwissen als solches herauszustellen. Horst Rumpf wurde nicht müde, diese Gegendrift mit seinen Büchern zu fordern. Dabei geht es sowohl um die Extension des Themas, das Einstellen in einen ungleich größeren als den gerade operativ vorgegebenen Zusammenhang. Was haben die Engländer eigentlich bei der „continuous form“ gedacht? Und es geht zum anderen in die Tiefe der unterrichtlich wie selbstverständlich selbsterklärend behandelten Gegenstände: Was ist eigentlich Licht, was ist Strom, was eine These, was Farbe, was Kunststoff usf. (Gruschka 2011).

Diese Strategie kann nicht bei allem und jedem fruchtbar gemacht werden, aber sie erscheint mir unverzichtbar überall dort zu sein, wo Grundbegriffe im Schwange sind.

Entdidaktisierung

Und schließlich komme ich zurück zu Entdidaktisierung. Sie kann unterschiedlich betrieben werden. Die allgemeine Strategie für sie lautet: Besinnung auf den wörtlichen Sinn all der Operationen, die im Unterricht eingesetzt werden, und die es dort verdienen vertreten zu sein, weil sie mit der Erkenntnisgewinnung selbst begründet sind und nicht als didaktische Sonderspielformen gelten.

Experimentieren sollte wirklich experimentieren sein, mit der offenen Frage und der nach der Methode, wie sie gültig beantwortet werden kann.

Wer einen Text analysieren soll, dürfte nicht dessen wortreiche Reproduktion zum Ergebnis haben, sondern wirklich die sinnerschließende genaue Lektüre auf der Basis einer Fallbestimmung: Für was steht dieser Text?

Beschreiben setzt die Anstrengung voraus, Vokabular zu bestimmen, das dem Sachverhalt angemessen ist, auf den man sich bezieht, sei es ein Bild, sei es ein Knochen.

Beweisen sollte man so, dass man entweder gültig zeigt, wie andere bewiesen haben oder aber wo man seine eigenen Möglichkeiten, einen Beweis zu führen, austestet.

Mit diesen und manchen anderen unterrichtsüblich postulierten Methoden sind für Schüler besondere Ungewissheiten angesprochen, denn sie verfügen weder über die Methode wie ein Wissenschaftler noch über dessen fachliche Kenntnisse. Ob man also bei solchen Übungen erfolgreich ist, ist ungewiss. Wenn es aber denn doch, und sei es mit Hilfen klappt, welches Selbstbewusstsein kann daraus erwachsen, eben die Krise des Nicht-Verstehens überwunden zu haben!

Es ist eine Tragödie des schulischen Unterrichts, dass der in ihm allemal immer noch gegebene Freiraum für solche Erfahrungen so wenig genutzt wird.

Literatur

- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp. (Erstauflage 1925).
- Dammer, K.-H. (2013). Mythos Neue Lernkultur. *Pädagogische Korrespondenz* 48, 27-57.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik, das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen Lehren!* Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln

Paseka, A.; Keller-Schneider, M.; Combe, A. (Hrsg.)

2018, VI, 325 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17101-8