



DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE ESSLINGEN NUMMER 4 FEBRUAR 1978

Klaus Giel

Randnotizen zum Projekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung (Reutlinger CIEL-Projekt). Eine Nachlese.*

Mit dem französischen Himmel hat das Projekt nichts zu tun, ganz im Gegenteil. Im Arbeitszimmer von Herrn Hiller, dem wirklichen Leiter des Unternehmens, der das Kunststück fertigbrachte, die Rolle des Prügelknaben mit Anstand und Würde durchzustehen, werden auf einem Poster die fünf Hauptphasen des Projektes festgehalten: Begeisterung, Ernüchterung, Panik, Suche nach den Schuldigen, Bestrafung der Unschuldigen und Auszeichnung der Nichtbeteiligten.

Die besondere Krisenanfälligkeit gerade dieses Projektes ergab sich aus der Tatsache, daß wir uns schon mit dem Ansatz zwischen sämtliche Stühle setzten. Das Projekt war von Anfang an ein Fremdkörper in dem mit Geldern der VW-Stiftung finanzierten CIEL-Förderungsprogramm (CIEL = Curriculum-Institutionalisierte Elementarerziehung). Wir hatten von Anfang an kein Curriculum im Sinn, weder ein „offenes“ noch ein „geschlossenes“. Am angemessensten könnte das Vorhaben als der unzeitgemäße Versuch zu einer Didaktik des Elementarunterrichts gekennzeichnet werden; unzeitgemäß, weil schon beim Start im Jahre 1970 – die Pädagogik war eben dabei, sich zur Erziehungswissenschaft zu mausern – eine didaktische Fragestellung im ganzen nur noch als „cultural lag“ angesehen werden konnte. Das Interesse der wissenschaftlichen Öffentlichkeit hatte sich der Unterrichtsforschung und der Unterrichtstechnologie zugewandt. Von den Pädagogen aber, die es mit der Emanzipation ernst meinten, wurde uns die „Lehrerzentriertheit“ des Ansatzes vorgeworfen.

Das Reutlinger CIEL-Projekt ist in der Tat „lehrerzentriert“, in dem spezifischen Sinne allerdings, daß das ganze Konzept von der Frage nach der Möglichkeit des Selbstverständnisses des Lehrers als Erzieher bestimmt ist.

Die Frage nach dem pädagogischen Sinn des Lehrens war, nach unserem Verständnis, durch die unabwiesbare und legitime Forderung der Verwissenschaftlichung allen Unterrichtes aufgebrochen. Der schlichte Hinweis auf die wissenschaftliche Durchdringung aller Lebensbereiche machte sich die Sache [17/18] zu einfach und ging schon damals am Kern des Problems vorbei. Das Vordringen der Wissenschaften in die Lebensbereiche, die ehemals dem Kunstverstand und der „praktischen Erfahrung“ anvertraut waren, ist keineswegs gleichbedeutend mit einer allgemeinen Verbreitung der spezifisch wissenschaftlichen Interpretation der Wirklichkeit. Es sind andere, nicht-wissenschaftliche Formen des „Wissens“, in denen die Errungenschaften und Ergebnisse der spezialisierten Forschung der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden. Im Zuge der nach unserer Auffassung legitimen Verwissenschaftlichung des Unterrichtes waren an die Stelle der überlieferten „Schulfächer“ (artes), deren Kanon dem inneren Anspruch nach den „globus intellectualis“ spiegelte, wissenschaftliche Disziplinen ge-

* Erschienen in: Mitteilungen der Pädagogischen Hochschule Esslingen, Februar 1978, Nummer 4. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

treten. Dieser Umwandlungsprozeß vollzog sich, weil er dort aus mancherlei Gründen mit einiger Verspätung einsetzte, mit einem geradezu atemberaubenden Tempo an der Grundschule: die (bürgerlichen) Rechenkünste wurden auf mathematische Grundlagen gestellt, das Sprechen zum Gegenstand der Linguistik erhoben und die Heimatkunde durch den wissenschaftsorientierten Sachunterricht ersetzt. Man entdeckte sogar, daß die Strukturen des wissenschaftlichen Denkens sich von denen des kindlichen Denkens nicht so grundlegend unterscheiden, wie die Vertreter einer sentimental Auffassung von der Kindheit behaupteten.

Es ist nun aber just diese Entwicklung, die die Lehrer in ein merkwürdiges Dilemma versetzte, das eine Zeit lang nur deshalb nicht wahrgenommen werden konnte, weil die Lehrer Inzwischen in den Genuß einer wissenschaftlichen Ausbildung gekommen waren. Das Novum der Pädagogischen Hochschulen liegt in den fachwissenschaftlichen Studiengängen. (In die Lehrpläne des Lehrerseminars mußten die Schulfächer nur deshalb aufgenommen werden, weil die Seminaristen sich aus Volksschülern rekrutierten; dagegen setzten die Preußischen Akademien, die zum erstenmal in der Geschichte der Volksschullehrerbildung nur Abiturienten aufgenommen hatten, den Akzent auf die methodisch-didaktische Seite der Fächer bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Inhalte, die sie mit dem Abitur abgegolten glaubten). Es mag, wie gesagt, an der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer gelegen haben, daß die „ungewollten Nebenwirkungen“ des „wissenschaftsorientierten Unterrichts“ eine zeltlang nicht wahrgenommen werden konnten. Im übrigen hatte die Curriculumdiskussion unter der Annahme, daß die Fachwissenschaften die einzigen Instanzen seien, in denen die Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit systematisch vorgenommen werden, den Fachwissenschaften eine Vorrangstellung eingeräumt. Daß jedoch mit den Strukturen des wissenschaftlichen Denkens nicht gleichzeitig die Formen bereitgestellt werden, in denen sich praktische Lebensprobleme stellen, daß mit dem Fortschritt der Wissenschaften vielmehr ganz neue Lebensprobleme erzeugt werden; daß das wissenschaftliche Denken von vornherein ausblendet, was die Orientierung in der Lebenswirklichkeit problematisch macht: die unvorhersehbaren Zufälle machen das Lehren zum pädagogischen Problem.

Mit einem Wort: Die paradoxe Trennung von Lebenswelt und Wissenschaft scheint den Lehrer vor die bange Wahl zu stellen, ob er sich als Vertreter der [18/19] Wissenschaft oder als Anwalt des Kindes verstehen will. Das Problem verschärft sich dadurch, daß es nicht in die Form einer wissenschaftlichen Fragestellung überführt werden kann: die Vermittlung von Wissenschaft und Lebenswelt wird als praktische Aufgabe an den Praktiker verwiesen, dem keinerlei Orientierungshilfen an die Hand gegeben werden können.

Das Vermittlungsproblem, von dem hier die Rede ist, ist nicht das des Lernens im Sinne des Transportes von Informationen oder des Aufbaus von Verhaltensweisen des wissenschaftlichen Arbeitens (Beobachten, Protokollieren, Vermuten, Experimentieren, Interpretieren), sondern das der „sinnvollen“ Placierung von Lernprozessen in der Lebenswirklichkeit der Schüler. Es geht darum, den Schülern das Gelernte oder Lernbare auch verfügbar zu machen, Ihnen zu helfen, mit dem Gelernten fertig zu werden. Die Vernachlässigung dieser im strengen Sinne schulpädagogischen Frage führte zu dem, was man als die Scheinwelt der Schule beklagte, zu der bedeutungsarmen, nur noch mit bedeutungslosen Lernmaterialien ausgestaffierten „Welt“, in der unverfügbare Leistungen verlangt werden.

Das Problem der Unterrichtspraxis

Mit der Frage nach der pädagogischen Dimension des Lernens fanden wir uns unversehens an die Unterrichtspraxis verwiesen. Im Bewußtsein der „Praktiker“, das eine überlieferte Auffassung widerspiegelt, stellt sich die Praxis als ein in sich kohärenter Zusammenhang von Situationen dar, in dem Handlungsansätze ausgelegt, Mittel und Zwecke sinnvoll (verständlich) aufeinander bezogen sind. Dieses Verständnis der Praxis als eines die Einzelsituationen über-

greifenden und integrierenden Sinnzusammenhangs suggeriert die Auffassung, daß sie, die Praxis, ohne ausdrückliche Vermittlung technologisch ausgelegt werden könne. Eben weil die Praxis als übergreifender Sinnzusammenhang erscheint, kann sie in hermeneutischen Verfahren in der Form von Zweck-Mittel-Relationen ausgelegt, aus reproduzierbaren und kontrollierbaren Einzelhandlungen aufgebaut werden. Die hermeneutische Interpretation führt hier ohne weiteres zu wissenschaftlichen Fragestellungen und Hypothesen. Nach dieser Auffassung ist die Interpretation der Praxis gleichbedeutend mit dem Ansatz von wissenschaftlichen, methodologisch instrumentierten Fragestellungen. Die Probleme des Praktikers sind danach ohne weitere Vermittlung in wissenschaftliche Fragestellungen zu überführen.

Es wird dabei übersehen, daß die Wissenschaft sich längst schon zu einer eigenen Praxis entwickelt hat, in deren Geschichte sich Standards ausgebildet haben, die das Maß dafür abgeben, was „sinnvoll“ untersucht werden kann, in der sich aber auch eigene Formen der Phantasie, der Sensibilität und der praktischen Intelligenz entfaltet haben.

Es ist hier nicht der Ort, auf die philosophischen Voraussetzungen der Auffassung der Unterrichtspraxis als einem durchlaufenden Sinnzusammenhang einzugehen. Bei näherem Zusehen zeigt sich, daß das, was man Unterrichtspraxis nennt, keineswegs ein einheitliches Gebilde ist, sondern ein Arsenal [19/20] von meist ritualisierten, heterogenen Handlungen, die nur aus einem geschichtlichen Kontext oder Erziehungskonzept wirklich begriffen werden können, in der Unterrichtspraxis überlagern sich Fragmente aus reformpädagogischen und scholastischen Konzeptionen in einem unstrukturierten Konglomerat.

Für unseren Ansatz bedeutete dies folgendes: die Praxis im Sinne eines sinnvollen Gebrauchs von vorfindbaren Handlungsmustern ist allererst herzustellen oder zu erfinden. Das Problem der Praxis stellte sich uns als Frage nach Möglichkeiten und Strukturen der Verwendung von unterrichtlichen Handlungsformen, die ihren geschichtlichen Ursprung unwiederbringlich abgestreift haben. Die Gebrauchsstrukturen sollen gleichzeitig so angelegt sein, daß sich in ihrem Gefüge die Differenz von wissenschaftlichem Denken und lebenspraktischer Orientierung abzeichnet und das Wissen als Mittel der Interpretation von Erfahrungen verfügbar wird. Unsere Ausgangsfrage war also, wie mit den gegebenen unterrichtlichen Handlungsformen des ausgebildeten und erfahrenen Lehrers wissenschaftliche Inhalte und Methoden auch denjenigen verfügbar gemacht werden können, die nicht professionell an der Erweiterung und Verwertung des Wissens beteiligt sind; abgekürzt: wie kann mit den gegebenen Mitteln der Unterricht als Umschlagplatz von Wissenschaft und Laienkultur ausgelegt werden. Vom Gelingen dieses Vorhabens versprachen wir uns den Abbau der Entfremdung zwischen Schule und Elternhaus und damit ein substantielleres Interesse der Eltern am Unterrichtsgeschehen. Wir wollten auf dem Bereich des Wissens das nachvollziehen, was auf dem Gebiete der Kunst in den Ausprägungen der Pop-Art, der sogenannten naiven Malerei und der Jugendmusik bereits im Gange war. Von den Vertretern der „volkstümlichen Bildung“ unterscheidet uns die Auffassung, daß das Volkstümliche nicht Naturwüchsiges, das „Volk“ nicht volkstümlich ist.

Der Ansatz in groben Umrissen

Die umrissene Aufgabe versuchten wir durch die Formulierung von Unterrichts-„Medien“ anzugehen. Unsere Konzeption der Medien greift den Gedanken des Organon, wie er in der Didaktik des Barock entwickelt wurde, wieder auf. Wir sind davon ausgegangen, daß bei der Herstellung solcher Schulwerke etwas von der authentischen Produktivität der Lehrer sichtbar und daß mit den Schulwerken so etwas wie eine didaktische Öffentlichkeit hergestellt werden könne. Nach welchen Leitlinien richtet sich die Herstellung von Unterrichtswerken, wenn diese als Manifestationen der didaktischen Kunst gelten sollen? Die Minimalforderung, auf die man sich schnell einigen kann, lautet: Anknüpfung des Wissens an die Lebenswirklichkeit des Kindes. „Lebenswirklichkeit“ ist aber ein so umfassender Begriff, daß er, wenn ihm über-

hauptsächlich wissenschaftlich beizukommen ist, ein eigenes Forschungsprogramm darstellt. Dieser Schwierigkeit versuchten wir durch den Ansatz bei elementaren, welt- und horizontlosen, personneutralen Verrichtungen der Alltagswirklichkeit zu entgehen: Einkaufen, Aufräumen, Aufträge ausführen. In diesen elementaren Handlungsmustern, die wir zusammenfassend als „Besorgungen“ charakterisierten, sind die Kinder in jedermanns Alltagswirklichkeit (als jedermann) auf problemlose Weise integriert. Besorgungen entlasten von der selbständigen Orientierung: Mit ihrer Hilfe bewegen wir uns in einer ohne unser Zutun ausgelegten, in Einrichtungen aufbereiteten Wirklichkeit. Solche Einrichtungen haben wir im Begriff der Handlungsfelder zu fassen versucht: Wohnung, Supermarkt, Schule, Betriebe. Die in Handlungsfeldern ausgelegte Wirklichkeit ist alles andere als eine in sich kohärente Welt. Zwischen den einzelnen Feldern klaffen Sinnlücken, die wir nur in Sprüngen bewältigen können. Besorgungen werden auf einer eindimensionalen, diskontinuierlichen Zeitlinie aneinandergereiht, erledigt und abgehakt. Biografische Zusammenhänge, in denen das Vergangene nicht einfach erledigt, sondern aufbewahrt und in vorgreifenden Perspektiven erinnert wird, können sich hier nur schwerlich ausbilden. Daraus ergibt sich, Wenn man die Ausbildung biografischer Integrationszusammenhänge von Handlungen und Erlebnissen für wichtig hält, die pädagogische Aufgabe, die Wirklichkeit, die einen mit Verrichtungen streift, verfügbar zu machen, d. h. den bloßen Vollzug von Besorgungen zu unterbrechen und zu reflektieren.

Als gleichsam naturwüchsige Form des Reflektierens bietet sich das Spiel an; jedenfalls glaubten wir, bei unseren didaktischen Konstruktionen vom Spiel ausgehen zu können.

Spiele „gibt“ es nur im realen Vollzug des Spielens. Selbst die Darstellung eines Spiels ist nur als die Reproduktion einer konkreten Partie dieses Spiels (game) möglich. Was das Spiel „soll“, erfährt und erlebt man nur im Mitspielen. Auch der interessierte Zuschauer spielt mit, nur deshalb kann er sich klüger vorkommen als die Akteure. Wiewohl das Spiel aus dem Mitvollzug lebt, mutet es den Spielern doch auch eine gewisse Distanz zu ihrem Tun zu. Man kann nur spielen, indem man sich ständig über die Schultern schaut. Das Spielgeschehen selbst aber, dem man sich einfügt, indem man in ein distanzierteres Verhältnis zu ihm tritt, spielt sich als die Anwendung von Regeln auf konkrete Konstellationen ab. Die Anwendung von Regeln setzt wiederum eine hohe Sensibilität für die Spielsituation voraus, wie umgekehrt, die Situation nur im Hinblick auf ihre Strukturierbarkeit mit Hilfe von Spielregeln problematisch wird und zur Exploration herausfordert. Im Spielgeschehen selber glaubten wir einen konstruktiven {Regeln} und einen explorativ-kommunikativen Aspekt unterscheiden zu dürfen. Wenn man die Aspekte des Spielgeschehens (Konstruktion – Kommunikation) und die Pole des Verhältnisses des Spielers zum Spielgeschehen (Distanz – Integration) in der Form eines Achsenkreuzes aufeinander bezieht, lassen sich vier Felder gewinnen, die jeweils einen besonderen Charakter des Spiels hervorkehren: den Charakter des Konstruktionsspiels zwischen den Polen „Konstruktion“ und „Distanz“, den Charakter des Regelspiels zwischen den Polen „Konstruktion“ und „Integration“, den Charakter des Explorationsspiels zwischen den Polen „Kommunikation“ und „Integration“ und den Charakter des Darstellungsspiels (Rolle und Szene) zwischen den Polen „Kommunikation“ und „Distanz“. Diesen Spielformen versuchten wir nun vier Rekonstruktionstypen zuzuordnen, in denen die Alltags- [21/22] Wirklichkeit reflektiert wird. Aus den Konstruktionsspielen ergaben sich die Grundlinien für die „scientische Rekonstruktion“. Die elementare Sinneinheit dieser Zugriffsform ist die Aussage. Das Problem liegt in der Übersetzung von Sätzen der Alltagssprache in Aussagen durch die Angabe von Wahrheitsbedingungen und -tests, mit denen die Aussagen auf die darin gefaßte Wirklichkeit bezogen werden. Es ist die Aufgabe des Unterrichtswerks, die Schüler an der Überführung von Sätzen in Aussagen und am Entwurf von Ordnungen, in denen die so gewonnenen Aussagen aufeinander bezogen werden, zu beteiligen.

Den Gesellschaftsspielen versuchten wir einen Rekonstruktionstyp zuzuordnen, der das Verhalten in der Form des institutionalisierten Handelns auslegt. Das Handlungsfeld soll hier als Gefüge öffentlicher Prozesse sichtbar gemacht werden, die durch politische, ökonomische

und juristische Verordnungen und Satzungen gesteuert sind. Der einzelne findet sein Handeln durch Rollenanforderungen, Normen und Sanktionen bestimmt. Wir sind, ohne es zu merken, ständig als cives in eine juristisch oder verwaltungstechnisch-bürokratisch oder sonstwie verfaßte Wirklichkeit integriert. Die unterrichtliche Aufgabe liegt in der Verarbeitung von realen Vorkommnissen zu „relevanten“, unter Verordnungen, Bestimmungen fallenden Fällen.

Im dritten, auf die Kommunikationsspiele aufbauenden Rekonstruktionstyp geht es um die Darstellung der Wirklichkeit in der Form des Kontextes einer konkreten Situation, d. h. um die Darstellung aus der Sicht der beteiligten Personen, die sich ihrer Interpretationen im kommunikativen Austausch ständig vergewissern müssen.

Im vierten Rekonstruktionstyp werden Handlungsfelder als Szenen ausgelegt, die dem Spieler zumuten, eine Rolle zu repräsentieren. Die „Spielabsicht“ liegt in der Repräsentanz dessen, was man alltäglich naiv ist oder zu sein glaubt.

Ich erlaube mir, die Darstellung des Ansatzes, die hier ohnedies nur in der Form eines groben Umrisses gegeben werden kann, mit dem Hinweis auf die Ausführungen in den „Aufsätzen zur Konzeption“ einfach abzubrechen.¹ Neben diesen beiden Bänden zur theoretischen Konzeption bringt eine Informationsschrift über eine kurz gefaßte Begründung des Ansatzes hinaus einen Überblick über die Materialien und Lehrerhandbücher.²

Außer diesen theoretischen Publikationen liegen Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandbücher zu folgenden Teilcurricula vor: Schule/Einschulung, Post, Supermarkt, Geburtstag, Technischer Überwachungsverein, Sprudelfabrik, Fernsehen.

Das Reutlinger CIEL-Projekt ist ein Torso geworden. Das Unternehmen [22/23] mußte aus finanziellen Gründen abgebrochen werden, noch ehe die Implementation und die im engeren Sinn wissenschaftliche Phase der Arbeit, die Evaluation, begonnen werden konnte. Der Verlag, der das Projekt in einer uneigennütigen Weise unterstützt hat, ist auf den Sachen sitzengeblieben.

Es war daran gedacht, die Evaluation schwerpunktmäßig an der Pädagogischen Hochschule Esslingen durchzuführen.

¹ Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht Band 1, Aufsätze zur Konzeption 1, Stuttgart 1974, und: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht Band 2, Aufsätze zur Konzeption 2, Stuttgart 1975.

² Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Einführung – Übersicht – Nutzungsvorschläge – Implementationsprogramm. Stuttgart 1976.