

## "Pädagogik und Didaktik sind als universitäre Fächer zum Kotzen" (Wolf Wagner)

**Autor :** Alexander Roentgen

**Datum:** 19. Juni 2016, **Kurzlink:** <http://wp.me/p4Qs2l-ej>

Pädagogik ist laut Fremdwörterduden die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung; Didaktik ist die Wissenschaft vom Unterricht und vom Unterrichten. Wir haben aufgrund gewisser Erfahrungen den Eindruck, dass diese beiden Fächer so, wie sie im Allgemeinen an Universitäten betrieben und an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) angewandt werden, ungenießbar und wenig hilfreich sind. (Ein Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, früher Studienseminar genannt, bildet Lehramtsanwärter in der zweiten Phase der Ausbildung, also nach dem Studium an einer Universität, aus.)

Wir möchten im folgenden unsere schlechte Meinung von diesen an sich vielleicht lohnenswerten Fächern erläutern und begründen. Vorab erinnern wir an Franz Lemmermeyers Definition eines „Didaktors“. Unter „Didaktoren“ versteht Lemmermeyer (vgl. [hier](#)) diejenigen Didaktiker,

- die fast gar nie unterrichtet haben, aber trotzdem besser als alle Lehrer wissen, was guter Unterricht ist;
- die von höherer Mathematik oder deren Anwendung keine Ahnung haben, aber trotzdem entscheiden dürfen, welche Inhalte für Schüler eine Bedeutung haben und welche nicht;
- die, ohne irgendeine intellektuelle Leistung vollbracht zu haben, aus unerfindlichen Gründen in den politischen Gremien landen, in denen sie dafür sorgen können, dass ihre didaktischen Tagträume in die Realität umgesetzt werden.

Weil er so schön ist, werden wir den Begriff auch benutzen, allerdings nicht nur im Hinblick auf das Fach Mathematik.

Erste Belege für die Untauglichkeit der real praktizierten Didaktik finden sich in der *nds*, dem Durchhalteblättchen der GEW NRW. Hin und wieder erscheinen dort Artikel, in denen es auf eigentümliche Art um Unterricht geht. Wir stellen drei Beispiele vor (um alle Anmerkungen zu verstehen, sollten unsere Leser die *nds*-Artikel gelesen haben):

1. „Kompetenzorientiertes Lernen. Der Weg zu einer anderen Unterrichtskultur“ von Dirk Braun ([nds 10-2011](#), S. 8ff). Laut *nds* war der Autor Seminardirektor beim ZfsL Essen; heute ist er Schulleiter einer Gesamtschule in Solingen. Der Beitrag wimmelt von nichtssagend-sperrigen Fach- und Modewörtern, die den gesunden Menschenverstand an seine Grenzen bringen: Kompetenzorientierung, Lehr-Lern-Modell, Reflexion, Metakognition, Sandwichstruktur,

Selbstorganisiertes Lernen, Lernerpersönlichkeit,  
Könnensbewusstsein, (Co-)Konstruktionsprozess, ... .

Dieses wirklichkeitsferne Vokabular mag zwar den Anschein von Wissenschaftlichkeit und Innovation erwecken; der Kern der Sache oder des Problems bleibt dabei aber außen vor. Hier wird noch nicht einmal alter Wein in neue Schläuche gefüllt; hier wird Wein gestreckt und gepanscht, bis er unkenntlich und ungenießbar ist.

Was für eine Person oder Persönlichkeit ist zum Beispiel ein „Lerner“? In einer Schule gibt es Kinder, Schüler, Jungen, Mädchen, Jugendliche, Heranwachsende, Menschen — aber keine „Lerner“.

In der [Ausgabe 11/12-2011](#) der *nds* bekam der Autor die Quittung für seine didaktische Hexenmeisterei. Die Konrektorin einer Hauptschule schrieb in einem Leserbrief:

Die Wirklichkeit unserer Schüler und Schülerinnen, unser dreigliedriges Schulsystem mit ständig zunehmendem Wettbewerbscharakter und die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen, dies sind die besonderen Anforderungen an Lehrkräfte. [...] ‚Ritualisierte Materialübergaben, Schatten-Gehen, Basisseminare, Schnuppertage, Sandwichstruktur, Lernspiralen etc.‘ als Teil der neuen Unterrichtskultur sind keine Antwort auf diese täglichen Herausforderungen.

Die „neue Unterrichtskultur“ ist keineswegs auf dem Mist des Autors allein gewachsen; dieser beruft sich nämlich auf diverse Berufsdidaktiker wie Heinz Klippert, Josef Leisen, Rainer Lersch, Franz E. Weinert und Martin Wellenreuther.

2. Ein weiteres Beispiel für didaktische Hexenmeisterei findet sich in der [nds 4-2012](#) (S. 8ff): „Unterricht in drei Anforderungsbereichen — mit allen SchülerInnen. Anspruchsvoll unterrichten“ von Ludger Brüning und Tobias Saum, beides damals laut *nds* Lehrer an einer Gesamtschule und sogenannte Fachmoderatoren der Bezirksregierung Arnsberg. Wenn wir den Text nicht völlig falsch verstanden haben, geht es um die angeblichen Vorzüge des „Kooperativen Lernens“ gegenüber dem „fragend-entwickelnden Unterricht“. Hinsichtlich des fragend-entwickelnden Unterrichts stellen die Autoren drei kritische Fragen. Leicht abgewandelt stellen sich diese Fragen auch, was das „Kooperative Lernen“ angeht. Doch diese Unterrichtsmethode stellen die Autoren nicht in Frage. Garantiert ihrer Meinung nach das „Kooperative Lernen“, dass alle Schüler das „Unterrichtsergebnis“ „wirklich“ verstehen? Dass sich alle Schüler mit den Fragen der „Anforderungsniveaus 2 und 3“ „aktiv auseinandersetzen“? Dass kein Schüler mehr der Steuerung durch den Lehrer bedarf? — Als ob durchgestylte Arbeitsblätter mit „komplexen, kompetenzorientierten Lernaufgaben“ keine Steuerung durch den Lehrer sind! Als ob Schüler „selbständig“ und „selbstreguliert“ auf die Idee kämen, Probleme in

Gruppenturnieren, -rallyes, -puzzles etc. zu lösen! Und glauben die Autoren tatsächlich, dass alle Schüler dank des „Kooperativen Lernens“ den Stoff nicht nur im Unterricht beherrschen, sondern auch bei der Klausur? Allen Ernstes behaupten Brüning und Saum: „Unterrichtende, zu deren Unterrichtsrepertoire diese Methoden [des „Kooperativen Lernens“] gehören, können [...] damit gleichzeitig [!] alle [!] Schülerinnen und Schüler in hohem [!] Maße aktivieren.“

Brüning und Saum berufen sich auf die Didaktiker Diethelm Wahl und Josef Leisen.

3. „Guter Unterricht!?“ von Andreas Helmke ([nds 5-2011](#), S. 3). Der Autor war laut eigener Homepage Professor am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie an der Universität Koblenz-Landau und Berater von Bildungsministerien mehrerer deutscher Bundesländer, Schweizer Kantone sowie des vietnamesischen Erziehungsministeriums. (Warum sind wir nicht längst Berater des NRW-Schulministeriums...?) Zudem wirkte Helmke demnach bei dem fragwürdigen Projekt EMU („evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“) mit.

Was soll man zu diesem Artikel sagen? Er wirft mehr Fragen auf, als er Antworten liefert. Es fängt mit der Überschrift an: Was soll einem „Guter Unterricht?!“ mit dem Ausrufe- und dem Fragezeichen sagen? Davon sehen wir einmal ab und kommen flugs zum zweiten Absatz. Dort heißt es:

Die lange Zeit verbreitete mechanische Sichtweise, der zufolge Unterricht einen direkten Effekt auf den Lernerfolg von Schülern hat, ist in der modernen Unterrichtsforschung durch ein Angebots-Nutzungs-Modell ersetzt worden. Demnach ist Unterricht Teil eines Wirkungsgeflechts, in dessen Zentrum eine Kette steht: -> Lehrerprofessionalität und -persönlichkeit -> Unterrichtsqualität -> Lernprozesse -> Lernergebnisse. Der eigentliche Motor sind die individuellen Lernaktivitäten. Auf diese Kette wirken Kontextfaktoren ein, insbesondere die familiäre Lernumwelt sowie Merkmale des schulischen Kontextes und der Schulklasse (unter anderem die Klassengröße).

Wir wissen zwar nicht, was genau mit „direktem Effekt auf den Lernerfolg von Schülern“ gemeint ist, aber wir fragen uns dennoch, welche vormodernen Unterrichtsforscher wie lange diese „mechanische Sichtweise“ vertreten, verbreitet und geglaubt haben. Warum kommt erst die „moderne Unterrichtsforschung“ darauf, dass der „Lernerfolg“ von verschiedenen Faktoren abhängt? Welcher Didaktor ist als erster auf diese geniale Erkenntnis gestoßen? Ferner bereiten uns die vom Autor benutzten Bilder Verständnisschwierigkeiten: Im Zentrum des Wirkungsgeflechts steht (!) eine Kette, und der eigentliche Motor sind die individuellen

Lernaktivitäten. Die stehende Kette hat einen Motor?

Der Kracher kommt noch: „Unterricht ist zunächst einmal nur ein Angebot“, behauptet der Autor, sich an dem sogenannten Angebots-Nutzungs-Modell orientierend. Unterricht ist ein Angebot? Ein Angebot kann man annehmen oder ablehnen. Für Kurse bei der Volkshochschule mag diese Sichtweise zutreffen, aber nicht für den Unterricht an Grundschulen, Realschulen, Gymnasien etc. In Deutschland herrscht für Kinder und Jugendliche Schulpflicht. Schüler werden grundsätzlich gezwungen, den Unterricht zu besuchen. Selbst in der Oberstufe herrscht in der Regel Anwesenheitspflicht. Das schließt nicht aus, dass manche Schüler gerne zur Schule gehen und mit Freude lernen. Aber Unterricht als Angebot zu betrachten, geht an der Wirklichkeit vorbei. Wir erinnern an [Peter Fürstenau](#):

[D]ie Schule ist als Bühne des Miteinander von Lehrern und Schülern seitens der staatlichen Schulaufsicht und der Schulträger in allen wesentlichen Hinsichten durchorganisiert. Als echte Anstalt überläßt sie den Schülern einzig die Funktion der — nicht einmal freiwilligen — Benutzung. Die konflikthafte Ordnung des schulischen Lebens ist den Schülern und den Lehrern fast ganz von oben vorgegeben. Sie kann deshalb von beiden bloß als eine äußere Ordnung erlebt werden. Die äußere Ordnung einer Zwangsanstalt kann nur aufrechterhalten werden — durch Disziplin. [...] Wo Kinder sich einer völlig vorgegebenen — noch dazu widersprüchlichen — Ordnung im wesentlichen nur einzufügen haben, entstehen als einzig möglicher Ausdruck ihres Freiheits- und Selbständigkeitsstrebens und ihrer Initiative “Disziplinschwierigkeiten”.

Vielleicht sind wir ja naiv, aber würde mancher Schüler nicht besser lernen und sich allgemein besser entwickeln, wenn es in der Schule weniger Pflicht und mehr Kür gäbe? Und würde mancher Lehrer nicht besser unterrichten können, wenn er nicht einem rigorosen, kleinkarierten Lehrplan unterworfen wäre?

Wer weiß, ob in 50 Jahren irgendein Didaktor die dann lange Zeit verbreitete Sichtweise, Unterricht sei ein Angebot, in einem hellen Moment verwirft und durch ein Modell, das den Namen „Modell“ verdient, ersetzt.

Zu dem von Helmke erwähnten „7g-Unterricht“ und den Wegen, die davon wegführen, hätten wir auch ein paar Fragen, aber wir haben keine Lust mehr, uns weiter mit dem Artikel zu befassen. Nur noch eines: Laut Helmke gehören zu den fachübergreifenden Merkmalen der Unterrichtsqualität „Klarheit und Strukturiertheit“. Klarheit und Strukturiertheit täten so manchem Didaktorentext gut...

Wer noch nicht genug von Andreas Helmke gelesen hat, dem legen wir dessen Aufsatz „Was wissen wir über guten Unterricht?“ ans Herz.

Die *nds* behauptet von sich selbst übrigens: „nds-Leserinnen und -Leser kennen den neuesten Stand der pädagogischen Forschung und Praxis. Namhafte Pädagoginnen und Pädagogen kommen in der *nds* regelmäßig zu Wort.“ ([hier](#))

Geht man den Literaturhinweisen aus den *nds*-Artikeln nach und stöbert ein wenig im Internet, kommt man schnell von einem Großmeister der Didaktik zum nächsten. Ein paar von deren im Internet verfügbaren Aufsätzen haben wir überflogen. Im Anhang sind diese Werke, zum Teil mit kurzen Bemerkungen, aufgelistet. (Diese Liste werden wir immer wieder erweitern, wenn uns ein weiterer Text eines Didaktors in die Hände gerät.) Eine ausführliche Lektüre und Besprechung lohnen sich in unseren Augen nicht — im Gegenteil: Man könnte Schaden nehmen, oder, um es frei mit [Heiner Flassbeck](#) zu sagen: Manche Texte entziehen sich einer ernsthaften Auseinandersetzung, weil sie einfach zu konfus sind. Wie bei einem hoffnungslos ineinander verschlungenen Seil kann man das ganze Knäuel von undefinierten Begriffen, Fehlschlüssen und unsinnigen Annahmen nicht entwirren, ohne selbst verrückt zu werden.

Aufgrund dieser Stichprobe von Didaktorentexten haben wir einen starken Verdacht: Die Theorien und Methoden, die sich Wissenschaftler der Pädagogik und der Didaktik in ihrem Elfenbeinturm zur Steigerung des sogenannten Lernerfolgs von Schülern ausdenken, sind im Allgemeinen trivial oder wirklichkeitsfremd und für die Praxis untauglich; im besten Fall wird auf umständliche Art und Weise alter Wein in neue Schläuche gefüllt.

Was diesen Verdacht angeht, haben wir vor kurzem Wolf Wagner nach seiner Einschätzung gefragt. Wagner ist Sozialwissenschaftler, ehemaliger Rektor der Fachhochschule Erfurt und Autor des Buchs „Uni-Angst und Uni-Bluff“. Seit Beginn seines wissenschaftlichen Wirkens kritisiert er den akademischen Habitus als „Uni-Bluff“ — die unnötige Verkomplizierung von Sachverhalten und die Wichtigtuerei von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ([Wikipedia](#)). In „Uni-Angst und Uni-Bluff“ (Neuausgabe von 1992, Rotbuch-Verlag, S. 69f) heißt es:

Der Bezug zum Problem wird [beim wissenschaftlichen Arbeiten] ersetzt durch den Bezug zur Literatur. Die Sprache wird kompliziert. [...] So entsteht der typisch universitärwissenschaftliche Text: trocken, verstaubt, ohne nachvollziehbaren Bezug zu einem spannenden Problem, dafür voller Bezüge zu den großen Theorien des Faches.

Hinsichtlich unseres Verdachts hat Wagner uns in seiner Antwort recht gegeben:

**Pädagogik und Didaktik sind als universitäre Fächer zum Kotzen. Sie haben einen solchen Minderwertigkeitskomplex gegenüber**

**den richtigen Fächern, dass sie sich um höchstes Niveau bemühen und so abgehoben und unverständlich werden, dass man mit ihnen nichts anfangen kann.**

Dem haben wir nichts hinzuzufügen.

Es bleibt noch zu sagen, dass diese unselige Form der Didaktik offenbar eine erhebliche Rolle in der nachuniversitären Lehrerbildung, also in den ZfsL, spielt. Hinweise liefern ein paar Literaturlisten, die diese Ausbildungsstätten benutzen:

- ZfsL Paderborn: Infoheft [„Ausbildung im Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen“](#),
- ZfsL Köln, Seminar Gymnasium/Gesamtschule: [Literaturempfehlungen für das Kernseminar](#),
- ZfsL Solingen: [Hilfreiche Literatur \(für das Praxissemester\)](#).
- ZfsL Oberhausen: [Literatur im Seminarprogramm](#) .

In diesen Listen finden sich unsere Lieblingsdidaktiker wie Brüning, Saum, Helmke, Weinert und Leisen wieder. Schon die meisten Titel klingen nach seelenloser, kleinkariertes, abschreckender Unterrichtstechnokratie — zum Beispiel: „Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen“.

Es wundert einen nicht, dass Referendare über ihre von den Didaktoren beeinflusste Ausbildung, insbesondere über ihre mit großem Aufwand veranstalteten Lehrproben, klagen: „Jeder von uns weiß, dass die Unterrichtsschaustunden mit dem realen Alltagsunterricht oft wenig gemein haben. Je nach herrschender Lehrmeinung sind immer wieder andere Moden auf der Bühne des Klassenzimmers zu beobachten.“ ([4teachers.de](#)) Siehe auch „Der Referendar über die Lehrprobe, Teil eins. Bloß nicht wahnsinnig machen lassen“ ([SZ.de](#) vom 15.01.2015) und [diese](#) Karikatur.

Nach all dem Negativen noch ein Hinweis auf einen lesenswerten Aufsatz und ein lesenswertes Buch, welche sich beide kritisch mit dem Mathematikunterricht befassen und die eine oder andere unbequeme, aber zutreffend-zugespitzte Ansicht enthalten:

1.) „A Mathematician’s Lament“ von Paul Lockhart ([hier](#)). Aus dem Inhalt (eigene Übersetzung):

Es gibt sicherlich keinen verlässlicheren Weg, Begeisterung und Interesse an einem Fach zu töten, als es zum Pflichtteil eines schulischen Curriculums zu machen. Es als Hauptbestandteil in standardisierte Prüfungen einzufügen, garantiert, dass das Schulsystem das Leben aus diesem Fach herausaugt. [...] Der Mathematiklehrplan muss nicht reformiert werden, er muss verschrottet werden. All das sinnlose Gerede darüber, welche Unterrichtsinhalte in welcher Reihenfolge gelehrt werden sollen, oder

über diese oder jene Schreibweise oder darüber, welches Modell eines Taschenrechners zu benutzen ist — das ist, als würde man die Stühle auf dem Deck der Titanic verrücken! [...]

Man braucht Mathematik nicht interessant zu *machen* — sie ist bereits jetzt interessanter, als wir bewältigen können. Und das Beste daran: Mathematik ist völlig unbedeutend für unser Leben. Deswegen macht sie so viel Spaß!

2.) „Mathematik mangelhaft. Fehler entdecken, Ursachen erkennen, Lösungen finden. Arithmasthenie/Dyskalkulie: Neue Wege beim Lernen“ von Rolf Röhrig (Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1996). Aus dem Inhalt:

Die Schule nötigt jedem Schüler ein äußerst unsachliches Verhältnis zu den diversen Wissensgebieten auf. Weder Interesse und Neigung noch der Wille, eine unbekannte Sache geistig zu erfassen, begründen seine Befassung mit dem Stoff. Er lernt, um gute Noten zu erzielen. [...]

Mathematik kann jeder lernen. Vorausgesetzt, man stellt das Lernen nicht unter den in der Schule üblichen Zeit- und Zensuredruck. Das Begreifen einer Sache braucht seine Zeit. Wieviel, das entscheiden die Schwierigkeit des Stoffes und die Verständnisprobleme des Schülers.

Liebe Didaktoren, schreibt Euch diese Worte hinter die Ohren — egal, ob in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit!

## Anhang

Werke von Didaktikern, die unverständlich, abgehoben, unbrauchbar und/oder trivial sind oder die wir einer oder mehrerer dieser Eigenschaften verdächtigen (Diese Liste wird immer wieder erweitert, sobald uns ein weiterer Didaktorentext unter die Augen gerät. — Warnung: Die Lektüre dieser Werke kann zu Kopfschmerzen und Verwirrung führen.)

- Josef Leisen. Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Lehr-Lern-Modell. ([hier](#))
- Kersten Reich. Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. ([hier](#))
- Andreas Helmke. Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, Heft 2, 42-45. ([hier](#))
- Christian Spannagel et al. »Flip your class!« – Ein entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt an Berliner Schulen. ([hier](#))
- Timo Leuders. Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Mathematik (Vorfassung). ([hier](#))

Die Pointe am Ende des 23-seitigen Traktats gefällt uns besonders gut:

Letztlich gilt: „Was guter Mathematikunterricht ist, müssen Lehrende ständig selber erarbeiten!“ (Krainer 2005)

- Nadine Krägeloh und Susanne Prediger. Der Textaufgabenknacker – Ein Beispiel zur Spezifizierung und Förderung fachspezifischer Lese- und Verstehensstrategien. ([hier](#))

Hilfe, wir brauchen einen Knacker, um den Textaufgabenknacker zu knacken!

- Susanne Prediger. „Die Aufgaben sind leicht, weil ... die leicht sind.“ Sprachbildung im Fachunterricht – am Beispiel Mathematikunterricht. ([hier](#))
- Christian Spannagel und Florian Schimpf. Zur Prozessorientierung in der Mathematikdidaktik. ([hier](#))