

Aufgabe 5 – Ergebnisse

Eine Vorbemerkung

Es sind offensichtlich etwas ungewohnte Aufgaben, die ich stelle. Mir scheint, sie würden einerseits als zu simpel, andererseits als zu anspruchsvoll wahrgenommen.

Zu simpel: einfach das anwenden, was man gelesen hat, von der Situation o. ä. im Buch auf eine andere, nämlich die in der Aufgabe skizzierte übertragen. Das ist zum Beispiel diesmal bei der Frage 1 der Fall. Ich habe den Eindruck, das irritiert so, dass Viele ganz viel schreiben, was sie anlässlich der Frage gerne zur Sprache gebracht wüssten – verstehe ich, aber das ist nicht der Zweck der Frage. Ich habe das immer wieder betont; inzwischen ist es kein heimliches Lehrziel mehr: nur das schreiben, was zur Sache gehört, hier also zur Antwort auf eine Frage.

Zu anspruchsvoll: Es ist einfach, Gelesenes oder Gehörtes wiederzugeben, solange man ein gutes Gedächtnis hat. Viele Tests, oder wie sie sich auch immer nennen, laufen darauf hinaus. WebCT legt die Konstruktion von solchen Tests geradezu nahe: für Konstruktionsantworten, wie ich sie in der Regel erwarte, ist kein brauchbares Feature vorhanden (deswegen muss ich mir Fragebogen wie des jetzt benutzten selber basteln). Eben, Konstruktion: Ich erwarte, dass Leser einem Gedanken – sagen wir: die Einführung es Gesichtspunkts wie bei Frage 1 – so lange nach-denkt, bis man ihn verstanden hat, das heißt für mich hier: bis man einen analogen Sachverhalt unter diesem Gesichtspunkt analog durch-denken und das dann darstellen kann. Ein solcher Anspruch wird hier (in Siegen) wie dort (in Wien) anscheinend nicht durchweg geltend gemacht. Ich verbinde ihn als selbstverständlich mit einem Studium an der Universität, heiße sie Humboldt oder auch Bologna.

(I)

Wenden Sie den Gesichtspunkt: allgemein – individuell, auf den Unterrichtsgegenstand "Theorie des Unterrichts" sowie auf die "Teilnehmer des Proseminars von Menck" an.

Die Aufgabe hatte ich zu erläutern versucht:

„dies sind Diejenigen, die per definitionem (S. 40; 2. Axiom) die "Unwissenden" sind, sonst säßen die nicht im Unterricht, d.h. im Proseminar“.

Auf Anhieb haben das nicht Alle verstanden, auch die Erläuterung nicht, die ich mehrfach in virtuellem Gespräch: Mail oder Chat, gegeben habe:

verfahren Sie wie beim Beispiel auf S. 72 f.

Dabei habe ich damit schon beinahe selber die Antwort gegeben! Hier einige von Teilnehmern:

„Das Allgemeine stellt Mencks Perspektive des Begriffs Unterricht dar. Die Teilnehmer sind darauf bezogen, zu Beginn des Seminars Unwissende. Das Individuelle wird am Schluss des Seminars der jeweils eigene, neue Zugang zum Begriff Unterricht sein.“

„Die Seminarteilnehmer benötigen zuerst eine allgemeine Kenntnis über 'Theorie des Unterrichts', um später den von ihnen gehaltenen Unterricht individuell gestalten können.“

Etwas ausführlicher:

„Mit dem Besuch des Seminars „Einführung in den Unterricht“ erhalten alle Studenten die gleiche theoretische Grundlage über die Bedeutung von Unterricht, was ihn kennzeichnet und wie er abläuft. Alle Teilnehmer sollten am Ende des Seminars über das gleiche Grundwissen verfügen. Was jedoch der Einzelne für sich persönlich mitnimmt, welche Aspekte er/sie mit dem Autor teilt oder nicht, obliegt jedem selbst. Erst wenn man selbst unterrichtet, wird man merken, ob man diese Meinung teilt, oder aber einen anderen Zugang zu der Thematik hat. Hätte man aber nicht all diese Zugänge, Modelle und Beispiele erfahren, so wüsste man nicht welche Bandbreite an Möglichkeiten es gibt und könnte in weiterer Folge nicht aus dem Gesamten jenen Teil herausuchen, den man für sich persönlich als wichtig erachtet. Es kann damit gesagt werden, dass erst das Allgemeine es uns ermöglicht zu individualisieren.“

Dazu ein Aspekt, der bei dem simplen Beispiel im Buch nicht in den Blick kommt:

„Ich gehe davon aus, dass ich nicht die einzige Teilnehmerin in diesem Seminar bin, die sich mit der Theorie des Unterrichts schon eingehend beschäftigt hat Erst die Beschäftigung mit der allgemeinen (Sichtweise von Mencks) Theorie des Unterrichts lässt mich meine individuellen Bezüge zur Realität schaffen, und somit kann ich die allgemein theoretischen Ausführungen differenziert von weiteren Ausführungen und Begründungen in meinen späteren selbst gestalteten Unterricht einfließen lassen.“

Tatsächlich besitzen *alle* Seminarteilnehmer bereits eine Theorie des Unterrichts, mindestens eine, wie der Fachausdruck lautet: „Alltagstheorie“. Die ist nur mit dem Verständigungsproblem belastet, wie wir im Seminar ja immer wieder erfahren. Dazu aus einer anderen Antwort:

„... Dieser 'individuelle Ausdruck' muss aber dann doch wieder 'allgemein verständlich' sein!“

Und dass er das ist, das sollte die Sprache einer etwas elaborierteren „Theorie des Unterrichts“ ermöglichen.

(2)

Menck zitiert auf S. 89: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Trifft das auch für die Situation: „L. fragt etwas; kein Sch. antwortet“ zu?

Die Antwort ist klar, zum Beispiel:

„Auch wenn bei diesem Beispiel nicht auf der Inhaltsebene kommuniziert wird so wird jedoch auf der Beziehungsebene kommuniziert. Mit dem Nicht-antworten wird zum Ausdruck gebracht, dass kein Interesse an dem besteht was gefragt wurde.“

Wichtig für die Sache ist der folgende Aspekt:

„Auch das ist in gewissem Sinne eine Antwort, wenn auch eine nicht so eindeutige. ...“;

aber so weit ging die Frage nicht einmal. – Es sind immehin Zwei, die hier mit „nein“ geantwortet haben:

„Schüler, die sich nicht mit der Sache des Unterrichts beschäftigen und keine Antwort geben, sondern ihre Aufmerksamkeit auf andere Dinge richten, kommunizieren nicht.“

Das habe ich so kommentiert:

„doch: ‚wir sind nicht da‘“.

Denn hier *geben* die Schüler *zu erkennen, bringen* sie *zum Ausdruck*, dass sie sich nicht am Unterricht beteiligen (wollen), dass sie kein Teil der Situation (wie es in der Aufgabe heißt) sind oder sein sein wollen.

Man hätte sich die Antwort scheinbar einfach machen und schreiben können, es handele sich ja um ein Axiom und das bedürfe keines Beweises und damit keiner Überprüfung. Doch, gerade das ist nötig, genauer: Wenn der Satz nicht unmittelbar einleuchtet – was nicht nur bei jenen Beiden so war –, dann muss man sich darüber verständigen; dann muss man Beobachtungen prüfen, von denen man den Eindruck hat, sie könnten ihm widersprechen.

(3)

Der 'heimliche Lehrplan' (S. 86) eines Universitätsseminars: nennen Sie 3 seiner 'Lehrziele'.

Ich war überrascht und irritiert, als ich erfuhr, das sei die schwerste der Aufgaben; hatte ich sie doch eher für leicht gehalten; das war leichtfertig. Ich hatte bei der Formulierung der Aufgabe die oft vehemente Veranstaltungskritik im Sinn, mit der sich Unsereins früher an schwarzen Brettern, neuerdings in Internet-Foren und auch in Veranstaltungen selbst konfrontiert sah. Zum Beispiel:

„Das ganze PS lang anwesend sein und nicht ohne triftigen Grund früher gehen oder später kommen. Fehlen entschuldigen.“

Das war so etwas: Menck (vielleicht auch Andere) erwarten das, ohne dass er auf die Idee käme, dass sei ein Ziel der Veranstaltung. Er setzt es vielmehr voraus (s. seine Geschäftsbedingungen) –

Aber wer die Voraussetzungen denn doch nicht so recht erfüllt, wird genötigt, das Besagte zu lernen: ein implizites Lehrziel. Oder:

„... das Arbeiten unter Leistungsdruck zu fördern; das Arbeiten unter Konkurrenz(druck) zu fördern“
Was immer der „Leistungs“druck sein mag: Von „Druck“ steht in keiner Studienordnung etwas; dennoch fördert, fordern die Randbedingungen eines Studiums geradezu, dass Studenten in einer begrenzten ein Ziel erreichen und die Zielerreichung (in einer Prüfung) dokumentieren. *Als ob* es in Studien- und Prüfungsordnungen stünde, fordern die Randbedingungen die Fähigkeiten von Zeitmanagement und der Bewältigung von „Druck“-gefühl.

Angedeutet oder etwas ausgeführt lese ich stattdessen vornehmlich Antworten wie diese:

„Ein Universitätsseminar fördert insgeheim den regen Austausch zwischen Studenten im aber auch ausserhalb des Seminars, es werden leicht Lern- und Interessensgruppen geschlossen. Somit ist ein Seminar ein Gegengewicht zur sonstigen Anonymität in den Massenvorlesungen. ... Auch bilden sich in Seminaren meist Freundschaften, die auch lange nach dem Seminar erhalten bleiben. In Vorlesungen kommt soetwas kaum zustande.“

Dazu eine Reihe von Antworten, mit denen man so richtig nichts anfangen kann. Und dies ist mein Problem, ich hätte es wissen müssen. Der „heimliche“ oder „verborgene“ Lehrplan („hidden curriculum“) wird im Buch herangezogen, aber nicht definiert. So sah ich mich einer Fülle von Anfragen gegenüber; aus einer meiner Antworten habe ich eine „Erläuterung“ gemacht.

„Sie sollten versuchen, die für ein Universitätsseminar *spezifischen* Elemente des ‚heimlichen Lehrplans‘ zu finden. Zu jedem müsste man spezifische Handlungen der Beteiligten herausfinden -- Handlungen, die die Einrichtung als Einrichtung fordert und fördert, die nur verständlich sind, wenn man sich vorstellt, sie stünden in so etwas wie einem – ungeschriebenen – Lehrplan, mit dem die Universität das Handeln in einem ‚Seminar‘ regelt.“

Warum wurde auch die nicht als hilfreich, gar verwirrend wahrgenommen? vielleicht, weil nun wieder der „Lehrplan“ (noch) nicht definiert worden ist?

Kurz: Ich sah ein, dass ich bei der Beurteilung der Antworten recht großzügig zu sein hatte.

Übrigens: Es gibt auch Dinge, die Studenten und Schüler ihren Lehrer heimlich, unbeabsichtigt beibringen.