



Ingrid Lohmann

Zwischen Tohuwabohu und Nirwana.

Ordnung und Chaos im Unterricht – historisch gesehen

Was als Unterrichtsstörung aufgefasst wird, entspringt nicht an erster Stelle pädagogischen Erwägungen, sondern ergibt sich zunächst aus den kulturell oder gesellschaftlich jeweils dominanten Ordnungsvorstellungen. Sehen wir uns zwei Beispiele für mögliche Ideale von Ordnung an, die auf ganz unterschiedliche Weise Lernen strukturieren. Das erste ist die Beschreibung eines buddhistischen Rituals in einem Zen-Kloster in Japan:

Im buddhistischen Zen-Kloster

„Die versammelten Novizen erscheinen mit rasiertem Schädel wie Athleten der Gemeinschaft. Alles – Haltung, Gang, Perkussion, Kleidung, Synchronität – trägt zur geregelten Herstellung eines einzigen Körpers bei, die Brüderschaft befreit dabei einen jeden durch eine vor allen Dingen sinnliche Disziplin von seiner eigenen Identität. Sodann muß sich die rhythmisierte Lektüre der *Sutra* über die Ohren herstellen. Die Stimme der Gruppe spricht durch den Mund eines jeden mit ihrem Skandieren, ihren eigenen Intonationen, und die Meditation kulminiert im monotonen Gesang, Aufhebung des Einzelego, Weg zur Unpersönlichkeit, um sich auf das Nirwana vorzubereiten“¹.

¹ R. Debray: Critique de la raison politique, zit.n. M.-A. Quaknin: Das verbrannte Buch. Den Talmud lesen. Weinheim, Berlin 1990, S. 127.

Ein kariertes Halstuch, ein rotlackierter Fingernagel, das Talent, schöner und lauter zu singen als alle Ubrigen – hier gälten schon kleinste Äußerungen von Individualität als störend. Dann schon lieber das andere Extrem? Ein zweites Beispiel:

Im Studienhaus der Synagoge

„Unordnung, Tohuwabohu, heftiges Gestikulieren, unentwegtes Kommen und Gehen, so präsentiert sich das *Beth Hamidrasch*: Das Studienhaus, das sich in der Synagoge befindet, ist bei vielen Gelegenheiten auch Speisesaal. Die Talmudschüler haben keine mönchische Ruhe. Das Schweigen ist nicht Regel: Auf den selten in Reih und Glied aufgestellten Tischen, im Durcheinander, türmen sich zusätzlich zu den *Gemarot* die Bücher der *Thora*, jene von Maimonides, von Schulchan Aruch; aufgeschlagene Bücher stapeln sich. Die Studenten – sitzend, stehend, ein Knie auf der Bank oder auf dem Stuhl – sind über die Texte des Talmud gebeugt; Seite an Seite oder häufiger noch vis-à-vis lesen sie mit lauter Stimme, wiegen sich vor und zurück, von links nach rechts, punktieren die schwierigen Artikulationen der Überlegung mit großen Daumengesten, schlagen frenetisch auf die Bücher oder den Tisch oder auch auf die Schulter ihres Studienkollegen, blättern fiebrig in den Seiten der Kommentare, die sie schnell aus den Regalen der riesigen Bibliothek nehmen und dorthin wieder zurückstellen, dieser Bibliothek, die den Saal einfaßt“ – ein Saal übrigens, „der bis zu 800 Schüler gleichzeitig aufnehmen kann (die sich alle mit lauter Stimme ausdrücken!).“ „Da sie sich glücklicherweise selten über den Sinn einer studierten Passage einig sind, befragen sie den Lehrmeister, der erklärt, eine Position zu den vorgeschlagenen Thesen bezieht und für einen Moment den leidenschaftlichen Kampf der Ratsuchenden beruhigt. An einem anderen Tisch, weiter hinten, ist ein Student eingeschlafen, die Arme über seinem Talmudtext verschränkt; neben ihm schlürft ein anderer einen Kaffee und raucht eine Zigarette, während er meditativen Atem schöpft, notwendige Konzentration nach dem Studium. Alles bewegt sich! Das *Beth Hamidrasch* kennt ein ununterbrochenes Aufbrausen, wo Tag und Nacht die Stimmen widerhallen, das unendliche Rauschen des Studiums“.²

Stören würde hier (wo nicht?), wenn plötzlich einer brüllte: „Ruhe hier! Alles still gestanden!“

Und bei Hegel

Hegel, als er noch Gymnasialdirektor war und ohne weiteres „militärische Übungen“ als „Bildungsmittel“ zu vertreten wußte, sah die Sache so: Regelmäßigkeit in Lieferung der aufgegebenen Arbeiten habe dem Schüler durch ernstes Benehmen der Lehrer „etwas so Unausbleibliches“ zu werden „als das Wiederaufgehen der Sonne“. Es könne nichts Wesentlicheres geben, „als das Übel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen und auf unabänderliche Ordnung zu halten“.

Es folgt ein Hinweis, aus dem ersichtlich wird, daß keineswegs nur der ferne Osten Ordnungsweisen hervorbringt wie im obigen ersten Beispiel illustriert: „Die Schüler des Pythagoras mußten ihre vier ersten Lehrjahre hindurch schweigen, d.h. keine eigenen Einfälle und Gedanken haben oder zutage bringen“ – eine Praxis, die Hegel zweifellos für bedenkenswert hielt.

Seine eigenen ordnungspolitischen Vorstellungen, die dem durchaus nicht unzutreffenden Vorurteil zufolge das Schul- und Unterrichtsklima in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmten, entwickelte er im Anschluß daran. Dies nämlich sei „der Haupt-

² Ouaknin a.a.O., S. 127f, 146.

zweck der Erziehung: daß diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet werde; wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen“.³

Diesem Referenzrahmen zufolge stört den Unterricht schon, wer selber denkt, und zwar dann, wenn er (von ihr war nicht die Rede) unabhängig von den Intentionen des Lehrenden zu rasonieren beginnt, Eigenes reflektiert, obwohl seine Erziehung noch nicht abgeschlossen ist. Selbstdenken sollte sein, aber erst und ausschließlich im Resultat von Unterricht und Erziehung, im dadurch vorgegebenen Horizont.

Allerdings stellt sich durchaus die Frage, ob wir in diesem Punkt grundsätzlich anders denken als damals Hegel. Um ein Beispiel zu nehmen: Würden wir nicht auch bestreiten, daß Kinder unter, sagen wir, 16 Jahren an politischer Willensbildung im Ernst zu beteiligen seien? Bedenken wir die Gründe für diesen Entscheid, dann stoßen wir auf eine im wesentlichen nicht anders gelagerte Argumentation als jene Hegelsche, von der wir eben noch dachten, wir seien da heute weiter, jedenfalls weniger dogmatisch. Selbst aus der Praxis offenen Unterrichts, der ja die Erweiterung des Spielraums für kindliche Individualität und Kreativität zum Ziel hat, ist durchaus nicht ausgeschlossen, daß den Kindern die „eigenen Einfälle“ ausgetrieben werden.

„Schule hat Zucht nicht zu bewirken, sondern vorauszusetzen“

Zum Lernen, meinte Hegel, gehöre „das Ehrgefühl der Schüler im Verhältnis zu ihren Mitschülern, der Trieb, sich die Zufriedenheit der Lehrer zu erwerben und sich selbst die Befriedigung zu geben, seine Schuldigkeit getan zu haben“. Dazu sei die Mitwirkung der Eltern nötig, „am meisten in den ersten Jahren des Schulbesuchs, wo das eigene Arbeiten noch nicht zur Gewohnheit hat werden können“, aber auch „in den späteren Jahren, wenn die Zerstreungssucht, das äußere gesellige Leben die Gemüter der Jünglinge zu berühren anfängt“.

Hegel betonte, daß ein Unterschied bestehe zwischen der „Zucht der Sitten“ als Aufgabe der Eltern und der „Bildung der Sitten“ als Aufgabe des Staates: Eine Schule habe bei ihren Schülern „die Zucht nicht erst zu bewirken, sondern vorauszusetzen. Wir haben zu fordern, daß die Kinder schon gezogen in unsere Schule kommen. [...] Zum Besuche unserer Schulen gehört ruhiges Verhalten, Gewöhnung an fortdauernde Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Respekts und Gehorsams gegen die Lehrer, ein gegen diese wie gegen die Mitschüler anständiges, sittsames Betragen. Bei Kindern, in welche die häusliche Erziehung diese Bedingungen nicht pflanzen konnte, sollte unserer Anstalt das Geschäft anheimfallen, erst diese Zucht zu bewirken, die Roheit zu bändigen, die Zerstreungssucht zu fixieren und die Kinder mit dem Gefühle der Achtung und des Gehorsams zu erfüllen“.

Und schließlich war Hegel der Auffassung, daß, „wenn bei Subjekten, welche jene Bedingungen nicht erfüllen, das Besserwerden nicht bald eintritt und Roheit, Unbotmäßigkeit, Unordentlichkeit nicht bei Zeiten weicht“, sie den Eltern zurückgegeben werden müßten, damit diese ihre Erziehungspflichten erst zu Ende brächten. Aus der Schule seien sie „zu entfernen“, denn Unterricht könne „auf einem ungeschlachten Boden nicht gedeihen“.⁴

³ G. W. F. Hegel: Rede zum Schuljahresabschluß am 14. September 1810. In: ders., Werke 4. Frankfurt am Main 1970, S. 332ff.

⁴ Hegel a.a.O., S. 334f.

Ordnungsvorstellungen, die zu Störungen herausfordern

Daß es eine Sorte von Ordnungsvorstellungen gibt, die zu Störungen geradezu herausfordert, erwies vor rund hundert Jahren die Schulsprachenpolitik des deutschen Reichs gegenüber der mehrheitlich polnischsprechenden Bevölkerung Posens; hier gingen Unterrichtsstörungen an einer Schule einem Schulstreik voraus, der in den Jahren 1906 und 1907 die ganze Provinz erfaßte.

Die Benutzung des Polnischen als Unterrichtssprache war seit Jahren zunehmend restriktiv gehandhabt worden. Als im Zuge weiterer verschärfter Maßnahmen im Jahre 1901 verfügt worden war, nunmehr auch den Religionsunterricht einschließlich des Betens und Singens in deutscher Sprache abzuhalten, kam das Faß zum Überlaufen. Schülerinnen und Schüler der katholischen Volksschule in Wrzesnia, einer Kleinstadt im Osten Posens, leisteten passiven Widerstand. Sie weigerten sich, im Unterricht in deutscher Sprache zu antworten, Bibelverse und Lieder auf deutsch auswendig zu lernen, deutsche Bücher zu benutzen. Von den Eltern und großen Teilen der übrigen polnischen Bevölkerung wurden sie offen unterstützt. Die Lehrerschaft, unter Aufsicht und auf Anordnung des Schulrats, reagierte mit Strafen, vom kollektiven Nachsitzen bis hin zu Schlägen mit dem Rohrstock.⁵

Was folgt daraus für heute?

Aus dem Dargestellten folgt zweierlei. *Erstens*: Was den einen als Unordnung, als Chaos erscheint, strukturiert den anderen das Lernen auf angemessenste Weise – und umgekehrt. Wenn basale Ubereinkunft, Konsens, über zu Grunde gelegte Ordnungsprinzipien besteht, dann können auf pädagogischer Ebene Konzepte, Strategien, Verfahren entwickelt werden, die die Einhaltung jener Prinzipien steuern und regulieren; wenn umgekehrt ein solcher Grundkonsens nicht besteht, dann nützen wie immer geartete Disziplinierungen letztlich nichts, sie greifen gar nicht erst. *Zweitens*: Störungen des Unterrichts sind Grenzfälle von Bewegung im Unterricht, und diese wiederum wird in zeitgenössischen pädagogischen Vorstellungen ja durchaus als positiv bewertet: nämlich im Sinne eines entspannten Lernklimas oder lebhafter Interaktion im Klassenzimmer, die dem Schüler, der Schülerin die Entfaltung ihrer Individualität ermöglichen soll. Im selben Moment, in dem man Bewegung akzeptiert, sie aus pädagogischen Gründen sogar selbst mitinitiiert, nimmt man in Kauf (muß also damit rechnen), daß die Intentionalität des Lehrens und die des Lernens nicht zusammenpassen und sich dies Nicht-Zusammenpassen als ‚Störung‘ Ausdruck verschafft.

Vielleicht hilft in manchen Momenten, in denen das Stören den Unterricht mal wieder ganz besonders stört, die Erinnerung an ein Lernziel, das seit der Aufklärung formuliert ist und das in der Intention vieler PädagogInnen heute den Rahmen für die Strukturierung ihres Unterrichts abgibt – Mündigkeit des Menschen. Und vielleicht sind Unterrichtsstörungen (und daß sie zum Thema dieses Hefts gemacht worden sind) demnach vor allem Ausdruck eines Unterrichts, in welchem stärker als zu anderen Zeiten versucht wird, einen Anspruch, der sich aus dem der Mündigkeit ergibt, pädagogisch einzulösen: Unterricht so zu betreiben, „daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“.⁶

⁵ Dargestellt nach H. Glück: Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Hamburg 1979, S. 293ff.

⁶ H. Blankertz: Kollegstufe NW. Schriftenreihe des Kultusministers Heft 17. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972, S. 23.