

Diskursiver Unterricht

1. Einleitung

Diskurs und *diskursiv* sind Begriffe, die theoretisch hoch aufgeladen sind. Diese These wird durch zahlreiche philosophische, aber auch sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen der jüngeren Vergangenheit und der Gegenwart belegt. Wenn wir nun den Versuch unternehmen wollen, einer breiteren Lehrerschaft die (fach)didaktischen Möglichkeiten einer diskursiven Verständigung vorzustellen, dann ist allerdings Vorsicht geboten. Wie die Erfahrung in bezug auf eine mögliche Akzeptanz fachdidaktischer Neuorientierungen in breiten Kreisen der Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker zeigt, wäre eine Annäherung an die Diskursproblematik ausschließlich von seiten der theoretischen Grundlegung her der sicherste Weg, diesen Ansatz von vornherein als untaugliches Mittel zur Organisation und Steuerung von Lehr- und Lernprozessen zu diskreditieren. Bestenfalls würde eine derartige Vorgangsweise als praxisferner Versuch bewertet werden, der in den Studierstuben von Wissenschaftlern ausformuliert wurde, und diese haben ja bekanntermaßen einigen Legitimationsnotstand, wenn es darum geht, abzuklären, was im schulischen Alltag wirklich gefragt ist. Versuchen wir daher zu Beginn, den Begriff des diskursiven Unterrichts von der *unterrichtspraktischen* Seite her zu erschließen und nehmen wir damit vorerst alle jene Unschärfen in Kauf, die bei gestandenen Erkenntnistheoretikern wohl ein leidvolles Seufzen auslösen würden.

Was also macht das Besondere, das Nicht-Alltägliche am *diskursiven Unterricht* aus und welche Ergebnisse eines entsprechenden Lernprozesses wären zu erwarten, die mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht ebenfalls erreichbar wären? Der diskursive Unterricht, darüber sind sich auch alle Theoretiker einig, ist zwingend auf eine *kommunikative Struktur* hin konzipiert. Ausgangspunkt ist eine kooperative Verständigungsbereitschaft aller am Lehr-/Lernprozeß Beteiligten, mit dem Anspruch, aufnahmefähig für andere Sichtweisen, Argumente und Begründungen zu werden. Doch Aufnahmefähigkeit allein ist nicht das Ziel – es geht vor allem auch um die Überprüfung und die Akzeptanz von Geltungsansprüchen bestehender Aussagen, Meinungen und Normen. Diese sollen in einem Akt rationaler Auseinandersetzung – man könnte den Vorgang auch als *argumentatives Handeln* bezeichnen – analysiert, geprüft und bewertet werden. Damit ist das zentrale Medium des Diskurses das jeweils vorgebrachte *Argument*.

2. Die (Handlungs-)Situation als Ausgangspunkt

Ausgangspunkt eines diskursiven Unterrichts ist immer eine sog. *(Handlungs-)Situation*. Diese stellt einen in Hinblick auf ein bestimmtes Thema spezifischen Ausschnitt einer Lebenswelt dar, der für die beteiligten Schülerinnen und Schüler unmittelbar als bedeutsam erkannt werden soll, das heißt, die Handlungssituation hat sich als ein Bereich aktueller Verständigungsbedürfnisse zwischen den Beteiligten zu erweisen, also als etwas, das die Schüler direkt angeht, das Ihnen sozusagen „unter den Nägeln brennt“. Auch wenn es für viele Lehrende leidvoll erscheinen mag, kein Schüler und keine Schülerin stellen ursächlich Fragen, die sich grundsätzlich mit dem Verständnis auseinan-

dersetzen, das Lehrende von ihrem Unterrichtsgegenstand haben. GW-Lehrerinnen und -Lehrer werden deshalb gut beraten sein, eine diskursive Erörterung über das strukturelle Beziehungsfeld des Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ beiseite zu lassen – ob nun beispielsweise Klima- oder Vegetationszonen einen legitimen Platz in einem humangeographisch ausgerichteten Curriculum für dieses Schulfach haben sollen oder nicht, ist für halbwegs normal aufgewachsene Jugendliche einfach kein Thema. Sehr wohl fragen sie aber aus einem persönlichen, spontanen oder situativen Erkenntnisinteresse.

Um nun die jeweiligen Interessen, Pläne und Ziele der Schülerinnen und Schüler klarzulegen, sind die Teilnehmer am Diskurs zu *individuellen Situationsdeutungen* aufgefordert, denn erst so wird es möglich, die naive Vertrautheit mit einem problemlos angenommenen Hintergrund in Frage zu stellen. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß es in der kommunikativen Alltagspraxis zwischen Schülern keine schlechthin unbekannt Situationen gibt. Auch vordergründig unbekannt erscheinende Situationen entspringen einer Lebenswelt, die aus einem vertrauten kulturellem Wissensvorrat aufgebaut ist. Die Strittigkeit, die, wie J. HASSE (1997) schreibt, eine Situation charakterisiert, ist aus der Perspektive des Individuums zunächst ein Widerstreit der Rationalitäten, in denen eine Sache Gestalt findet – als diskursiver und als präsentativer Gegenstand.

3. Diskursives Verfahren im Unterricht. Wie geht das?

W.-D. SCHMIDT-WULFFEN hat bereits vor mehr als zehn Jahren einen Beitrag über diskursiven Unterricht verfaßt, der aber (leider – muß man sagen) in der deutschsprachigen fachdidaktischen Literatur ohne breitere Resonanz geblieben ist (SCHMIDT-WULFFEN 1986, S. 47–62). Er stellt darin dem Konzept traditioneller, das heißt, linearer Wissensvermittlung einen Verfahrensansatz gegenüber, in welchem von einer (Schüler-)Vorstellung zur anderen durch, wie er es ausdrückt, Erörtern und Verhandeln mit logischer Notwendigkeit fortgeschritten wird.

Nur mittels eines solchen Verfahrens wäre es seiner Meinung nach möglich, sich auch im GW-Unterricht komplexen Fragestellungen anzunähern, ohne auf ein naives „Ursache-Wirkungdenken“ angewiesen zu sein. Explizit geht es ihm dabei um Handlungsergebnisse, die auf ihre Motive, Interessen, Zwänge und Spielräume hin befragt werden. Die einen Unterricht oft anleitenden Vorstellungen, daß sich Handlungen einfach so „ergeben“, gesteuert von einer natürlichen Ratio einer Mensch-Natur-Interpretation, werden als wirklichkeitsfremd abgetan.

SCHMIDT-WULFFEN unterstreicht in seinen Ausführungen die Notwendigkeit, Schülern die tatsächlichen Handlungsabläufe aus den *Sinn- und Bedeutungszusammenhängen der Betroffenen* einer Problemsituation zu erschließen, um ihnen zu ermöglichen, unter Einschluß der jeweiligen Handlungsspielräume und Zwänge „von den anderen her“ – also emphatisch – zu denken. Griffig formuliert er, daß den Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Möglichkeit zu verschaffen sei, sich an konkurrierenden Erklärungsansätzen „abzuarbeiten“, um die Vorläufigkeit und Unvollkommenheit von Argumenten bewußt zu machen (SCHMIDT-WULFFEN 1989, S. 25).

DISKURSIVER UNTERRICHT

Die *Qualität eines Arguments* bestimmt die Rechtfertigung von Normen bzw. von jenen Verhaltensweisen, die sich an diesen orientieren. Erweist sich allerdings eine Äußerung im Rahmen einer diskursiven Verständigung als kritisierbar, weil nicht begründungsfähig oder ohne jeden kognitiven Nachweis, so gehört es zu den Spielregeln, daß sich das bessere, weil abgesichertere Argument durchsetzt und als solches auch akzeptiert wird. Die routinierte „Weiß nicht“-Antwort von Schülern, die häufig auf die Frage nach dem Grund eines bestimmten Verhaltens zu hören ist, ist im Rahmen eines Diskurses fehl am Platz. Die Logik des besseren Arguments, das entsprechend den Regeln der rationalen Argumentation obsiegt, ist damit die Voraussetzung eines für allen Beteiligten tragbaren vernünftigen Konsenses. Der Erfolg aller diskursiv angeleiteten Überzeugungsversuche ist aber ohne die *Einsichtsfähigkeit* des einzelnen in die *handlungsleitenden Normen des Diskurspartners* nicht möglich. (Wer könnte beispielsweise von einer Schülerin erwarten, gegen die Errichtung eines Kraftwerkes Stellung zu nehmen, wenn deren Vater in seiner Funktion als spezialisierter Bauarbeiter seinen Job verlöre, würde das Kraftwerk nicht gebaut? Wer könnte einem Schüler einen Vorwurf machen, mit einem Moped statt mit einem öffentlichen Verkehrsmittel in die Schule zu kommen, wenn der dafür zumutbare Zeitaufwand die Grenze des Erträglichen überschreitet?)

Ein Unterricht, der diskursförmigen Verständigungen eine Plattform gibt, um genau das, nämlich die *Einsichtsfähigkeit*, zu ermöglichen, eröffnet allen Teilnehmern die Möglichkeit, in Rede und Gegenrede, in Frage und Antwort an der Kommunikation teilzunehmen, immer unter der Voraussetzung, daß die diskursiven Verfahrensregeln akzeptiert wurden. Dabei wird auch ganz bewußt ein Prozeß der *Selbstreflexion* in Gang gesetzt, der auch über das Zustandekommen von Stereotypen, Vorurteilen und Klischees aufklären soll (vgl. VIELHABER 1991a). Es muß aber klargestellt werden, daß der Diskurs auch *Schiffbruch erleiden darf*, das heißt, der Verständigungsprozeß steht unter keinem Erfolgswang, nicht zuletzt auch deshalb, weil Selbstreflexion als didaktische Zielsetzung nicht und von niemandem ultimativ eingefordert werden kann. Sehr wohl kann aber das Scheitern diskursiver Ambitionen im Unterricht kalkuliert werden, und zwar derart, daß der Mißerfolg zum Anlaß genommen wird, sich erneut im Rahmen einer schülerorientierten Problemstellung in einen Interaktionsprozeß einzulassen, der seinen Treibsatz in gegensätzlichen Argumentationsweisen findet, in der Hoffnung, daß sich diesmal als praktische Folge gelungener Einsichten und Reflexionen Annäherungen und Einstellungsänderungen ergeben.

Für die Praxis des diskursiven Unterrichts hat W.-D. SCHMIDT-WULFFEN (1989, S. 25) einen Regelkatalog erstellt. Demnach sind Materialien, Faktoren, Informationen usw. so aufzubereiten, daß

- „ein kritischer Umgang des Schülers mit alternativen bzw. kontroversen Denk- und Argumentationsmustern erfolgt und eine Verortung der Positionen möglich wird;
- eine Auseinandersetzung des Schülers mit den Argumenten stattfinden kann, die für die öffentliche und für die wissenschaftliche Diskussion bedeutsam sind, auch wenn sie ihn zunächst fremd, ja unverständlich anmuten mögen, um sie dann an den von ihm übernommenen oder verinnerlichten Argumenten zu messen;

- die Auseinandersetzung ohne Überforderung erfolgt, das heißt, daß sie bei den sozialen Eigenerfahrungen ansetzt und diese ernst nimmt („Schüler dort abholen, wo sie stehen“);
- das Fairnessgebot gegenüber Schülern beachtet wird, indem Lehrer ausgewogen – dabei aber dennoch standpunktbezogen – informieren;
- unter Einbezug der vorhandenen Informationen ein zwar begründetes, aber dennoch individuelles Urteil gestattet wird, ohne auf oft fragwürdigen, weil verkürzenden Lernzielen zu beharren;
- eine relative Ergebnisoffenheit gewährleistet wird: In der Auseinandersetzung zwischen tiefverwurzeltem und neuem Denken müssen nicht alle Schüler zum gleichen Erkenntnisziel gelangen.“

Damit sollte auch klar sein, daß es nicht primäres Ziel eines diskursiven Unterrichts sein kann, eine Informationsakkumulation zu veranlassen oder einen Beitrag zur Anreicherung des kognitiven Wissensvorrates der Schüler zu leisten; der vorrangige Anspruch diskursiven Unterrichts zielt immer auf die Herauslösung des einzelnen aus der naiven Vertrautheit eines als problemlos eingeschätzten oder empfundenen persönlichen Hintergrunds ab, wobei sowohl die sozialen Beziehungsgefüge als auch die jeweiligen konkreten lebensweltlichen Erfahrungsbereiche in ihrer sozialisierenden Wirkung durchschaut werden sollen (vgl. VIELHABER 1991b).

4. Was ist „neu“ am diskursiven Unterricht?

Viele Lehrende werden an dieser Stelle argumentieren, daß die bisher vorgestellte Grundstruktur eines diskursiven Unterrichts dem sehr nahe kommt, was sie schon immer in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis etwa unter dem Titel: „Problem- oder konfliktorientierte Auseinandersetzungen im Rahmen der Behandlung einer spezifischen Themenstellung“ auf der Grundlage eines Lehrer-Schüler-Gesprächs oder etwa eines Rollenspiels vollzogen haben. Also wäre der diskursive Unterricht doch nichts anderes als wieder einmal, und wie so oft, alter Wein in neuen Schläuchen? Ich wage das zu bezweifeln, denn ein zentraler Aspekt des diskursiven Unterrichts ist die Zulassung der kommunikativen Entfaltung rationaler Urteile aller Beteiligten auch in Milieus, die üblicherweise von einem eklatanten strukturellen Machtgefälle geprägt sind, wie das zweifelsohne in der überwiegenden Mehrzahl unserer Schulen nach wie vor der Fall ist. Interventionen, wie einseitiges Abbrechen des wechselseitigen Verständigungsprozesses, nicht abgesprochene thematische Weichenstellungen, diskriminierende Bemerkungen über die intellektuelle Qualität von Beiträgen etc., all das erwies sich für einen gelungenen diskursiven Unterricht als disfunktional.

Damit ist auch klargestellt, daß das Endergebnis eines diskursiven Unterrichts *nicht* von einer bestimmten (Lehr-)Person *vorbestimmt sein darf*, weil ja die Qualität der Argumente und damit die Weiterführung der Fragestellungen, die in einen diskursiven

DISKURSIVER UNTERRICHT

Lernprozeß eingebracht werden, nicht von vornherein abschätzbar sind. Keinesfalls darf die Vermittlung von Lerninhalten im Rahmen der Verordnung bestimmter vordisponierter Aufgabenstellungen erfolgen, weil ja dadurch gerade jene von außen dekretierten Handlungszwänge für die Steuerung des Lernprozesses bedeutsam werden, die der diskursive Unterricht vorgibt, aufheben zu wollen. Nur wenn alle Betroffenen im Rahmen einer aufgegriffenen regelungsbedürftigen Problemstellung im Unterricht die Chance erhalten, ihre Interessenansprüche gleichermaßen zu artikulieren, können in weiterer Folge unterrichtsleitende Aspekte diskursiv bedeutungsvoll werden; klappt das nicht, verliert sich der Unterricht in der Banalität alltäglicher Routine. Natürlich geht das nicht von heute auf morgen und Diskursfähigkeit kommt nicht von irgendwo her – sie muß gleichsam als *soziale Schlüsselqualifikation* erlernt werden. Lehrende, denen die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler tatsächlich ein Anliegen ist, haben eben das Ziel anzupeilen, die Jugendlichen zu befähigen, an einem Verständigungsprozeß teilzunehmen und dabei ihre eigene Identität zu behaupten. Dieser Anspruch ist allerdings nur dann einlösbar, wenn die Schüler als Subjekte *sprach- und handlungsfähig* und damit *diskurskompetent* gemacht werden.

Deutlich tritt das innovative Element eines diskursiven Unterrichts nicht zuletzt auch dadurch zutage, daß die Asymmetrie zwischen Lehrern und Schülern, wie sie beispielsweise im kognitiven Wissensstand, in der sozialen Positionierung oder in der Verfügbarkeit über Ressourcen konkret wird, bei Einhaltung der Diskursregeln nicht mehr einseitig über die Lehrerseite bestimmt wird:

„Nehmen wir an, ein Lehrer erörtert mit seinem Schüler ein wichtiges Problem aus seinem Fachgebiet. Dabei möge das erwartbare Ereignis eintreten, daß der Lehrer zur Rechtfertigung eines bestimmten Geltungsanspruchs mehr und schlagkräftigere Argumente vorlegen kann als sein widersprechender Schüler. Damit würde diesem ab einem bestimmten Punkt der Auseinandersetzung klar werden, daß ihm zwar (wenn wir dieses Beispiel einmal unterstellen) die gleichen formalen Möglichkeiten eingeräumt werden, seinen Standpunkt zu vertreten, er aber unter den gegebenen Bedingungen – etwa auf Grund fehlenden Wissens – nicht dazu in der Lage ist, seinen Geltungsanspruch ausreichend zu stützen. In dieser Situation kann der Schüler nicht auf eine Abänderung der Argumentationskriterien (etwa auf eine ‚Milderung‘ des propositionalen Wahrheitsanspruches) rekurrieren, denn damit würde er den Sinn der Auseinandersetzung ad absurdum führen. So ist er also gezwungen, diesen Diskurs auszusetzen. Nun muß er sich erst wieder in die Lage versetzen, die Auseinandersetzung gemäß ihren immanenten Gesetzmäßigkeiten weiterzuführen. Er kann nun etwa neue Informationen einholen und sich stimmigere Gedankengänge zurechtlegen, mit denen er seine Behauptungen besser stützen kann. Dann kann er die Auseinandersetzung erneut wieder aufnehmen.“ (HACKL 1992, S. 168).

Diese Präsentation eines möglichen Diskursverlaufs zeigt auch deutlich den dem diskursiven Unterricht immanenten pädagogischen Anspruch: Er zwingt gleichsam kritische Fragen nach bewußten und unbewußten Interessen oder Zwängen, denen der einzelne Mensch ausgesetzt ist, herbei und vermag so Mängel und Defizite des individuellen Einsichtsvermögens zu enthüllen; dies insbesondere dann, wenn sie von persönlichen lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen ihren Ausgang nehmen.

5. Notwendige Einsichten zur Umsetzung eines diskursiven Unterrichts

Mag sein, daß manche Lehrende die Meinung vertreten, daß die diskutierten erforderlichen Kompetenzen, die einem Subjekt erst erlauben, in einem diskursiven Verständigungsprozeß seine eigenen Identität zu behaupten, eine illusionäre Überforderung von Jugendlichen im Schulalter wären. Mag sein, daß es durchaus plausible Gründe gibt, die rational motivierte Handlungsfähigkeit von Schülern ganz allgemein in Frage zu stellen.

Für eine begründete Ablehnung des diskursiven Verständigungsprozesses reichen diese Argumente aber schon deshalb nicht aus, weil ja bereits, wie B. HACKL schreibt, mit dem Einsetzen des Denkens in kausalen Denkfiguren, also spätestens mit dem Erreichen der Fähigkeit zur „Bedeutungsverallgemeinerung“ und damit bereits im Verlauf der Sekundarstufe I, die Befolgung diskursleitender Kriterien im Rahmen eines ganz normalen Unterrichts vorstellbar wird (HACKL 1992, S. 167).

Würden diskursive Verständigungsformen im Unterricht an den österreichischen Universitäten auch tatsächlich gelehrt, wäre dies im übrigen ein starkes Argument gegen die aktuellen Tendenzen, die darauf abzielen, die universitäre Lehramtsausbildung aus dem Verbund eines wissenschaftlich orientierten Ausbildungsganges, wie er derzeit an den einzelnen Fachinstituten angeboten wird, herauszulösen. (Über die Begrenztheit einer exklusiv auf das Lehramt hinzielenden Bildung, die im Rahmen einer eigenen pädagogischen Fakultät abgesichert werden soll, wurde schon vielfach referiert; vgl. z.B. VIELHABER 1996). Die Begründung dafür liegt klar auf der Hand. Wie in der Wissenschaft eine Gemeinschaft von Forschern vorausgesetzt wird, die sich zur Klärung einer wissenschaftlichen Fragestellung in einen intersubjektiven sprachlichen Prozeß einläßt, kann sich auch eine Klassengemeinschaft einem „Diskurs unterziehen“.

Um als künftiger Lehrer zu begreifen, wie die Initiierung und Ritualisierung einer Auseinandersetzung auf wissenschaftlicher Ebene abläuft, die als fehlbarer Prozeß zu verstehen ist, ohne Anspruch auf Endgültigkeit, bedarf es der Teilnahme an oder zumindest der unmittelbaren Nähe zu rational begründeten Argumentationsverläufen, die am besten an wissenschaftlichen Instituten verfolgt werden können. Es sei aber an dieser Stelle konzediert, daß diese Zugangsmöglichkeiten an universitären Instituten im Rahmen der Lehramtsausbildung noch in viel zu geringem Ausmaß angeboten werden.

In der Vergangenheit hat sich allerdings gezeigt, daß entsprechende Angebote selbst dann, wenn sie vorliegen, von den Studierenden noch viel zu wenig genutzt werden. Der Grund: Es wurde bisher im Rahmen der Ausbildung verabsäumt, auf die Praxisrelevanz, die erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen für die zukünftigen schulischen Arbeitsfelder haben, hinzuweisen. Diese ist aber nicht vordergründig nachvollziehbar bzw. erkennbar, sondern bedarf, soll der Transfer in den schulischen Unterricht erfolgreich initiiert werden, einer längerfristigen Kompetenzbildung, die nicht von heute auf morgen vollzogen werden kann.

Es geht also im Rahmen einer künftigen Lehramtsausbildung vor allem darum, den Studierenden klarzumachen, inwieweit ein wissenschaftlicher Diskurs auch für die schulische Praxis transferfähige Verlaufsstrukturen in sich birgt, die als didaktische Inno-

DISKURSIVER UNTERRICHT

tionen eingesetzt werden können. Doch damit nicht genug. Bisherige Erfahrungen, die vor allem in projektorientierten Kooperationen zwischen Universität und Schule gesammelt wurden, haben ein weiteres Problem für Lehrende, die sich in diskursive Unterrichtsformen einlassen, aufgezeigt.

Dieses Problem ist vor allem ein psychologisches, denn Lehrende müssen sich zumindest zeitweilig von ihrer Funktion als nicht hinterfragte fachliche Autoritäten verabschieden: Niemand hat nämlich das Recht, wie bereits oben ausgeführt, während eines diskursiv angelegten Unterrichtsverlaufes den Besitz der Wahrheit zu postulieren, aber alle Beteiligten sind aufgefordert, die für sie als richtig erscheinenden Ansprüche und Argumentationslinien in bezug auf eine Problemstellung bzw. auf einen Sachverhalt auf den Prüfstand wechselseitigen Interpretierens, Erklärens und Verstehens zu stellen, um zu neuen Beurteilungen von Erkenntnisansprüchen bzw. zu neuen Sichtweisen über eine gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale oder politische Realität zu gelangen.

Die prinzipielle Verweigerung der Lehrenden, Schülern die Möglichkeit einzuräumen, Problemstellungen auch *neu zu denken und zu formulieren*, würde zentrale Aspekte eines diskursiven Unterrichts ad absurdum führen. Das gilt auch für das Argument, man wolle zwar eine neue Qualität kommunikativer Teilnahme am Lernprozeß einräumen, der Unterricht sei aber auf eine bestimmte beobachtbare Verhaltensänderung hin konzipiert, sodaß ein bestimmter Stufengang vorstrukturierter Lernetappen eingehalten werden müsse. Ein „bißchen diskursiven Unterricht“ gibt es eben nicht. Entweder es gelingt im Rahmen schulischer Verlaufsstrukturen, entsprechende didaktische Freiräume zuzulassen oder der Unterricht bewegt sich weiter auf der Ebene althergebrachter Vermittlungsstrategien (VIELHABER 1991a).

Verfolge ich als Lehrender das Ziel – im Rahmen eines praktischen Vermittlungsinteresses –, die Schüler zu befähigen, sich in den festgelegten Grenzen gesellschaftlicher Normen erfolgreich zu bewähren, so ist dieser Anspruch durchaus legitim – emanzipatorische Qualität kann ein solches Vorgehen allerdings nicht beanspruchen. Diese wird erst dann wirksam, wenn im Unterricht jene gesellschaftlichen Regelsysteme transparent gemacht werden, die das Subjekt in seiner Fähigkeit zum selbstständigen Denken und selbstverantwortlichem Handeln schwächen. Dazu bedarf es allerdings der Erkenntnis, daß gesellschaftlich relevante Fragestellungen nicht nur sprachlich diskutierbar sind, sondern auf allen Ebenen der Kommunikation mitteilbar werden.

Das bedeutet, daß auch das komplizierte Netzwerk von Symbolen oder Praktiken hilfreich ist, wenn es darum geht, Lebens- und Erfahrungswelten für uns und andere bedeutungsvoll zu machen. Nicht nur eine bestimmte Art, sich zu kleiden oder Dinge zur Schau zu tragen, nicht nur eigene Wortspiele im Zusammenhang mit einer bestimmten Mimik oder Gestik haben enthüllenden, ja man könnte sagen, aufklärerischen Charakter, auch lapidare Wertezuweisungen ästhetisierter nutzenorientierter Objekte können zu Impulsen in einem diskursiven Unterricht werden. Wie stellt man sich beispielsweise dazu, daß Müllverbrennungsanlagen als behübschte Kunstwerke einer postmodernen Stadtarchitektur vermarktet werden? Diese Frage und vieles andere mehr kann beispielsweise in die Auseinandersetzung von Rede und Gegenrede, von Behauptung und Vermutung Eingang finden.

6. Nichts ist problemlos!

Ein Problem soll im Zusammenhang mit diskursiven Verständigungsformen im Unterricht ebenfalls angesprochen werden: Das *Argument* als zentrales Medium der diskursiven Verständigung bedingt auch die intersubjektive Verständlichkeit der verwendeten *Begriffe*. Diese Ebene ist nicht a priori gegeben; sie muß erst erarbeitet werden und selbst dann bleiben Nischen, die sich einer gemeinsamen Verständigung entziehen können. So weist J. HASSE (1997, S. 154) deutlich darauf hin, daß alles, was die Sprache in Worte zu fassen vermag, das emotionale Empfinden bestenfalls der Tendenz nach trifft. „Was das Gefühl als diffusen Eindruck aufnimmt, verweigert sich der Welt der Begriffe.“ Affektives Betroffensein, das als Gefühl spürbar wird, mag daher auch zu einer Verweigerung führen, mit Formen metasprachlicher Artikulation an der Entschlüsselung „objektiver Sachverhalte“ teilzunehmen. Als „Opfer“ einer kinderfeindlichen Stadtentwicklungsplanung, die ihre Freizeit außer Haus überwiegend in auszementierten Drahtzaunkäfigen verbringen mußten, vertrieben von ordnungssüchtigen Hausmeistern und gescholten von Mitbewohnern, werden für Schülerinnen und Schüler die mit einem sinnlichen Überschuß oft unbewußt wahrgenommenen negativen Bilder nicht einfach auflösbar, nur weil ein diskursiver Unterricht angemessene rationale Sprechakte erfordert. Doch selbst, wenn wir akzeptieren, daß das Ausdrucksvermögen der Sprache in so manchen Fällen nicht ausreicht, um zu einem befriedigenden Unterrichtsverlauf zu kommen, glaube ich dennoch, daß der Diskurs als unterrichtliches Wagnis viele neue Chancen eröffnet.

Als anschaulichen Exkurs könnten wir in diesem Zusammenhang die Frage entwickeln, wie sich das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ selbst am Ende eines diskursiven Verfahrens darstellen würde? Wie könnte das ablaufen? Stellen wir uns vor, ein repräsentativer Querschnitt von Geographen würde die herrschenden fachlichen Symbole, kodiert als Inhalte, Medien, Problemstellungen etc., bedeutungsmäßig hinterfragen, neu bewerten und möglicherweise modifizieren. Routinierte Interpretationen, Gemeinplätze und Selbstverständlichkeiten würden sich unter reflektierter Einbeziehung der jeweils persönlichen Biographie im Diskurs vielleicht teilweise als Metaphern der eigenen Anpassung oder Kritiklosigkeit entpuppen, von denen man sich leichten Herzens verabschieden könnte, um sich jenen Perspektiven zuwenden zu können, die für eine gegenwärtige wirtschaftliche, soziale und politische Konstellation überzeugender wären, wenn es darum ginge, begründete Bildungsansprüche unseres Faches geltend zu machen.

Was entstände, würde der Diskurs die Alltagspraxis des Unterrichts anleiten, darüber ließe sich wohl trefflich philosophieren. Einer von konservativen Kreisen häufig subtil vorgetragenen Unterstellung soll aber an dieser Stelle heftigst widersprochen werden, nämlich, daß ein Unterricht, der „diskursiv“ angeleitet wird, im Regelfall Gefahr läuft, in methodischer wie inhaltlicher *Beliebigkeit* zu enden. Gerade eine Erweiterung des kognitiven Wissens, allerdings kausal verknüpft mit gegenwartsorientierten Fragestellungen, die zumeist auch kritische Nahtstellen zwischen System und persönlicher Lebenswelt betreffen, zählt zu den nachweisbaren Erträgen diskursiven Unterrichtens. Möglicherweise sollten sich manche Lehrende wieder grundlegender Einsichten der Entwicklungspsychologie bewußt werden: Der neugierig gewordene Mensch sperrt sich

DISKURSIVER UNTERRICHT

nicht, wenn er nicht über institutionalisierte Machtstrukturen diszipliniert wird, und ein aufbereiteter Diskursrahmen, der sicherstellt, daß die Fiktion gesicherter Erkenntnisse und Ergebnisse überall dort vermieden wird, wo der verfügbare Erkenntnisstand eine abschließende Beurteilung sachlich nicht erlaubt, eröffnet die Möglichkeit völlig neuer Zugänge zur Klärung allfälliger Sachverhalte. Aber Achtung: Diskursiver Unterricht, der absichtsvoll eingesetzt wird, kann bei Schülerinnen und Schülern Bewußtseinsänderungen herbeiführen. Die dieser Sozialform immanente Freiheit, aufgegriffene Problemstellungen auch neu zu denken, schafft bei den Beteiligten ein Verantwortungsgefühl, das auch *Haltungsänderungen* provozieren kann, aber das soll in manchen Fällen ja durchaus erwünscht sein.

7. Diskursives Lernen ist keine fachspezifische Methode

Noch ein wesentlicher Punkt: Einem Diskurs sind keine Grenzen durch Kategorien fachspezifischer Fragestellungen vorgegeben. Diskursiver Unterricht kann auch bedeuten, daß bereits die Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl bei der Erschließung einer unterrichtlichen Fragestellung das Ergebnis eines diskursiven Prozesses ist, dem sich der Lehr-/Lernverbund, also Schüler und Lehrer unterzogen haben. Das bedeutet, das Experiment „Diskursiver Unterricht“ lädt die Schüler durchaus auch mit ein, sich den Kopf darüber zu zerbrechen, was man eigentlich gemeinsam im Rahmen eines Lernprozesses erreichen möchte und mittels welcher Themen, Inhalte etc. das in's Auge gefaßte Ziel angesteuert werden könnte. Das führte dazu, wie H. MEYER (1994, S. 358) schreibt, daß sich die Gewichte je nach den spezifischen Interpretationen von Unterrichtsthema und -gegenstand, je nach Interessenlage und Sozialisationsprägung der beteiligten Schülerinnen und Schüler und auch nach den pragmatisch bzw. faktisch nutzbaren Möglichkeiten differenziert verteilen.

Der Einsatz diskursiver Konsensbildung bereits in der Phase der Unterrichtsplanung befreit im übrigen die Lehrenden von dem ansonsten kaum jemals wirklich lösbaren Legitimationsproblem, das einer einseitig konzipierten Unterrichtsplanung immer anhaftet. Die Eröffnung dieser Mitbestimmungsmöglichkeit unter bewußter Akzentuierung der sozialen Verantwortung für ein gemeinsames Projekt, das Unterricht heißt, würde letztlich auch dazu führen, daß der vielfach geforderte Implikationszusammenhang zwischen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen also gleichsam zwischen allen Handlungsmomenten didaktischen Planens eine viel stärkere Beachtung findet, als dies üblicherweise im Alltagsunterricht der Fall ist.

8. Schlaglichter auf die Herkunft des Diskursbegriffes

Nachdem durch die bisherigen Ausführungen diskursives Lernen als eine Perspektive des Unterrichtens entschlüsselt wurde, die wohl manchen Lehrenden schon irgendwie geläufig war, allerdings ohne daß sie diesen Ansatz theoretisch verorten konnten, wollen wir uns nunmehr die Frage stellen, wo der Diskursbegriff überhaupt beheimatet ist. Eines können wir zweifelsohne feststellen: In der Fachdidaktik ist er (noch) nicht zu Hause, denn selbst in Standardwerken der deutschsprachigen Fachdidaktik kommt der

Terminus „Diskursiver Unterricht“ kaum vor. Das verwundert etwas, weil in Abhandlungen zur allgemeinen Didaktik die Konstitution diskursiver Unterrichtsstrukturen ein häufig diskutiertes Anliegen darstellt. Fast ist man versucht, zu glauben, daß Autoren der Fachdidaktik die Auseinandersetzungen auf der Ebene der Erziehungswissenschaften und der allgemeinen Didaktik nicht entsprechend verfolgen. Wendet man sich der deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Literatur zu, so trifft man auf das gleiche Bild: Diskursive Konzepte oder der Diskurs als problemerkhellende Form sozialer Interaktion werden offensichtlich nicht wahr-, zumindest aber nicht ernstgenommen.

Wo finden sich denn nun überhaupt Hinweise auf den Diskursbegriff und welches besondere Interesse knüpft sich an unsere Bemühungen, ihn auf seine „fachdidaktische“ Brauchbarkeit hin zu hinterfragen? Verirrt man sich in grundsätzliche Erörterungen, die im Zusammenhang mit Erklärungspotentialen sozialwissenschaftlicher Theorien geführt werden, taucht der „Diskurs“ als „Mode“ und Methode in vielfältiger Weise auf. Verknüpft mit dem Strukturalismus ebenso wie mit der Kritischen Theorie, scheint der Begriff geradezu ein Naheverhältnis zu einigen Philosophen und Sozialwissenschaftlern entwickelt zu haben. So erscheint er als treuer Begleiter, ja sogar als Leitetikette einer neuen Kulturanalyse bei ALTHUSSER, FOUCAULT und HABERMAS, und zwar bei allen vorhandenen Gegensätzen immer in der Interpretation eines Regelsystems, das mit Interaktion bzw. mit Kommunikation zu tun hat, und mit dem Bestreben oder auch mit der Hoffnung, bestehende (Lebens-)Verhältnisse verbessern zu können.

In seinen Ursprüngen läßt sich der Diskursbegriff, wie im übrigen auch der Begriff der Emanzipation, der „Frankfurter Schule“ zuordnen, die sich dadurch auszeichnet, daß sie neben empirisch-analytischen und hermeneutischen auch ideologiekritische Methoden zur Erkenntnisgewinnung heranzieht. Grundsätzlich geht es den Vertretern der Frankfurter Schule um die *Stärkung der Freiheit des Subjekts* und um die *Überwindung überflüssiger Machtausübung*. Jetzt wird der Zusammenhang mit der Didaktik schon etwas klarer. Der Diskurs wird als ein Mittel gesehen, Formen ungerechtfertigter Herrschaft (die soll es ja auch in Unterricht und Schule geben) konstruktiv aufzulösen.

Die Ausgangsidee war, daß Sprache syntaktisch gesehen auf intersubjektive Gleichrangigkeit ausgelegt ist. Es gibt keine gewachsenen grammatikalischen Strukturen, die eine Über- oder Unterordnung von Sprechpartnern zu Ausdruck brächten (MEYER 1994, S. 106). Da im herkömmlichen Unterricht andauernd eine sprachliche Verständigung über Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge des laufenden Lernprozesses erfolgt, wäre also der *herrschaftsfreie Diskurs* eine durchaus erstrebenswerte Zielkategorie einer Unterrichtsführung, die sich den Kriterien der Emanzipation, der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verpflichtet fühlt. Nicht, daß in absehbarer Zeit erwartet werden kann, daß sich in unserer Gesellschaft und wohl schon gar nicht in unseren Schulen der herrschaftsfreie Diskurs durchsetzen wird, aber der Grundgedanke, daß es im Bereich des Unterrichtens für alle Beteiligten zahlreiche Möglichkeiten gibt, gemeinsam nach vertretbaren Lösungen zu suchen, gibt doch Hoffnung, daß künftig offenere Verständigungsstrukturen die Lernprozesse steuern könnten. Diese könnten dann ihren Niederschlag auch in alltäglichen Entscheidungsfragen außerhalb der Schulen finden und damit zu einer neuen kommunikativen Qualität im Rahmen der individuellen Lebenswelten beitragen.

DISKURSIVER UNTERRICHT

Literatur

HACKL, B. (1992): Leistungsanforderungen in Unterrichtsprozessen. In: Forum Kritische Psychologie 30, S. 159–187. – HASSE, J. (1997): Die Sache(n) des Sachunterrichts. In: Geographie und ihre Didaktik 25 (3), S. 151–168. – MEYER, H. (1994): Unterrichtsmethoden. Bd. 1: Theorieband, Band 2: Praxisband. Frankfurt am Main. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1986): Pluralismus für die Wissenschaft – Dogmatismus in der Schule? Betrachtungen zu einem undiskutierten Grundproblem des Geographieunterrichts. In: HUSA, K., VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag, Band 2. Wien: F. Hirt, S. 47–62. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1989): Diskursive Problemerkennung statt linearer Wissensvermittlung – am Beispiel des Sahelnomadismus. In: Geographica Helvetica 44 (1), S. 22–28. – VIELHABER, Ch. (1991a): Die kritische Gesellschaftstheorie. Tragfähige Anregungen für die Geographiedidaktik? In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Osnabrück, S. 55–65 (= Osnabrücker Studien zur Geographie 11). – VIELHABER, Ch. (1991b): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien, S. 9–38. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8). – VIELHABER, Ch. (1996): Die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde ... und sie bewegt sich doch! In: GW-Unterricht 61, S. 25–28.

Manuskript abgeschlossen: 1998

Christian Vielhaber