

Peter Menck

**Der Inhalt des Unterrichts
Über die Konstruktion von
Bildern der Welt im Unterricht**

Neubearbeitung von
Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht.
Frankfurt/M., Bern, Basel 1986

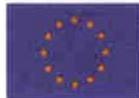
Siegen 2011

Peter Menck

Der Inhalt des Unterrichts
Über die Konstruktion von Bildern der Welt im Unterricht

Neubearbeitung von:

Europäische Hochschulschriften



Peter Menck

Unterrichtsinhalt
oder
Ein Versuch über die Konstruktion
der Wirklichkeit im Unterricht



Die Neubearbeitung ist unter einer
Creative Commons **Lizenz**
veröffentlicht:

Namensnennung
Keine kommerzielle Nutzung
Weitergabe unter gleichen Bedingungen
3.0 Deutschland

Der **Vertragstext** der Lizenz kann [hier](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/)
eingesehen werden
(creativecommons.org/licenses/by-nc-
nd/3.0/de/)



Peter Lang Frankfurt am Main · Bern · New York

Inhalt

Vorwort

Der Rahmen

1. Unterrichtsinhalt – vergessen?
2. Didaktik – Eine Begriffsbestimmung
3. Die ›Bildung‹ und die Inhalte des Unterrichts

Ein Dokument

4. Das Beispiel: Eine Stunde Mathematik
5. Unterricht und seine Dokumentation

Die Konzepte

6. Unterrichtsgegenstände als symbolische Repräsentation
7. Arbeit im Unterricht
8. Themen und ihre Interpretation im Unterricht<
9. Das themenorientierte Verlaufsprotokoll und die Paraphrase
10. Eine Definition

Das interpretationsrelevante Umfeld

11. Gesellschaftliche Herrschaft und der Lehrplan
12. Unterricht in der Schule
13. Die Lehrer
14. Autorität und Geltung

Die lokale Topologie

15. Die Methode der lokalen Topologie
16. Eine lokale Topographie
17. Das Ergebnis des Unterrichts und seine Kritik – Eine Hypothese

Stichwort ›Unterrichtsinhalt‹

Anhang: Drei Fallstudien

Der Gegenstand des alltäglichen Unterrichts

Manuela und ihr Ziegelstein – Analyse von Kunstunterricht

Eine Stunde ›Erziehungswissenschaften‹ in einer Kollegschule

Dank und Hinweis

Anmerkungen

Literaturnachweise

Der Autor

Vorwort

Vor einem Vierteljahrhundert habe ich ein Buch über den ›Unterrichtsinhalt‹ veröffentlicht. Damit hatte ich zum didaktischen Diskurs an einer Stelle beitragen wollen, die damals eher an dessen Rande als in seinem Zentrum lag. Die Frage nach den Bildungsinhalten konnte man nicht mehr als *das* Problem der Didaktik bezeichnen, als die sie zu Anfang der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gesehen worden war. Selbst der Begriff der ›Bildung‹ wurde, wenn überhaupt, ungern und mit spitzen Fingern verwendet. Das hat sich inzwischen geändert. Aber ›Inhaltsorientierung‹, ›nur kognitiv‹ oder ›verkopft‹ sind, wenn nicht geradezu Schimpfwörter, so doch Hinweise auf ein demonstratives Desinteresse. Das Problem ist geblieben, und zwar bis heute.

Sollte man die Inhalte nicht überhaupt den Fachdidaktiken überlassen, die sich inzwischen als eigene Disziplinen etabliert haben? Allemaal dann, wenn es *bestimmte* Themen sind, die im Blick auf die Bearbeitung im Unterricht zur Debatte stehen: die Dampfmaschine, der Koran oder das Hundsveilchen, wenn nach deren Wert für die Bildung von jungen Menschen fragt, denen man sie im Unterricht vorsetzt. Was aber unter deren Bildung zu verstehen ist, unter der Kultur als dem Medium solcher Bildung? Solche Fragen müssen in der Didaktik, in einer allgemeinen Didaktik erörtert worden sein, ehe man sich näherhin über die technische, die religiöse oder die ökologische Bildung verständigt.

Seinerzeit hatte ich an die didaktische Diskussion der Mitte des vorigen Jahrhunderts angeknüpft. Ich habe lange überlegt, ob ich das so einfach wiederholen darf. Anders als damals verfügt die Erziehungswissenschaft heute über ein schier unerschöpfliches Reservoir an Dokumentationen von Unterricht; geradezu spektakulär war in den neunziger Jahren die so genannte **TIMSS-Video-Studie**. Aber in deren Umkreis war es der Ablauf des Unterrichts, auf den sich die Bemühungen um eine Auswertung der Dokumentationen konzentrierten. Und angesichts der ›Reform‹emphase und ›Methoden‹euphorie heutiger Tage sehe ich den Punkt nicht, auf den ich mich beziehen könnte. Etwa all das zusammentragen, was inzwischen in der Didaktik erarbeitet worden ist? Das *setzte* jedoch das Vorhandensein eines *Begriffs von Unterrichtsinhalt voraus*, der doch gerade in Frage steht. Was den angeht, da ist die Lage kaum anders als seinerzeit. Also werde ich im Wesentlichen bei meinem alten Zugang bleiben – und weite Teile des alten Textes übernehmen, auch auf die Gefahr hin, dass der Stil, nicht jedoch der Gedankengang, an der einen oder anderen Stelle ein wenig inkonsistent sein mag.

Und wie soll ich mit den Bezugnahmen auf die erziehungswissenschaftliche Literatur verfahren? Sie dokumentieren den besagten Versuch, an die Diskussion in der Erziehungswissenschaft jener Tage anzuknüpfen. Kaum ein Titel hat in dem Sinne das vorige Jahrtausend überlebt, dass er sowie der Text, für den er steht, noch in Gebrauch wären. Alle auszutauschen wäre nur dann der Mühe wert gewesen, wenn ich grundlegend andere an ihre Stelle hätte setzen sollen. Hier und da mag das so sein. Aber die Referenzen sind ein Teil meiner Argumentation. Und wenn ich die im Wesentlichen beibehalte, dann sollte ich auch erkennen lassen, wem ich welche Anregungen zu danken habe.

Der Text ist als fortlaufender Gedanken- und Argumentationsgang geschrieben. Der Autor verspricht sich davon, dass Leser auf diesem Wege am besten in die Sache hinein finden. Da die Sache, der Unterrichtsinhalt, ihnen jedoch keineswegs neu ist, kann ich mir vorstellen, dass man – hat man sich mittels des einleitenden Kapitels erst einmal orientiert –, heutigen Lesegewohnheiten entsprechend, auch hier oder dort hin springen kann. Wenn sich jemand vorweg orientieren möchte, worum es geht: Nicht zuletzt dazu sollen die Beispiele dienen, die ich in einen Anhang aufgenommen habe.

Die neue Bearbeitung des Buches erscheint in anderer Form als die alte. Auch der Inhalt ist stark verändert. Ich habe einzelne Abschnitte gestrichen, dafür andere eingefügt. Das Meiste habe ich allerdings übernommen, habe es durchgesehen, gegebenenfalls hier etwas ergänzt und dort etwas korrigiert. Im Wesentlichen sind Konzept und Ausführung nicht verändert. Auch die Hoffnung auf weiterführende Auseinandersetzungen über die Sache habe ich noch nicht ganz aufgegeben.

Der Autor

Peter Menck, Hilchenbach 2011

Der Rahmen

Die ›Didaktik‹ ist ein weites Feld, nicht einmal der Begriff wird eindeutig gebraucht. Versucht man es genauer und spricht von ›Unterrichtstheorie‹, so wird es nicht besser: Vor ›Ansätze‹, ›Modelle‹, ›Theorien‹ findet man sich in der Erziehungswissenschaft gestellt. Und auch die ihrerseits sind von unterschiedlicher Bauart. ›Unterrichtsforschung‹ ist einigermaßen klar umrissen, umfasst aber nicht das Ganze, das Gegenstand einer Theorie der Praxis von Unterricht wäre. Zudem ist auch sie ein weites Feld, allerdings in dem Sinne, dass sie eine Vielzahl von Aspekten des Unterrichts zu ihrem Gegenstand hat.

In all diesen Feldern muss ich zunächst einmal genauer eingrenzen, was ich zum Gegenstand meiner Arbeit mache, also das, was in unserer Alltagssprache recht eindeutig als ›Unterrichtsinhalt‹ verstanden wird. Denn so eindeutig ist die Alltagssprache denn auch nicht. Bei näherem Zusehen zeigt es sich als ein verwickeltes Geflecht von – noch ganz ungenau gesagt – vielerlei Sachverhalten.

So werde ich zunächst daran erinnern, dass es die Suche nach dem ›Unterrichtsinhalt‹ in der deutschen Didaktik schon seit längerem gibt. Dann werde ich sagen, woran ich denke, wenn ich von ›Didaktik‹ spreche. Das soll keine Definition ex cathedra sein, sondern der Ortsbestimmung und Verständigung dienen: Was immer ›Didaktik‹ eigentlich, wie man so sagt, sein mag – ich werde den Begriff im Folgenden so benutzen, wie ich ihn eingangs bestimme.

Schließlich werde ich unter dem Stichwort der ›Bildung‹ das spezifische Interesse der Erziehungswissenschaft an der Situation ›Unterricht‹ erläutern. Dazu vorweg noch zwei Anmerkungen:

Unter der ›Bildung‹ verstehe ich hier *nicht* ein Quantum von Schulbesuchsdauer oder den Rang eines Teilsystems der Schule, wie das in der Sprache des Alltags und in pädagogischer Polemik zumeist der Fall ist. Was ich darunter verstehe, könnte ich in einem Satz sagen, spare ich mir aber auf, bis ich ein ganzes Kapitel daraus machen kann.

Das Interesse der Erziehungswissenschaft – das sage ich mit Bedacht in anmaßend klingender Formulierung: Ich bin dezidiert der Meinung, dass die Bildung der Heranwachsenden *die spezifische Aufgabe* von – wie wir im Deutschen mit gutem Grund sagen – ›Bildungs‹einrichtungen ist, also insbesondere auch von Schulen, in die wir die nachwachsende Generation nötigen. Und daraus ergibt sich für mich mit geradezu formallogischer Konsequenz, dass die *raison d' être* der *Erziehungswissenschaft* das ist, was wir – wiederum und zu Recht im Deutschen – als ›Bildungs‹prozesse kennen.

1. Die Unterrichtsinhalte – vergessen?

Im Folgenden mache ich den Versuch, eine Antwort zu finden auf die Frage: Was ist das, der ›Unterrichtsinhalt‹?

Ich muss damit rechnen, dass man diese Frage für müßig, ihre Beantwortung jedenfalls nicht für vordringlich hält. Lehrer können mich darauf hinweisen, dass die Unterrichtsinhalte bei jeder Unterrichtsplanung oben anstünden und dass es ohne sie gar keinen Unterricht gäbe; die Probleme lägen woanders, etwa: Wie erreicht man die Lehrziele, wie lässt sich Partnerschaft zwischen Lehrern und Schülern verwirklichen, wie Disziplin halten? Und auch wenn es die Inhalte sind, dann stellen sich vordringlicher andere Fragen: Wie kann man sie vermitteln, ohne dass es immer wieder zu Konflikten mit den eigenen pädagogischen Prinzipien kommt? Ähnlich dürfte es bei denen aussehen, die Lehrpläne machen und Curricula konstruieren, zum Beispiel: Welches sind die maßgeblichen Lernziele und wie kann man sie begründen, wie sind dementsprechend dann die Inhalte auszuwählen? Und die Schulreformer: »Lernziele der Gesamtschule« – so betitelte der Deutsche Bildungsrat programmatisch seine »Gutachten zu den didaktischen Fragen der Gesamtschule«, seine Anregungen zur »Reform der Bildungsinhalte« [1]. Reform der Inhalte? ja, aber der leitende Gesichtspunkt waren die so genannten ›Lernziele‹, wie sie meist auch heute noch in schlechter Übersetzung der englischen ›educational objectives‹ genannt werden. Heute haben wohl die ›Kompetenzen‹ ihren Platz eingenommen.

Auch in der didaktischen Diskussion standen und stehen die Unterrichtsinhalte nicht im Mittelpunkt – weder im Lehrerzimmer noch in Lehrplankommissionen oder Gremien der wissenschaftlichen Politikberatung. Dafür gibt es viele Gründe. Ein gewichtiger ist sicher dieser: Der ›Bildungsinhalt‹ stand und steht für die Vorstellung von ›Gebildeten‹, die nur deswegen ›gebildet‹ sind, weil sie über *bestimmte* ›Bildungsinhalte‹ verfügen. Man denkt dabei an einen Unterricht, in dem diese Inhalte um jeden Preis vermittelt werden, und an eine Schule, deren einzige Funktion in der Verteilung sozialer Privilegien besteht, die mit den Inhalten verbunden sind. Bündig hat *Herwig Blankertz* den Vorbehalt formuliert, dass es nämlich »keine inhaltliche Definition von Bildung mehr geben kann, die es erlauben würde, aus ihr schulorganisatorische und curriculare Entscheidungen abzuleiten«. [2] Diese Überzeugung wurde zu seiner Zeit und wird noch heute von vielen geteilt.

Dennoch ist meine Frage nicht müßig. Ich denke nicht. Denn niemand leugnet ja, dass Unterricht und Schule ohne Inhalte undenkbar wären. Das Problem ist nur, was man darunter versteht und in welcher Nachbarschaft man sie sieht. Sofern sie »die spezifischen Probleme unserer industriellen Gesellschaft« spiegeln [3]; sofern sie »die Lebenssituation in der technischen Zivilisation« [4] erschließen, insoweit sind sie ersichtlich von Bedeutung. Dann ist es aber auch berechtigt, nach dem zu fragen, was diese Inhalte ausmacht, in welchem Zusammenhang sie mit anderen Aspekten des Unterrichts sowie mit dem Leben in der Gesellschaft stehen. Hierauf vorzubereiten ist immerhin der Daseinszweck der Schule mit ihrem Unterricht.

Dies systematisch zu untersuchen, wäre Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Wie sieht es da aus? *Horst Rumpf* hatte 1969 im Blick auf die »Blickbeschränkung, die in empirischer Forschung allenthalben praktiziert und gefordert wird«, den Eindruck, »dass die Inhalte, um die es im Unterricht doch auch immer geht, merkwürdig blass und unberücksichtigt bleiben« [5]. Das sei nach dem Abschluss eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunktprogramms zur ›Lehr-Lern-Forschung‹ anders geworden, berichtete *Peter M. Roeder* in seiner Einleitung zu zwei Themenheften der Zeitschrift für Pädagogik:

Selbst da, »wo die Lehr-Lern-Forschung sich nicht an allgemeinen Konzepten einer kognitiven Struktur orientierte, ist nicht selten eine sehr viel stärkere Berücksichtigung der inhaltlichen Seite schulischer Lernprozesse festzustellen« [6].

Sehen wir uns also die Arbeiten an, auf die sich *Roeder* bezieht. Da zeigt sich allerdings: Allenfalls sind es allgemeine, für bestimmte Inhalte unspezifische Merkmale der Inhalte, denen das Interesse gilt:

- im Hinblick auf zu lernende mathematische Begriffe [7] interessieren »relevante Bedingungen für den Aufbau bzw. die Veränderung kognitiver Strukturen« [8];
- am »Zählen und Rechnen in nichtdezimalen Stellenwertsystemen« sowie der Achsensymmetrie soll die Aneignung von »aus Teilbegriffen und einem System von Regeln gebildeten Strukturen und ihre Anwendung auf neue, noch nicht behandelte Aufgaben untersucht werden« [9]?
- erheblich näher an den Inhalten selbst ist immerhin die Abbildung der Inhalte des Englischanfangsunterrichts auf das Regelwerk eines linguistischen Modells, abzubilden in der Absicht,

»einen inhaltlich konsistenten Aufbau des Lernmaterials« für einen Unterricht zu erreichen, in dem »die Lernobjektfolge sich am Lernmaterial orientiert« [10].

»In fast allen Projekten«, sagt *Roeder* weiter, »sind eingehende und aufwändige Analysen des Lehrstoffs durchgeführt worden.« Sie hätten zwar »jeweils eigene und neue Instrumente für solche Analysen« erstellt. Allemal hätten sie jedoch »an die von *Franz Schott und seinen Mitarbeitern* geleisteten Vorarbeiten anknüpfen« können [11]. Und worum handelt es sich bei diesen Vorarbeiten? Um »Lehrstoffanalysen«:

»Um Lehrziele, auf das Lehrziel ausgerichtete Lehraktivitäten, Lehrmaterialien und Aufgaben zur Überprüfung der Lehrzielerreichung aufeinander abstimmen zu können, ist es nötig, die gemeinsame Invariante zu bestimmen, der die genannten Unterrichtskomponenten zugeordnet sind. ... Diese benötigte realisationsinvariante Gemeinsamkeit wird als Lehrstoff bezeichnet, den es auf geeignete Weise zu repräsentieren, d. h. in Form sprachlicher Zeichen darzustellen gilt.« [12].

»Lehrstoff«: Das ist hier die Form, in der der Unterrichtsinhalt erscheint, und beides ist zunächst einmal nicht dasselbe: Wer »Lehrstoffe« analysiert – ihre *formale* Struktur, innere Hierarchien und Verknüpfungen –, der setzt voraus, dass die *inhaltliche* Seite des Unterrichts bereits erforscht, begriffen und erklärt ist. Das ginge auch, ohne dass man den »Unterricht« als Randbedingung mit in Rechnung stellte. Aber hiervon abgesehen: Wenn man eine Analyse der Lehrstoffe vornähme, müsste das bereits geleistet sein, was doch erst geleistet werden soll.

Auch der Blick auf die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Unterricht zeigt also: Jene Frage ist nicht müßig. Was ist das: der Unterrichtsinhalt, den wir aus dem Alltag von Unterricht in der Schule so gut zu kennen meinen?

Spuren sind es zunächst, auf die wir stoßen: Ansätze, verschüttete Traditionen, Hinweise auf Defizite. Man könnte daran denken, gemäß einem gängigen Verfahren solchen Spuren historisch-systematisch in der Erwartung nachzugehen, dass sich am Ende schon ein komplexer Begriff von »Unterrichtsinhalt« ergeben werde. Ich werde diesen Weg nicht gehen, sondern neu einsetzen und dazu nachzeichnen, auf welchem Weg ich mich dem Problem des Unterrichtsinhalt genähert habe:

Angefangen hat das mit der *Rumpfschen* Frage. Das kam nicht von ungefähr. Denn die Diskussion über die »Strukturgitter« und deren Leistung [13] war eine Diskussion über die Unterrichtsinhalte gewesen. Wir hatten sie in konstruktiver Absicht, in didaktischem Interesse geführt, für das wir damals den Namen der »Curriculumentwicklung« übernahmen, angeleitet zwar durch die didaktische Tradition, motiviert aber vor allem durch deren – wie wir meinten – Defizite [14]. Auf dem Wege über eine Neufassung des Methodenbegriffs [15], bei der die *gegenstandskonstitutive* Funktion von Methode von zentraler Bedeutung war, kam ich dann ausdrücklich zu den Unterrichtsinhalten.

Denn: Vor aller – damals vehementen – Ideologiekritik verstand und verstehe ich den *Unterricht in der Schule* als eine Institution, »die in der Gesellschaft und für diese bestimmte Leistungen erbringt. Vom Unterricht wird erwartet, dass er Heranwachsende dazu befähigt, Möglichkeiten der menschlichen Gattung als potentiell eigene Fähigkeiten zu erkennen und sie faktisch zu erwerben und sich zu eigen zu machen.« [16]

Inzwischen habe ich diese Arbeitshypothese zu einer Theorie des Unterrichts weiter zu entwickeln versucht, gleichsam neben der *Mainstream-Didaktik* her mit ihren immer wieder neuen »Modellen« der *Unterrichtsplanung*. Die Überarbeitung meines alten Buches verstehe ich jetzt als eine detailliertere Ausführung eines der Kapitel meiner *Einführung in die Didaktik*.

Diese Möglichkeiten des Menschseins sind es, die in den Inhalten aufgehoben sind. Unterricht in der Schule hat die Aufgabe, sie zu erschließen und damit Orientierung zu ermöglichen, eine Aufgabe, die in unserer Gesellschaft von anderen Institutionen nicht oder nicht in ausreichendem Umfang wahrgenommen werden kann. Schul-, Lehrplan- und Lehrbuchkritik sind keine grundsätzlichen Einwände gegen meine These. Denn diese Kritik richtet sich gegen bestimmten Formen von Unterricht in der Schule. Sie setzt also ihrerseits eine derartige Vorstellung von seinen Aufgaben als Maßstab voraus.

Das erwähnte **Schwerpunktprogramm** »Lehr-Lern-Forschung« [17] brachte mich auf einen Weg, den man als einen »phänomenologischen« bezeichnen könnte. Ein *Projekt zur Analyse der Feinstruktur von Unterrichtsinhalten* wurde zweieinhalb Jahre finanziell gefördert [18]. Damit begann eine zweigleisige Arbeit:

- einerseits die Aufnahme und Aufbereitung von dokumentiertem Unterricht, in unserem Fall von Mathematikunterricht.
- andererseits und zugleich damit die Suche nach tragfähigen Theoriestücken, die eine begriffliche

Fassung von Unterrichtsinhalt erlaubten;

Das ganze geschah unter der anspruchsvollen Zielsetzung, einen empirisch gehaltvollen *Begriff von Unterrichtsinhalt* zu erarbeiten, eine Zielsetzung, die – wie ich später feststellen musste – geradezu sicherstellte, dass sie im Rahmen eines derartigen Forschungsprojekts nicht eingelöst werden kann. Zugleich ist sie unverzichtbar, wenn man nicht irgend etwas, sondern das erfassen wollte, was in Praxis und didaktischer Tradition als ›Unterrichtsinhalt‹ bezeichnet wird. – Die Spuren, die ich im Rahmen dieses Projekts aufgenommen hatte, habe ich auch nach dessen ergebnislosem Abschluss weiter verfolgt.

Mit dem Folgenden möchte ich einen Eindruck von der Komplexität der Unterrichtsinhalte vermitteln und einige Vorschläge machen, wie man sie begrifflich fassen könnte. Dabei werde ich mich immer wieder auf die **Dokumentation von einer alltäglichen Unterrichtsstunde** beziehen, insondere auf den Beginn der Stunde.

Ich setze mit einer groben Skizze dessen ein, was man in der deutschen Erziehungswissenschaft mit ›**Didaktik**‹ und ›**Unterrichtsforschung**‹ verbindet. Danach erläutere ich, warum ich das Konzept der ›**Bildung**‹ als zentral für das Verständnis vom Unterrichtsinhalt ansehe. – Als Hauptteil folgt eine Reihe von Abschnitten zu Konzepten, die als **Vorschläge** zur methodisch kontrollierten Aneignung der Empirie von Unterrichtsinhalt sowie als theoretische Explikation des Begriffs ›Unterrichtsinhalt‹ gelesen werden mögen. Dabei habe ich auf die Verschränkung der Aneignung von Empirie und Reflexion besonderen Wert gelegt. Diese Konzepte nutze ich dann für eine **Definition von ›Unterrichtsinhalt‹**, eine begrifflich möglichst konsistente Umschreibung des komplexen Gefüges von Sachverhalten, in die sich der Begriff bei näherem Zusehen aufgelöst hat.

Die Methode, mit der der Unterrichtsinhalt im Einzelfall analysiert werden kann, wird unter dem Titel der **lokalen Topologie** eingeführt und an der als **Beispiel** dienenden Stunde illustriert. Den Abschluss bilden ein Blick auf das **Unterrichtsergebnis**, verbunden mit allgemein gehaltenen Überlegungen zur Kritik des Unterrichtsinhalts, sowie eine **Vermutung**, so etwas wie eine Hypothese, an der sich die Kritik von Unterrichtsinhalten orientieren kann.

In einen **Anhang** habe ich schließlich drei weitere Interpretationen aufgenommen. Alle sind im Laufe der Arbeiten entstanden, die seinerzeit zur ersten Version des Buches geführt haben. Sie sind nicht als strikte Anwendungen einer bewährten Methode zu lesen. Sie können allerdings zeigen, wie man sich, so zu sagen in der Spur eines entfalteten Begriffs, den Inhalt von ganz unterschiedlichen Unterrichtsstunden erschließen kann.

Mit der Literatur bin ich recht großzügig umgegangen: Ich habe sie da herangezogen, wo ich ihr Anregungen verdanke, und zwar ganz gleich, ob ich mich einem Argument anschließe oder eines kritisiere. Bewusst habe ich hingegen darauf verzichtet, alles zusammen zu tragen, was zum Thema einschlägig ist oder sein könnte. In gewisser Weise tue ich damit den vielen anderen Autoren Unrecht, die ich nicht erwähne, obwohl ich von ihnen habe oder hätte lernen können. Dazu kommt noch etwas anderes: Ein nicht unwichtiges Argument der Lehrplantheorie besagt, dass das Fassungsvermögen der Köpfe von Schülern begrenzt ist. Das trifft natürlich auch für den des Autors dieses Buches zu.

2. Didaktik – Eine Begriffsbestimmung

Vorweg

Im Jahre 1958, als *Wolfgang Klafki* zum ersten Mal seine *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* publizierte, resümierte *Wilhelm Flitner* *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. In diesem Büchlein finden wir eine Formel, die noch lange danach immer wieder zitiert wurde: Die »Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf. ... in diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus réflexion engagée«. [1] *Klafki* hat dieses Konzept von *Flitner* dann auf die Didaktik angewendet. 1962 gründete er seine Definition des »didaktischen Feldes« auf die

»pädagogische Verantwortung vor dem jungen Menschen, der den Sinn seines Lebens als Kind und Jugendlicher erfüllen und zugleich schrittweise in seine Mündigkeit hineinwachsen soll. Hier, in der pädagogischen Verantwortung, liegt die ›Generalinstanz‹ didaktischer Entscheidungen, hier liegt zugleich die Verbindung zu allen anderen Bereichen pädagogischen Handelns und Denkens. Im Zentrum dieser Verantwortung ... steht das auf seine noch nicht erreichte, aber zu erreichende Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit und zugleich auf seine frei wählbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. der Jugendliche, die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen.« [2]

Ich zitiere das deswegen so ausführlich, weil das Konzept der pädagogischen Verantwortung mir ein Schlüssel zum Verständnis der deutschen Didaktik und ihrer Tradition zu sein scheint. Vor allem möchte ich an dieses Konzept erinnern, weil ich denke, dass es dazu taugt, ein fundamentales Defizit des heutigen didaktischen Diskurses in Deutschland zu vermeiden.

An den Anfang stelle ich so etwas wie ein *anthropologisches Datum*. Wenn wir Menschen in der Gesellschaft beobachten, wo immer oder wann immer sie leben, finden wir eine Praxis, die darin besteht, dass Wissen weitergegeben wird, sie mag einigermaßen informell sein oder aber als Unterricht in einer modernen Schule stattfinden. Unverzichtbare Requisiten dieser Praxis sind

- *Übermittler*: Priester, Katecheten, Lehrer, jedenfalls Repräsentanten der Generation, die über das in einer Gesellschaft maßgebliche Wissen verfügt, ›Wissen‹ im weitesten Sinne zu verstehen;
- partiell *Unwissende*, und zwar vornehmlich, aber nicht notwendiger Weise die jüngere Generation; und
- ein *Wissen*, das von den Einen verwaltet und mitgeteilt wird und als notwendig für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Anderen gilt.

Der Rest ist nicht obligatorisch, also beispielsweise die Organisation als Unterricht im modernen Verstande oder formale Organisationen wie die Schule, in denen in unserer Gesellschaft vornehmlich die Tradition von Wissen stattfindet.

In einer – philosophisch gesehen – pragmatischen Weise nehme ich dieses als Ausgangspunkt meines Arguments und sage: Die *Praxis der Tradierung von Wissen* in einer Schule ist es letzten Endes, über die wir sprechen, wenn wir vom ›Unterricht‹ sprechen. Sofern wir uns auf diese Praxis beziehen, wenn wir sprechen und forschen, verstehen wir einander und können nach angemessenen Begriffen suchen.

Wenn man auf die Suche geht, so wird man in der deutschen Diskussion über den Unterricht sehr bald zwei Schwerpunkte des *Interesses am Unterricht* identifizieren können. Man kann geradezu von zwei Lagern von Experten sprechen, die jeweils ihre eigenen Slogans, Methoden, Themen und Absichten haben. Was ihre Repräsentanten angeht, so hat es den Anschein, als überschneiden die Lager sich nur marginal.

Das eine Lager bilden all diejenigen, die man als ›Didaktiker‹ bezeichnen kann. Immer wieder erläutern sie entweder phänomenologisch oder begriffsrealistisch, was ›Unterricht‹ wirklich ist und wie Unterricht dementsprechend durchgeführt werden müsste. Das Wissen, das sie produzieren und verwalten, umfasst eine große Vielfalt: von philosophischen Erörterungen grundlegender Begriffe wie ›Bildung‹ oder ›Methode‹ bis hin zu Rezeptbüchern für die Vorbereitung von sicher gelingenden Unterrichtsstunden. In dieses Wissen sind die Erfahrungen von Lehrern eingebaut – bestenfalls die Erfahrungen von Generationen erfahrener Lehrer, schlimmstenfalls die Idiosynkrasien des jeweiligen Autors.

Seit 1969, als *Herwig Blankertz* den Begriff prägte [3], wird das meist in der Form von sogenannten ›didaktischen Modellen‹ angeboten. Man kann geradezu den Eindruck haben, Didaktik sei nichts anderes als eine Summe von solchen Modellen. So findet man in einem der beliebtesten Exemplare dieser

Literaturgattung ein Ensemble von

- allerlei mehr oder weniger wissenschaftstheoretischen Erörterungen über ›Didaktik‹, ›didaktisches Theoriewissen‹ und ›Wissenschaftstheorie‹;
- drei ›didaktischen Modellen‹: »Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns« [4];
- dem für die Autoren spezifischen ›Unterrichtskonzept‹: ein weiteres, sozusagen *das* Modell;
- und Ratschlägen »für die Gestaltung anspruchsvollen Unterrichts« [5].

Die deutschen ›didaktischen Modelle‹ – das waren ursprünglich nicht anderes als einfache und nützliche Handreichungen im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrer. *Blankertz* dienten sie als Exempel für seine *Theorien und Modelle der Didaktik*, die ihm Ordnung in eine Vielfalt von heterogenem Wissen über Unterricht bringen sollten. Heute mögen sie, womöglich zu ›Paradigmata‹ stilisiert, dazu taugen, das Selbstverständnis von Didaktikern zu symbolisieren. Man ginge jedoch gründlich fehl, wenn man sie, einzeln oder in ihrer Gesamtheit, als Theorie des Unterrichts nähme.

Im anderen Lager findet man die ›Empiriker‹. Empirische Erforschung von Lehren und Lernen, ›Lehr-Lern-Forschung‹, so drücken sie ihr Selbstverständnis aus. Zeitschriften wie die *Empirische Pädagogik* oder die *Unterrichtswissenschaft* – Betonung auf ›Wissenschaft‹ – sind ihre Kommunikationsmedien; und in einer *Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung* sind sie organisiert. Hier bedarf es keiner näheren Vorstellung: Gegenstand und Methodik sind geläufig.

Es gab – Ende der 1960er und in den 70er Jahren noch – vehemente Auseinandersetzungen zwischen beiden Richtungen. Eine Zeitlang war es dann etwas ruhiger geworden; man nahm sich nicht, jedenfalls nicht nachhaltig zu Kenntnis. Inzwischen haben sich die Lager neu formiert; die Marken sind jetzt ›qualitativ‹ gegenüber ›quantitativ‹. Beide Lager haben kräftig aufgerüstet, um in dem Bilde zu bleiben: Die Arsenalen der Forschungsmethoden sind gefüllt; Streit über die richtigen Methoden verdeckt nicht selten die Tatsache, dass ihr Zweck die Erforschung von Unterricht ist. Das ist erstaunlich, da beide Seiten zweifellos Wissen von Unterricht produzieren und verwalten. Und es ist bedauerlich, denn es gibt eine Vielzahl von Hinweisen darauf, dass beide Lager das nicht in befriedigender Weise erreichen, was sie letzten Endes anzielen: den Unterricht in der Schule zu verbessern.

Die beiden gegensätzlichen Positionen habe ich nicht in der Absicht skizziert, den didaktischen Diskurs in Deutschland als prinzipiell defizitär zu kritisieren. Eine Generalabrechnung wäre nicht fair, und sie wäre unhistorisch. Denn wenn wir in die Geschichte der deutschen Didaktik zurückblicken, dann stellen wir fest, dass es jeweils sehr vernünftige Motive waren, die zur Entwicklung dieser beiden Richtungen geführt haben.

Die ›Didaktiker‹

Mit guten Gründen wird immer wieder daran erinnert, dass der Begriff ›Didaktik‹ seit den so genannten ›Didaktikern‹ *Wolfgang Ratke* und *Johann Amos Comenius* benutzt wird. Ursprünglich gehe er auf ein Adjektiv zurück, zu dem das Substantiv *techne* hinzugefügt werden müsse; *Ratke* hat das präzise als ›Lehrkunst‹ übersetzt. Schon in *Comenius' Didactica Magna* [6] finden wir das Muster, nach dem dann alle späteren Didaktiken aufgebaut sind:

- Am Anfang stehen Sätze über die *Bestimmung des Menschen*, seine ›Natur‹, wie es bei *Comenius* und später immer wieder heißt.
- Dann folgt eine *Kritik der Schule* seiner Zeit; mit der Hilfe von öffentlicher Erziehung werde die Jugend geradezu davon abgehalten, ihre Bestimmung zu erlangen.
- Das wird mit dem *Konzept einer besseren Schule* verbunden, die als positives Gegenbild zum Kritisierten gezeichnet wird.
- Und schließlich folgen *Regeln*, gemäß denen die Kinder in dieser Schule unterrichtet werden sollen, Regeln, die aus der Bibel, von den alten Autoritäten, von der Natur (hier von den Vögeln) und von Handwerk und Technik abgeleitet werden.

Ich war sehr erstaunt, als ich feststellte, dass noch zweihundert Jahre später *Adolph Diesterweg* seine Didaktik, seinen *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* [7], ganz ähnlich aufgebaut hat, wenn auch bei ihm die Kritik an der Schule und das Konzept einer neuen Schule fehlen. Was mich am meisten erstaunte, war die Tatsache, dass die Regeln, die er nun aus der Natur der Schüler abgeleitet hat, mehr oder weniger dieselben sind wie die, die schon *Comenius* zusammengestellt hatte. Blickt man schließlich in *Karl Stöckers Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung* [8], die zum ersten Mal 1956 erschien und damals immer wieder

aufgelegt wurde, so stellt man fest, dass das dieselbe alte Methode ist: sehr viel elaborierter, auch nicht aus theologischen Grundsätzen abgeleitet, wie bei *Comenius*, oder aus einer Theorie der Bildung, wie bei *Diesterweg*, aber in der Substanz dasselbe und dieses Mal legitimiert und angereichert durch eine ebenfalls bald ein Jahrhundert alte Tradition, die Tradition der ›Reformpädagogik‹.

Der vernünftige Kern dieser Tradition ist die Vorstellung, dass der Unterricht immer als eine praktische Aufgabe verstanden wurde. Didaktik, so verstanden, hat erfolgreiches Unterrichten als ihren Zweck. Wenn eine Theorie, dann ist das eine Theorie der Unterrichtsplanung, also noch nicht die ganze Didaktik. Aber dieser Zweck erlaubt es immerhin, eine Fülle von Handlungswissen sinnvoll zu organisieren.

Die ›Empiriker‹

Unterricht, interpretiert als Aufgabe – das impliziert die Praxis des Lehrens und, historisch gesehen, die Professionalisierung des Lehrberufs. In diesem Zusammenhang wurden in allen europäischen Ländern Lehrstühle für Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik eingerichtet. Wir pflegen an dieser Stelle an die Universität Halle und *Ernst Christian Trapp* zu erinnern, einmal davon abgesehen, dass sein Nachfolger, der klassische Philologe *Friedrich August Wolf*, viel bedeutender für die Professionalisierung des Lehrberufs war. In *Trapps Versuch einer Pädagogik* finden wir die erhellende Passage, die allerdings seinerzeit keine Konsequenzen hatte:

Auch er stellte – wie vor ihm *Comenius* – Regeln für die Erziehung zusammen. Aber das ist nicht alles. Er strebte ein »richtiges und vollständiges System der Pädagogik« an, um letztlich »den Kindern zu Selbstmacht über sich« zu verhelfen. Wenn wir nun »die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein (solches) System der Pädagogik schreiben ...; und wenn wir das System geschrieben hätten, so könnten wir die öffentliche Erziehung und den Schulunterricht auf einen solchen Fuß setzen, daß nichts daran zu ändern und zu bessern übrig bliebe.« [9] Nicht nur das: Er fügte auch noch Bemerkungen über die Art dieser Beobachtungen und die Qualifikationen an, die die Beobachter besitzen müssen.

Dies ist jedenfalls die Idee einer empirischen Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik. Diese Idee nahm an die hundert Jahre später Gestalt an. Lehrervereine begannen empirische pädagogische Forschung anzuregen und durchzuführen. In einer subtilen Studie hat *Marc Depaepe* diesen Prozess Schritt für Schritt rekonstruiert. [10] Er hat, gruppiert um die Paradigmata von Child-Study, Pädologie, Experimentelle Pädagogik und Erziehungspsychologie, einen sehr detaillierten Überblick über die Anfänge dessen gegeben, was wir heute die ›empirische pädagogische Forschung‹ nennen. Insbesondere hat er die Entwicklung von Fragestellungen, die Methoden und den sozialen Kontext dieser Zugänge rekonstruiert.

In Deutschland ist diese Art von experimenteller Pädagogik verschwunden, nicht aber Programm und Praxis einer empirischen pädagogischen Forschung. Wenn das Schulwesen oder auch nur der Unterricht in ihm in einen besseren Stand gesetzt werden sollen – und deren ›Reform‹ ist bis heute in aller Pädagogen Munde –, dann bedarf es einer pünktlichen Kenntnis: nicht nur dessen, was reformiert werden soll, sondern auch von Zusammenhängen und Abhängigkeiten, die Prognosen und praktische Hypothesen erlauben. Tatsächlich wissen wir heute unermesslich viel mehr Gesichertes über Unterricht in der Schule als *Trapp* oder die Pädologen vor zwei- oder einhundert Jahren – Ergebnis der Arbeit von empirisch forschenden Erziehungswissenschaftlern heute und in früheren Jahren.

Ein missing link – die ›Pädagogische Tatsachenforschung‹

Beide streiten also für eine gute Sache oder, um es nicht so martialisch zu formulieren: arbeiten auf ihre Weise an der Aufklärung über Erziehung und Unterricht. Warum dann das Nebeneinander, gar Gegeneinander der skizzierten didaktischen Positionen oder von ihren zahllosen Varianten? Ich sehe hier davon ab, dass ›die Wissenschaft‹ ein System in der Gesellschaft ist, in dem unter anderem um knappe Ressourcen gestritten wird, davon also, dass hinter methodischen Optionen handfeste materielle Interessen am Werke sein können. Vielmehr möchte ich Begriffe klären und setze dazu neu ein.

Dazu gehe ich auf *Friedrich Schleiermachers Vorlesungen über Pädagogik* aus dem Jahre 1826 zurück, die wir gerne an den Beginn der Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik stellen. Er begann mit ganz einfachen Fragen: Wer braucht eine Theorie der Erziehung, und was ist deren Gegenstand? Eine Technik für den Gebrauch von Lehrern ist sie jedenfalls nicht. Vielmehr handele es sich um eine Theorie,

»die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? ... Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet

dieser Theorie fällt.« [11]

Die Praxis von Erziehung als ganze definiert den Gegenstand der Theorie der Erziehung, und diese umfasst dann das Kind und seine Natur, Erzieher, eine pädagogische Situation, Institutionen und formale Organisationen, wie *Schleiermacher* das im Folgenden ausführt.

Auf dieselbe Weise gehe ich die Frage nach dem Gegenstand der Didaktik an: Der Gegenstand der Didaktik sind die Obliegenheiten der älteren Generation gegenüber der jüngeren, und zwar so weit, wie sie die **Tradierung der relevanten Kultur** betreffen. Die *Praxis von Unterricht* in seinem Kontext definiert den *Gegenstand der Didaktik*. Nimmt man das zusammen mit dem, was ich anfangs über den Unterricht sagte, dann könnte man kurz definieren: *Didaktik ist die Theorie des Unterrichts*. Und in der Tat: *Erich Weniger*, der akademische Lehrer von *Klafki* ebenso wie von *Blankertz*, und viele andere deutsche Didaktiker haben ›Didaktik‹ auf dieselbe Weise definiert:

»Didaktik ist ... die Lehre vom Lehren und Lernen, Lehre vom Unterricht. Aber Unterricht ist mehr als nur die Wechselwirkung von Lehren und Lernen. Es sind in ihm sehr verschiedene Faktoren in vielfach verschlungenen Zusammenhängen enthalten. Die Didaktik unterwirft diese Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens ihrer Betrachtung. Wir nennen diesen strukturierten Zusammenhang des unterrichtlichen Geschehens, in dem als in einem Teile der Erziehungswirklichkeit Lehre und Überlieferung an eine nachwachsende Generation vor sich geht, das Lehrgefüge. Lehrgefüge ist also der konkrete Zusammenhang von Faktoren und Momenten, in dem die bildende Berührung zwischen den Heranwachsenden oder sonst irgendwie Lernenden, Aufnehmenden, sich formenden und der Welt der Werte, des objektiven Geistes, der Gesellschaft, der Generation der Erwachsenen zustande kommt, und zwar gehört zum Begriff des Lehrgefüges der bewusste, dieses Lehrgefüge gestaltende Wille.« [12]

Das ist eine inzwischen etwas ungewohnte Sprache. Auch bin ich angesichts eines heute inflationären Gebrauchs von ›Lehr-Lern‹ mit dem ›Lehr‹gefüge nicht so ganz glücklich. Aber in Wenigers Begriffsbestimmung finde ich beide Traditionen aufgehoben: Unterricht

- erstens als eine praktische Aufgabe: Man verfehlt den Gegenstand der Didaktik geradezu, wenn man den Zweck der Praxis von Unterricht in der Schule nicht konstitutiv in sie aufnimmt; und
- zweitens als eine der empirischen Erforschung zugängliche und – soll er angemessen bewältigt werden – bedürftige Praxis.

Mit dieser Definition – Didaktik als Theorie des Unterrichts – dürften alle einverstanden sein. Und wenn ich den Begriff ohne nähere Ergänzung gebrauche, also nicht von der Lehrkunst handele, habe ich diese Definition im Sinn.

Leider macht uns der deutsche Sprachgebrauch die Sache schwer: Bei den erwähnten ›Didaktikern‹ ist die Didaktik, die Lehrkunst, eher ein *Korpus von Wissen vom Unterrichten*, und dies ist ersichtlich nur ein Teil des Unterrichts. – Die ganze Misere mit den Begriffen wird sichtbar, wenn man einen Text wie den von Weniger wie auch den von Klafki ins Englische übersetzen will. Schlimmer noch: Nicht einmal für den ›Unterricht‹ gibt es ein einigermaßen eindeutiges englisches Pendant. [13] Die Übersetzungsschwierigkeiten nötigen uns, so zu sagen im eigenen Haus, für – begriffliche – Ordnung zu sorgen.

Auf dieser Basis müsste es möglich sein, das anzustreben, was – letzten Endes – die beiden besagten Gruppen erreichen wollen: eine empirisch fundierte Didaktik. Tatsächlich gibt es diese bereits, wir brauchen sie nicht zu erfinden. Und diese Didaktik hat ebenfalls eine inzwischen altehrwürdige Tradition.

Wir können wiederum bis zu *Trapp* zurückgehen. Er hatte – wie gesagt – die Vorstellung, dass man die Menge der vorhandenen didaktischen Regeln systematisch ordnen und mit Hilfe von Beobachtungen empirisch überprüfen müsse. Seine und die Bemühungen seiner Zeitgenossen, der *Philanthropen*, standen im Kontext einer grundlegenden Reform des öffentlichen Schulwesens. Ich sage ›im Kontext‹, da natürlich die Beobachtung von Unterricht als solche und selbst ein Korpus von didaktischen Regeln noch nicht die Reform selbst ausmachen.

Dieser Zusammenhang mit einer Reform der Schule wird noch deutlicher, wenn wir nunmehr auf *Ernst Meumann* [14] und seine Zeitgenossen sehen. Es waren ganz *praktische Fragen und Probleme* des Unterrichts – Rechnen, Orthographie, Aufmerksamkeit, Üben – die sie *empirisch studiert* haben.

Ein Mitarbeiter *Meumanns* an dessen Hamburger *Institut für Pädologie* und für eine kurze Zeit sein Nachfolger war *Peter Petersen*. Er hat das Konzept einer *Pädagogischen Tatsachenforschung* entwickelt, ersichtlich ein genuin *pädagogisches* Konzept. Es ist entstanden im Zusammenhang mit dem bekannten Schulversuch, der *Jena-Plan-Schule*. [15] Hier versuchte *Petersen* den Ertrag dessen zusammenzutragen und schulpraktisch umzusetzen, was wir heute als die ›Reformpädagogik‹ bezeichnen, gruppiert um die

Konzepte von ›Gruppe‹, ›Arbeit‹, ›Schulleben‹, ›Selbstbestimmung‹. Die Verwirklichung dieses Modells an der Jenaer Universitätsschule wurde durch empirische pädagogische Forschung, eben die ›Pädagogische Tatsachenforschung‹ begleitet. *Petersen* hat deren Design entwickelt; und es wurde dann Schritt für Schritt verbessert, parallel zur Entwicklung und Verbreitung seines Schulmodells.

Wie sah die ›Pädagogische Tatsachenforschung‹ aus? Dazu gehört zunächst einmal das, was *Petersen* die pädagogische Situation nannte:

»Pädagogische Situation ist jener absichtsvoll gebildete und unterhaltene Lebenskreis problemhaltiger ... Situationen, der dazu bestimmt ist, der allseitigen Entwicklung, Formwerdung (Bildung) und Reifung der rein menschlichen Anlagen und geistigen Kräfte von Kindern und Jugendlichen die beste Umwelthilfe zu gewähren.«. Der Gegenstand der Forschung sind dementsprechend ›pädagogische Tatsachen‹, Faktoren oder Aspekte der ›pädagogischen Situation‹: »Erscheinungen, Äußerungen im Verhalten, Handlungen und Leistungen sind durch zweierlei als pädagogisch charakterisiert: 1. sie offenbaren und machen erkennbar die Entwicklung, Formwerdung (Bildung) und Reifung der Menschenkinder in Beziehung auf ihre rein menschlichen Eigenschaften und geistigen Kräfte, auf ihr Wesen, und 2. sie treten auf innerhalb einer Organisation der Kinder- und Jugendwelt, die in der Absicht gestaltet ist, jene Entwicklung, Bildung und Reifung unter der Idee der Erziehung in bester Form und mit den besten Möglichkeiten zu unterstützen und zu fördern.« [16]

Petersens zweite Frau, *Else Müller-Petersen*, entwickelte die Methode der Pädagogischen Tatsachenforschung weiter und hat eine Vielzahl von Forschungsarbeiten in Jena durchgeführt und initiiert. Ich greife ganz willkürlich nur ein Beispiel heraus, um daran die Idee zu illustrieren, die dahinter stand:

Tab. 1: Verteilung der Lehrer- und Schülerhilfen mit Berücksichtigung der Art [17]

Art	Lehrerhilfen		Schülerhilfen	
	absolut	%	relativ	%
A. Belehrungshilfen	200	28,84	600	75,16
B. Arbeitsimpulse	208	45,41	250	54,59
C. Hilfen hinsichtl. des Arbeitsmaterials	38	10,89	311	89,11
D. Hilfen hinsichtl. der Schulsitte	43	19,46	178	80,54
E. Ordnung im Gruppenraum	11	18,33	49	81,67
F. persönliche Gefälligkeiten	12	41,38	17	58,62
	512	27%	1410	73%

Die Zeilen- und Spaltenköpfe dieser Tabelle reflektieren *Petersens* didaktisches Konzept des ›Gruppenunterrichts‹, und die Häufigkeiten können sinnvoller Weise nur im Rahmen eines Verständnisses von Unterricht *als* einer pädagogischen Situation interpretiert werden.

Diese Tradition der Pädagogischen Tatsachenforschung wurde nach dem Zweiten Weltkrieg unterbrochen: Die Universitätsschule in Jena wurde 1950 geschlossen. Und theoretische Bezugnahmen auf *Petersen* wurden wegen seines problematischen Verhältnisses zum Nationalsozialismus vermieden.

Schlussbemerkung

Zu Beginn der 1990er Jahre gab es einige Rückblicke auf die Forschungsarbeit, die seitdem geleistet worden ist. In diesem Zusammenhang stellte zum Beispiel *Uwe Hameyer* fest, dass es empirisch gesichertes Wissen in einer »beträchtlichen Spannweite« gebe. Es fehle allerdings an einer »Synthese dessen, was wir heute über Lehr- und Lernprozesse wissen«. Ihren praktischen Sinn erhielten erziehungswissenschaftliche Einzelerkenntnisse jedoch »erst in der pädagogischen Zusammenschau und kritischen Reflexion«. Er spricht geradezu von dem Erfordernis einer »Synchronisation des Wissens in pädagogisch-praktischer Absicht«, der »Auswertung des Wissens nach pädagogischen Zielen« [18]. Sein Argument liegt, obwohl ohne Referenz an *Petersen*, durchaus in der Tradition, die ich als Gelenkstelle zwischen den beiden von mir charakterisierten Positionen der Didaktik bezeichnet habe.

Betrachtet man die besagten Exponenten des didaktischen Diskurses in Deutschland, so ist es nicht ganz einfach, einen gemeinsamen Ausgangspunkt tatsächlich aufzufinden: Da ist einerseits die Didaktik, wie gesagt, weniger eine Theorie Unterrichts, als vielmehr eine der Planung und Organisation des Unterrichts. Dies aber ist eine Praxis, die einer eigenen Logik folgt, für die der Unterricht gleichsam eine Randbedingung ist. Und dann ist da andererseits eine Theorie der psychischen und sozialen Prozesse. Die sind zwar Aspekte von Unterricht, aber gerade keine pädagogischen oder gar bildungstheoretischen Aspekte. Der Rückblick auf die Pädagogische Tatsachenforschung zeigt allerdings: Eine am Gelingen der Praxis von Unterricht

interessierte *und* auf die Strukturen und Gesetzmäßigkeiten derselben gerichtete, also eine empirisch vermittelte Didaktik ist möglich, also ein spezifisch erziehungswissenschaftlicher und zugleich ein Zugang zur alltäglichen Praxis von Unterricht.

3. Die ›Bildung‹ und die Inhalte des Unterrichts

Was *sind* die ›Unterrichtsinhalte‹, sagen wir: die gewöhnlichen Brüche; Brechts Herr Puntila und sein Knecht Matti; die Mutation; der Verkehr an einer Straßenkreuzung; die schiefe Ebene; die Kreuzzüge ... – was ist das? Die Wirklichkeit, unsere soziale und natürliche Umwelt oder die gesellschaftliche Praxis, wie ich lieber sage, weil es die von in Gesellschaft lebenden und arbeitenden Menschen gestaltete Wirklichkeit ist? Nein, nicht die Wirklichkeit selbst, sondern *Wissen* von ihr: also *Texte* der unterschiedlichsten Sorten und Bilder von ihr wie wir sie im *Orbis sensualium pictus* von *Johann Amos Comenius* [1] oder im *Elementarwerk* von *Johann Bernhard Basedow* [2] finden? Dokumente von Erinnerungen an sie, die dichterische Verarbeitung. Dies also alles umfassend: Wissen von der Wirklichkeit bzw. von der gesellschaftlichen Praxis. Etwas abstrakter formuliert und einstweilen noch ziemlich ungenau: *Unterrichtsinhalte sind symbolische Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis*. Aber ehe ich das **genauer** ausführe, reden wir zunächst ruhig weiterhin vom ›Wissen‹, und denken wir dabei die Fülle der möglichen anderen Formen mit.

Symbolische Repräsentation: Das gilt grundsätzlich, per definitionem. Unterricht in der Schule ist dadurch definiert und wird in einer Pflichtschule oder Berufsausbildung damit legitimiert, dass er zur Bewältigung des Alltags, der gesellschaftlichen Praxis anleite, indem er genau umschriebene Ausschnitte aus ihr der *symbolischen* Bearbeitung zugänglich macht. Damit habe ich gleich noch einen weiteren Gesichtspunkt angesprochen. Im Unterricht wird Wissen *bearbeitet*: Es werden Texte interpretiert, Lieder erlernt und gesungen (d. h. einmalige Realisationen erarbeitet), pH-Werte gemessen (d.h. z.B. Trinkwasser im Zusammenhang mit der Schadstoffemission als ›sauer‹ identifiziert); Lebensgewohnheiten von Staren und Materialbeschaffenheit von Holz zu einem Starenkasten zusammengebracht. Oder in jener abstrakten Formulierung ausgedrückt: Symbolische Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis werden *interpretiert*.

Schon hier betone ich ausdrücklich, dass im Unterricht *gearbeitet* wird. Die Arbeit zielt auf ein Produkt. Das geschieht zwar in der pädagogischen Absicht, dass die Arbeitenden sich Fähigkeiten erwerben, die zur Bewältigung der gesellschaftlichen Praxis erforderlich sind. Es hieße aber, die Sache verkürzen, wenn man als Zweck der Arbeit ein Erreichen von ›Lernzielen‹ oder von ›Kompetenzstufen‹ ansähe. Ich werde darauf noch zurückkommen.

Dialektisch denkende Didaktiker haben unser Problem in traditioneller Weise unter dem Konzept der *Bildung* erörtert, in recht anschaulicher Formulierung zum Beispiel *Wolfgang Klafki*:

»Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen die Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für eine Wirklichkeit erschlossen worden ist.« [3]

Wechselseitige Erschließung ist das Bild, das dem zugrunde liegt. Als Leitfaden für die Erschließung des Bildungsinhalts hat *Klafki* dann bekanntlich die *Didaktische Analyse* konzipiert. [4] – *Josef Derbolav* bemühte sich um dieselbe Zeit um eine *wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik*. Er verstand den Bildungsvorgang dialektisch im Sinne der *Hegelschen* »Formel vom Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen«:

»Das Andere ist hier der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen.« Es handelt sich »dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist ... verstehend aufschließt und begreifend zu eigen macht.« [5]

Ich setze hierher die klassische Formulierung derjenigen Tradition, in der beide stehen und die beide ausdrücklich für sich in Anspruch nehmen, die Formulierung von *Wilhelm von Humboldt*:

»Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens als auch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.« [6]

Dasselbe, wenn auch anschaulicher, differenzierter und bestimmter, finden wir in dem Manuskript zu *Nationalökonomie und Philosophie* von *Karl Marx*, etwa:

»erst durch den gegenständlich entfalteten Reichtum des menschlichen Wesens wird der Reichtum der subjektiven menschlichen Sinnlichkeit, wird ein musikalisches Ohr, ein Auge für die Schönheit der Form, kurz, werden erst menschlicher Genüsse und fähige Sinne, Sinne, welche als menschliche Wesenkräfte sich betätigen,

teils erst ausgebildet, teils erst erzeugt«. [7]

Oder dann zusammen mit *Friedrich Engels* im *Manifest der kommunistischen Partei*:

»Die Bourgeoisie hat in ihrer kaum hundertjährigen Klassenherrschaft massenhaftere und kolossalere Produktionskräfte geschaffen, als alle vergangenen Generationen zusammen. Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegraphen, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen – welches frühere Jahrhundert ahnte, dass solche Produktionskräfte im Schoße der gesellschaftlichen Arbeit schlummerten?« [...] »Die Waffen (sc. diese Produktionskräfte, P.M.), womit die Bourgeoisie den Feudalismus zu Boden geschlagen hat, richten sich jetzt gegen die Bourgeoisie selbst.« [8]

Mit dem Letzteren ist ein zusätzlicher Aspekt angedeutet, den wir bei unseren pädagogischen Klassikern früherer und heutiger Tage so klar auf den Punkt gebracht nicht finden. Ich erläutere ihn im Anschluss an einen Text von *Theodor W. Adorno*, den er zu derselben Zeit verfasst hat, da *Klafki* und *Derbolav* jene Bestimmungen vorgelegt haben, der aber erst ein Jahrzehnt später von Erziehungswissenschaftlern und Didaktikern zur Kenntnis genommen wurde:

In seiner *Theorie der Halbbildung* bestimmte *Adorno* Bildung als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung«.

Im Zuge ihrer Vergesellschaftung, und das bedeutet: während ihr eigenes Versprechen auf Allgemeinheit (für alle Menschen, allgemeine Menschenbildung) eingelöst wird, produziert sie notwendig die verdinglichte und konsumierbare ›Halbbildung‹ als einen Selbstwiderspruch, philosophisch gesprochen: als ihre eigene Unwahrheit. Das hat etwas zu tun mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, unter denen das Bildungsprinzip formuliert wurde: Kultur war als bürgerliche Kultur auf eine ideale bürgerliche Gesellschaft bezogen. ›Bildung‹ könnte deswegen nur in einer solchen Gesellschaft ihr schöpferisches Potential gleichsam unvermittelt entfalten. Zur selben Zeit nun, da mit ›Bildung‹ zugleich die Idee eines »Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert« wurde, stand dem sich als Menschheit stilisierenden Bürgertum ein – wie *Adorno* bildlich sagt – gesellschaftlich »extraterritoriales« Proletariat gegenüber. Der Antagonismus von Bürgertum und Proletariat wurde und wird verschleiert, und zwar gerade im Namen von ›Bildung‹. Ihre Gehalte werden nämlich in der Kulturindustrie »dem Bewusstsein derer angepasst ..., die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre«. [9]

So kompliziert Gedankengang und Beweisführung Adornos sein mögen, sie haben ersichtlich Konsequenzen für eine bildungstheoretisch begründete Erforschung von Unterrichtsinhalten: Die Inhalte sind nicht eo ipso Dokumente der Menschlichkeit des Menschen; sie enthalten nicht von Hause aus einen ›bildenden Gehalt‹ oder ›emanzipatorische‹ Qualität, die es im Unterricht herauszupräparieren und anzueignen gälte. Diese Qualität muss ihnen vielmehr stets in neuer und eigenständiger Anstrengung abgerungen werden. Analytisch gewendet: Will ich Unterrichtsinhalte analysieren, und zwar geleitet vom Interesse an Bildung, dem Prinzip der Bildung verpflichtet, so muss ich unterrichtliches Handeln seinerseits als Arbeit bestimmen: als Arbeit, mit der sich Schüler die Leistungen der Menschheit aneignen, nicht aber als Konsum vorgefertigter, sogenannter ›Bildungsgüter‹.

Zu den ›Leistungen der Menschheit‹ ist auf einen irritierenden Sachverhalt hinzuweisen, der in der didaktischen Tradition nicht vorkommt: Wie immer diese Leistungen da näherhin beschrieben werden, allemal denkt man an das, was im Sinne der jeweils herrschenden Weltanschauung positive Leistungen sind. *Adornos* Analyse sollte uns zur Vorsicht mahnen: Menschlichkeit ist der Barbarei abgerungen, Ordnung dem Chaos, Geist dem Sinnesdatum aufgeprägt. Dieses, die Natur, ist damit aber nicht getilgt; sie bringt sich vielmehr immer wieder gegen die Kultur ins Spiel, und zwar mit Notwendigkeit. *Adorno* hat mit *Max Horkheimer* in der *Dialektik der Aufklärung* von der »Selbsterstörung der Aufklärung« gesprochen. [10]

Übrigens gilt das natürlich auch für Menschen, soweit sie ›Natur‹wesen sind.

Es mag verständlich, ja, aus der Perspektive von ihren Trägern notwendig sein, dass in einer Institution wie der Schule die Dialektik auf sozusagen positive Errungenschaften der Aufklärung reduziert wird; an der aus dem *Manifest der Kommunistischen Partei* zitierten Stelle geschieht das übrigens auch. Es ist gleichwohl eine unzulässige Einschränkung; man braucht noch nicht einmal die erwähnte ›Dialektik der Aufklärung‹, um das zu sehen: Derartige Errungenschaften haben immer eine Kehrseite, die gerne verschwiegen wird: Liebigs künstlicher Dünger verbannte nicht nur den Hunger in Mitteleuropa, sondern ließ seine Böden verarmen; DDT drängte nicht nur die Seuche Malaria zurück, es breitete sich zugleich selbst wie eine Seuche über die Nahrungskette aus; die Lernzielorientierung des Unterrichts ermöglichte nicht nur Vergleichbarkeit von Leistungen, sondern legitimierte zugleich kognitive Manipulationen (sollte das, nebenbei gesagt, mit der Kompetenzorientierung heute anders sein?). Alles das, Vorder- und Kehrseite, und immer beides meine ich, wenn ich von der Menschlichkeit des Menschen rede.

In diesem Sinne bestimme »Bildung« ich als den Zweck der Praxis von Unterricht in der Schule. Und in diesem Sinne muss Bildung als Prinzip der erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Unterricht und besonders auch von seinen Inhalten in Anspruch genommen werden. Im Unterricht werden Heranwachsenden Gelegenheiten bereitgestellt, die es ihnen erlauben, Möglichkeiten als eigene zu erkennen und sich faktisch zu eigen zu machen, Möglichkeiten, die sich die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte erarbeitet hat – , kurz: Gelegenheiten, sich in die in Kultur und ihrer Geschichte aufgehobene Menschlichkeit des Menschen einzuarbeiten.

Derbolav hat das in dem bereits zitierten Aufsatz noch etwas komplizierter so ausgedrückt: Kategoriale Didaktik nehme den »bestimmte(n) Inhalt der Lehrgüter, die gegenständlichen Sinngehalte der theoretischen Reflexion in den Blick« und denke sie »von ihren Voraussetzungen her auf das individuelle Selbst« zurück . Er spricht – im Anschluss an Franz Fischer – von »potentiellen Selbstverhältnissen«. [11]

Kurz gesagt:

Spezifisch erziehungswissenschaftlich ist eine Erforschung von Inhalten des Unterrichts nur dann, wenn sie bei der Eingrenzung ihres Gegenstandes, der Entwicklung ihrer Begrifflichkeit und der Interpretation ihrer Ergebnisse den Zweck der Bildung zur Geltung bringt.

Ein Dokument

In den vorigen Abschnitten habe ich das spezifisch erziehungswissenschaftliche Interesse am Inhalt des Unterrichts erläutert. Jetzt führe ich ein Beispiel ein und zeige, wie man den Unterricht, dessen Inhalt zur Debatte steht, für eine Analyse seines ›Inhalts‹ vergegenwärtigen kann.

4. Das Beispiel: Eine Stunde Mathematik

Zu Beginn stelle ich den Beginn der Unterrichtsstunde vor, die ich im folgenden immer wieder als Beispiel heranziehen werde. Sie fand 1977 in einer Orientierungsstufe in Niedersachsen statt. Der Kurs, ein C-Kurs, kam in dieser Zusammensetzung zum ersten Mal zusammen; einige Schüler kannten den Lehrer und seine Arbeitsweise schon, andere noch nicht.

Die Vorstellung des Dokuments geschieht bereits in dem Rahmen und in der Form, den mir mein Thema absteckt. Das Sozialklima des Unterrichts etwa oder die Kommunikationstechniken des Lehrers sollen nicht weiter interessieren, sondern nur der Inhalt. Dementsprechend findet man in dem folgenden Text nur den auf das Thema bezogenen Teil des Inhalts der Unterrichtsstunde, genauer: in den Überschriften das Ergebnis, ganz knapp zusammengefasst, und im Text die einzelnen Schritte, in denen es erarbeitet wurde. Ich spreche von einer *Paraphrase* Inhalts

Die Menge der Teiler einer Zahl x aus N ist $\{\dots\}$

1. Alle Möglichkeiten, 24 Schüler in gleich große Riegen aufzuteilen

Der Lehrer berichtet zu Beginn der Stunde von »einem kleinen Problem« aus dem Sportunterricht: 24 Schüler sollen in gleich große Riegen aufgeteilt werden. »Die Sportler« der Klasse erklären den Begriff »Riege«; dann werden Lösungsvorschläge gemacht:

- »4 Gruppen, wo in jedem 6 drin sind«;
- »4 Gruppen mit jeweils 6 Schülern« – schreibt der Lehrer an die Tafel;
- währenddem ein Schüler: »4 mal 6«.
- Dann geht es weiter mit: »in 8 Gruppen mit jeweils 3«;
- »2 Gruppen und mal 12«;
- »6 Gruppen jeweils 4«;
- »24 Gruppen« und »3 Gruppen« hört man noch.
- Dann fordert der Lehrer auf, »alle Möglichkeiten« zu suchen.
- »24 Gruppen je einer«: »ist auch denkbar ..., das ist eigentlich nur ne Möglichkeit, die man so in Gedanken haben kann, im Sportunterricht kommt das nicht vor ... Aber trotzdem wollen wir das aufnehmen, weil das ja denkbar ist.«
- Weiter: »3 Gruppen mit 8 vielleicht«,
- und »12 Gruppen und 2 Schüler«.
- Der Vorschlag: »48 Gruppen und je ein Halber« wird verworfen, ebenso »1 Gruppe und jeweils 3 Schüler«.
- Es folgt noch: »1 Gruppe mit jeweils 24 Schülern« –
- damit sind »alle Möglichkeiten gefunden«.

Die richtigen Antworten stehen in derselben Form an der Tafel wie die erste.

2. Die Lösung von Aufgabe 1

In Stillarbeit wird die – analog gebaute – Aufgabe 1 des Schulbuchs bearbeitet. Zuvor legt der Lehrer noch eine verbindliche Form für die Lösung fest. Am Ende werden die Ergebnisse verglichen.

3. Die Zahlen (...) sind Teiler von 24, und »Teiler« ist ...

Der Lehrer wischt von »der Aufgabe, die wir am Anfang gelöst haben in der Stunde«, »eine ganze Menge weg«, und trotzdem »bleibt das Wichtigste stehen« – nämlich die Zahl »24« sowie die übrigen Zahlen, paarweise angeordnet. »Was haben die vielen Zahlen rechts mit der einen großen links (sc. der 24) zu tun?« Antworten sind: »Braucht man nur malzunehmen«, und: »zusammenziehen oder malnehmen«. Der Lehrer nimmt das auf: »Wir können hier lauter Malzeichen setzen, ... kommt immer 24 raus«. Und dann definiert er: »Die Zahlen 4,8,2,6,24,3,12,1 ... sind Teiler von 24. Teiler von 24 sind also Zahlen, ... durch die man 24 teilen kann.«

4. Alle Teiler von 10 schreibt man: $T(10) = \{1,2,5,10\}$

Am Beispiel der Teiler von 10 führt der Lehrer die richtige Schreibweise für Teilmengen vor.

(5. Hausaufgaben)

Und so war das *Tafelbild* aufgebaut:

Abbildung 1: Tafelbild in einer Mathematikstunde

- (1) 24 Schüler
- (2) 4 Gruppen mit je 6 Schülern
 8 Gruppen mit " 3 Schülern
 2 Gruppen mit " 12 "
 6 " mit " 4 "
 24 " mit " 1 "
 3 " mit " 8 "
 12 " mit " 2 "
 1 " mit " 24 "
- (3) S. 9,1
 28 Schüler
- (4) 28 Schüler: 6 Möglichkeiten
 30 Schüler: 8 Möglichkeiten
 32 Schüler: 6 Möglichkeiten
- (5) Teiler 24: (6) 4 . 6
 8 . 3
 2 . 12
 6 . 4
 24 . 1
 3 . 8
 12 . 2
 1 . 24
- (7) $T(10) = \{1, 2, 5, 10\}$
 $T(15) = \{5, 3, 1, 15\}$
- (8) S. 9,1 (zu Ende)

5. Der Unterricht und seine Dokumentation

Nach dem Bisherigen muss *Unterricht als pädagogische Situation*, genauer: als eine Bildung ermöglichende Situation untersucht werden. Ich grenze den Gegenstand der Untersuchung damit vor allem gegen die Laborpraxis von Experimenten und gegen Feldexperimente im klassischen Sinne ab. Diese wären, selbst wenn sie im Gewande von alltäglichem Unterricht erschienen, nicht in pädagogischer oder bildender Absicht veranstaltet. Ebenso habe ich kein Interesse daran, Planungen, Vorschläge für die Gestaltung von Unterrichtsreihen oder Curricula zu untersuchen. Das unterscheidet mich von den Didaktikern wie *Klafki* oder den Fachdidaktikern, die in konstruktiver Absicht fragen: In welchen Schritten muss ein gesellschaftlich legitimerter und in den Lehrplan aufgenommener, also dem Unterricht vorweg gegebener Gegenstand für diesen aufbereitet werden? Nicht dessen Planung, ihn selber, seinen Inhalt will ich analysieren.

Natürlich muss man vor jeder empirischen Analyse einen *Begriff* von dem haben, was man unter dem ›Unterrichtsinhalt‹ verstanden wissen will. Andernfalls sähe man ihn im Unterricht nicht. Ich habe einen solchen Begriff in den vorigen Erörterungen bereits angedeutet, im Folgenden werde ich ihn weiter ausführen. Dazu muss man

- zunächst einmal die differenzierte und komplexe *pädagogische Situation* zur Kenntnis nehmen, also sehr genau den Unterricht selbst ansehen; und sodann
- ungehindert durch vordergründig praktische Absichten über das *nachdenken*, was man sieht, und darüber, warum man es so sieht, wie man es sieht, und nicht anders.

Bei der Erforschung von Unterrichtsinhalten ist beides untrennbar mit einander verbunden: die Wahrnehmung von Unterricht und die Reflexion dieser Wahrnehmungen. Grunddatum der Analyse ist allemal der Unterricht sein. Wie kann man ihn erfassen?

Hier haben wir es heute einfacher als *Petersen* seinerzeit noch. Der hatte Stenogramme anfertigen müssen; mit Tonaufnahmen stand man erst am Anfang. Heute sind Ton- und Bildaufzeichnungen von Unterricht Standard. So gibt es denn auch eine Fülle von mehr oder weniger umfangreichen Dokumentationen. Um nur ein Beispiel zu nennen: die umfangreichen **Arbeiten** an der Frankfurter Universität. – Für das Interesse am Unterrichtsinhalt reichen durchweg Tonaufnahmen zusammen mit einer Dokumentation der verwendeten Medien (Texte auf den unterschiedlichsten Trägern, insbesondere Lehrbuchkapitel; aber auch Bilder). Wenn gebastelt, gezeichnet, gespielt wird, dann müssen Bildaufzeichnungen dazu kommen. Die technischen Möglichkeiten sind so weit entwickelt, dass sie den Bedarf an Genauigkeit der Information inzwischen weit übersteigen.

Um einem gängigen Einwand zu begegnen: Es besteht in den einschlägigen Berichten Übereinstimmung darüber, dass der Aufnahmearbeit den Unterricht zwar zunächst stört und beeinflusst, dass diese Beeinflussung jedoch mit der Zeit zunehmend zurücktritt – am wenigsten wohl bei den Lehrern – und nach einigen Probeaufnahmen vernachlässigt werden kann.

Der Unterricht kann also und sollte, jedenfalls dann, wenn es um die Analyse seines Inhalts geht, in der Form einer Dokumentation für die Analyse verfügbar gemacht werden.

Als eine *Unterrichtsdokumentation* bezeichne ich im Folgenden die Sammlung aller Informationen über eine bestimmte Unterrichtseinheit, zumeist Unterrichtsstunde oder -reihe: Aufnahmen, Tafelbilder, Interviewtexte, Medien, Sitzpläne, Planung des Lehrers; manchmal nur Beobachtungsprotokolle – dies ist die Form, in der der Unterricht für die Analyse zugänglich gemacht wird.

Mein Interesse gilt dem Unterrichtsinhalt, dem Inhalt also, der im und durch den Unterricht bereitgestellt wird, genauer: im Unterricht erarbeitet wird. Was sich die Beteiligten dabei denken, was sie davon halten und behalten, das ist nicht Gegenstand meiner Untersuchungen – obwohl es natürlich eine Frage von großer Bedeutung für die Planung und den Erfolg von Unterricht ist.

Sofern dazu Daten vorhanden sind, zum Beispiel Interviewprotokolle, können die gegebenenfalls bei der Erarbeitung einer *lokalen Topographie* herangezogen werden, wie sie in einem **späteren Abschnitt** rekonstruiert wird, bei der *Interpretation* des Dokuments also.

Das hat Konsequenzen für den Umfang der Dokumentation. Für die Herstellung einer Unterrichtsdokumentation heißt das: Alle inhaltlich relevanten Momente von Unterricht müssen erfasst werden, d.h. vor allem alle Arbeiten und die mit ihnen verbundenen verbalen Tätigkeiten sowie die Arbeitsergebnisse.

Beim Frontalunterricht in Mathematik ist das noch ziemlich einfach. Schwieriger wird es, wenn etwa im Fach Kunst alle Schüler einen Ziegelstein zeichnen. Marita Thoma hat in ihrer **Interpretation einer Kunststunde** versucht, zwei nebeneinander sitzende Schülerinnen bei der Arbeit im Bild und mit dem Richtmikrofon zu dokumentieren; eine weitere Tonaufnahme informiert darüber, was in der Klasse sonst geredet wurde, sofern es sich jedenfalls aus dem allgemeinen Gemurmel heraus hob.

Im einzelnen ist die Frage sehr schwer zu entscheiden, welche Informationen gesammelt werden sollen. Meist setzen die vorhandenen Ressourcen den Forschern engere Grenzen, als die es sich wünschen. Aber es gibt heute auch das Gegenteil, Arbeiten nämlich, bei denen der Dokumentationsaufwand die Frage und den Ertrag einer Interpretation bei weitem übersteigt. Das ist nicht weiter verwunderlich. Denn die Frage, die am Anfang eines Forschungsvorhabens steht, ist zunächst noch recht allgemein gestellt; erst im Laufe der Arbeit an der Dokumentation wird das in Frage stehende Problem dann immer weiter eingegrenzt, bis es schließlich die Gestalt annimmt, in der es dann in einem Forschungsbericht mitgeteilt wird.

Die Dokumentation kann dadurch besser verfügbar gemacht werden, dass die benutzten Medien transformiert werden. Für die Interpretation auf der Basis der Ton- und Bildaufnahmen kommt beim Unterrichtsinhalt vor allem die Herstellung von *Verbaltranskripten* in Betracht. In ihnen kann man blättern, man überblickt mehr und schneller als in den Originaldokumenten. Für ihre Anfertigung gilt dieselbe Orientierung an der leitenden Fragestellung wie für die der Dokumentation insgesamt.

Bekannt ist das in sozusagen lineare Form gebrachte Verbalprotokoll: Eine verbale Äußerung wird nach der anderen mitgeteilt. So ist das Protokoll einfach zu lesen; auch ist die Herstellung nicht gar zu aufwändig.

Allerdings enthält es bereits ein erhebliches Maß an sachlicher Interpretation: Zumeist werden allein diejenigen Äußerungen festgehalten, die – für die Transkribenten ersichtlich – im Blick auf das Ergebnis des Unterrichts produktiv sind.

Um das Ausmaß einer solchen Vorweg-Interpretation zu begrenzen, kann man man sich verschiedener Varianten einer Partiturschreibweise bedienen. Auch bei lebhaftem Unterricht gibt ein derartiges Protokoll den Verlauf der Arbeit im Unterricht etwas genauer wieder als das linearisierte Protokoll. Allerdings erfordert seine Herstellung einen erheblichen Arbeitsaufwand, gibt dann aber auch das In- und Nebeneinander der Beiträge zur Arbeit im Unterricht besser wieder. Die Partiturschreibweise wurde von *Konrad Ehlich* und *Jochen Rehbein* entwickelt und ihren linguistischen Analysen von Gesprächen, auch Gesprächen im Unterricht zugrunde gelegt. Sie nannten das Ergebnis *halbinterpretatives Arbeitstranskript* (HIAT). [1]

Was seinerzeit noch überaus mühsam mit der Schreibmaschine zusammengebastelt werden musste – so auch das hier wiedergegebene Protokollstück – lässt sich heute vergleichsweise einfach mit einem Computerprogramm erledigen, zum Beispiel mit einem der *Ton und Text-Hilfsprogramme für Transkribenten*. – Um das noch zu ergänzen: Inzwischen gibt es auch recht brauchbare Instrumente zur Bearbeitung von Videoaufnahmen wie etwa das Programm *Videograph*.

Meiner Frage entsprechend, haben wir das Transkript stark vereinfacht, wie der folgende Auszug aus einem solchen HIAT zeigt; protokolliert ist der Anfang der Mathematikstunde, die oben vorgestellt wurde.

So viel zur Form, in der der Unterricht einer Interpretation seines Inhalts zugrunde gelegt wird. Jetzt gehe ich zur theoretischen Explikation des Begriffs über und verlasse fürs erste die Empirie.

Abbildung 2: Verbalprotokoll des Beginns einer Unterrichtsstunde (HIAT)

Legende zum HIAT

L:	Lehrer
Andreas:	ein namentlich identifizierter Schüler
S:	ein(e) nicht identifizierbarer Schüler(in)
Ss:	mehrere Schüler
...:	Pause
(...):	Kommentar der Transkribenten; dabei bedeuten:
... (29 sec) ...:	Pause von 29 sec Dauer
(Tb 1):	das Tafelbild (1) wird angeschrieben

- L (Hinweis auf die Aufnahme) So, ich habe euch zunächst von einem kleinen Problem zu berichten. .. Ihr wißt, daß unsere Sportgruppen immer so ungefähr 24 Schüler umfassen. Das Problem, von dem ich euch berichten möchte, ist folgendes. Für eine ganz bestimmte Turnstunde, in der alles ganz toll und reibungslos laufen soll, hat der Lehrer vor, 24 Schüler, 24 Schüler seiner Sportgruppe, in Riegen aufzuteilen, .. in Sportriegen. Nun müssen mal unsere großen Athleten vortreten und uns erklären, was Riegen sind.
- L .. Andreas. Richtig,
Andreas Ja, also sowas ähnliches wie Gruppen, nich?
- L ja. Also im Sport nennt man die Gruppen, die gebildet werden, Riegen, und das Besondere dabei ist, daß die Riegen alle gleich groß sein sollen. .. Also, 24 Schüler hat dieser Lehrer in seiner Sportgruppe, und daraus will er gleich große Riegen bilden.
- L (TB 1) ... (30sec) Die Gruppen, die gebildet werden
Ss (Gemurmelt)
- L sollen, sind gleich groß, .. sollen gleich groß sein.
Ss (Gemurmelt)
S Ich hab es.
Sx Melde
- L ... (29 sec) Ja, Detlef.
Sx dich mal.
Detlef 4 Grup/ 4 Gruppen in/ wo in jedem 6 drin
- Detlef sind.
S Wollt ich auch sagen.
S Och, hab ich nich gesagt.
S 4 mal 6.
L (TB 2) ... (16 sec) Bitte.
Claas In 8 Gruppen und
- Claas jeweils 3.
L (TB 2) Mm, kannste an-
S Er hört mich nicht.
Ingolf 2 Gruppen und mal 12.
- L schreiben. Die Gänsefüßchen
Ingolf (TB 2)
S Fehlt noch was.
S "Je" fehlt. "Je".
S Was?
- L unter "je". .. Sind nicht so wichtig. Andreas.
Andreas Ja also das/ 6 Grup-

Andreas S S Ss L	pen jeweils 4, ne? (TB 2) 24 Gruppen geht auch. 3 Gruppen (...) (Gemurmel) ...(10 sec)
L S S Sx	Sind das alle Möglichkeiten? Mm, und hier alle (...) 24 Gruppen. Oh, hier bin ich so hochge-
Sx L Delfi Sx	gangen. ...(21 sec) Delfi. Is auch denkbar, ne, 24 Gruppen je einem. Ja,
L Delfi Sx Stefan S	ja, schreib an. (TB 2). da will ich auch noch ma die Lösung sagen. 48 mit jeweils nem Halben Jetzt auch noch meine Lösung.
Stefan S S L	Bleib sitzen. (...) da gibt's keine. (...) da gibt's aber keine. ...(49 sec) Ihr
L	habt schon gemerkt, nicht, das sind 24 Gruppen und jede Gruppe besteht aus einem Schüler, das ist eigentlich nur ne Möglichkeit, die man so'n in Gedanken haben kann, im Sportunterricht kommt das eigentlich wirklich nicht vor, nicht? .. Aber trotzdem wollen wir das aufnehmen, weil das ja denkbar ist. ... Gibt es noch andere Möglichkeiten, wenn sie auch nicht so wahrscheinlich
L Stefan	sind? ... Aber Möglichkeiten, die zumindest denkbar sind. Eigentlich
Stefan L Ss S Jörg	wollt ich (...) ... (7 sec) Ja, Jörg. (Gemurmel) 12 3 Gruppen mit 8 vielleicht.
Jörg L Dagmar Delfi	(Tb 2) Ja, Dagmar. Delfi. 12 Gruppen und 2 Schüler. (Tb 2) 48 Gruppen und
Delfi L S S	je ein Halber. Wie kriegst du die auf die Häfte? Schneidest se durch. Dann kommt der Kopf

S	weiter.
L	Gut, dann ... Der Lehrer kann
S	Aber es gibt doch halbe Portionen.
L	dann so, gerade so in diese 48 Gruppen aufteilen.
Delfi	Das ist viel-
Delfi	leicht 'n Fettwanst und das so'n Dünner, und der Dünne is'n
Delfi	Halber.
L	Aber wenn de / die Schüler erstmal halbiert sind, kann er
L	schlecht mit denen noch turnen, ne? Wenn die Schüler
Delfi	Wie bitte?
L	erstmal halbiert sind, kann man mit denen schlecht turnen.
S	(...) unter-
S	teilt ...
L	.. Ja, sind das alle Möglichkeiten? ... (7 sec)
Ss	(Gemurmel)
L	Eine letzte Möglichkeit fehlt uns noch.
S	Ah, ja ... 8 durch 3.
Ss	(Ge-
Ss	murmeln)
L	... (19 sec) Dagmar.
Dagmar	Eine Gruppe und jeweils 3 Schüler.
S	Wie-
S	viel?
Dagmar	Eine Gruppe und jeweils 3 Schüler.
S	Ein was?
S	Ein hoch (...)
S	Dann
S	sind's insgesamt 3 Schüler.
L	Fast richtig.
S	Beinahe.
S	Nein,
	Hier ist Meldepflicht.
S	nein.
S	Doch, doch.
Ss	(Gemurmel)
L	... (13 sec) Michael.
Michael	24 Schüler mit jeweils ei'm
Michael	.. eh, umgekehrt.
S	Krumme Ziege.
S	Ein Schüler, ein Schüler.
S	Und eine Gruppe.
L	Bitte.
Petra	Eine / eine Gruppe mit jeweils 24 Schülern. (Tb 2)
Delfi	Aber da gibt's
Delfi	noch mehr. ..12 Gruppen. .. Ah, nee, hab'n wir schon. Hab'n wir
	alles / fast alles, außer .. 4 / 4 Gruppen, 6 Schüler, 4 Gruppen
Delfi	mit je 6 Schülern.
L	...Ja, da haben wir eigentlich hierbei jetzt
L	alle Möglichkeiten gefunden, und genau eine ähnliche Aufgabe
	möchte ich euch jetzt stellen, die ihr lösen sollt.

Die Konzepte

Zu Beginn habe ich mein **Interesse** an den Inhalten des Unterrichts begründet, danach dann das Problem im Rahmen der traditionell einschlägigen **Theoriestücke** verortet. In den folgenden drei Abschnitten werde ich jetzt den Umkreis der *Begriffe* abstecken, mit deren Hilfe ich die Frage so zu sagen exponieren werde:

- Welche Daseinsweise haben die Dinge, die wir alltäglich als **›Unterrichtsinhalt‹** oder auch **›Unterrichtsgegenstand‹** bezeichnen?
- Was wird im Unterricht mit diesen Dingen gemacht? – Sie werden **bearbeitet**, und das heißt genauer: **interpretiert**.
- Wie kann man den Unterricht so dokumentieren, dass er einer erziehungswissenschaftlichen, am Inhalt interessierten Weise interpretiert werden, wie kann man eine **Datenbasis** für diese Interpretation erzeugen?

– ehe ich dann eine **Definition** vorschlagen werde.

6. Unterrichtsgegenstände als symbolische Repräsentation

Die mit Absicht nicht weiter differenzierte Rede vom ›Unterrichtsinhalt‹ war im Vorigen bereits ergänzt worden. Von ›symbolischer Repräsentation gesellschaftlicher Praxis‹ war die Rede: Texte, die auf Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Praxis, Aufgaben, die auf praktische Probleme verweisen; Formen der künstlerischen Aneignung und Gestaltung von Welt; naturwissenschaftliche Experimente und technische Problemlösungen. Das soll nun näher erläutert werden.

In den ›Unterrichtsinhalten‹ treffen die Schülerindividuen auf etwas Allgemeines, Objektives. Von ›Kultur‹ hatte ich im Zusammenhang mit dem **Stichwort der ›Bildung‹** gesprochen. In ihnen sei aufgehoben, was Menschen als Menschen ausmacht. Zunächst einmal, für den Augenschein des sprichwörtlichen Marsbewohners, sind der Text eine Ansammlung von schwarzen Zeichen auf Papier; die Maschine ein Ding mit Stromeingang hier und Drehbewegung dort; der Choral ein Ineinander von Tönen, die mehrere Menschen mit Posaunen oder ihrer Stimme erzeugen – nichts weiter.

Für eine Weile möchte ich den Standpunkt dieses Marswesens einnehmen – Experten sprechen von *Ethnomethodologen* –, um so zu verdeutlichen, wie ich bei der Analyse von Unterricht vorgehen will. [1] Der Marsmensch weiß von nichts, nichts von Unterricht, von Schule, von Unterrichtsinhalt schon gar nichts. Er setzt sich unter die Erdenmenschen und sieht, daß sie etwas tun. Ich mache allerdings eine Annahme (die zeigt, daß auch ich ein Erdenmensch bin), die nämlich, daß, was da geschieht, daß es zweckgerichtet ist, daß Einzelnes miteinander zusammenhängt, auch mit anderem, was ich nicht sehen kann.

»Ist dies gleich Wahnsinn, hat es doch Methode« – diese Antwort des Pollonius, mit der er Hamlets gänzlich unverständliches Handeln einschätzt, drückt eben dieselbe Unterstellung aus; sie treibt ihn, dasjenige herauszufinden » die Methode «, das dem Beobachteten Sinn gibt. [2]

Die Unterstellung, die ich im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte mache, habe ich in die formelhafte Wendung von der ›symbolischen Repräsentation gesellschaftlicher Praxis‹ gebracht. Es sind nicht irgendwelche einzelnen, sinnlose Sinnendinge, mit denen da hantiert wird. Ich unterstelle vielmehr, daß es Zeichen sind, die auf ein allen Teilhabern einer Kultur Gemeinsames, Sinnvolles verweisen, die etwas bedeuten. Dieses Allgemeine ist – so sage ich – die Praxis, in der die Menschen in Gesellschaft ihre Welt bauen und einrichten. Dieses Allgemeine, die gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit, ist so alt wie die Menschheit. Es erscheint in mythologischem Gewande etwa in dem Auftrag, sich die Erde untertan zu machen. [3] Und es ist heute mit sozialwissenschaftlicher Akribie etwa von *Peter L. Berger* und *Thomas Luckmann* ausgeführt worden. [4]

Ich erwähne nur die didaktische Maxime, die für mich aus diesem Sachverhalt folgt: Jedem Inhalt muss im Unterricht solange nachgegangen werden, bis er jenes Allgemeine preisgibt. Diese Maxime habe ich bei *Wolfgang Klafki* zwar nicht gelernt – vielmehr bei *Franz Fischer* [5] und *Josef Derbolav* [6] –, aber in der ersten Version seiner *Didaktischen Analyse* [7] noch gefunden. Später ließ er sie anscheinend fahren. Oder was sollte die ganz unglückliche und irreführende Unterscheidung von ›potentiell emanzipatorischen‹ Themen einerseits und ›instrumentellen‹ andererseits besagen, die er mit der Neubearbeitung der *Didaktischen Analyse* vornahm? wobei jene Menschlichkeit direkt erschlossen, diese hingegen nur Mittel zum Zweck der Menschlichkeit seien? [8]

Wichtiger ist die methodische Maxime, die für die Unterrichtsforschung darin beschlossen liegt: Die Analyse von Unterrichtsinhalten muß vom Zeichen zum Bezeichneten gehen, muß den Sinn rekonstruieren, der in den Unterrichtsinhalten gleichsam aufbewahrt liegt. Deswegen ist die erwähnte ›Lehrstoffanalyse‹ nahezu sinnlos in dem hier gebrauchten Sinne dieses Wortes: Daß bestimmte Bezüge zwischen den im Unterricht zu lernenden Begriffen oder Sachverhalten bestehen, das wird unterstellt, festgestellt und festgehalten – mehr nicht. Wir müssen aber noch weiter gehen. Menschliche Arbeit, dem Chaos abgerungene Ordnung, wie es *Adorno sagte* [9], das ist es, worauf die Unterrichtsinhalte verweisen. In den Unterricht werden sie geradezu um dieser Verweisung willen hineingebracht: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, die gesellschaftliche Praxis, wird im Unterricht symbolisch repräsentiert.

Der Begriff des ›Symbols‹ wird in unterschiedlichen Denkkzusammenhängen verwendet. Wegen der bildungstheoretischen Akzentuierung der Frage nach dem Unterrichtsinhalt knüpfte ich an die kulturphilosophische Arbeit von *Ernst Cassirer* an. Ich kann nur andeuten:

Cassirer spricht von ›symbolischen Formen‹ und versteht darunter »jede Energie des Geistes ..., durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkret sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird«. Die Symbolsysteme – Welten von Bildern und Zeichen – »treten zwischen uns und die Gegenstände; aber sie bezeichnen damit nicht nur negativ die Entfernung, in welche der Gegenstand für uns

rückt, sondern sie schaffen die einzig mögliche adäquate *Vermittlung* und das *Medium*, durch welche uns irgendwelches geistiges Sein erst faßbar und verständlich wird«. [10, von mir hervorgehoben, P, M.] Für uns wichtig ist weiterhin, daß verschiedene symbolische Formen unterschieden werden können, für die, bei aller Verschiedenheit ihrer Leistungen im einzelnen, gleichwohl jene Charakterisierung zutrifft: Mythos, Sprache, Kunst, Religion und Wissenschaft. Die Vorstellung, man käme ohne sie besser aus, ja man könne geradewegs an die »unsagbare Fülle des Lebens« herankommen, führt grundsätzlich in die Irre: Ohne sie würde uns nur »die Enge und Dumpfheit des sinnlichen Bewußtseins umfassen«. Ja, glaubte man, auf die Symbole verzichten zu können, so zerstörte man damit die Energien des Bildens, die »hinter jedem bestimmten Kreis von Symbolen und Zeichen« stehen. [11]

Diese Überlegungen sind sicher nicht dadurch zu entkräften, daß die Technik bei *Cassirer* nicht vorkommt, ebensowenig das Spiel. Vielleicht könnte man sie in den von ihm herausgearbeiteten symbolischen Formen finden, vielleicht müßte man deren Kreis erweitern. Jedenfalls: Unser Welt- und Gesellschaftsbild, an dem wir unser Handeln orientieren, ist in einer mehrschichtigen Bildersprache, Bildsymbolik gebildet. Ihre Logik ist die der »symbolischen Formen«.

Lassen sich bestimmte symbolische Formen vorweg auszeichnen? Daß der Unterricht heute die Welt nicht in mythischen Formen repräsentieren sollte, darüber scheint man sich einig zu sein. Aber weiterhin? In der didaktischen Diskussion dominiert, ins Postulat der »Wissenschaftsorientierung« allen Lernens gefaßt, die »Wissenschaft«. Wissenschaft wäre demnach die ausgezeichnete »Energie des Bildens«, die allein gültige Weise der menschlichen Erfassung der Gegenstände? Ich finde bei *Cassirer* keinen Beleg für das Recht einer solchen Ausnahmestellung der Wissenschaft. Auch in der Didaktik nicht, nur eine gewisse Selbstverständlichkeit, mit der »Wissenschaftsorientierung« immer wieder gefordert, gleichwohl in der didaktischen Praxis nie so ausschließlich praktiziert wird. – In forschungsmethodischer Hinsicht wäre es jedenfalls eine Erschleichung, wenn wir voraussetzten, was vielleicht am Ende herauskommen könnte.

Die »Erziehung« der **Kollegschulstunde** etwa scheint eher in einer an Kunst, der Erziehungskunst, orientierten Symbolik kodiert zu sein als an der Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft.

Worauf es mir hier ankommt: Wir können uns gesellschaftliche Praxis oder menschliche Arbeit im Unterricht nur in Formen ihrer symbolischen Repräsentation aneignen. Und das, was wir uns im Unterricht aneignen, ist symbolische Repräsentation und verweist auf spezifische menschliche Leistungen.

In der Didaktik finden wir die Vorstellung von der Repräsentation in der *Konstruktiven Didaktik* von *Gotthilf G. Hiller*: »Die Aufgabe der Didaktik ist es, Unterrichtsmodelle zu konstruieren. Sie sollen die Realität für die Schüler repräsentieren, die vor ihnen zu legitimieren ist und in der sie selbst handlungsfähig werden sollen.« Anders gewendet: Lehrplanforschung habe zu prüfen, »wie man im konkreten Unterrichtsvollzug die Leistungen von Sprachmustern, Operations- und Zeichensystemen thematisiert« [12].

Das ist in der Sache dasselbe wie bei *Cassirer*, wenn auch unter Inanspruchnahme von soziologischer Handlungstheorie ausgeführt. Bei *Hiller* finden wir auch Ansätze einer empirischen Unterrichtsforschung, die den oben skizzierten Ansprüchen genügt. Leider hat er sie, wenn ich das richtig sehe, nirgends weiter ausgeführt.

Der Gesichtspunkt, daß es keinen nicht durch symbolische Formen vermittelten Zugriff auf die Wirklichkeit gibt, hat noch eine besondere Pointe: Die Rede von der symbolischen Repräsentation gesellschaftlicher Praxis legt nämlich die Vorstellung nahe, die Schule habe es mit Symbolen zu tun, wohingegen es außerhalb das unverstellte Leben gäbe; die Unterrichtsinhalte symbolisierten, stellten dar, verwiesen auf Umwegen auf etwas, das außerhalb der Schule unverstellt als gesellschaftliche Praxis erfahren werden könnte. Ein großer Teil der Schulkritik älterer reformpädagogischer Tage und der Gegenwart speist sich aus dieser Vorstellung.

Richtig ist hieran, daß die Inhalte zum Zwecke ihrer Bearbeitung im Unterricht ausgewählt und präpariert werden. Grundsätzlich falsch wäre aber der Glaube, man könnte außerhalb der Schule unverstellt und unvermittelt erfahren, was in ihr nur im Medium der symbolischen Repräsentation angeeignet werden könnte. Gesellschaftliche Praxis, Arbeit ist eines; ihre Aneignung ist ein anderes und nur als Aneignung ihrer symbolischen Repräsentation möglich, in und außerhalb der Schule. – Sehr wohl hat es allerdings einen Sinn, nach der schulspezifischen Form der symbolischen Repräsentation zu fragen. Darauf werde ich jetzt eingehen.

7. Arbeit im Unterricht

Für die besondere Weise des Umgangs mit symbolischen Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis im Unterricht hatte ich bisher den Begriff der ›Arbeit‹ benutzt. Das ist nichts Neues. Ältere Unterrichtslehren bezeugen ein solches Verständnis allerorten:

In der *Neuzeitlichen Unterrichtsgestaltung* von Karl Stöcker etwa finden wir einen Niederschlag dieser Vorstellung schon in der verwendeten Begrifflichkeit. Den Unterrichtsformen – sofern sie nicht ohnehin schon durch Schülertätigkeiten bezeichnet werden: ›erarbeitender Unterricht‹ – entsprechen bestimmte Arbeiten der Schüler: Alleinarbeit, Gruppenarbeit; ausführlich werden Arbeitsmittel behandelt. Die Unterrichtsformen, bei denen der Lehrer nicht direkt führt, werden nach Inhalt, Gestaltungsart und Ort der Arbeit der Schüler unterschieden. Einer der ›Unterrichtsgrundsätze‹ ist das ›Aktivitätsprinzip‹, »der Grundsatz, dass das schulische Lernen des Schülers als möglichst selbständige, sinnvolle geistig-manuelle Arbeit zu gestalten« ist. [1]

Im Übrigen ist der Begriff in der Sprache des Unterrichtsalltags durchaus geläufig: ›Haus-‹ und ›Klassenarbeiten‹; auch die ›Strafarbeiten‹ gibt es noch, auch wenn sie so nicht mehr heißen dürfen. Die Sache – die Arbeit – muss bei den Didaktikern allerdings irgendwann in Vergessenheit geraten sein. So empfahl etwa Hilbert L. Meyer 1980 Lehrern und solchen, die es werden wollen, in Marxscher Pose (›den Unterricht vom Kopf auf die Füße ... stellen‹) ›Handlungsorientierung‹ als Modus der Aneignung von Wirklichkeit, so, als wäre dies etwas ganz Neues:

»Im handlungsorientierten Unterricht versuchen Lehrer und Schüler gemeinsam, etwas mit Kopf, Herz, Händen, Füßen und allen Sinnen zu machen. Dabei können Handlungsergebnisse entstehen, die für den Lehrer und Schüler einen sinnvollen Gebrauchswert haben.« Demnach müssen – so seine ›These‹ – »Handlungsvollzüge und Handlungsmöglichkeiten von Lehrern im Unterricht ... Grundlage für eine empirisch gehaltvolle Theorie des Unterrichts« sein. [2] Das heißt bei ihm dann: Tut im Unterricht was anderes als nur reden [3]. Da wird man ihm natürlich nicht grundsätzlich widersprechen wollen.

Die erste Konsequenz aus solcher Ermahnung wäre wohl eine Präzisierung der Vorstellungen, die mit dem Begriff der ›Arbeit‹ im Unterricht verbunden sind. Die alten Didaktiker standen da in der Tradition der ›Arbeitsschule‹; Meyer empfiehlt seinen Lesern Literatur zur ›Handlungstheorie‹. Ich denke – wegen der bildungstheoretischen Fragestellung – eher an *Marx*, der an der **schon zitierten Stelle** die »Geschichte der Industrie«, also die »Entwicklung des Systems der gesellschaftlichen Arbeit« [4], als »das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte« bezeichnet:

»In der gewöhnlichen, materiellen Industrie ... haben wir unter der Form sinnlicher, fremder, nützlicher Gegenstände, unter der Form der Entfremdung die vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen vor uns.« [5]

Ich denke hieran, weil ich den Begriff nicht vorweg in seine schulpädagogischen und didaktischen Verkürzungen zwingen, sondern – anthropologisch gesehen – so tief und umfassend wie möglich fassen möchte.

Für den Unterricht habe ich mir die Sache dann so verdeutlicht: Auch der Unterricht ist gesellschaftliche Praxis. Das haben uns Erziehungstheoretiker und Bildungssoziologen hinreichend erläutert. Was wäre dann die spezifische Form der Arbeit im Unterricht? Die Antwort muss nach den vorigen Überlegungen sein: Da der Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit symbolische Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis sind, ist der Modus seiner Bearbeitung die *Interpretation*.

Dies gilt – wiederum – grundsätzlich, per definitionem. Zwar werden Didaktiker aller Provenienz damit nicht zufrieden sein, aber das liegt dann nur an begrifflicher Unschärfe ihrer Postulate und Empfehlungen. Man mag das an Meyers Forderung nach einem ›sinnvollen Gebrauchswert‹ sehen: Offensichtlich denkt er an so etwas wie die ungezählten Topflappen, die zu unserer Zeit im Handarbeitsunterricht produziert werden; nein, er führt viel schönere Sachen auf [6]. Allen ist aber gemeinsam, dass sie letzten Endes nur in pädagogischer Absicht, damit also das Gebrauchswert kriegt, was im Unterricht produziert wird – also. Im Unterricht wird interpretiert, und zwar durch die Herstellung eines brauchbaren Produkts. Zunächst sind es die Regeln für sachgerechte Häkelei, letzten Endes wird der Arbeitszusammenhang von so etwas wie der Nähstube interpretiert. Nichts gegen die Produkte, wenn man ihren Zweck im Auge behält; und durchaus nichts dagegen, dass die Topflappen zudem im Haushalt immer wieder mal gebraucht werden.

Allerdings verstellt die Suche nach einem Gebrauchswert, geradezu die Aussicht auf den *pädagogischen Wert* der Produkte. Anders gesagt: Wären sie dann – pädagogisch betrachtet – sinnlos, wenn sie im Sinne des Alltags keinen Gebrauchswert hätten? Ein bekanntes Produkt der Arbeit im Mathematikunterricht der

sechsten Jahrgangsstufe ist etwa die Lösung des Problems: Sind ›Brüche‹ Zahlen – ›Zahlen‹ in dem bis dahin bekannten Sinne: was man addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren kann? Auf dieses Problem läuft die zitierte Mathematikstunde nämlich hinaus. Niemand kann das Ergebnis an die Wand hängen, essen, ausstellen oder sonstwie veröffentlichen, wie Meyer das fordert. Mit der üblichen Auskunft: ›Das brauchen wir später‹, sind wir alle drei nicht zufrieden, Meyer, Leserin oder Leser und ich. Was also? Hier wird ein Stück Algebra interpretiert. Und das ist schon etwas, wie jeder Lehrer weiß und jedem Kind klar werden kann, wenn es erfährt, dass es die schwierige *praktische Aufgabe* – Verteilung einer Sonntagstorte – *mathematisch beherrschen* kann.

Wolfgang Ritzel hat, um die Differenz von Mündigkeit und Unmündigkeit zu illustrieren, ein Gedicht von *Gottfried August Bürger* herangezogen, die *Schatzgräber*:

›Ein sterbender Winzer erreicht durch den Hinweis auf einen Schatz im Weinberg, dass seine Söhne diesen um- und umgraben, seine Fruchtbarkeit dadurch gewaltig steigern und so des Alten letztes Wort bestätigen, freilich ohne es zu begreifen und immer noch in der Haltung von Schatzsuchern‹. [7] Der Mündige begriff es, wie die Schatzgräber, als sie nach einem Jahre klug waren.

In diesem Bilde sind die drei Aspekte miteinander verbunden:

- der Zweck der *Bildung* und die sachgerechte *Arbeit* an ihr;
- die Arbeit auf ein *Produkt* hin; und
- das Ganze motiviert durch die Aussicht auf ein vom Produkt zu unterscheidendes Ergebnis, in *pädagogischer Absicht* also.

Die sachgerechte Arbeit ist in dieser Absicht nichts als die sichtbare Seite von Bildungsarbeit, auf diese selbst sieht es der Vater ab. Wenn das Produkt zudem nicht nur ein Staubfänger, sondern brauchbar ist, dann ist zu vermuten, dass Schüler sich eher auf diese Arbeit einlassen. Motivierung, darauf läuft die Rede vom Gebrauchswert hinaus.

Die Arbeit im Unterricht ist, um es noch einmal zu sagen, etwas grundsätzlich anderes als die Gebrauchswert produzierende industrielle oder handwerkliche Arbeit. Seit *August Hermann Francke* seine Waisenkinder spinnen und stricken ließ und dann ein halbes Jahrhundert später überall *Industrieschulen* entstanden [8], diente Arbeit in der Schule der Aneignung jener ›vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen‹, war also – nehmen wir *Cassirers* Überlegungen dazu und fassen wir den Begriff nicht zu eng – Interpretation.

Vermutlich muss ich mich an dieser Stelle von den Lehr-Lern-Forschern fragen lassen, warum ich ein solches Gewicht auf die unterrichtliche Arbeit lege, wo diese doch letztlich eine Veränderung von Kenntnissen, Einstellungen und Fertigkeiten der Schüler bezweckt. Warum die Arbeit umständlich als ›Interpretation‹ interpretieren, statt

- in input und output der black box Schülerkopf in Beziehung zu setzen;
- Ordnung und Struktur in das bringen, was man da erschließen lässt; und
- das Ganze zum Zweck der aufwandreduzierenden bzw. zielerreichenden Optimierung des Verhältnisses von Lehre und Lernerfolg?

Es gab doch tatsächlich Psychologen, die das beabsichtigten [9]; diejenigen unter den Hirnforschern heutiger Tage, die den Unterricht revolutionieren zu können behaupten, haben sie beerbt. [10]

Ich sehe einmal davon ab, dass bislang trotz beträchtlichem Erkenntniszuwachs nicht eben viel an technisch verwertbarem Wissen herausgekommen ist – auch wenn heute die besagten Hirnforscher vollmundige Versprechen machen. Das könnte sich ja ändern, wenn die methodischen und theoretischen Instrumente verbessert sein würden. Nein, ich halte einfach deswegen am traditionellen didaktischen Begriff der ›Arbeit‹ fest, weil ich als Erziehungswissenschaftler kein Interesse daran habe, dass Lehrer versuchen und Didaktiker sowie Forscher sie dazu ermuntern, mit welchen Zielwerten auch immer in Köpfen, Herzen und psychomotorischen Zentren von Kindern herumzumodellieren. Das müssen diese in der Bearbeitung von Unterrichtsinhalten an sich selber leisten. Dass Kinder zum Arbeiten motiviert und manchmal oder häufig genötigt werden müssen und dass es *bestimmte* Arbeiten sind, darin liegt der pädagogische Aspekt. Arbeiten müssen sie selber.

Wenn ich als Erziehungswissenschaftler von der ›Interpretation‹ symbolisch repräsentierter gesellschaftlicher Praxis spreche, um das Spezifische Arbeit im Unterricht zu bestimmen, dann möchte ich damit festhalten, dass

- die Schüler *arbeiten*,
- diese Arbeit zu einem *Ergebnis*, einer gültigen *Interpretation* führen muss und
- dieses Ergebnis in seinem *bildenden Ertrag* nur an der Aneignungs- und Auseinandersetzungsleistung gemessen werden darf, die es dokumentiert, nicht etwa an irgendeinem alltäglichen Gebrauchswert.

Die Erörterungen zur Arbeit sind wegen der forschungsmethodischen Forderungen erforderlich, die es impliziert: Nur wenn man Unterricht auf diese Weise definiert, wird man im Unterricht den ›Unterrichtsinhalt‹ und nicht nur ›Lehrstoffe‹ finden.

8. Themen und ihre Interpretation im Unterricht

Eine damals epochemachende Arbeit von *Arno A. Bellack* und seinen Mitarbeitern ist in mehreren Hinsichten aufschlussreich für den Unterrichtsinhalt. Es scheint zwar zunächst, als hätten sie gerade damit in ihren Arbeiten zur *Sprache im Klassenzimmer* nichts Rechtes damit anfangen können:

Sie hatten für den Unterricht, den sie in 15 Highschool-Klasse aufnehmen wollten, ein und denselben einschlägigen Lehrbuchtext zugrunde gelegt. Auf diese Weise wollten sie die Unterrichtsarbeit zweckmäßig eingrenzen und »eine relativ gleichmäßige Grundlage für die Überprüfung des Lernzuwachses und für die Analyse der sachinhaltlichen Bedeutungen des Unterrichtsgesprächs schaffen«. Sie hatten dann aber feststellen müssen, dass »gerade in dem Bereich, der durch die Vorgabe einer bestimmten Unterrichtseinheit am meisten eingeschränkt werden musste, paradoxerweise die größten Unterschiede im Verhalten der Lehrer« zu finden waren. [1]

Zwar wollten sie den »Lernzuwachs« in Abhängigkeit von der Struktur der Unterrichtskommunikation, der *Sprache im Klassenzimmer*, untersuchen. Mir scheint, dass sie darüber hinaus auch zum Verständnis vom Unterrichtsinhalt Wichtiges beigetragen haben:

Sie verstehen Unterricht als ein *regelgeleitetes Spiel* und unterscheiden verschiedene Arten von *Spielzügen*. Die *strukturierenden* Spielzüge unterteilen den Unterrichtsablauf in einzelne Arbeitsschritte. »Strukturierende Spielzüge dienen der unterrichtlichen (pedagogical) Funktion, den Kontext für nachfolgendes Verhalten im Unterricht zu setzen«. [2] Weiter gibt es *auffordernde*, *reagierende* und *fortführende* Spielzüge, die letzteren insbesondere in *zusammenfassender* und *bewertender* Funktion.

Bei ihren Beobachtungen und Analysen haben sie ein durchgängiges Muster des Spielablaufs herausgefunden. Sie skizzieren auch, wie es theoretisch erläutert werden kann:

- Strukturierende Spielzüge stecken den *Rahmen* ab, spezifizieren insbesondere Handelnde, Thema, Aktivitäten und kognitive Prozesse.
- Innerhalb der durch strukturierende Spielzüge abgegrenzten Teilspele gibt es eine *Abfolge* von Aufforderungen und Reaktionen sowie – nicht immer nötig – von Fortführungen.

Ich ergänze, dass eine Fortführung vermutlich obligatorisch ist, die nämlich, die am Ende eines (Teil-)Spiels die (Teil-)Ergebnisse zusammenfasst, bevor gegebenenfalls fortgefahen und neu strukturiert wird. Den Ablauf eines Spiels bzw. Teilspiels kann man sich dann wie folgt illustrieren:

Tabelle: Ablauf eines Spiels (in Anlehnung an Bellack u.a.)

STR – AUFF – REAG – (AUFF, REAG) – ... – (FORT) – ... – FORT ... // STRK ...

Legende: Die Abkürzungen verweisen auf die vier Spielzüge. Eingeklammerte (...) Spielzüge sind nicht obligatorisch. Auslassungen bedeuten, dass weitere Spielzüge bzw. Spielzugkombinationen folgen können.

Diese innere Struktur ist inzwischen so gut herausgearbeitet und zum Beispiel durch linguistische Analysen belegt [3], dass wir sagen können: Die Arbeit im Unterricht folgt in der Regel diesem Muster.

Man kann noch mehr sagen: Die *Strukturierung* obliegt in der Schule dem Lehrer, oder die Autorität dazu wird von ihm an Schüler delegiert. *Fortführungen* sind zumeist, jene abschließende Fortführung ist prinzipiell seine Sache. Aber dies deute ich jetzt nur an, ich komme **später** darauf zurück. Vorerst will ich einen anderen Gesichtspunkt hervorheben, der alsbald wieder auf den Unterrichtsinhalt führt. Dazu beziehe ich mich auf Vorstellungen zum Aufbau von Erfahrungen und zum *Erwerb von Wissen*, wie sie *Alfred Schütz* entwickelt hat.

Das, was Menschen als Wissen zur Hand haben, um sich in ihrer Welt zurechtzufinden, hat »seine Geschichte, die man als die Sedimentierung früherer Erfahrungen interpretieren darf«. Allerdings gründet »nur ein kleiner Teil meines zuhandenen Wissensvorrates ... in meiner eigenen und persönlichen Erfahrung der Dinge. Bei weitem der größte Teil ist sozial erworben und gründet in der Erfahrung anderer, er wird mir durch andere kommuniziert oder mir durch Eltern und Lehrer übermittelt«. [4]

Schütz fragt dann nach der zeitlichen Abfolge bei der »Sedimentierung« und zieht dafür seine *Theorie der Relevanz* heran: Da taucht aus dem Horizont der gleichsam selbstverständlich vorhandenen, umgebenden Dinge etwas auf, ist fragwürdig oder wird fragwürdig gemacht, wird jedenfalls als »Thema« relevant. Nachdem das Thema konstituiert ist, wird es der bestimmende Faktor für die »Auslegungsrelevanzen«, jene zuhandenen Wissens-elemente, die herangezogen werden können, »um den Platz der thematisch relevanten Erfahrung im zuhandenen Wissensvorrat festzulegen«. Dabei ist das zur Auslegung herangezogene Wissen

»Sedimentierung früherer Erfahrungen«. [5] Dazu kommt schließlich die ›Motivation‹, die den Prozess der Auslegung in Gang setzt und steuert.

Dieses Konzept übertrage ich jetzt auf den Unterricht [6]. Das ist zulässig, ist dieser doch die Veranstaltung, die in einer Gesellschaft ausdrücklich zum Zwecke der Tradierung und Verteilung von Wissen veranstaltet wird. Ich übersetze also: In einem problemlosen Horizont – sagen wir: zu Beginn einer Unterrichtsstunde – wird ein Thema vorgegeben und die Aufmerksamkeit auf ein Problem, auf eine ›Aufgabe‹ gelenkt. Dass dabei durch das jeweilige Fach und das zuvor Gehabte ein Ausschnitt aus dem Horizont schon vorweg abgegrenzt ist, kann hier außer Betracht bleiben.

Das dürfte in der Regel so aussehen wie in unserem Beispiel:

»So, ich habe euch zunächst von einem kleinen Problem zu berichten.«

Für die Schüler ist dieses scheinbar alltägliche ›Problem‹ durchaus – keines. Jene Schüler und wir Beobachter wissen, dass es vielmehr eine unterrichtstypische Verkleidung einer Handlungsaufforderung ist. Wir wissen, dass dieses Problem, die Aufgabe zu lösen ist. In unserem Beispiel scheint es an der ›Motivation‹ zunächst zu fehlen. Denn nach der Aufforderung passiert zunächst nichts. Das liegt nicht daran, dass die Aufforderung nicht als – grammatisch gesprochen – Imperativ formuliert ist, sondern indikativisch: »Also, 24 Schüler hat dieser Lehrer«. Auch dies ist so zu sagen didaktische Gewohnheit; Schüler kennen das. Nach längerem Schweigen setzt er noch einmal an:

»Die Gruppen, die gebildet werden sollen, sind gleich groß – sollen gleich groß sein.«

Da deutet sich ein an die Adresse der Schüler gerichteter Imperativ an. Noch eine Pause, dann kommen Antworten, Versuche der Lösung des Problems. Die Schüler aktivieren ihr vorhandenes Wissen, formal gesprochen: Das Thema wird ausgelegt, interpretiert. Schließlich motiviert der Lehrer ausdrücklich: »Sind das alle Möglichkeiten?« Dass von ›allen‹ Möglichkeiten zuvor noch nicht die Rede war, ist eine für den Inhalt bedeutsame Präzisierung des ›Problems‹. Hier gehe ich darauf nicht ein, sondern halte nur fest: Es wird weiter gearbeitet, in der Sprache der Theorie von *Schütz*: ›ausgelegt‹ bzw. interpretiert. Am Ende wird die Motivation sozusagen auf Null gesetzt:

»Ja, da haben wir eigentlich hierbei jetzt alle Möglichkeiten.«

Selbst wenn noch einer der Schüler was zu Sache zu sagen hätte: Das Thema gilt jetzt als ausgelegt; das Problem, das es aufgab, gilt als gelöst; oder didaktisch gesprochen: Die Aufgabe ist gelöst, und die Arbeit an ihr ist abgeschlossen.

Als außerordentlich fruchtbar hat sich nun die Verbindung dieses theoretischen Ansatzes mit den induktiv von *Bellack* und seinen Mitarbeitern gefundenen empirischen Regelmäßigkeiten erwiesen: In den strukturierenden Spielzügen werden ein Thema bzw. Teilthema gesetzt, diejenigen Personen benannt, für die es problematisch sein soll und die es auslegen sollen, und Hinweise auf den Wissensvorrat gegeben, mit dessen Hilfe es interpretiert werden soll oder kann.

In einer ausführlicheren Untersuchung der *Aufgabe*, wie sie in der Sprache des Klassen- und Lehrerzimmers geläufig ist, habe ich unterschieden: »Die ›Aufgabe‹ steckt zunächst einmal einen Rahmen für die Arbeit in einer bestimmten Phase des Unterrichts ab, einer ›Stunde‹, einer ›Unterrichtsreihe‹, auch kleinerer Einheiten innerhalb einer Stunde – oder auch für die im Einzelnen selbstständig zu organisierende Arbeit im Rahmen eines ›Wochenplans‹. Aber auch ›Übungsaufgaben‹ kennen wir, dazu ›Hausaufgaben‹, die neben der Übung vornehmlich den Zweck der ›Evaluation‹ haben.« [8]

Auffordernde und fortführende Spielzüge erzeugen und steuern sodann die Motivation, didaktisch gesprochen: sie motivieren. Die letzteren enthalten zudem die **autorisierte Auslegung**. In den reagierenden Spielzügen wird das Thema interpretiert. Allgemeiner:

- In ›einleitenden‹ Spielzügen, strukturierenden und auffordernden findet man Thematisierungen: die Aufmerksamkeit wird auf das Thema, ein Problem gelenkt, spowie Interpretationsrichtungen, also Hinweise auf auslegungs-, also problemlösungsrelevante Wissensbestände, dazu Motivationen.
- Die ›bezugnehmenden‹, die reagierenden und fortführenden Spielzüge enthalten vor allem die Auslegungen, also die Lösungsversuche, sowie die Bewertungen und Zusammenfassungen.

Dementsprechend ergänze ich die erste Abbildung:

Tabelle: Spiel als Interpretation eines Themas

STR	AUFF	REAG	FORT	FORT
Themensetzung	Interpretations- richtung; Motivation	Interpretation	Motivation; Beurteilung	Beendigung der Interpretation

Das Konzept von *Schütz* erweist sich also als hilfreich, wenn man den Unterricht als den Ort für Erwerb und Vermittlung von Erfahrungen betrachtet. Darüber hinaus ist es auch deswegen besonders gut zum Verständnis des Aufbaus von Unterrichtsinhalten geeignet, weil es an die Bestimmung der unterrichtlichen Arbeit als ›Interpretation‹ symbolisch repräsentierter Praxis anzuschließen erlaubt.

In der Didaktik ist die *Artikulation* bekannt, die Gliederung des Ablaufs von Unterricht in der Zeit. Es gibt allerlei Modelle dieses Ablaufs: *Artikulationsschemata* genannt und in der Regel nach vermuteten Lernphasen der Schüler aufgebaut. Didaktisch gesprochen, handelt es sich um geregelte Abläufe der unterrichtlichen Arbeit, sozusagen von der Aufgabenstellung bis hin zur Problemlösung. Ich nehme das Konzept der Artikulation mit dem der Spielzüge von *Bellack* und seinen Mitarbeiter zusammen, dazu das Relevanzkonzept von *Schütz*: Auf dieser Basis ist jetzt die weitere Arbeit an der Unterrichtsdokumentation möglich, die ich einstweilen wegen vordringlicher theoretischer Klärungen hatte liegenlassen.

9. Das themenorientierte Verlaufsprotokoll und die Paraphrase

Die Erörterung zum ›Thema‹ und seiner ›Interpretation‹ erlaubt nunmehr einen ersten, *theoretisch angeleiteten* Schritt der Aufbereitung der Unterrichtsdokumente: Sofern ein Verbaltranskript (linearisiert oder als HIAT) vorliegt, kann auf seiner Grundlage ein *themenorientiertes Verlaufsprotokoll* hergestellt werden. Hieraus wiederum wird eine *Paraphrase* gewonnen, die den Verlauf der Arbeit unter einem leitenden Gesichtspunkt der Interpretation eines Themas zusammenfasst. – Ich beginne mit dem themenorientierten Verlaufsprotokoll(TOP).

Wohlgemerkt: Dieser Abschnitt ist logisch gesehen, erst nach den vorigen Arbeitsschritten am Platze und nicht schon dort, wo die Dokumente eingeführt werden. Denn die Orientierung am ›Thema‹ des Unterrichts impliziert bereits ein erhebliches Maß an Interpretation. Die Begriffe, die diese Interpretation leiten, sollten zuvor erläutert worden sein.

Der Ablauf des Unterrichts wird gegliedert, und zwar nach der *Abfolge der Themen* und gegebenenfalls von Unterthemen. Dazu sucht man im Dokument diejenigen Punkte auf, an denen ein neues Thema – ›Thema‹ im Sinne von *Schutz* – eingeführt und in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Dieses Thema ist als ›Thema‹, formal gesprochen, ein bestimmungsloses Etwas, so zu sagen ein prädikatloses Subjekt. Man findet Themen in *strukturierenden Spielzügen* und wohl nur in ihnen. Sie werden von dem, der sie aufbringt, in der Regel mit Hinweisen auf mögliche oder erwartete Interpretationen – grammatisch gesprochen: mögliche Prädikate des Subjekts – versehen. Man kann von einer ›Interpretationsrichtung‹ sprechen. Im Unterricht werden sie als (Teil-)Aufgaben oder als Problem oder auf ähnliche Weise realisiert.

Sodann identifiziert man der Reihe nach die *Interpretationen* des Themas und listet sie auf, wozu gegebenenfalls Hinweise auf die *Medien* kommen, also auf auf die bearbeiteten *Gegenstände*. Schließlich trägt man die im weitesten Sinne *prozessessteuernden Maßnahmen* ein, motivierende Sprechhandlungen sowie Begründungen und Bewertungen. Natürlich werden auch die *handelnden Personen* notiert. Das insgesamt macht das Gerüst eines *themenorientierten Verlaufsprotokolls* aus. – Das folgende Beispiel ist aus dem Verbalprotokoll der Mathematikstunde gewonnen, aus dem ein *Ausschnitt* oben wiedergegeben ist und auf das auch die eingangs zum Beispiel abgedruckte *Paraphrase* zurückgeht; Legende wie *dort*.

Forschungsmethodisch gesehen sind die Regeln, die zur Herstellung eines ›themenorientierten Verlaufsprotokolls‹ führen, sowie zuvor die Regeln für die Erstellung der Dokumentation die genauen Entsprechungen zu den ›Beobachtungs-‹ bzw. ›Kategorienschemata‹, die andernorts in der Unterrichtsforschung verwendet werden: In der Fülle der Erscheinungen, als die sich Unterricht dem beobachtenden Blick darstellt, werden diejenigen definiert und identifiziert, die für die leitende Fragestellung relevant sind.

Abbildung: Themenorientiertes Verlaufsprotokoll (TOP)

Person	Tafel	Aufgabe Thema	Interpretation	Prozessessteuerung Motivierung, Bewertung
L				So, ich habe euch zunächst von einem kleinen Problem zu berichten. Ihr wisst, daß unsere Sportgruppen so ungefähr 24 Schüler umfassen. Das Problem, von dem ich euch berichten möchte, ist folgendes:
L	(Tafelbild 1)	24 Schüler gleich große Riegen bilden		Die Gruppen, die gebildet werden sollen, sollen gleich groß sein.
Detlef			4 Gruppen, wo in jedem 6 drin sind.	
L	TB 2			
S				Wollt ich auch sagen.
S			4 mal 6	
Claas			In 8 Gruppen und jeweils 3.	
L	Tb 2			Kannste anschreiben.
Ingolf	führt Tb2 fort		2 Gruppen und mal 12	

S				Fehlt noch was.
S				"Je" fehlt.
L				Die Gänsefüßchen unter "je" sind nicht so wichtig.
Andreas	führt Tb2 fort			6 Gruppen jeweils 4
S			24 Gruppen geht auch.	
S			3 Gruppen	
L		alle Möglichkeiten		
Delphi			24 Gruppen je einem.	
L	Delphi führt Tb 2 fort			Is auch denkbar, schreib an.
S				19 Ja, da will ich auch noch ma die Lösung sagen.
Stefan				48 mit jeweils nem Halben.
S				Jetzt auch noch meine Lösung.
S				Da gibts keine.
L				Ihr habt schon gemerkt, das sind 24 Gruppen und jede Gruppe besteht aus 1 Schüler. Das ist eigentlich nur ne Möglichkeit, die man so in Gedanken haben kann, im Sportunterricht kommt das nicht vor. Aber trotzdem wollen wir das aufnehmen, weil das ja denkbar ist.
L		Gibt es noch andere Möglichkeiten, wenn sie auch nicht so wahrscheinlich sind? Andere Möglichkeiten, die zumindest denkbar sind.		
Jörg	Tb 2		3 Gruppen mit 8 vielleicht.	
Dagmar	Lführt Tb 2 fort		12 Gruppen und 2 Schüler.	
Delphi			48 Schüler und je ein Halber.	
L				Ja, und dann? Wie kriegst du die auf die Hälfte?
S				Schneidest se durch.
S				Aber es gibt doch halbe Portionen.
L				Gut, der Lehrer kann das so, gerade so in diese 48 Gruppen aufteilen ...
Delphi				Das ist son Fettwanst und das is son Dünner, und der Dünne isn Halber.
L				Wenn die Schüler erstmal halbiert sind, kann er schlecht mit denen turnen. Ja, sind das alle Möglichkeiten? Eine letzte fehlt uns noch.
S			8 durch 3	

Dagmar			1 Gruppe mit jeweils 3 Schülern.	
S				Das sind insgesamt 3 Schüler.
Petra	Tb 2			1 Gruppe mit jeweils 24 Schülern.
L				Ja, da haben wir jetzt alle Möglichkeiten gefunden.

Für die *Paraphrase* hat sich ein weiterer Begriff als nützlich erwiesen, die *Thematisierung*. Wir hatten ihn im Blick auf die didaktische Tradition eingeführt und haben ihn dann auch bei Schütz gefunden:

»Das Thema (oder wenn man will: das Problem) ist ... selbst ein unbegrenztes Feld für weitere Thematisierungen.« Es ist »die Abbeviatur ... einer unendlichen Anzahl thematischer Relevanzen, die durch die weitere Thematisierung des inneren Gehalts erschlossen werden können.« [1]

Die Abfolge von Themen und Unterthemen im Unterricht wird demnach als *Thematisierung* bezeichnet. Die wird in einer Paraphrase beschreibend festgehalten:

- in *Überschriften*, über die ganze Stunde sowie über einzelne thematische Einheiten. Die Überschriften sollen das Ergebnis der durch das Thema bzw. Unterthema bestimmten Arbeit zusammenfassen; und
- in einem Text, der die einzelnen *Arbeitsschritte*, die Interpretationen, in ihrer Abfolge wiedergibt.

Die verwendete Sprache sollte dabei, soweit wie möglich, die des Unterrichts selbst sein. Die ›Paraphrase‹ ist also eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion des Unterrichtsergebnisses sowie derjenigen Schritte der Arbeit im Unterricht, die zu ihm geführt haben. Forschungsmethodisch gesehen, darf man die Paraphrase als so etwas wie ein Analogon der Grundauszählung der Daten verstehen, die in anderen Bereichen empirischer Unterrichtsforschung mit Hilfe von Beobachtungsinstrumenten gewonnen werden. – Ehe ich nun zur Methode der Interpretation im Allgemeinen und dem Dokument als einem Beispiel übergehe, treffe ich ein paar begriffliche Festlegungen zum Unterrichtsinhalt, die inzwischen plausibel geworden sein dürften.

10. Eine Definition

Eingangs hatte ich gesagt, dass der Begriff ›Unterrichtsinhalt‹ vorläufig mit einer für die didaktische Praxis hinreichenden Genauigkeit das umfasst, wovon ich handeln möchte. Jetzt bin ich an dem Punkt, da ich Begriffe einführen sollte, mit denen der Unterrichtsinhalt in seiner Komplexität besser als auf eine alltagsdidaktische Weise erfasst werden kann.

Schön wäre es, wenn ich mich dabei an eine allgemein verwendete Terminologie halten könnte. Leider ist das nur zum Teil möglich. Denn in der Didaktik werden die Etiketten ›Inhalt‹, ›Thema‹, ›Gegenstand‹, auch ›Sache‹ synonym und oft auch innerhalb eines und desselben Textes abwechselnd verwendet. Ich werde *bestimmte* Begriffe einführen und erläutern. Dabei bemühe ich mich darum, dass sie mit der didaktischen Alltagssprache kompatibel sind. Aber nicht auf die Namen soll es ankommen, sondern auf die Sachverhalte, für die sie stehen. Ich sage das vorweg, weil ich mich nicht gerne auf einen Streit um die von mir so genannten ›Ist-eigentlich-Definitionen‹ einlasse, nach dem Muster: ›Unterrichtsinhalt ist doch eigentlich ...‹. Ich ziehe dem eine Verständigung über die Sachverhalte vor, auf die Definitionen dann gleichsam abkürzend verweisen.

Fächer oder *Lernbereiche* umschreiben sachlich abgegrenzte Teilgebiete der Arbeit in der Schule. Die Grenzziehung zwischen ›Fächern‹ oder ähnlich bezeichneten Bereichen gehen auf vielerlei Anlässe zurück. Sie spiegeln – so die plausible Aussage der Lehrtheorie – vielfältige, zum Teil widersprüchliche, gesellschaftliche Interessen im Blick auf die Leistungen von Unterricht in der Schule wider.

Der *Lehrplan* (im Singular) ist der Inbegriff aller Regelungen, die den Unterricht in der Schule thematisch verbindlich festlegen. In diesem Sinne brauchte *Josef Dolch* den Begriff im Titel seiner Arbeit über den *Lehrplan des Abendlandes*. [1] – *Richtlinien* oder *Lehrpläne* (im Plural), eine zeitlang war auch das *Curriculum* gebräuchlich, legen Themen, Lehrziele, Unterrichtsorganisation, Hilfsmittel des Unterrichts in bestimmten Fächern fest.

Der Begriff ›Curriculum‹ war damals ein Import aus dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch. Er sollte den historisch belasteten ›Lehrplan‹, vor allem dessen ›Plan‹-Anteil ersetzen. Allerdings ist der deutsche Import keineswegs mit dem Englischen *curriculum* bedeutungsgleich. Diesen Begriff übersetzt man besser und spricht von – ›Didaktik‹ [2]

Das *Thema* steckt, wie gesagt, für eine durch den Lehrplan vorgegebene, mehr oder weniger eng eingegrenzte sachliche Einheit den *Rahmen* ab – innerhalb von Fächern oder fächerübergreifend. Diese Festlegung treffe ich sowohl im Hinblick auf die didaktische Tradition, als auch gemäß meiner theoretischen Erörterung zur Interpretation von Themen. Ich spreche vom ›Thema‹, gegebenenfalls auch von ›Unterthemen‹, einer Stunde, einer Unterrichtsreihe, eines Halbjahrkurses.

Fächer und *Themen* verweisen auf Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Praxis, die ›Verkehrserziehung‹ also zum Beispiel auf den ›Verkehr‹. Sie umschreiben einen gesellschaftlich verfügbaren Vorrat an *Wissen von dieser Praxis*, also von symbolischen Repräsentationen der Praxis: die Verkehrszeichen, die Straßenverkehrsordnung mit ihren Bestimmungen, den Bußgeldkatalog und die Stellungnahmen des ADAC zur Frage des Tempolimits. – Jetzt nehme ich das erläuterte Verständnis von der Arbeit im Unterricht hinzu, nämlich die Interpretation von symbolischen Repräsentationen der Praxis. Dann kann man sagen: Der *Gegenstand* der Arbeit, das, woran im Unterricht gearbeitet, was bearbeitet wird, ist der in symbolischer Form präsente Vorrat, genauer: der für den Lehrplan ausgewählte und in ihm präsentierte Vorrat an Wissen.

Dieses Wissen erscheint im Unterricht in der Regel in der Form des *Lehrmittels*. Seit Jahrhunderten einziges und auch heute noch prominentes Lehrmittel ist das *Lehr-* oder das *Schulbuch*. Dazu kommen heute noch ungezählte so genannte *Unterrichtsmedien*: Die Versuchsanordnung der Physiksammlung, das Bernsteininsekt, das dem Schulbuch nahe verwandte Arbeits(!)blatt sowie entferntere Verwandte wie die OH-Folie; auch schon mal ein Film, auf Zelluloid oder elektronisch als *.wav-Datei gespeichert. Auch kann dasjenige Stück des Segeberger Sees zum Arbeitsmittel gemacht werden, dem das Wasser für allerlei Untersuchungen im Biologie- oder Chemieunterricht entnommen wird. Oft organisiert die Aufgabe, die mit der einleitenden, strukturierenden Sprechhandlung realisiert wird, Wissen der Schüler als ein Medium, über das die Schüler schon verfügen. In der Sportstunde etwa, die im Anhang interpretiert wird, haben kurze Handballspiele, die die Schüler im Unterricht spielen, die Funktion von Medien.

Zu diesen *Medien* noch ein paar Erläuterungen: In der didaktischen Alltagssprache wird das ›Mittel‹ des ›Lehrmittels‹ meist als ein Mittel zum Zweck verstanden, als ein Mittel zur Erreichung des Unterrichtszwecks, also eines Lernergebnisses. Als ein ›Mittel‹ wird aber auch ein Mittleres oder

Vermittelndes bezeichnet, ein ›Medium‹, wie es in dieser Funktion in der Regel heißt. In diesem Sinne gibt es das *Unterrichtsmedium*. *Es steht zwischen*

- den Schülern auf der einen Seite, genauer: dem Bild der Welt, das die Schüler in den Unterricht mitbringen, und
- der Gesellschaft auf der anderen Seite, genauer: ihrem Weltbild, dem in ihr verfügbaren und maßgeblichen Wissen.

Das Medium verbindet das Wissen, über das die Kinder bereits verfügen, mit dem in einer Gesellschaft vorhandenen Wissen von der Welt und vom Leben der Menschen in ihr. *Es vermittelt zwischen* Beidem.

Diese Vorstellung ist auch im Sprachgebrauch der Didaktik geläufig. Allerdings kommt noch etwas anderes dazu: Wenn etwa Studenten die ›Tafel‹ oder die ›Kreide‹ als ›Medien‹ aufzählen oder ›OH-Projektor‹ und ›Video‹, dann sind das Werkzeuge, *Hilfsmittel*. Man als solchen nicht ansehen kann, für welchen Zweck sie gedacht sind, was ihr *Sinn* ist. So ist zum Beispiel das Schulbuch *als Buch* nichts als ein Haufen Papier, mit Druckerschwärze, allerlei Farben und Leim verunreinigt. Von einem Medium des Unterrichts sollte man sinnvoller Weise erst dann sprechen, wenn Etwas in Anspruch genommen wird, zwischen den Schülern einerseits und der Gesellschaft andererseits zu vermitteln.

Damit kann ich jetzt sagen: *Unterrichtsmedien sind symbolische Repräsentationen der Welt, sofern sie im Unterricht bearbeitet werden*. Die ›Sachen‹ der Sprache des Unterrichtsalltags kommen dem vermutlich am nächsten. Anders herum gesagt: Meine Festlegungen zu den Begriffen laufen darauf hinaus, dass die Rede von den ›Sachen‹ auf eine didaktisch gehaltvolle Weise gefüllt werden kann, wenn man sie als ›Unterrichtsmedien‹ in dem erörterten Sinne versteht. – In einem Text zu *Lehrbüchern* habe ich diesen Gedanken noch etwas näher ausgeführt. [3]

Weiter: Arbeit führt zu einem Produkt, einem Arbeitsergebnis. In dem Sinne bezeichne ich als *Unterrichtsergebnis* all das, was im Rahmen des jeweiligen Themas erarbeitet, zusammengetragen und als gültig festgehalten wird. Das Unterrichtsergebnis ist das, worüber die Schüler schließlich – weil verfügbar – verfügen können (wenn sie denn wollen und nicht durch unterrichtsfremde Hindernisse unterschiedlichster Art daran gehindert werden). Das Unterrichtsergebnis ist das, woran sich die Schüler am Ende nach dem Unterricht halten und orientieren können und sollen.

Um das noch einmal ausdrücklich zu betonen: Hier ist vom *Ergebnis des Unterrichts* die Rede, dem also, was an der Tafel, in den Heften oder auch nur im sprichwörtlichen Raum steht. Was in den Köpfen der Schüler und sonstwo als ›Lernergebnis‹ bleibt, davon handele ich nicht, dafür steht also der Begriff auch nicht. Nicht, dass dies nicht wichtig wäre; im Gegenteil: Unterricht ist als Unterricht legitim nur insoweit, wie er den Erwerb von Erfahrungen ermöglicht, also das zeitigt, was in der Sprache der Psychologie ein ›Lernergebnis‹ heißt. Nur will ich *vor* aller Untersuchung von Lernergebnissen erst einmal klären, was unter dem ›Unterricht‹ und seinem Ergebnis verstanden werden soll.

Und der *Unterrichtsinhalt*? Hat er sich aufgelöst in ›Thema‹, ›Medium-Gegenstand‹ und das ›Arbeitsergebnis‹? In gewisser Weise schon, jedenfalls der so zu sagen am Thema orientierte Inhalt. Im Unterricht kommt allerdings mehr, manchmal viel mehr zur Sprache oder ins Bild, nicht etwa nur das, was auf das Thema bezogen ist. Für *alles* – ob aufs Thema bezogen oder nicht – ist der Begriff des *Inhalts* am besten geeignet. Dann könnten wegen des bildungstheoretisch begründeten Interesses an der Arbeit im Rahmen des Themas *themenorientierte Inhalte* von dem abgegrenzt werden, was gelegentlich recht anschaulich als »Nebenkommunikation« bezeichnet wurde. [4] Der *Inhalt* umfasst alles, was im Unterricht geschieht: die Arbeit mit den kunstgerechten Werkstücken, dazu die Späne, den Ausschuss *und* die Gespräche am Arbeitsplatz, insonderheit diejenigen, die wir schnell als ›Störungen‹ bezeichnen.

Nach diesen Festlegungen komme ich zurück zur Dokumentation und ihrer Interpretation.

Das interpretationsrelevante Umfeld

Bislang habe ich den Unterrichtsinhalt in einem unterrichtstheoretischen Rahmen erörtert, innerhalb des Unterrichts, bildlich gesprochen. Die Sichtweise liegt nahe, zumal für angehende Lehrer, die zu einem wie auch immer vorgegebenen Thema eine Unterrichtsreihe oder -stunde vorbereiten. Lehrproben in Praktikum oder Examen sind typische Beispiele. Dieser Unterricht findet in einer Schule statt, auch wenn wir als Praktikanten sie gar nicht wahrnehmen, weil es eher so etwas wie eine selbstverständliche Randbedingung ist. Mehr noch: Es ist eine staatlich verfasste Gesellschaft, die Schulen trägt oder jedenfalls weitgehend finanziert oder mindestens für die Einhaltung gewisser Standards in den Schulen ihres Einzugsbereichs sorgt.

Dem entsprechend darf man davon ausgehen, dass von diesen Randbedingungen als Bedingungen mehr oder weniger deutliche Spuren in den Unterricht hinein führen und nicht zuletzt auch das inhaltlich mit bestimmen, was ich als die Interpretation von Themen erörtert habe. In den folgenden Abschnitten werde ich auf dieses, wie ich es nennen möchte, interpretationsrelevante Umfeld des Unterrichts und seiner Inhalte eingehen.

11. Gesellschaftliche Herrschaft und Unterricht

Die ›Fächer‹ und die ›Themen‹ des Unterrichts verweisen auf die Praxis von Menschen in ihrer Gesellschaft. Das legitimiert ihre ›Thematisierung‹ im Unterricht der Schule. Es ist auch schon angeklungen, dass sie nicht unvermittelt verweisen. Sie bezeichnen zunächst Ausschnitte aus Wissensbeständen, allgemeiner gesagt: aus symbolischen Repräsentationen, in denen ihrerseits gesellschaftliche Praxis aufgehoben ist. Der Weg von dieser bis hinein in den Unterricht geht aber über mehr Instanzen, als das bisher scheinen mochte. Wenn wir begreifen, nicht nur beschreiben wollen, was der Unterrichtsinhalt ist, dann müssen wir diese Instanzen in die Analyse einbeziehen. Üblicher Weise ist für die Aufhellung dieses Zusammenhanges nicht die Unterrichts-, sondern die Lehrplantheorie zuständig.

Diese traditionelle Kompetenzverteilung ist von einigem Nachteil für die Lehrplantheorie. Man vergisst nämlich gerne, dass die darauf abzielt, die »Struktur des Lehrgefüges«, also des Unterrichts aufzuhellen, um es mit den Worten von *Erich Weniger* zu sagen. [1] Solche Kompetenzzuweisung ist aber auch von Schaden für die Unterrichtstheorie:

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 1930, hat *Weniger* eine erste Version seiner *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* vorgelegt. Sie darf als eine erste Lehrplantheorie in dem Sinne verstanden werden, dass in ihr ein System von in sich stimmigen, vernünftigen und begründeten Sätzen über den Lehrplan, seine Entstehung, Geschichte und Struktur zu finden sind. In früheren Versuche und auch manchen ›Curriculumtheorie‹ aus dem letzten Drittel des Jahrhunderts werden vornehmlich Forderungen an einen Lehrplan aufgestellt und begründet. Ich sehe keine Lehrplantheorie, die als Theorie über jenen ersten Versuch hinausgegangen wäre. Ja, wichtige Elemente desselben scheinen mir in Vergessenheit geraten zu sein [2]. Ich werde mich deswegen auch heute noch auf ihn beziehen.

Ein *erster Gesichtspunkt*, den ich hervorheben möchte, ist die Vorstellung von einer Auseinandersetzung gesellschaftlicher Interessengruppen:

»Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll, und so muss jeder Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung, die dauernd und in der Breite auf die Jugend innerhalb von Lehre und Schule wirken will, versuchen, Anerkennung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten.« Vom »Kampf um den Lehrplan« ist die Rede, einem »Kampf geistiger Mächte«, einem »Ring um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht«. [3]

Die Sprache mag etwas antiquiert klingen, wir würden, wie gesagt, vielleicht eher von einer Auseinandersetzung ›gesellschaftlicher Interessengruppen‹ sprechen. Die Sache liegt jedoch auf der Hand. Man erkennt die Einflussnahme am besten dort, wo neue Lehrpläne gemacht oder ein neues Fach eingeführt werden.

Da gab es in der ersten Hälfte der 70er Jahre den *Politikunterricht* in Nordrhein-Westfalen oder die *Gesellschaftslehre* mitsamt den zugehörigen Rahmenrichtlinien in Hessen: in einer breiten Öffentlichkeit damals vehement diskutierte Beispiele. Dann der Streit um eine *Friedenserziehung* [4]; und neuerdings der *Ethikunterricht* – alles geeignete Studienobjekte.

Die Themen, die die Lehrpläne ausweisen, repräsentieren also nicht etwa exemplarisch die Fülle der gesellschaftlichen Praxis. Diese ist vielmehr bereits durch interessenbestimmte Auswahl *vorinterpretiert*. Sieht man sich allerdings einen fertigen Lehrplan an, so findet man nur in seltenen Fällen direkte Hinweise auf eine solche Auswahl und die dahinterstehenden ›Mächte‹. Es ist keineswegs so, dass der Lehrplan unvermittelt die Interessen oder die Sachlogik der dem jeweiligen Unterrichtsfach entsprechenden Wissenschaften spiegelt. Auch lassen sich die bildungspolitischen Interessen der Unternehmer [5] nicht etwa dort finden, wo sie sich am ehesten niederschlagen sollten, in den Berufsschullehrplänen nämlich.

Mehr als das: Die ›Mächte‹ scheinen nicht einmal direkt Einfluss zu nehmen: *Hans-Dieter Hallers* Untersuchung zur Arbeit von Lehrplankommissionen gibt nicht nur keinen Hinweis in diese Richtung. Nach seinen Befunden muss eine solche Einflussnahme für die Praxis der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik bis etwa 1970 geradezu ausgeschlossen werden [6].

Irte *Weniger*? Keineswegs, wir müssen ihm nur ein Stück weiter folgen:

»Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, der Staat.« ... »Der Staat versucht ..., seine innere Form innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zur Darstellung zu bringen, und der begriffliche Niederschlag davon, Ausdruck und Anweisung zugleich, ist der Lehrplan.« [7]

Das ist der *zweite Gesichtspunkt*, den ich hervorheben will:

Jene »Mächte müssen sich, um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen«. »Die Lehrpläne ... enthalten ... den geistigen Besitz der erwachsenen Generation, als deren Repräsentant der Staat sich weiß«. Dessen Aufgabe auf »dem Felde der Erziehung [ist] die Bildung der kommenden Generation«. Diese Aufgabe lässt »mehrere Möglichkeiten der Lösung zu, ohne dass diese Lösungen etwa rational zu begründen wären«. Im Lehrplan liegt demnach »immer eine Entscheidung für bestimmte Lösungen vor«, die ein Gemeinsames, ein »Bildungsideal« ausdrücken, »die Einheit, unter der alle Gehalte begriffen werden« [8].

Das ist nun nicht ein »Bildungsideal«, wie es die pädagogischen Alltagssprache kennt, sondern »Ausdruck des ideologischen Selbstverständnisses der politisch Mächtigen« – so drückte *Herwig Blankertz* [9] es in einer heute verständlicheren Sprache aus. In den Inhalten des Lehrplans und den Themen des Unterrichts sind demnach sowohl die verschiedenen gesellschaftlichen Interessen an der Schule, als *auch* ein durch den Staat verkörpertes Moment der Einheit aufgehoben.

Subtile Untersuchungen zur *Soziologie des Bildungssystems am Beispiel Frankreichs* führten *Pierre Bourdieu* und *Jean-Claude Passeron* [10] in einem ganz anderen theoretischen Kontext zu ähnlichen Konsequenzen. Ihr Konzept der *symbolischen Gewalt* taugt nicht nur für eine Analyse des Bildungssystems; es ist auch geeignet, den Begriff des Unterrichtsinhalts zu präzisieren. Unter »symbolischer Gewalt« verstehen sie die Durchsetzung von Bedeutungen, und zwar von »legitimen Bedeutungen« [11]:

Jede »pädagogische Aktion« ist symbolische Gewalt. Sofern sie »im Rahmen einer schulischen Institution zum Zuge kommt«, reproduziert sie »die herrschende Kultur« und trägt damit dazu bei, »die Struktur der Kräfteverhältnisse ... zu reproduzieren«, jedenfalls da, wo die Schule »sich das Monopol der legitimen symbolischen Gewalt zu sichern« sucht. Damit die Schule pädagogisch agieren kann, müssen ihr in der Gesellschaft »pädagogische Autorität« und eine »relative Autonomie« zugestanden sein. Die »pädagogische Arbeit« in der Schule ist »Einprägungsarbeit« und zielt auf die Ausbildung eines »Habitus«, d. h. eines Systems »von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata« [12].

Für uns heißt das: Der Lehrplan spiegelt die Machtverhältnisse im Staat wider. Er drückt geradezu die spezifische Leistung aus, die Unterricht in der Schule – die »pädagogische Arbeit« – im Kontext der gesellschaftlichen Herrschaft und Reproduktion erbringt: Der Lehrplan umschreibt diejenigen Bedeutungen, die – mit Autorität versehen – im Unterricht durchzusetzen sind und die ihre Entsprechung in einer bestimmten Form der Bildung der Schüler haben – eben in einem »Habitus«.

Ich muss noch einen Aspekt nachtragen, der schon bei *Weniger* zur Sprache kam. Er sprach von Lösungen, die rational nicht zu begründen seien. Das mag zunächst befremden, zumal dann, wenn *Bourdieu* und *Passeron* geradezu von »Willkür« sprechen:

»Jede pädagogische Aktion ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt.« Von »Willkür« sprechen sie um auszudrücken, dass eine interessenbestimmte Auswahl aus der »Gesamtheit der gegenwärtigen oder vergangenen Kulturen«; vermittels symbolischer Gewalt durchgesetzt und maßgeblich gemacht wird, und zwar in »für eine Kultur konstitutiven Entscheidungen«. Diese Entscheidungen trifft aber nicht etwa ein personifizierter Staat in der Rolle eines ehrlichen Maklers, wie sich das bei *Weniger* liest: »In einer bestimmten sozialen Formation ist die (herrschende) kulturelle Willkür ... diejenige, die am vollständigsten ... die objektiven (materiellen und symbolischen) Interessen der herrschenden Gruppen oder Klassen ausdrücken« [13].

Der Lehrplan und seine Inhalte sind einerseits das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen. Sie sind zugleich und andererseits mit der Autorität staatlicher Macht ausgestattet. Die Befunde von *Haller* sowie von *Henning Haft u. a.* [14] widersprechen dem nicht: Zwar werden Lehrpläne von Lehrern, von Lehrer-Lehrern und von Beamten der Schulverwaltung (die auch einmal Lehrer waren) im Auftrag der Exekutive gemacht. Sie tun dies aber als Inhaber einer delegierten pädagogischen Autorität.

Ein Rückblick auf die damalige Curriculumsdiskussion lässt das Ergebnis noch deutlicher werden. Wenn überhaupt die politischen Implikationen der eigenen Arbeit bedacht wurden, dann schien es, als seien sie den Inhalten, den Curricula äußerlich:

Saul B. Robinsohn [15] versprach sich als Ergebnis der Curriculumentwicklung alternative Curricula, die Politikern als Entscheidungsgrundlage dienen sollten. Später gab es dann tatsächlich den Vorschlag einer »Partisanenstrategie« [16], gleichsam hinter dem Rücken der Politiker. Mit ihrer Hilfe könnte man pädagogische Ziele von politischer Usurpation befreien. Eine Zeitlang glaubte man auch, so etwas wie eine Kumpanenstrategie praktizieren zu können: mit der Verwaltung zusammen, wiederum um politische Widerstände zu unterlaufen. Allemaal lag dem die Hoffnung zugrunde, das Curriculum und damit die Inhalte des Lehrplans ließen sich entwickeln, allein pädagogischer Logik folgend und allein vor pädagogischen Kriterien zu rechtfertigen.

Diese Strategien waren aber nicht realisierbar, wie sich bald zeigte, ein enttäuschendes, gleichwohl illustratives Beispiel dafür, wie eine schlechte – weil politisch naive – Lehrplantheorie eine falsche Vorstellung von den Möglichkeiten praktischen, hier: bildungspolitischen Handelns leitet. Davon abgesehen und theoretisch gesehen bedeutsamer: Alle Strategien laufen darauf hinaus, dass mit dem politischen Moment der Inhalte ein wesentliches Moment der Inhaltlichkeit des Curriculums eskamotiert oder geleugnet wird. [17]

Damit habe ich jetzt zunächst einmal den Zusammenhang zwischen den Inhalten des Lehrplans einerseits und der über den Staat vermittelten gesellschaftlichen Herrschaft andererseits hergestellt. Damit sind wir aber noch nicht beim Unterrichtsinhalt. Ehe ich ausdrücklich auf den zurück komme, muss ich zuvor auf die eben so bezeichneten Inhaber einer delegierten pädagogischen Autorität eingehen, die Schule nämlich und die Lehrer. Ich beginne mit der Schule.

12. Unterricht in der Schule

Über die Funktion von Schule, des Bildungssystems in der Gesellschaft liegen eine Reihe von Studien, insbesondere bildungssoziologischer Provenienz vor. Ich nehme hier die »Überlegungen zur Schulforschung« in Anspruch, in denen *Peter M. Roeder* und seine Mitarbeiter deren Ergebnisse in folgenden Thesen zusammengefasst haben:

1. »Mit der Organisation von Erziehung und Unterricht in der Institution Schule sind bestimmte ... Sozialisationsfunktionen aus dem alltäglichen Umgang der Generationen ausgegliedert und damit einer systematisch methodischen Gestaltung fähig.«
2. »Das gegenwärtige Bildungssystem ... ist ... als ein einheitliches System zu verstehen; es institutionalisiert den Zusammenhang eines Lernprozesses vom Erwerb grundlegender kultureller Fertigkeiten und vom Aufbau grundlegender Lernmotive bis hin zur Teilnahme an komplexen Wissenssystemen.«
3. »Die Funktion des Bildungssystems lässt sich im allgemeinen bestimmen als die der Universalisierung und Spezialisierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die auf einem bestimmten historischen Entwicklungsstande für die Reproduktion der Gesellschaft als notwendig erachtet werden.«
4. »Die Qualifikationsleistungen, die das Bildungssystem relativ autonom erbringt, haben über dieses hinaus soziale Relevanz.«
5. »Das Bildungswesen trägt in gewisser Weise zur Legitimierung der jeweils bestimmten politischen und sozialen Ordnung bei.«
6. Das Bildungswesen ist immer auch »Raum individueller Erfahrung und Entwicklung«.[1]

Plakativ wird gelegentlich zusammengefasst: Die spezifischen Leistungen, die das Bildungssystem für die Gesellschaft erbringt, seien Qualifikation, Legitimation und Selektion. Solche Bestimmungen werde ich jetzt auf den Unterrichtsinhalt hin zu akzentuieren.

Die spezifische Weise, in der die Schule ihre Leistungen für die Gesellschaft erbringt, ist der Unterricht in der Schule (Nr. 1). In ihm werden autorisierten Interpretationen von symbolisch repräsentierter gesellschaftlicher Praxis produziert (Nr. 2 und 3). Der Unterricht wird zum Zweck der Bildung veranstaltet (Nr. 6). Durch den Unterricht wird seligiert (die »soziale Relevanz«, Nr. 4). Das geschieht durch den Aufbau einer auf die gesellschaftliche Praxis bezogenen und verweisenden, sie erschließenden Symbolwelt (Nr. 6). Und es geschieht durch die Auszeichnung bestimmter Bedeutungen sowie durch Zuweisung bestimmter Bedeutungen an bestimmte Gruppen von Schülern (Nr. 5 und 6).

Für den Zusammenhang mit dem Unterrichtsinhalt greife ich den geläufigen Topos schulpädagogischer und didaktischer Kritik an der Schule als Institution auf, nämlich die Klage über die Trennung der Schule vom Leben. So genannte »reformpädagogische« Innovationen von der Landerziehungsheimbewegung bis hin zu den Alternativschulen heutiger Tage leben davon. Anstelle derartiger Kritik wäre es sinnvoller, die kritisierte »Produktion einer Schulwelt« im Unterricht und ihre Strukturen unter der folgenden Hypothese zu untersuchen:

Die für den Unterricht produzierte Schulwelt wird durch die Schule zum Selbstzweck gemacht und ihrer Bezüge zur gesellschaftlichen Praxis beraubt.

Dies ist die spezifische Weise, auf die die Schule ihre gesellschaftlichen Leistungen der Selektion, Qualifikation und Legitimation erfüllt. Nähme man diese Hypothese als Arbeitshypothese für die Analyse von Unterricht und seinen Inhalten, so ergäben sich zwei Aufgaben

- Erstens wäre tatsächlich stattfindender Unterricht zu untersuchen, nicht die Strukturen von Unterricht schlechthin, auch nicht allein die Praxis seiner Planung, ebenso wenig allein die »Lernprozesse« seiner Klientel. Die empirische Erforschung der sozialen Situation *Unterricht* wäre die Aufgabe.
- Zweitens wären die Ergebnisse in der schultheoretisch begründeten und auf Unterricht hin zugespitzten Spannung zwischen *Bildung und Herrschaft* zu interpretieren.

Mit diesem Begriffspaar, das *Heinz-Joachim Heydorn* in geistesgeschichtlichen Analysen der Schule zugrunde gelegt hat, lässt sich die Schulkritik genauer formulieren. Heydorn meinte damit die Spannung zwischen den Leistungen, die eine Gesellschaft von ihrer Schule erwartet einerseits, und andererseits einem prinzipiellen Recht auf Widerspruch gegen diese Erwartungen, das in den normativen Orientierungen einer Gesellschaft aufgehoben ist, also dem Anspruch auf Bildung. [2] Immerhin lässt sich über pädagogisches Postulieren hinaus nunmehr sagen, wo in den Unterrichtsinhalten ein Ansatz für einen solchen Widerspruch

auszumachen ist.

Die Themen als solche sind es *nicht*. Sie sind nicht von Natur aus ›potentiell emanzipatorisch‹ bzw. ›instrumentell‹. [3] Sie sind das auch dann nicht, wenn *Klafki* sich mit solcher Behauptung auf *Weniger* berufen könnte (was er nicht tut), der für »Kenntnisse und Fertigkeiten nur *propädeutischen* Charakters« gerade zwei Seiten seines Buches und auch sonst nicht viel übrig hatte. [4]

Der Ansatzpunkt ist vielmehr da und nur da gegeben, wo *im* pädagogischen Autoritätsverhältnis *über dieses hinaus* auf den »Geltungsanspruch von Wahrheit und Wert« verwiesen wird und wo die Verbindlichkeit von Interpretationen letztlich »durch den Appell an die Vernunft« geltend gemacht wird. [5]

Die Anleihen bei der Lehrplan- und Schultheorie haben erbracht: Wegen der Geltung der Interpretationen, die im Unterricht erarbeitet und autorisiert werden, muss zur Analyse von Unterrichtsinhalten der Zusammenhang von Schule und Gesellschaft herangezogen werden. Denn da wird das im Unterricht bearbeitete Wissen produziert und tradiert. – Aber das ist nicht alles:

13. Die Lehrer

Bei *Bourdieu* und *Passeron* war uns die ›pädagogische Autorität‹ **begegnet**, ›relativ autonom‹ in ihrem Handeln – die *Lehrer*. Hierzu muss ich noch ein wichtiges Stück der *Wenigerschen* Theorie nachtragen:

Die Lehrer sind es, an die sich die Lehrpläne in erster Linie richten; sie »umschreiben den geistigen Besitz, den der Staat von seinen Lehrern verlangen muss«. Jene Bildungsmächte wirken »durch den Lehrer hindurchgreifend ... auf die junge Generation ein«, »er ist das Symbol der in der Gegenwart erreichten Lagerung der geschichtlichen Kräfte und zugleich der Vertreter des Zukunftswillens der erwachsenen Generation«. [1]

Das hat Konsequenzen für unser Thema. Mit der Entwicklung des Begriffs von Unterrichtsinhalt war ich soweit gekommen, dass ich Unterricht als ›Interpretation‹ symbolisch repräsentierter gesellschaftlicher Praxis bezeichnet hatte. Die gesellschaftliche Praxis wird nicht unvermittelt repräsentiert. Vielmehr sind es interessenbestimmte, ausgewählte Aspekte, die im Unterricht zur Sprache, ins Bild, allgemeiner: ins Symbol kommen. Dort werden sie interpretiert. Das heißt, dass sie gedeutet werden, dass ihnen ein Sinn gegeben wird, und zwar indem der in ihnen aufgehobene Sinn interpretierend rekonstruiert wird. Es liegt auf der Hand, dass dabei viele Deutungen möglich sind:

In einer Mathematikstunde – der Parallelstunde zu der eingangs vorgestellten – stehen am Ende eines Arbeitsganges (zu einem Unterthema) drei Möglichkeiten an der Tafel, eine Menge ungeordneter Zahlen zu ordnen:

- der Größe nach,
- nach geraden und ungeraden Zahlen und
- nach solchen, die zu 35, und solchen, die zu 48 gehören.

Ich sehe hier einmal von dem methodischen Trick ab, der darin besteht, dass die Zahlen mit Bedacht gewählt worden waren und dass – gemessen am damaligen Kenntnisstand der Schüler – nur eine Möglichkeit wirklich sinnvoll war: Der Lehrer ist es, der schließlich eine Interpretation auswählt und auszeichnet. Mit der Autorität eines Lehrers beansprucht und verbürgt er die Geltung dieses (Teil-)*Ergebnisses* der Arbeit. Oder das berühmte Beispiel:

Da ist der Starenkasten, den *Georg Kerschensteiner* [2] im Unterricht bauen ließ und der ihm dann als Demonstrationsobjekt für sein Konzept von Unterricht als ›Arbeitsunterricht‹ diente. Im Sinne meiner bisherigen Ausführungen sollte der Nistkasten als gültige Interpretation des ökologischen Systems gesehen werden, in dem sich Menschen und Vögel befinden. Man mag einwenden, der Begriff der Interpretation sei hier ziemlich gedehnt; es gebe Sachzwänge, die die Maße, die Art der Holzverbindungen und den Ort für die Anbringung des Starenkastens festlegten. Aber: Durch Bau und Anbringung von welchen Starenkästen auch immer interpretieren wir jenes System in spezifischer Weise: Es gibt nützliche und erhaltenswerte Tiere, ›Singvögel‹ neben ›Raubvögel‹, ebenso, wie es in Schul- und anderen Gärten ›Kräuter‹ und ›Unkräuter‹ gibt.

Nicht nur bestimmte – unter anderen möglichen – Interpretationen werden autorisiert, schon die Themen werden mit Autorität gesetzt. Jede Erfahrung zeigt, dass Kinder als Schüler nur ganz selten von sich aus solche Themen aufbringen, die so zu sagen auf dem Lehrplan stehen. Im klassischen Gesamtunterricht [3] mag das vorgekommen sein; es gibt Konzepte des ›offenen‹ Unterrichts, die aus einer dahin gehenden Unterstellung ihre Anziehungskraft beziehen. Aber in der Regel aller Regel- und auch vieler alternativer Ersatzschulen wird ihnen ein Thema vorgesetzt oder zumindest angeboten – ›auferlegt‹ in der Sprache von Schütz [4]. Und sie lassen sich darauf ein, nolens volens. Warum? weil sie es müssen. Hinter der Thematisierung als solcher steht die Autorität der Schule.

Damit wird ein weiteres Ergebnis verständlich, zu dem *Bellack* und seine Mitarbeiter aufgrund ihrer Unterrichtsbeobachtungen gekommen sind, wie **bereits angemerkt**: Strukturierende Spielzüge sind Sache des Lehrers. Wo Schüler strukturieren, tun sie das auf Veranlassung oder mit Erlaubnis des Lehrers, oder dieser übernimmt alsbald die Regie, sozusagen als hätte er selber strukturiert. – Weiter: »Eine der Hauptregeln des Sprachspiels Unterricht ist ..., dass der Lehrer der Hauptauffordernde ist«. – Und schließlich: Auch die fortführenden Spielzüge finden wir vornehmlich bei Lehrern. Hier kann man noch differenzieren: »Beurteilende Fortführungen sind offensichtlich ein bedeutsamer Teil der Lehrerrolle ... Fortführungen des Schülers sind ... zum großen Teil sachbezogene Fortführungen«. [5]

Die Autoren führen hier beiläufig den Begriff der *Rolle* ein. Man könnte in der Tat einfach zusammenfassen und sagen: Die notierten und ersichtlich nicht nur für *Bellacks* fünfzehn Schulklassen gültigen Regeln sind operationale Definitionen der jeweiligen Rollen. Eine soziologische Definition der *Lehrerrolle*, die diesen Regeln zugrunde liegt, wäre dann:

Lehrer sind mit der Autorität des Schulträgers, letzten Endes staatlicher Autorität, versehene Vermittler

offizieller Interpretationen der Welt.

Auf dem Wege von der gesellschaftlichen Praxis bis hinein in den Unterricht fehlt jetzt noch ein wichtiges Zwischenstück, die *Unterrichtsmodelle*. Der Begriff ist nicht durchweg geläufig, *Gotthilf Gerhard Hiller* verwendet ihn ungefähr in dem Sinne, in dem ich ihn gebrauchen möchte. Hiller handelt von »didaktischen Modellen«, »in denen spezifische Kombinationen von Lehrzielen, Unterrichtsinhalten und Methoden der kritischen Reflexion vorgeführt werden«. [6] Die Sache hingegen ist didaktisches Gemeingut und findet sich unter den Stichworten der ›Unterrichtsplanung‹, der ›Unterrichtsreihe‹, auch schon mal des ›Curriculum‹:

Gesellschaftliche Praxis wird, *formal* gesehen, *symbolisch repräsentiert*; *inhaltlich* wird sie in bestimmten *Modellen* rekonstruiert. Das im Unterricht zur Grundlage der Interpretation herangezogene Wissen ist vorweg strukturiert, geordnet und in einen Zusammenhang gebracht, der als ein Modell derjenigen gesellschaftlichen Praxis fungiert, auf die es verweist. Mir kommt es jetzt nicht auf Einzelheiten des Modellbegriffs an. Ich möchte vielmehr auf die Konstruktionsleistungen hinaus, die zwar vor Beginn des Unterrichts erbracht wurden, die jedoch eine eigenständige, und zwar die genuin didaktische Leistung sind und nicht allein auf Interessen jener Bildungsmächte reduziert werden können: die Leistung der ›didaktischen Analyse‹ oder der ›didaktischen Transformation‹.

Im Rückgriff auf die **Lehrplantheorie** hatte ich den gesellschaftlichen Zusammenhang der Produktion und Tradierung von schulischem Wissen erörtert. Er sei in diesem Wissen aufgehoben und müsse als integrierendes Moment von Unterricht bei dessen Analyse mit ins Spiel gebracht werden. Sobald man sich nun aber an einzelne, bestimmte Unterrichtsinhalte heranmacht, wird man Schwierigkeiten haben, Spuren jenes Zusammenhanges aufzudecken. Bei Musterlektionen mag das gelingen oder in Schulversuchen, wo allemal zur Beschaffung von Legitimationen etwas mehr Öffentlichkeit nötig ist als im alltäglichen Unterricht. Die unten analysierte **Kollegschulstunde** ist ein Beispiel dafür.

In der Regel reichen die Verweise, die wir *im* Unterricht selbst finden, aber allenfalls bis in den fachdidaktischen Diskurs hinein, dorthin also, wo die gesellschaftliche Praxis zum Zwecke ihrer unterrichtlichen Präsentation modelliert wird. Man könnte noch weiter differenzieren und unterscheiden zwischen den *Vorleistungen* einerseits, die in fachdidaktischen Konzeptionen, ›Lehrbüchern‹ oder ›Curricula‹ stecken, und den *Leistungen der Lehrer* andererseits. Bei der detaillierten Analyse einzelner Unterrichtsstunden wird das wichtig. Hier will ich zunächst nur zeigen, dass in den Unterrichtsinhalten didaktisches Interesse und modellierende Tätigkeit aufgehoben sind. Bei der Analyse von Unterrichtsinhalten müssen auch sie erhoben werden, ja sie werden es sein, auf die man zuerst und vor allem treffen wird.

Es ist eine **ambivalente** Leistung, auf die wir damit verwiesen werden: Auf der einen Seite eröffnet Unterricht in der Schule gerade mit Hilfe von modellhaften Rekonstruktionen der gesellschaftlichen Praxis den einzelnen jungen Menschen *Bildungsmöglichkeiten*, die sie sich im alltäglichen Erfahrungshorizont nicht erschließen könnten. Denn der ist zu sehr eingeschränkt, und der Alltag kann in seiner Fülle zu Desorientierung führen. Auf der anderen Seite steht damit das System der symbolischen Repräsentationen in der **Gefahr**, dass es zu einer eigenen, sich selbst genügenden *Schulwelt* wird, zu einer Welt, aus der es keine Verweise mehr auf die gesellschaftliche Praxis gibt. Die Ambivalenz ist deswegen besonders prekär, weil sie offensichtlich auf besondere Weise in einem engen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Herrschaft steht; *Bourdieu* und *Passeron* hatten uns darauf **aufmerksam** gemacht. – Die Sache hat noch einen anderen Aspekt:

Eine inzwischen vielfach belegte Hypothese fand ich zunächst von *Nell Keddie* formuliert und mit Analysen von Unterrichtsprotokollen und Lehrerinterviews erhärtet: Lehrer haben – unabhängig von ihren pädagogischen Idealen – als Lehrer eine feste Vorstellung von guten Schülern. [7] Diese Vorstellung führt dazu, dass sie Unterrichtsinhalte für und in Lerngruppen mit guten Schülern anders präsentieren und interpretieren lassen als in Gruppen mit schlechten Schülern.

Die Hypothese ist gerichtet: Gute Schüler haben keine Schwierigkeiten, sich auf das – in meiner Sprache – Symbolsystem des Unterrichts einzulassen, in dem sie ebenso wie die Lehrer selbst zu Hause sind. Schlechte Schüler hingegen sind dem Alltag und seinen Konkretionen verhaftet. Vermutlich – so *Keddie*, die das nicht geprüft hat – organisieren Lehrer die Arbeit auch in leistungsheterogenen Gruppen nach derselben Maxime der Differenzierung.

Keddie hatte Daten aus einer britischen Schule zur Verfügung gehabt und merkt an, dass eine Verallgemeinerung nur hypothetisch möglich sei. Immerhin, die von mir als Beispiel herangezogene Mathematikstunde sowie die erwähnte Parallelstunde zur Einführung des Teilerbegriffs sind ein trefflicher Beleg aus einer deutschen, niedersächsischen Orientierungsstufe.

Damit ist eine weitere Konstruktionsleistung der Didaktik im Allgemeinen und von Lehrern im Besonderen

erfasst: die *Konstruktion eines idealen*, der modellierten Schulwelt entsprechenden *Schülers*. Die Hypothese reicht nämlich weiter, als dass sie nur eine bestimmte Differenzierungspraxis erfasste. Wenn Lehrer differenzieren nach Schülern, die in der Schulwelt zu Hause sind, und solchen, die man in ihrem Alltag abholen und mit Hilfen für diesen Alltag ausstatten muss, dann ist dabei eine tiefer liegende Differenz zwischen alltäglicher Praxis und Arbeit in der Schule vorausgesetzt.

Nicht als solche sind demnach didaktische Modellierungen und Konstruktionen einer Schulwelt prekär, sondern deswegen, weil sie als Mechanismen der sozialen Differenzierung fungieren. Die unterrichtliche Modellierung oder ›Stilisierung‹ muss demnach rekonstruiert und als Rahmen für Thematisierung und Interpretationen im Unterricht mit herangezogen und zudem auf die *implizierte Definition von ›Schüler‹* hin interpretiert werden.

Auf die Lehrer bin ich deswegen so ausführlich eingegangen, weil sie *einerseits* die mit staatlicher Autorität ausgestatteten Vermittler offizieller Interpretationen der Welt sind. Sie stecken relativ autonom den Rahmen möglicher Interpretationen für den Unterricht ab, thematisieren dementsprechend und autorisieren die Unterrichtsergebnisse. Man kann das leugnen und etwa in ideologiekritischer Pose herrschaftsfreie, symmetrische Kommunikation im Unterricht fördern oder zu praktizieren suchen [8]; heute findet man allenthalben das ebenso anschauliche wie unsinnige Bild von der ›Augenhöhe‹. Eine Unterrichtstheorie, die mit derartigen Suggestionen operiert, ist defizitär. Das zeigt sich spätestens dann, wenn man merkt, dass sich – regelmäßig – die schönen Forderungen als prinzipiell unerfüllbar erweisen. Stattdessen ist daran gelegen, dass das Feld *genau vermessen* wird, das durch Unterricht abgesteckt wird.

Daran ist gelegen, weil wir andererseits mit der Schule, mit der Übermittlung verbindlicher, autorisierter Orientierungen das pädagogische Interesse an der Mündigkeit der Schüler verbinden: »Gegenüber den Verbindlichkeiten, die die Erziehung dem Lernenden auferlegt und unnachlasslich auferlegen muss, bleibt dem Lernenden um der Bildung willen auch die Möglichkeit des Widerspruchs offen – Widerspruch ... als alleinige Anerkennung des Geltungsanspruchs von Wahrheit und Wert, im Konfliktfall also auch gegen die Autorität und gegen das Wort des Lehrers« – wie Blankertz solche Erwartung in gut didaktischer Manier indikativisch formuliert hat. [9]

Um der Schüler willen ist es also von Bedeutung, auf welche die Geltung verbürgenden Instanzen sie sich beziehen können, notfalls gegen die Autorität ihrer Lehrer. Anders gewendet: Für die Schüler ist es von Bedeutung, mit welchen Instanzen sie es aufzunehmen haben, wenn sie die pädagogisch erwünschte Kritik praktizieren und bestimmte Geltungsansprüche in Frage stellen; ob es also etwa reicht, wenn sie schlicht ihre Meinung dagesetzen, oder ob sie nach nach geprüften Tatsachen oder logischen Fehlern suchen müssten. – Von ›Geltung‹ ist hier, von der ›Autorität‹ war eben die Rede: Was ist hiermit gemeint?

14. Autorität und Geltung

Betrachten wir die Sache zunächst formal. Ich setze dazu mit Überlegungen ein, die Jürgen Habermas [1] allgemein zu Sprechhandlungen angestellt hat:

In jeder Sprechhandlung erhebt der Sprecher Geltungsansprüche. Sofern die sich auf die äußere Realität beziehen, ist es der Anspruch auf Wahrheit; Richtigkeit oder Angemessenheit sind es im Hinblick auf interpersonale Beziehungen; und mit Bezug auf das Subjekt, den Sprecher selbst, ist es Wahrhaftigkeit.

Diese Überlegungen verschiebe ich ein wenig in Richtung auf Unterricht und sein Ergebnis. Dann bedeutet das:

- Soweit die Geltung der Arbeitsergebnisse an die Person der Interpreten, hier also von Lehrern und Schülern, gebunden ist, steht und fällt sie mit deren *Wahrhaftigkeit*. Wenn also zum Beispiel – wie heute nicht selten, so etwa in der *Kollegschulstunde* – ›meine Erfahrungen‹ die Geltung von unterrichtlichen Interpretationen zu verbürgen herangezogen werden, dann kann man seine eigenen Erfahrungen daneben oder dagegensetzen, so *zum Beispiel* in dieser Stunde. Das wäre es dann. Oder man müsste dem Interpreten Wahrhaftigkeit absprechen.
- Wo hingegen die Geltung für Sachverhalte beansprucht wird, die den Interpreten wie die äußere Natur gegenüberstehen, da beanspruchen sie *Wahrheit* – empirische bzw. logische: Dass etwa die Erde sich dreht, diese Interpretationen könnte man nur durch Beobachtungen widerlegen; und dass die Menge $T(35) = \{1,5,7,35\}$ alle Teiler der Zahl 35 umfasst, sobald ›Teiler von‹ erst einmal definiert ist, nur durch logische Schlussfolgerungen.
- Wenn schließlich die Geltung aus Handlungszusammenhängen gezogen wird, in die die Interpreten, zumindest potentiell, einbezogen sind, dann beansprucht sie *Angemessenheit*. So ist es *zum Beispiel* angemessen, dass sich die Schüler in bestimmter Weise projektorientiert auf ihr Praktikum vorbereiten, angemessen nämlich im Blick auf eine verbindliche didaktische Tradition.

Kurz: Zu jeder unterrichtlichen Interpretation gehören ein *Geltungsanspruch* sowie *Instanzen*, die die Geltung verbürgen.

Wir haben gesehen, dass die *Lehrer* Vermittler von offiziellen Interpretationen der Welt sind, ausgestattet mit staatlicher Autorität. Zugleich sind sie als Lehrer auch Vermittler von Geltungsansprüchen, die so zu sagen in den Sachen selbst liegen. Die Geltung der im Unterricht bearbeiteten symbolischen Repräsentationen von gesellschaftlicher Praxis wird von *Instanzen* verbürgt; und es gibt *Kriterien*, mit deren Hilfe Geltungsansprüche geprüft werden können. Ich nenne die für das im Unterricht bearbeitete Wissen wichtigsten:

- Hinter dem Wissen der Wissenschaft steht – ›die Wissenschaft‹, als formale Organisation, in Universitäten bzw. Instituten, von Wissenschaftlern betrieben und dem Kriterium der *Wissenschaftlichkeit* verpflichtet, einem Korpus von Regeln des Forschens und Argumentierens;
- hinter dem Wissen der Religion steht – die ›Religionsgemeinschaft‹, als Kirche oder ähnlich organisiert und einem Symbolum oder Kanon von Sätzen verpflichtet, die Inhalt und Weise einer verbindlichen, religiösen *Weltdeutung* umschreiben;
- hinter dem Wissen der ›Technik‹, der Erziehungskunst zum Beispiel, steht – die Gesamtheit der Praktiker, hier also der Erzieher, mit ihrer *bewährten Erfahrung*, einem *Korpus von praxisleitenden Regeln*, für den Unterricht in der Schule *Didaktik* genannt;
- und hinter *meinen* Erfahrungen stehen – das Ich, das *Subjekt dieser Erfahrungen*, und seine Wahrhaftigkeit.

Mit diesen Instanzen und Kriterien haben wir es zu tun, wenn wir uns im Unterricht auf die Interpretation von Wissen einlassen. Sie sind es, die »im Konfliktfall ... auch gegen die Autorität und gegen das Wort des Lehrers« [2] in Anspruch genommen werden können.

Die Lehrer sind in demselben Sinne auf den Geltungsanspruch »von Wahrheit und Wert« [3] verpflichtet. Aber sie sind das nicht in derselben Weise wie die Schüler. Ihre vermittelnde Tätigkeit ist autorisiert, und das heißt nichts anderes als: mit legitimer Macht ausgestattet. Ich erinnere an die parallele Mathematikstunde:

Vorgegebene Zahlen werden auf drei verschiedene Weisen in zwei Spalten einer Tabelle angeordnet. »So, und mit dieser Möglichkeit hier wollen wir uns im folgenden beschäftigen.«

Der Lehrer entscheidet, mit welchen Gründen auch immer, und er setzt diese Entscheidung mit seiner Autorität durch. Dass man diese in der besagten Unterrichtsstunde ganz und gar nicht sieht; dass es keinen Konflikt gibt, keinen Protest, nicht einmal Unruhe, die als Indikatoren dienen könnten – das ändert nichts an der Sache. Die Autorität ist hier gleichsam in die Routine der Arbeit im Unterricht aufgehoben, ist aber gleichwohl in Kraft.

Beides, das zu Autorität und das zu Geltung Gesagte, können wir zusammennehmen: Zu jeder Interpretation im Unterricht gehören

- ein Geltungsanspruch sowie eine Instanz, die die Geltung verbürgen, und
- eine Autorität, die die Interpretation als verbindlich durchsetzt; beim Unterrichtsergebnis ist das die pädagogische Autorität des Lehrers.

In einer Praxis, die sich an reformpädagogischen Idealen oder Utopien orientiert, wird das nicht immer sichtbar. Und tatsächlich folgt aus dem Zweck der Praxis von Erziehung, der Mündigkeit, dass die besagte *Geltung* kein starres Gesetz sein und jedenfalls nicht zu einer bornierten Weltsicht anleiten darf. Schon gar nicht ist es legitim, wenn die pädagogische *Autorität*, die *Definitions-macht* von Lehrern im Unterricht, als wie auch immer geartete *Gewalt* ausgeübt wird. Diese konstitutiven Normen gelten für jede Situation, wenn sie denn eine pädagogische sein soll, also auch für den Unterricht in der Schule. An der Struktur der Situation Unterricht hingegen ändern sie *nichts*.

Die lokale Topologie

Von dem Hinweis auf ein Gebiet war ich ausgegangen, das von der Unterrichtstheorie ersichtlich unbefriedigend bearbeitet ist, alltäglich didaktisch gesprochen: dem ›Unterrichtsinhalt‹. Daraufhin habe ich zunächst den begrifflichen Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen ich diesen Unterrichtsinhalt zu bestimmen suche. Damit der Unterricht nicht vor lauter Begriffen aus dem Blick gerät, habe ich Stücke aus der Dokumentation einer Unterrichtsstunde eingefügt. Die mögen zugleich illustrieren, wie sich Unterricht überhaupt dokumentieren lässt, besser: wie er dokumentiert werden sollte, damit man sich seinen Inhalt einigermaßen aussagekräftig verfügbar machen kann. Der Unterricht und seine Inhalte sind eingebettet in das Leben einer Gesellschaft. Dieses Umfeld habe ich also, angeleitet durch Schul- und Lehrplantheorie, auf relevante Einflussgrößen hin durchgesehen. Das alles füge ich jetzt zu einer Methode zusammen, die mir hier zur Identifikation und Interpretation von Inhalten des Unterrichts dienen soll: die *Methode der lokalen Topologie*.

In der ersten Version dieser Arbeit habe ich von der Methode der ›lokalen Topographie‹ gesprochen. Das war etwas ungeschickt: Was als Ergebnis herauskommen soll, ist – bildlich gesprochen – eine *lokal* einigermaßen trennscharf gezeichnete *Landkarte*. Die Gesichtspunkte, die bei ihrer Herstellung berücksichtigt werden sollen, gehen auf eine *Logik* zurück, die das Interesse an der darzustellenden Sache widerspiegelt und nur das, soweit das möglich ist; nicht aber zum Beispiel das an der – zweifellos ebenso interessanten – ›Interaktion im Unterricht‹. Übrigens hängen beide Gesichtspunkte zusammen; und es könnte eine weitere Landkarte geben, in der dieser Zusammenhang im Vordergrund steht.

Man kann leicht sehen, dass die Methode der lokalen Topologie auch über den Unterricht hinaus zur Analyse von insbesondere einzelnen Dokumenten angewendet werden kann. Mehr noch: Im Grunde ist sie nichts Anderes als eine Systematisierung desjenigen Verfahrens, dessen wir uns immer schon bedienen: bei der Interpretation des Kleinen Jenaplans von Peter Petersen, des Emile von Jean Jacques Rousseau, der Gutachten zur Schulentwicklung, die Wilhelm von Humboldt erstellt hat. Dieses Verfahren habe ich mir für meinen Zweck auf ein handliches Maß gebracht. Ich werde es schließlich bei einer ausführlichen Interpretation unserer Unterrichtsstunde anwenden.

Es ist schon schwierig genug, aus dem Fluss des Unterrichtsgeschehens einen ›Inhalt‹ heraus zu präparieren. Wenn man dazu noch verstehen will, welchen Sinn das Beobachtete hat, muss man weit über die Situation selbst hinaus gehen und eine ›lokale Topographie‹ herstellen – bildlich gesprochen: einen hinreichend umfangreichen Ausschnitt aus der besagten Landkarte um den zu interpretierenden Unterricht herum. Wie die aussehen könnte, soll dann eine *Topographie unserer Mathematikstunde* zeigen.

In einem *anschließenden Abschnitt* werde ich zeigen, dass damit eine Sprache zur Verfügung steht, mit deren Hilfe der Unterrichtsinhalt *bildungstheoretisch begründet beschrieben und kritisiert* werden kann.

15. Die Methode der lokalen Topologie

Blickt man auf die Erwägungen in den letzten Abschnitten zurück, so erscheint die Aufgabe nahezu unlösbar: Das Universum des Wissens nicht allein, nein, auch die gesamte Praxis seiner Produktion, Selektion und Verwaltung müssten analysiert werden; die Analysen müssten gleichsam als Werkzeuge zur Verfügung stehen, wollte man Themen und ihre Interpretationen im Unterricht verstehen. In diesem Sinne von oben hinab: Da wird man sich verzetteln, wenn man nicht rigide von allen Besonderheiten absieht – was aber dazu führte, dass man auf Gemeinplätzen stehen bleibt, so gut die auch gegründet sein mögen.

In der Phase der ›Curriculumdiskussion‹ hatte man gehofft, man könnte in konstruktiver Absicht mit einem derartig globalen Zugriff von der gesellschaftlichen Praxis bis an den Unterricht herankommen und das Curriculum dann mit wissenschaftlichen Methoden modernisieren. Dieses Projekt ist gescheitert. Einzelne Modelle, vor allem neue Lehrmittel wurden entwickelt. Aber weder das gesamte Curriculum, noch den Unterricht erreichte man mit globalen Vorgaben. Schon damals hatten *Frank Achtenhagen* und *Peter Menck* den globalen Anspruch kritisiert und mit dem Prädikat ›mittelfristig‹ eine mittlere Reichweite für die Unterrichtsforschung und die didaktische Konstruktion reklamiert. [1]

Ich gehe diesen Weg noch einen Schritt weiter und vom Inhalt *bestimmter* Unterrichtseinheiten aus. Ein bestimmtes Thema und seine Interpretationen in einem ganz bestimmten Unterricht sollen identifiziert, analysiert und kritisierbar werden, also nicht das Curriculum als Ganzes.

Die Methode, deren Anwendung ich für die Analyse vorschlage, entspricht ziemlich genau der zuvor entwickelten Vorstellung davon, was *Arbeit im Unterricht* ist. Diese bestehe, so hatte ich gesagt, in der Interpretation von symbolischen Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis: Fremde, unverständliche Sachverhalte werden dabei zum Thema gemacht und dann in einen sinnvollen Zusammenhang mit Bekanntem gebracht. Nicht viel anders ist das bei der Interpretation *des* Unterrichts. Was wir beobachten, ist zunächst nur ›Unterricht‹, in ähnlicher Weise unverständlich wie jenes Thema.

Das stimmt natürlich nicht ganz, denn jeder von uns – ob Profi oder Laie – kennt ›Unterricht‹ aus eigener und langjähriger Erfahrung. Wir könnten das *Spiel*, das wir beobachten, ohne Einweisung spontan regelgerecht mitspielen, auch dann, wenn wir die *Spielregeln* nicht hersagen könnten. Aber eine Einstellung der Als-ob-Unkenntnis als methodische Maxime hilft, Vorkenntnisse und Vorurteile als solche zu erkennen und ihren Einfluss auf Wahrnehmungen und Interpretationen möglichst klein zu halten.

In diesem Sinne hatten die erwähnten ›*Ethnomethodologen*‹ aus solcher Unkenntnis eine methodische Tugend gemacht [2]. Man nimmt den Standpunkt eines Forschers ein, der einer Gruppe Menschen aus einer völlig fremden Kultur gegenübersteht, der nichts versteht von dem, was er sieht, der aber *eine wesentliche Unterstellung* macht: Dem, was er beobachtet, unterliege ein Sinn. – Heute ist diese Perspektive in der erziehungswissenschaftlich geläufig, zum Teil nahezu kanonisch methodisiert.

Die Unterstellung übernehme ich: Der Anfang wird beim einzelnen Datum, bei der zunächst unverständlichen Handlung, bei dieser Unterrichtsstunde und ihren Inhalten gemacht. Als verstanden, als sinn-voll nehmen wir das zu Verstehende, wenn ein für uns begründet nachvollziehbarer Zusammenhang mit anderen, uns bereits bekannten Sachverhalten hergestellt ist: mit den Erfahrungen dieser Kinder, der Alltagsdidaktik des Lehrers, den Anweisungen des Lehrplans, der Politik des Schulleiters, der Autorität des Staates. Kurz:

Das Einzelne – diese Unterrichtsstunde und ihre Inhalte – soll verstanden werden. Als verstanden gilt es, wenn es mit Allgemeinem – Merkmalen des relevanten Umfeldes – in einen konsistenten Zusammenhang gebracht ist.

Wie in der Einführung zu diesem Abschnitt beschrieben, nenne ich die Methode, die ich bei der Analyse von Unterrichtsinhalten anwende, eine *lokale Topologie*. Diese Methode besteht darin, dass ich einen ganz bestimmten Unterricht und seinen am Thema orientierten Inhalt in einen geordneten Zusammenhang mit anderen, ihn erläuternden und verständlich machenden Sachverhalten bringe. Das Ergebnis könnte man, bildlich gesprochen, als eine *lokale Topographie* bezeichnen: eine *Interpretation des Unterrichtsinhalts in seinem Kontext*.

Wie man dabei vorgehen könnte, soll die folgende Fallstudie zeigen, eine Interpretation unserer Mathematikstunde. In den Fallstudien des Anhangs ist hier dieser, dort jener Gesichtspunkt besonders betont. Sie mögen zu deren Illustration dienen. – Dazu noch paar Anmerkungen:

›Fallstudien‹ erfreuen sich zurzeit großer Beliebtheit in der pädagogischen Unterrichtsforschung,

insbesondere in Verbindung mit der Methode der so genannten ›objektiven Hermeneutik‹ [3]. Deren Objektivität besteht darin, dass die individuelle Sicht *eines* Forschers auf den Fall dadurch verallgemeinert wird, dass man möglichst viele zusätzlicher Interpreten dazu nimmt. Mit dieser Methode kommt man zunächst einmal der eigenen Alltagstheorie näher, dem Objekt noch nicht ohne weiteres. Hierzu müssen die Interpreten über eine Theorie des Gegenstandes verfügen, des Unterrichts in der Gesellschaft in unserem Fall. Wenn es denn eine wissenschaftliche Interpretation sein soll, müsste die über die didaktischen Alltagstheorien der Interpreten hinausgehen.

Vorausgesetzt, das sei gegeben: Wie viel Fallstudien auch immer vorliegen mögen, als solche bringen sie zwei gewichtige, *methodische Schwierigkeiten* mit sich:

Erstens muss ich angeben, wie groß die Umgebung des Unterrichtsinhalts sein soll, die erschlossen werden muss, so dass der als verstanden akzeptiert werden kann. Habe ich nicht erst dann ›verstanden‹, wenn ich bei der Struktur der Gesellschaft, gar eines ›Weltsystems‹ angelangt bin? Es gibt prinzipiell keine Grenze, die ein für allemal festgelegt werden könnte. Man muss nur Sorge tragen, dass man sich nicht im so genannten AHMAZ-Dilemma verfängt: Alles Hängt Mit Allem Zusammen. Wie weit man geht, hängt vom Verwendungszweck ab. Der schulpraktische Kontext, in dem der zu analysierende Unterrichtsinhalt steht, und das praktische Interesse an der Analyse bestimmen ihren Umfang ebenso wie das Ausmaß, in dem Forscher und ihre Adressaten über gemeinsames Wissen verfügen. Die Analyse ist immer allenfalls vorläufig abgeschlossen, solange nämlich, bis einer der an ihr Beteiligten Unverständnis bekundet, Einwände hat oder Dissens anmeldet.

Die *zweite* Schwierigkeit: Wie lässt sich sicherstellen, dass bei der Suche nach erläuternden Sachverhalten alle möglichen, nicht aber nur diejenigen herangezogen werden, die in ein vorgefertigtes Bild passen? Wie lässt sich die Gefahr einer in diesem Sinne affirmativen Analyse vermeiden? Dazu ist es zunächst einmal unabdingbar, dass zwei generelle Regeln wissenschaftlichen Arbeitens möglichst streng angewendet werden: die schon erwähnte prinzipielle *Unabgeschlossenheit* und eine ebenso prinzipielle *Skepsis* gegenüber der Geltung vorläufiger Interpretationen. Man kann diese allgemeinen Regeln in gewissem Umfang methodisieren, indem man den im Vorigen allgemein aufgewiesenen Spuren folgt, die vom Unterrichtsinhalt zur gesellschaftlichen Praxis führen: zu den beteiligten Personen, zu ihrer Ausbildung und ihrem Alltag, zu den didaktischen Materialien und Lehrbüchern, zum zuständigen Lehrplan, in die einschlägige fachdidaktische Diskussion hinein und in den fachwissenschaftlichen und gegebenenfalls auch den öffentlichen Diskurs.

Hinter beiden genannten Problemen steht die Frage nach der *Allgemeinheit der Ergebnisse*, zu denen die Analysen führen. Mit welchem Anspruch auf Geltung dürfen diese auftreten, da sie sich doch auf jeweils Einzelnes, *eine* pädagogische Situation und in dieser immer auf *ein bestimmtes* Thema und *eine bestimmte*, im Unterrichtsergebnis festgehaltene Interpretation desselben beziehen? Die Frage hat viele Aspekte und führte in verwickelte forschungsmethodische Erwägungen, wollte man ihr im Einzelnen nachgehen. Ich werde das nicht tun und fasse meine Auskunft zu den beiden besagten Problemen so zusammen:

Allgemeinheit und Geltung der Analyse hängen von der Allgemeinheit und Geltung der zur Erläuterung in Anspruch genommenen Sachverhalte sowie davon ab, ob die Regeln vernünftigen Argumentierens eingehalten werden.

16. Eine lokale Topographie – Die Mathematikstunde

Die Methode der ›lokalen Topologie‹ werde ich jetzt an einem Beispiel illustrieren: der Mathematikstunde, die ich eingangs vorgestellt habe. Ich werde also eine ›lokale Topographie‹ der Stunde herstellen. Vielleicht ist es hilfreich, wenn man sich die Stücke noch einmal im Zusammenhang vor Augen führt, die dazu gehören: den **Protokollauschnitt**, die **Inhaltsangabe**, von mir ›Paraphrase‹ genannt, und das ›**themenorientierte Verlaufsprotokoll**‹.

Will man den Inhalt der Mathematikstunde über die Teiler verstehen, dann liegt es nahe zu fragen, was ›Teiler‹ sind. Man wird sich zunächst einmal bei der zuständigen *Wissenschaft* informieren, bei der *Mathematik*. Da erfahren wir:

Eine ganze rationale Zahl a (also eine positive oder negative Zahl, die Null allerdings ausgeschlossen) heißt Teiler einer ganzen rationalen Zahl b , wenn es eine ganze rationale Zahl c gibt und gilt:

$$a * c = b.$$

Man kann auch sagen: Zwischen a und b besteht die Beziehung: ›ist Teiler von‹; also: › a ist Teiler von b ‹. Aus der Definition folgt, dass jede ganze rationale Zahl b die Teiler $+1$ und -1 sowie $+b$ und $-b$ besitzt, die sogenannten ›trivialen‹ Teiler. Zahlen, die nur die trivialen Teiler haben, kennen wir als ›Primzahlen‹. Die Eigenschaften der Teilerbeziehung sind für unsere Stunde nicht weiter von Bedeutung. Zu erwähnen ist noch, dass es Konventionen zur Schreibweise gibt – die im Unterricht eingeführt sind.

In unserer Stunde werden nur die natürlichen Zahlen herangezogen (die positiven ganzen Zahlen ohne die Null; abgekürzt: \mathbb{N}): Die Teilerbeziehung wird in \mathbb{N} definiert. Dabei werden sowohl die Multiplikation (›Malübung‹) als auch die Division (›durch die man 24 teilen kann‹) in Anspruch genommen. – Interessant ist, wie das geschieht, wie dieser Sachverhalt *didaktisch modelliert* wird.

Ich gehe von ein paar Beobachtungen aus, die man an der Stunde selbst machen kann. Da fällt zunächst auf, dass die Teiler von 24 dank dem praktischen Modell, dem ›Problem‹, vorweg implizit vorgegeben werden. Man könnte ja auch anders vorgehen. Man könnte etwa die Teiler vorgegeben und die Teiler-Beziehung induktiv (im didaktischen Sinne) erschließen lassen – wie es der Lehrer im Parallelkurs macht; dazu **später** noch. Auch wird nicht etwa die Beziehung definiert und dann zur Prüfung auf Teilbarkeit beliebiger Zahlen benutzt. Man sieht: Der *Lehrer* wählt *eine unter anderen*, denk- und praktikierbaren Möglichkeiten aus.

Auch die Beschränkung auf die natürlichen Zahlen (\mathbb{N}) wird durch das ›Problem‹ erreicht, wie der Lehrer es nennt. Am schönsten wird das da deutlich, wo ein Schüler vorschlägt: ›48 Gruppen und je ein Halber‹. Der Lehrer kann ihn darauf hinweisen, dass er mit halbierten Schülern schlecht turnen könne. Allerdings handelt er sich mit seiner Festlegung die Schwierigkeit ein, dass er der trivialen Teiler nur mit einer künstlichen Überdehnung seines ›Problems‹ habhaft wird. Die ›Riegen‹ des Alltag, mit denen der Lehrer beginnt, sind gerade nicht Ein-Mann-Riegen oder eine Gruppe mit allen Schülern.

Auffällig ist auch der Weg aus dem ›Problem‹ in die Mathematik: ›das Wichtigste‹, die Zahlen, bleibt stehen. Damit scheint der Lehrer das ›Problem‹ zu entwerten. An diesem Schritt des Lehrers sehen, dass das ›Problem‹ kein Problem ist, sondern Zwecken dient, die ihm äußerlich sind: der Fixierung auf \mathbb{N} und der vorgängigen Konstruktion der Teiler. Wie der Lehrer im Interview sagt, dient es auch der ›Motivation‹, soll also die Schüler zu der von ihnen erwarteten Arbeit anregen bzw. sie darauf verpflichten. Kurz: Das ›Problem‹ dient der Disziplinierung im weitesten Sinne dieses Wortes.

Schließlich fällt auf, dass der *Weg* zur Teilerbeziehung zwar – wie in der Mathematik – über die Multiplikation geht: ›Malübung‹, dass sie dann aber unter Inanspruchnahme der Division *definiert* wird: ›Zahlen, durch die man 24 teilen kann‹, und zwar ohne Rest: ›geht auf‹.

Dies alles hat eigentlich nichts mit der Mathematik zu tun. Im Gegenteil: Der einfache mathematische Sachverhalt, wie gesagt: die Definition der Teiler-Relation, wird eingeschränkt, versteckt, dann gefunden und schließlich verschoben. Warum? – Hier hilft uns die Mathematik nicht viel weiter, wenn wir verstehen wollen, was wir da beobachten. Wir müssen den *Kontext* zu Rate ziehen.

Das *Lehrbuch* [1] beginnt fast genauso wie der Lehrer:

›Zu einer Schulklasse gehören 20 Schüler. Der Sportlehrer möchte gleich große Riegen bilden. Welche Möglichkeiten hat er?‹ Es folgen die 4 nicht-trivialen Lösungen. Dann die Frage: ›Kann der Lehrer auch Riegen mit je 6 Schülern bilden? Es ist offenbar nicht möglich ... Er kann aber alle 20 Schüler in einer Gruppe zusammenfassen oder jeden Schüler allein üben lassen‹.

Es gibt allerdings einige Unterschiede: Die Schwierigkeiten mit den trivialen Teilern umgeht das Buch, wie

man sieht. Und die Teiler-Relation wird im Lehrbuch konsequent über die Multiplikation definiert:

»Werden die 20 Schüler in 4 Riegen aufgeteilt ..., so sind in jeder Riege 5 Schüler, denn $5 * 4 = 20$. Die beiden Faktoren 5 und 4 bezeichnet man als ›Teiler‹ von 20.«

›Vielfaches‹ wird dementsprechend gleich sozusagen ›komplementär‹ (so der Zusatzstoff des Lehrbuchs) mit definiert. In unserem Kurs hingegen kam das ›Vielfache‹ erst später.

Die zuständigen *Richtlinien* weisen zunächst einmal das ›Thema‹ aus, legitimieren es also. Unterricht und Lehrbuch sind mit ihnen kompatibel; aber das ist ja nahezu trivial. Allerdings bringen die Richtlinien eine wichtige zusätzliche Information, die ihrerseits auf die Organisation der *Orientierungsstufe* verweist, also auf das *System* der *Schule*, in der der Unterricht stattfand:

»In Klasse 6 unterscheiden sich die Kurse hinsichtlich des Anspruchsniveaus und des Umfanges der Lerninhalte sowie des methodischen Vorgehens im Unterricht. Während es in den Kursen mit geringeren Leistungsanforderungen vorrangig um die Beherrschung der Rechenverfahren und die Entwicklung von Lösungsstrategien für konkrete Aufgabenstellungen geht, werden in den Kursen mit höheren Anforderungen mehr und mehr die mathematischen Grundlagen in das Blickfeld gerückt.«

Mit jenen Schülern haben wir es hier zu tun. Unsere Schüler sind nach dem Kriterien der Leistungsfähigkeit ausgesucht und im C-Kurs versammelt, und zwar nach den bisher gezeigten Leistungen, und sie sind dementsprechend zu behandeln. – Nehmen wir noch einmal den Lehrer dazu, der im Interview sagt:

»... während die anderen (gemeint sind die Schüler des C-Kurses) fast ausschließlich Misserfolgsenerlebnisse haben, hatten in Mathematik und wirklich, ja meiner Meinung nach nur zu motivieren sind, wenn es sich um eine einigermaßen lustige, ... etwas begreifliche Sache wie Riegen aufbauen fürn Sportunterricht handelt ...«. Und: »Gerade wenn die Sache wenig konkret ist, nicht klar strukturiert ist, nicht häufig eine Bestätigung für eine Antwort kommt: richtig, gut, mach weiter so, gerade dann machen die Schüler überhaupt keine Fortschritte.«

so sehen wir: Hier sind die Schüler so *definiert*, wie dann auch die Unterrichtssituation, die Auslegung des Themas, die unterrichtliche Arbeit und ihr Ergebnis *festgelegt* werden. Damit ist so etwas wie ein praktischer Zirkel etabliert: Schüler mit niedrigem Leistungsniveau im Sinne der schulischen Anforderungen – dann der Unterricht mit der auf sie zugeschnittenen Mathematik – und darauf folgt dann wieder: schlechte Schüler ... – Eine Reihe von Beobachtungen wird also verständlich, wenn man sie in diesem, durch Schulorganisation und Richtlinien festgelegten Kontext sieht.

Wir können den Sachverhalt noch dadurch unterstreichen, dass wir diese Stunde mit einer *Parallelstunde desselben Lehrers* im parallelen A-Kurs vergleichen. Auch dort beginnt der Lehrer mit einer gleichsam mathematikhaltigen Situation. Aber sie ist schon erheblich wirklichkeitsferner, »abstrakter«:

Er berichtet, er habe allerlei durcheinandergewürfelte Zahlen gefunden, von denen er nur wisse, dass sie aus zwei Spalten einer Tabelle stammten. Die Aufgabe sei herauszufinden, wie man diese Zahlen ordnen kann. Bei den Zahlen handelt es sich, wie wir alsbald sehen, um die Teiler von 35 und 48. Unter den Vorschlägen der Schüler ist – neben anderen wie: der Größe nach – erwartungsgemäß auch der einer Ordnung gemäß der Teilerbeziehung. Diesen greift der Lehrer auf, und er fragt dann nach dem Prinzip dieser Ordnung.

Am schönsten wird der Unterschied in der unterrichtlichen Konstruktion des mathematischen Sachverhalts, der zwischen beiden Kursen gemacht wird, an der Stelle deutlich, wo – glücklicher Zufall für den Interpreten: in beiden Stunden! – Schüler den Zahlbereich \mathbb{N} verlassen:

Im **C-Kurs** schlägt Delle (das ist Delphi) zur großen Freude der ganzen Klasse vor: »48 Gruppen und je 1 Halber.« Der Lehrer darauf: »Ja und dann? Wie kriegst du die auf die Hälfte?« Bereitwillig sekundieren die anderen Schüler: »Schneidest se durch«; »es gibt doch halbe Portionen«. Der Lehrer scheint darauf eingehen zu wollen: »Gut, der Lehrer kann das so, gerade so wie die 48 Gruppen auftauchen«; aber da setzt Delle nach: »Das ist son Fettwanst, und das ist son Dünner, und der Dünne ist n Halber.« Der Lehrer schließlich: »Wenn die Schüler erstmal halbiert sind, kann man mit denen schlecht turnen.«

Im A-Kurs sagt Henning: »Aber 12 durch 48 geht nicht.« Der Lehrer darauf: »Jedenfalls für uns noch nicht. Vielleicht geht's aber dann später doch mal. Aber jetzt noch nicht. Richtig.«

In diesem Kurs wird diejenige Perspektive wenn nicht eröffnet, so doch offengehalten, in der das Thema laut Lehrbuch und Richtlinien steht: der Zusammenhang mit der Bruchrechnung. Im C-Kurs hingegen wird er durch die disziplinierende Verpflichtung auf das sogenannte ›konkrete‹ Beispiel verschlossen, obwohl zumindest ein Schüler eine denkbar einfache Verbindung zu den Bruchzahlen herstellt. Übrigens verbaut der Lehrer sich bei der Gelegenheit eine Möglichkeit, eine spezifische Leistung von Mathematik herauszuarbeiten, die – um es plakativ zu sagen – in der Mathematisierung, in der spezifischen Weise der Loslösung von der ›konkreten‹ Situation besteht. Auch beim Wegwischen wird diese Leistung eher

verwischt. – Einen Sinn gibt diese Einschränkung allerdings, wenn man sie mit den Eingangsvoraussetzungen der Schüler und den ihnen entsprechenden Erwartungen des Lehrers gegenüber diesen Schülern sieht: Er darf davon ausgehen, dass sie für einen Blick auf derartige Leistungen der Mathematik nicht empfänglich sind.

Auch die von mir zunächst so bezeichnete Entwertung des ›Problems‹ vom Anfang der Stunde wird verständlich. Nicht eigentlich wird da ein praktisches Problem entwertet, es gibt überhaupt keines. Was es gibt, ist eine schülerspezifische Form von Mathematik.

Die nächste Frage an den Inhalt dieser Stunde wäre die nach der *Verbindlichkeit* der im Unterricht vermittelten Orientierung in der – mathematischen – Welt. Themenstellung und Abfolge der Arbeitsschritte sind im C-Kurs mit der *Autorität des Lehrers* versehen: »Ich habe euch von einem kleinen Problem zu berichten«. Hinter seinem ›Ich‹ scheint, wenn es erlaubt ist, ihn bei seinem Wort zu nehmen, eine anonyme Autorität zu stehen, als deren Vollstrecker er gleichsam erscheint: Er scheint beauftragt zu berichten. Die Richtigkeit des Unterrichtsergebnisses und der Schritte auf dem Wege dorthin wird in erster Instanz wiederum von ihm geprüft. Aber die Geltung wird nicht durch ihn, auch nicht durch jene anonyme Autorität – dies noch am ehesten bei Konventionen: »schreibt man« –, sondern durch die Sache selbst verbürgt. Anfangs geht das empirisch, dann ausdrücklich gemäß der mathematischen Logik.

Sehr schön lassen sich also hier die in der Lehrplantheorie im Allgemeinen analysierte, delegierte Autorität sowie der begrenzte Raum für die Aneignung der Sache im Detail beobachten (Topos der ›relativen Autonomie‹). Und wie groß ist der Raum? Er ist, um es kurz zu sagen, denkbar beschränkt. Und er ist an keiner Stelle für eine Perspektive aus dem Unterricht hinaus offen – nicht einmal auf den folgenden Unterricht und seine Thematik (so doch immerhin das Lehrbuch und die Richtlinien): Aufgeschlossenheit für umfassendere mathematische Zusammenhänge ist naturgemäß – im wahrsten Sinne – bei Schülern dieses Alter und erst recht dieses Kurses eher nicht zu erwarten.

Aber nicht die Beschränkung ist bildungstheoretisch gesehen problematisch. Im Gegenteil: Es gehört, wie gesagt, gerade zu den Leistungen von Unterricht in der Schule, dass er eingrenzt und damit Ordnung und Orientierung ermöglicht. Die Frage ist, *wie* er dies tut. Hier wird eine Ordnung vermittelt, *ohne dass*

- die ordnende, die orientierende Leistung als Leistung deutlich würde,
- man sich des Erarbeiteten als einer eigenen Leistung versicherte,
- vom Überschaubaren aus ein Blick auf das noch zu Erarbeitende gelenkt würde.

Mit dieser kritischen Anmerkung bin ich bereits einem nächsten Schritt der Interpretation: der Beurteilung des Ergebnisses.

17. Das Ergebnis des Unterrichts und seine Kritik – Eine Hypothese

Der Inhalt des Unterrichts wurde in Termini der didaktischen Theorie beschrieben und im Kontext der ›Schule in der Gesellschaft‹ interpretiert. In diesem Sinne kann das, was man beobachtet hat, als *verstanden* gelten. Auch dem, was zunächst unverständlich schien, unterliegt eine Logik, ein Sinn, nur nicht immer der, den wir auf den ersten Blick erwarten. Die Perspektive dieses ›ersten Blicks‹ haben wir also aufgegeben und eine distanzierte, im bildlichen Sinne ›theoretische‹ Position eingenommen. Sie erlaubt es, Entscheidungen, gewählte Möglichkeiten vor dem Hintergrund von Alternativen zu beschreiben. Wie eingangs dargelegt, sind derartige Beschreibungen kein Selbstzweck. Vielmehr sollen sie ihrerseits eine einigermaßen differenzierte und bildungstheoretisch begründete Beurteilung ermöglichen.

Tatsächlich dürfte ja auch jeder Leser, der am Gelingen von Unterricht interessiert ist, Mühe gehabt haben, sich derselben Enthaltbarkeit im Urteilen zu befleißigen, zu der der Fortgang meiner Überlegungen ihn nötigte. Wer urteilte nicht ungefragt und dezidiert über unsere Mathematikstunde und die im Anhang interpretierten Beispiele? Das Interesse am Gelingen von Unterricht, das sich in solchen Urteilen ausdrückt, gibt mehr oder weniger aufwändigen und umständlichen Analysen des Unterrichts und seiner Inhalte überhaupt erst ihre Berechtigung.

Natürlich war auch ich nur scheinbar moralisch abstinente. All die umständlichen Erörterungen zum Begriff des Unterrichtsinhalts haben als Zweck eine Verbreiterung der Basis, auf der über Unterricht geredet und gerechtfertigt werden kann: im Lehrerzimmer, im erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität und im Referendariat, in der Bildungspolitik oder auch in der Erziehungswissenschaft. An allen Orten sind wir dem Gelingen von Unterricht verpflichtet. Die Erörterungen sind als Aufforderung zu lesen, man möge da, wo man urteilt, *bestimmt* urteilen, Urteil und Kritik also auf *bestimmte* Merkmale des zur Debatte stehenden Unterrichts beziehen. In diesem letzten Abschnitt werde ich näher auf den Maßstab eingehen, an dem sich der kritische Diskurs orientieren könnte.

Ich ziehe zur Verdeutlichung zunächst einmal die Stunde in der Kollegschele zur *Projektorientierten Praktikumsvorbereitung* heran. Die Analyse des Unterrichtsergebnisses hat erbracht, dass hier ›Erziehung‹ im Modell des ›pädagogischen Bezuges‹ erscheint. Das ist sicher kein triviales Resultat. Aber das ist nicht alles, was sich sagen lässt. Wie *einleitend erläutert*, ist dieses Unterrichtsergebnis unter dem Gesichtspunkt der Bildung der Schüler zu beurteilen. Ehe wir das tun, müssen wir demnach ermitteln, welche Definition von ›Erziehung‹ (oder von Ausschnitten aus dieser Praxis) im Raum welcher möglichen, weiteren oder alternativen, Definitionen auf welche Weise in jener Unterrichtseinheit verbindlich gemacht wurde. Das könnte etwa so aussehen:

Man hat den Ertrag der Reformpädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts nicht zu Unrecht auf diesen Begriff des ›pädagogischen Bezuges‹ gebracht und konnte sich dabei in gewisser Hinsicht auf die Arbeit von Herman Nohl [1] stützen. Es gibt aber auch eine vehemente Kritik, die unter dem Namen einer ›kritischen Erziehungswissenschaft‹ geführt wurde und auf die gesellschaftlich-politischen Verkürzungen solcher Sichtweise aufmerksam machte. Beides sind Momente des Begriffs von Erziehung, aber keins derselben wird in der erwähnten Stunde in welcher Terminologie auch immer erwähnt.

Um ein anderes Beispiel zu nehmen: In einer Sportstunde wird *Mannschaftsbildung* thematisiert. [2] Die Interpretation dieses Themas, die im Unterricht autorisiert wird, kann durch die Stichworte: gleiche Mannschaften (damit das Spielen Spaß macht), und: selbstständige Bildung von Mannschaften gemäß diesem Kriterium, charakterisiert werden. Die Zufallswahl (›Tip-Top‹) wird nur praktiziert, weil eine bessere Lösung im Unterricht noch nicht methodisch organisiert werden kann. – Auf der Straße ist dies hingegen die gängige Interpretation, wie wir alle aus unserer Jugend wissen. Im öffentlichen Sportbetrieb gilt noch eine andere Interpretation: Zur leistungshomogenisierenden Alters- und Klasseneinteilung kommt die Maxime der Suche nach einer *möglichst guten* Mannschaft. Dieser Aspekt von Sportpraxis in der Gesellschaft wird in der besagten Unterrichtsstunde von den Schülern zu Beginn zwar praktiziert; und der Lehrer lässt auch die gute gegen die schwächste Mannschaft spielen. Das tut wohl vornehmlich, weil das seiner didaktischen Absicht entgegenkommt. Die Schüler bringen lautstark zur Sprache, dass ein solches Spiel beiden keinen Spaß macht. Aber diese Seite von ›Mannschaftsbildung im Sport‹ wird ausdrücklich als nicht eine gültige Interpretation des Themas autorisiert.

Der Blick auf ›Erziehung‹ dort und den ›Sport‹ hier lässt den Beobachter des Unterrichts erkennen und beurteilen,

welche der Möglichkeiten des Erziehens bzw. Sporttreibens – interpretierend – eröffnet und mit Autorität versehen werden,

- welche hingegen nicht zur Sprache kommen und damit auch nicht als legitime Handlungsmöglichkeiten, als legitime Möglichkeiten der Selbstbestimmung im Sinne der ›Bildung‹ erarbeitet werden können.

Damit haben wir einen Maßstab der Kritik: die Vollständigkeit und Differenziertheit, mit der die ihm entsprechende gesellschaftliche Praxis für den Unterricht modelliert wird, im Unterricht zur Sprache kommt und dort als potentiell Handlungsfeld, als ein Raum möglicher Selbstbestimmung interpretierend erschlossen werden können.

Es wäre verfehlt, Unterricht schon deswegen zu kritisieren, weil aus verschiedenen möglichen Interpretationen ausgewählt und bestimmte Orientierungen angeboten und autorisiert werden. Derart platte Ideologiekritik versperrte den Blick für unverzichtbare Leistungen, die Schule in der Gesellschaft zu erbringen hat und nur sie erbringen kann. Das Vollständigkeitskriterium kann also in der simplen Form, die ich ihm eben gab, noch nicht zur Beurteilung von Unterricht herangezogen werden. Wenn zu kritisieren ist, dann wäre vielmehr zu prüfen, ob Auswahl und Autorisierung ihrerseits bildungstheoretisch legitim stattfinden oder nicht. Im Folgenden will ich zwei Wege zeigen, auf denen man sich den weiteren Raum erschließen kann, von dem der Unterricht nur einen Ausschnitt eröffnet und, wie gesagt, auch nur eröffnen kann: einen *heuristischen* und einen *systematischen* Weg.

Auf dem heuristischen Weg beginne ich bei *Jürgen Habermas*. [3] Der hat symbolvermitteltes kommunikatives Handeln und seine Störungen analysiert und dabei das Konzept des ›Diskurses‹ eingeführt: Sobald Handeln dadurch gestört wird, dass die Geltung von Aussagen über handlungsrelevante Sachverhalte bzw. von Regeln des Handelns bezweifelt wird, müssen ein theoretischer bzw. praktischer Diskurs in Gang gesetzt werden, in denen die Geltung bis zur Wiederherstellung eines Konsenses problematisiert wird. Dieses Diskursmodell ist in der Pädagogik häufig missverstanden übernommen worden. Unterricht als ganzer wurde als ein derartiger Diskurs verstanden; die Regeln, deren Einhaltung *Habermas* als notwendige Bedingung für das Gelingen eines Diskurses herausarbeitete, wurden zu Vorschriften für gelingenden Unterricht umgebogen. So einfach geht das zwar nicht. Dennoch kann das Diskurs-Modell für unsere Überlegungen fruchtbar sein.

Unterricht ist seinerseits, wenn man schon in diesem Bilde bleiben will, symbolvermitteltes kommunikatives Handeln. Wie jeder Handlungszusammenhang kann auch Unterricht gestört werden. In der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie werden vielfältige ›Disziplinstörungen‹ beschrieben, Störungen des geordneten Ablaufs unterrichtlicher Arbeit. Es gibt auch Störungen, die für die Untersuchung der Unterrichtsinhalte von Bedeutung sind. Ein Beispiel dafür ist die Episode zum Begriff ›ideologisch‹, die ich in einer der **Fallstudien** im Anhang mitteile.

Solche Brüche – ob in der Kommunikation oder in der Interpretation des Themas – sind Stellen, an denen ein Diskurs einzusetzen hätte, damit die gemeinsame Basis für die Arbeit im Unterricht wieder hergestellt wird. – Auch unsere 48 Halben hätten zu einen Bruch in der unterrichtlichen Kommunikation führen können. Der findet jedoch nicht statt. Wir dürfen wohl annehmen, dass die Beteiligten die kleine Episode etwa so verstehen:

L.: Halt! Wir kennen bzw. benutzen einstweilen nur die natürlichen Zahlen, da geht das nicht.

...

L.: Meinetwegen, aber lass uns doch mal die Argumentationsebene wechseln und dein Beispiel beim Wort nehmen. Da seht ihr: Es geht nicht. Mit halben Schülern kann man doch nicht turnen.

S.: Wissen wir doch, aber lass uns doch mal blödeln.

L.: Nichts gegen Blödeln, aber dann kommen wir mit dem Stoff nicht klar.

So etwa können wir das Dokument lesen. Der Einwand wird nicht weiter verfolgt; alle scheinen zufrieden, und es geht mit den Teilern weiter.

Derartige Brüche und die sie thematisierenden Diskurse – sofern vorhanden – sind deswegen aufschlussreich, weil sich in ihnen die besagte Auswahl dokumentiert und weil sie am besten die Autorität erkennen lassen, die die Auswahl legitimiert. Brüche, widersprüchliche Interpretationen enthalten Hinweise auf andere Möglichkeiten der Interpretation des Unterrichtsthemas – seien es vernünftige, seien es absurde (absurd sind übrigens allenfalls die ›halben Portionen‹, die 48 Halben sind sehr wohl vernünftig). Man kann den Gedanken noch etwas ausweiten, nämlich auf die sogenannten ›falschen‹ Antworten, und ist dann bei der alten didaktischen Maxime, dass in jeder falschen Antwort ein Körnchen Wahrheit enthalten und auch zu suchen sei.

Kurz: Man gehe von solchen Stellen im Unterricht selbst aus, die uns Interpretieren als inhaltlich widersprüchlich auffallen. Die interpretiere man als Verweise, in denen sich der Prozess der Auswahl dokumentiert und in denen eine Ahnung von einem umfassenderen Zusammenhang der gesellschaftlichen Praxis aufgehoben ist, von dem die im Unterricht konstruierte Welt einen Teil eröffnet.

Der *systematische Ansatz* für eine Kritik der Unterrichtsinhalte geht auf die didaktische Tradition zurück. Die **Didaktik** ist von konstruktivem Interesse geleitet und auf die Bewältigung der Situation Unterricht gerichtet: Entwicklung von Unterrichtsreihen, von Stundenentwürfen, von Lehrplänen – darauf zielt sie ab. Das gilt für *Klafkis Didaktische Analyse* [4] ebenso wie für die *didaktischen Strukturgitter* [5]. Das konstruktive Interesse bedingt allemal, dass es eine mehr oder weniger ausgeführte Vorstellung vom Ganzen der Praxis gibt, auf die sich der Unterricht thematisch bezieht. Ich erläutere das am ›didaktischen Strukturgitter‹. Die ihm zugrunde liegende Idee ist diese:

Unterricht bezieht sich auf die Praxis von Menschen, die in einer Gesellschaft leben, bzw. auf Ausschnitte daraus. Ich folge hier wiederum *Habermas* [6]: Diese Praxis ist die einer Menschheit, die sich durch Arbeit reproduziert, durch Sprache (allgemeiner: Symbole) verständigt und durch den Aufbau sozialer Verteilungs-, Kontroll- und Sanktionsmechanismen, kurz: durch Herrschaft, als Gesellschaft konstituiert. Arbeit, Sprache und Herrschaft sind allgemeinste, nicht aufeinander reduzierbare Begriffe, mit denen umschrieben werden kann, was ›Gesellschaft‹ ausmacht. Mit diesen Erwägungen kann ich den obigen Satz umformulieren: Unterricht bezieht sich auf den durch Arbeit, Sprache und Herrschaft umschreibbaren Zusammenhang.

Da es nicht ›Gesellschaft‹ schlechthin, sondern bestimmte Praxiszusammenhänge in ihr sind, auf die sich der Unterricht bezieht, müssen diese allgemeinsten Begriffe für die jeweilige Praxis näher bestimmt werden.

Für die ›Erziehung‹ beispielsweise sind wir Klaus Mollenhauers *Theorien zum Erziehungsprozess* [7] gefolgt und haben sie als Ineinander von Legitimation, Interaktion und Reproduktion bestimmt. [8]

Ich führe das nicht näher aus. Denn dazu müsste ich mich des Näheren auf die *fachdidaktische Diskussion* einlassen. Die ist verschiedenen Fächern unterschiedlich weit ausgebildet. Und man kann wohl in keinem Falle sagen, dass sie sich auf allgemein akzeptierte kategoriale Bestimmungen der entsprechenden Praxis verständigt hätte. Aber allemal gibt es ein funktionales Äquivalent, eine mehr oder weniger ausgeführte Vorstellung von den konstitutiven Momenten der Praxis: der Erziehung also beispielsweise, des Sports, der darstellenden Kunst, der Technik oder des Kalkülisierens. Auf diese mehr oder weniger elaborierten Vorstellungen kann die Interpretation des Unterrichtsthemas, die im Unterrichtsergebnis ihren Niederschlag findet, in kritischer Absicht bezogen werden.

Dazu kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt, bildlich gesprochen: eine zweite Dimension. Klafki sprach einfach vom »pädagogischen Gesichtspunkt« und erläuterte den als »Bedeutung des Inhalts für die Kinder«. Ich habe das etwas verkompliziert und ›unterrichtsleitende Intentionen‹ zu ermitteln gesucht. Wichtig ist mir die Vorstellung eines *reflexiven* Unterrichts, auf den diese Überlegungen hinauslaufen. Darunter verstehe ich die Vorstellung eines Unterrichts, der Rückbezüge herzustellen sucht zwischen dem,

- worüber er informiert und dessen Verbindlichkeit er erschließt: gesellschaftliche Praxis, und
- den Schülern, die als Menschen prinzipiell Subjekte dieser Praxis sind.

Plakativ und formal gesagt:

Reflexiver Unterricht ist Unterricht, in dem seine eigenen Voraussetzungen ins Spiel und zur Sprache kommen.

Damit lassen sich nun auch Recht und Reichweite einer Kritik am Unterrichtsinhalt benennen. Unterricht ist daraufhin zu prüfen, wie weit er alle Momente derjenigen Praxis ›zur Sprache bringt‹, auf die er sich bezieht.

Hier erinnere ich an die Ambivalenz menschlicher Leistungen, von der schon **die Rede war**. Es wäre bildungstheoretisch nicht legitim, die Vorstellung einer Praxis zum Massstab der Kritik zu machen, die auf ihre positiven Momente reduziert wäre: Technik ohne Umweltverschmutzung, Kirchengeschichte ohne Hexen- und Ketzerverbrennungen, Politik ohne Bestechung und Entwicklungshilfe ohne Kolonialismus. Unterricht muss theoretische und praktische Orientierungen für die Praxis vermitteln und sie als Feld des Handelns für die Schüler erschließen. Wo Auswahl stattfindet – und, wie gesagt, sie muss stattfinden –, darf dies nur bildungstheoretisch legitim geschehen. Das heißt insbesondere, dass die nicht gewählten Möglichkeiten als solche erhalten und erkennbar bleiben.

Das hört sich ›abstrakt‹ an? Man kann es im Unterricht sehen: Ich erinnere noch einmal an die 48 Halben: Im C-Kurs fehlt mit Bedacht diejenige *Perspektive*, die im A-Kurs offengehalten wird.

Dies und nur dies, so scheint mir, ist der Rahmen, in dem Kritik an, nein, besser: ein Rechten über den Unterrichtsinhalt, Thematisierung, Interpretation und Ergebnis, bildungstheoretisch zulässig ist. Rechten im Idealfall nach den Regeln des praktischen Diskurses, als Verständigung, als Herstellung eines immer vorläufigen Einverständnisses darüber, was unter welchen Bedingungen gelingender Unterricht sein kann.

Hier könnte ein Missverständnis naheliegen, deswegen schließe ich noch eine Erläuterung an. Die Unterrichtskritik, zu der eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht anleitet, ist etwas anderes als die Kritik, mit der ein Fachseminarleiter begründet, warum er eine Lehrprobe als gut oder schlecht beurteilt. Hier werden Übereinstimmung mit oder Abweichung von bewährten Regeln didaktischen Handelns ermittelt, mit der didaktischen Tradition, so wie sie der Fachleiter und das Studienseminar verkörpern. Man mag da diskutieren; auch ist die Tradition kein starrer Zwang, wird vielmehr unter anderem in solchen Diskussionen auch immer wieder weiter entwickelt. Aber die in der Praxis maßgeblichen Normen beruflichen Handelns dürfen da nicht grundsätzlich außer Kraft gesetzt werden, im Interesse einer gelingenden Praxis beurteilt wird und beurteilt werden muss.

Erziehungswissenschaftliche Unterrichtsanalyse hingegen verfügt über keine Macht als die Überzeugungskraft des vernünftigen Arguments. Wie das für die Prüfung und Kritik der Inhalte des Unterrichts in Anspruch genommen werden kann, soll im folgenden Abschnitt als eine Art Arbeitshypothese angedeutet werden.

Eine Hypothese

Analysen von Unterrichtsinhalten laufen nicht selten Regel auf das Urteil hinaus: Für den Unterricht in der Schule wird eine Schulwelt konstruiert, und die ist es, die im Unterricht dann rekonstruiert, interpretiert wird. Das ist nicht verwunderlich, um nicht zu sagen: trivial. Denn die Schule wurde unter anderem gerade dazu erfunden, damit in einem gegenüber dem alltäglichen Leben überschaubaren, dieses im Übrigen immer auch übersteigenden Raum Orientierungen für das Leben in der Gesellschaft vermittelt werden. Alle Reformpädagogen seit den *Philanthropen* des 18. Jahrhunderts haben diese Leistung für ihre Unternehmungen ausdrücklich reklamiert.

Sie haben damit das Versprechen verbunden, dass solche Beschränkung die Vorbereitung auf das Leben, den Alltag ermögliche: über diesen informiere, Fertigkeiten zu seiner Bewältigung und Verbesserung vermittele sowie Motive, menschlich zu handeln; anders gesagt: das Versprechen, dass die Schulwelt die Welt repräsentiere, in der wir leben, und dass die Schule so zu sagen auf dem Wege durch die Schulwelt hindurch in diese Welt einführe.

Aus diesem Versprechen, das konstitutiv ist für alle pädagogischen Institutionen, kann man die naheliegende Frage ableiten: Wird es in der Schule, im Unterricht eingelöst, in unserer Schule, in diesem Unterricht? Reform- und Alternativpädagogen waren und sind davon überzeugt, dass das im Alltag jedenfalls in staatlichen Schulen nicht der Fall ist. Dem werden Konzepte entgegen gestellt, die zeigen sollen: Es geht auch anders.

Adolf Reichwein ist einer der ganz wenigen pädagogischen ›Klassiker‹, die mit Fug sagen konnten: »Mit dieser Schrift lege ich nicht einen *Plan* vor oder einen *Vorschlag*, wie es gemacht werden sollte, sondern den Bericht einer *Wirklichkeit*« – gemeint ist sein Buch *Schaffendes Schulvolk*. Es ist überdies ein didaktisch reflektierter Bericht, »Bericht und Deutung in Einem«. [9] In diesem Bericht aus einer ganz einfachen, kleinen Landschule der 1930er Jahre wie in seinen ›Schulschriften‹ überhaupt, haben die Inhalte des Unterrichts einen wichtigen, wenn nicht den zentralen Platz innehaben.

Ein Verweis auf alternative Konzepte kann – praktisch – überzeugen, sofern es denn wirklich Praxis ist und nicht Versprechen bleibt. Theoretisch müsste er die ihr unterliegende Bildungstheorie explizieren. Die wäre es, die eine alternative Praxis legitim begründen könnte.

Damit komme ich auf meine Erörterung des Unterrichtsinhalts zurück. Aus bildungstheoretischen Voraussetzungen habe ich eine *Vorstellung eines ›reflexiven‹ Unterrichts* abgeleitet, eines Unterrichts, in dem seine eigenen Voraussetzungen zur Sprache kommen.

›Zur Sprache kommen‹ ist hier eine Metapher. Wer sie wörtlich nähme, handelte sich das Tausendfüßler-Dilemma ein: Ein Tausendfüßler beim Spaziergang wird gefragt, welches Bein er soeben hebe – er bleibt in der Bewegung stehen, mit dem Spaziergang ist es aus.

Für die Unterrichtsinhalte hieße das: Das Gefüge ihrer Bedingungen, der Kontext, in dem sie entstanden sind, müsste im Unterricht mit ihnen zugleich erscheinen, und zwar in einer jeweils verständlichen Sprache. Denn nur dann würde unterrichtsmethodisch organisiert, dass Schüler sich Menschheit und nicht *nur*

Schulwissen erarbeiten könnten – An meinem Beispiel lässt sich zeigen, wie ich das verstehe:

Das ›Problem‹ unseres Mathematiklehrers *ist* ein Problem – aber es ist eines des Schulbuchs und des Mathematiklehrers, ein Problem der Schule, eigens für sie und den Mathematikunterricht erfunden. Als Sportlehrer, der er übrigens auch ist, hat der Lehrer dieses Problem nicht: »Im Sportunterricht kommt das eigentlich wirklich nicht vor«, **sagt er**.

Noch einmal: Nicht, dass Aufgaben eingekleidet werden, ist es, worauf ich mit meiner Vermutung hinaus möchte. Ich vermute vielmehr, dass die Einkleidung unter der Hand Selbstzweck werden kann. Man sieht das an der Stelle sehr schön, wo ein Schüler schon bei der *mathematischen* Aufgabe ist, obwohl – einstweilen – nur die Interpretationen autorisiert werden, die der Logik des einleitend gebrauchten Problems folgen:

Die erste, von Detlef gegebene Interpretation folgt dieser Logik noch, nicht aber die des Schülers, der dann, in der Sprache der Mathematik, »4 mal 6« sagt. Der Tafelanschrieb zu Beginn und die Steuerung des Prozesses durch den Lehrer begrenzen die möglichen Interpretationen auf den Raum, den das einführende Beispiel abgesteckt hatte.

Die eben erwähnte Kritik könnte man jetzt etwa so in eine *Arbeitshypothese* umformulieren:

Das im Unterricht repräsentierte Bild von der Welt ist im wesentlichen das einer Schulwelt; nur ganz selten findet man Spuren von Reflexivität; der Unterricht reicht in aller Regel nicht über sich selber hinaus und in zukünftige, sozusagen alltägliche Handlungssituationen hinein.

›Arbeitshypothese‹ ist hier zunächst durchaus technisch im Sinne der Logik der Forschung zu verstehen: als eine Tatsachenbehauptung, die man empirisch prüfen kann, indem man nach Widerlegungen, Gegenbeispielen sucht. Ein Gegenbeispiel, ebenso schlicht wie das Beispiel eben, kam auch schon zur Sprache: »Jedenfalls für uns noch nicht. Vielleicht geht's aber dann später doch mal. Aber jetzt noch nicht. Richtig.« – Ebenso schlicht, aber nicht so leicht ersichtlich: Auch da, wo der Mathematiklehrer darauf hinweist, dass Riegen mit nur einem Schüler im Sportunterricht nicht vorkämen, kann man Reflexivität erkennen: Die Aufgabe wurde nur für diesen Unterricht auf diese Weise eingekleidet; *und*: Man kann solche praktischen Probleme mit der Hilfe von Zahlen und ihren Eigenschaften bearbeitbar machen.

Wohlgemerkt: Nicht dass die Schüler das so gesehen hätten; dafür gibt es keine Indizien in der Dokumentation. Vielmehr ist es so, dass die Arbeitshypothese, in heuristischer Absicht angewendet, Ansätze von Reflexivität entdecken lässt.

Aber eine alternative Lesart, ein Gegenbeispiel bringen noch nicht viel. Wäre die Hypothese damit etwa widerlegt? Natürlich nicht, denn sie taugt nicht für eine rigide Anwendung des Falsifikationsprinzips. Interessanter als die Frage, ob die Hypothese widerlegt oder nicht, ist vielmehr ihre Anwendung in heuristischer Absicht. Sie soll zur Suche nach ›reflexiver‹ Arbeit im Unterricht anleiten, zur Suche nach einem ›Bildung ermöglichendem Unterricht‹. Sie soll das auf der Grundlage von Analysen des Unterrichtsinhalts, wie ich sie hier begründe und skizziere. Das kann genauere Beschreibungen von Gelingen und Misslingen zutage fördern, als eine pauschale Kritik am ›Schulwissen‹ als *Schulwissen*. – Sie könnte übrigens auch brauchbarere Beschreibungen dessen produzieren, wie ›guter Unterricht‹ auszusehen hätte und gemacht werden müsste, als die, die heute in unübersehbarer Fülle auf dem Markt sind.

Stichwort ›Unterrichtsinhalt‹

Unterrichtsinhalt ist ein Begriff der didaktischen Alltagssprache. Wer aus der didaktischen Tradition entnehmen möchte, was darunter zu verstehen sei, der ist schnell unterrichtet. Unter ›didaktischer Tradition‹ seien hier alle Lehren verstanden, die in einigermaßen stimmigen Sätzen erläutern, was Struktur, Sinn und Zweck von Unterricht in der Schule seien und wie derselbe gestaltet werden solle. Eine beliebte Veranschaulichung und zugleich grobe Vereinfachung dieses Zusammenhangs ist das Bild des ›didaktischen Dreiecks‹: Schüler – Sache – Lehrer.

Für eine erste Verständigung über Unterricht in der Schule, für die alltägliche Orientierung in Schule und Unterricht mag der schlichte Begriff ›Unterrichtsinhalt‹ ausreichen. Sobald man jedoch über Unterricht nachdenkt, auch wenn man ihn plant und insbesondere wenn man ihn beurteilen möchte, dann braucht man eine differenziertere Sprache. Denn wo die Sprache fehlt, kommt die Sache zu kurz. Die Reflexion zum Beispiel bliebe in der alltäglichen Unterrichtspraxis befangen, auf was sie sich in distanzierter Weise und kritischer Absicht zu richten hätte.

Deswegen wird *definiert*:

Fächer oder *Lernbereiche* umschreiben sachlich abgegrenzte Teilgebiete der Arbeit im Unterricht.

Ein *Thema* umschreibt eine durch den Lehrplan, also durch Schulgesetze, Richtlinien oder Curricula, vorgegebene, mehr oder weniger eingegrenzte sachliche Einheit innerhalb von Fächern oder auch eine fächerübergreifende Einheit. So spricht man vom Thema einer Stunde, einer Unterrichtsreihe, eines Halbjahreskurses.

Für alles das, was im Unterricht zur Sprache, ins Bild oder in sonst ein Medium kommt – es sei auf das Thema bezogen oder auch nicht – soll der Container-Begriff *Inhalt des Unterrichts* benutzt werden. Eine Teilklasse dieser Inhalte sind die durch das Thema provozierten und im Blick darauf produzierten ›themenorientierten Inhalte‹. Dazu gehören die als ›richtig‹ geltenden Interpretationen des Themas ebenso wie die ›falschen‹. Und dazu zählt auch das, was – wie man sagt – ›nicht zum Thema gehört‹.

Vom *Unterrichtsergebnis* soll gesprochen werden, wenn man an all das denkt, was unter Anleitung des jeweils maßgeblichen Themas unterrichtlicher Arbeit an Sachverhalten erarbeitet, zusammengetragen und als gültig festgehalten wird. Am Produkt sowie dem Wissen, das in ihm aufgehoben ist, können und sollen die Schüler sich am Ende und nach dem Unterricht orientieren.

Um den Begriff des Unterrichtsinhalts zu entwickeln, reichen diese Definitionen allein nicht aus. Es müssen vielmehr noch die *Beziehungen* hinzugenommen werden, in denen die Arbeit Unterricht zu dessen Umfeld steht.

Die im Unterricht bearbeiteten Sachen verweisen auf die *Wirklichkeit*, auf die Welt, in der wir leben, auf gesellschaftliche Praxis. Und die Schüler haben ihrerseits einen Alltag außerhalb der Schule, ihren gegenwärtigen und ihren zukünftigen Alltag, ihre Lebenswelt, die ihrerseits ein Teil der gesellschaftlichen Praxis sind. In die Didaktik werden diese Zusammenhänge vor allem dann einbezogen, wenn bestimmter Unterricht pädagogisch legitimiert werden soll: Ein Sachanspruch wird auf die gesellschaftliche Praxis zurückgeführt und pädagogisch mit dem Anspruch des Subjekts auf Bewältigung seines Lebens in der Gesellschaft gerechtfertigt. Solche Beziehungen müssen in den Begriff des Unterrichtsinhalts ausdrücklich aufgenommen werden.

Die Themen werden in Auseinandersetzungen gesellschaftlicher Interessengruppen ausgehandelt. Sie werden aus dem ›Universum des Wissens‹ *ausgewählt*, über das die Gesellschaft verfügt, und zum Zwecke der unterrichtlichen Bearbeitung stilisiert und kombiniert. Auswahl und Stilisierung werden von pädagogischen Absichten, dem Interesse am Gelingen von Bildung, *und* ebenso vom Interesse der Interessengruppen an ihrer Reproduktion geleitet, vom Interesse an der Reproduktion der sozialen Verhältnisse insgesamt.

Im Unterricht ist der Alltag, ist die gesellschaftliche Praxis der Menschen in *symbolischer* Form gegenwärtig: im Wort der Wissenschaft und des Mythos, im Werk der Kunst und der Technik usw. Üblicherweise spricht man undifferenziert und allgemein von ›Wissen‹. Die Arbeit im Unterricht besteht demnach in der Bearbeitung von symbolischen Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis, in der Interpretation von Wissen von der Gesellschaft. Dabei ist ›Interpretation‹ in der weiten Bedeutung zu verstehen, die die Hermeneutik mit diesem Verfahren verbindet.

Das Wissen wird *gesammelt, systematisiert, verwaltet und tradiert*. Die Themen des Unterrichts verweisen demnach zugleich auf die Praxis der Produktion und Verwaltung von Wissen in der Gesellschaft.

Produzenten und Verwalter sind gesellschaftliche Gruppierungen: Vereine, Kirchen, Parteien, Familien. Gemäß dem Zweck ihrer Existenz treffen sie eine Auswahl aus dem Universum des Wissens und bewerten es im Sinne ihrer Interessen. Der *Wissenschaft* ist in diesem Kontext die Aufgabe zugewiesen, solche Blickbeschränkungen sichtbar zu machen und Grenzziehungen zu überwinden.

›Universum des Wissens‹ seinerseits ist eine zusammenfassende Chiffre für eine Vielzahl von Wissensbeständen, die in ganz unterschiedlichen Praxiszusammenhängen produziert werden: im Alltag, am Sonntag, in der Wissenschaft, in Fabriken, in der Kirche. In dem Wissen sind *menschliche* Möglichkeiten, aufbauende und zerstörende, ist das aufgehoben, was Menschen als Menschen ausmacht. Das Wissen verweist auf die Praxis von Menschen, die in einer Gesellschaft leben, in all ihrer Differenziertheit und Geschichtlichkeit.

In vager Ahnung von solchen Zusammenhängen ist ›Schulwissen‹ immer wieder ideologiekritisch hinterfragt worden: ›Parapädagogische‹ Selektions- und Traditionsmechanismen müssten aufgedeckt werden, damit man hinter das Schulwissen zurückgehen und der unverstellten Wirklichkeit habhaft werden könnte. Solche Erwartungen sind allerdings ihrerseits Ideologie, aus pädagogischer Beschränktheit und Selbstüberschätzung gleichermaßen erwachsen. Die Wirklichkeit gibt es nicht unverstellt, es gibt sie nur vermittelt. Der Begriff des Unterrichtsinhalts muss so weit gefasst werden, dass er die angedeuteten Vermittlungsprozesse mit umfasst.

Kurz: Bevor es überhaupt in die Schule kommt, ist das Wissen einem vielschichtigen *Prozess* der Produktion, der Tradierung und der Auswahl unterworfen. Der Unterrichtsinhalt kann angemessen nur dann erfasst werden, wenn er zugleich mit seinen Entstehungsbedingungen analysiert wird. Im Unterricht sollen Schüler die Möglichkeit haben, sich Wissen, Können, Orientierungen anzueignen, die die Menschheit sich im Laufe ihrer Geschichte erarbeitet hat. Sie sollen, wie gesagt, sich das aneignen können, was Menschen als Menschen ausmacht: sich *bilden*, wie es in der didaktischen Tradition heißt. Die im Unterricht erarbeiteten ›Unterrichtsergebnisse‹ sind in diesem Sinne als Stücke eines Weltbildes zu verstehen, von Orientierungen für ihre Welt, eines Rahmens, der prinzipiell weiter ist als derjenige, den ihre derzeitigen und vorhersehbar zukünftigen Lebenssituationen abstecken.

Gegenüber der didaktischen Tradition muss noch eine Ergänzung angebracht werden: In aller Regel werden dort allein die – vom jeweiligen Standpunkt aus beurteilt – positiven Leistungen der Menschheit der unterrichtlichen Bearbeitung für würdig erachtet. Damit wird eine bildungstheoretisch nicht legitime Auswahl vorgenommen. Auch das, was als ›unmenschlich‹ außen vor gelassen wird, ist Menschen und nur Menschen möglich, ist menschenmöglich. Demnach muss auch Unmenschlichkeit im Unterricht bearbeitet werden.

Die Vorgaben werden im Unterricht selbst weiter eingegrenzt. Das Thema ist zunächst nichts weiter als eine leere Überschrift, nur durch das Fach inhaltlich näher bestimmt. In der Arbeit im Unterricht wird es mit Inhalt gefüllt, mit all dem, was zur Sprache und sonst ins Spiel kommt. Schließlich wird es als bearbeitetes, abgehandeltes und gültiges ›Unterrichtsergebnis‹ im Klassenbuch verbucht. – Das Unterrichtsergebnis ist dabei vom Lernergebnis zu unterscheiden, dem, was sich in den Köpfen der Beteiligten herausgebildet haben mag.

Im Einzelnen folgt die Arbeit im Unterricht *Regeln*, die ihrerseits konstitutiv für den Unterrichtsinhalt sind. Man kann diese Regeln mit dem Begriff der *Disziplin* zusammenfassen. [1] Dabei ist die ›Disziplin‹ der alltäglichen ›Disziplinprobleme‹ nur ein kleiner Ausschnitt aus der Sache:

- Die Themen werden nach Fächern, auch ›Disziplinen‹ genannt, sortiert und thematisch eingegrenzt;
- ihre Bearbeitung erfolgt diszipliniert in einem geordneten, mit Autorität versehenen Lehrgang;
- die Bearbeitung findet außerhalb des Zusammenhanges der alltäglichen Erfahrung aller Beteiligten statt;
- alltägliche Erfahrungen, die im Unterricht zur Sprache kommen, werden, wenn überhaupt, nur dann und insoweit zugelassen, wie sie in den Lehrgang passen, sich sozusagen thematisch ausrichten lassen;
- zum Zwecke der Bearbeitbarkeit wird die gesellschaftliche Praxis in eine Schulwelt transformiert.

Zu Unrecht wird dieser Sachverhalt in der Didaktik seit der Reformpädagogik als Trennung der Schule und des Unterrichts vom Leben beklagt. Von Entfremdung und Sinnentleerung ist die Rede, die eine notwendige Konsequenz solcher Trennung seien. Allerdings werden die Regeln durch Klagen von Pädagogen nicht außer Kraft gesetzt. Tatsächlich ist es so, dass Disziplin Bildung überhaupt erst ermöglicht. Sie grenzt einen wenn auch noch so gefährdeten Freiraum ab, schafft eine wenn auch noch so problematische Ordnung, die den Heranwachsenden eine bildende Auseinandersetzung ermöglicht, wo sonst Verwirrung und

Desorientierung drohten.

Die ›Unterrichtsinhalte‹ der didaktischen Umgangssprache, des Lehrerzimmers und Studienseminars, lösen sich also in ein Beziehungsgefüge auf. Will man sie näher bestimmen, so muss man diese Beziehungen im Einzelnen nachzeichnen. Eine solche Rekonstruktion ist immer zielgerichtet und interessengeleitet.

Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen ist dabei am Gelingen von Bildung gelegen. Gegenüber einem schlecht verstandenen Bildungsidealismus ist zu beachten, dass die Möglichkeiten von Menschen deren zerstörende ebenso umfasst wie die produktiven, Barbarei ebenso wie Zivilisation. In diesem Sinne ist ›Bildung‹ ein Hinweis auf eine didaktische Tradition, deren Inhalt der thematisch orientierten Arbeit im Unterricht ihren Sinn gibt. Des Anspruch der Bildung konstituiert den Begriff des ›Unterrichtsinhalts‹ als einen Grundbegriff der Erziehungswissenschaft.

Drei Fallstudien

Die folgenden drei Analysen habe ich in einen Anhang aufgenommen. Sie sind nicht Teil des Gedankenganges, aber sie können ihn an der einen oder anderen Stelle illustrieren .

- *Der Gegenstand alltäglichen Unterrichts* ist eine gekürzte und geringfügig geänderte Fassung eines Textes, der einige Jahre vor Erscheinen der ersten Version dieses Buches veröffentlicht worden war. [1]
- *Manuela und ihr Ziegelstein* geht auf die Diplomarbeit von *Marita Thoma* zurück.
- Der Text zum *projektorientierten Lernen* war Teil einer Diskussion über den Inhalt einer Unterrichtsstunde in einem Schulversuch, der Kollegschule NW. In dem Versuch sollte eine Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungsgängen in der Sekundarstufe II erprobt werden. Auch dieser Text war zuvor bereits erschienen; ich hatte ihn nur unwesentlich geändert. [2]

Ich habe die Fallstudien so belassen, wie sie 1986 erschienen sind und nur an ganz wenigen Stellen Kleinigkeiten verändert.

Im einzelnen unterscheiden sich die Skizzen durchaus. Aber allemal dokumentieren die Texte die *Methode der lokalen Topographie*, deren deren Entwicklung oder Anwendung. Sie wird zur Bestimmung des Inhalts einer Unterrichtsstunde angewendet – dem Ergebnis und den Schritten, in denen es im Unterricht erarbeitet wurde. Allemal dokumentieren die Texte den Versuch zu verstehen, was den Inhalt der Arbeit im Unterricht ausmacht – der Arbeit an einer *Satire*, einem *Ziegelstein* und *projektorientiertem Lernen*. Der Inhalt wird in seinen Beziehungen zu dem Wissen interpretiert, über das wir in der Gesellschaft verfügen; zu der Praxis, die in diesem Wissen aufgehoben ist; zum Leben der Schüler und Lehrer. Allemal wird rekonstruiert, wie im Unterricht ein Stück der Welt als Rahmen für praktische Orientierung erarbeitet und als verbindlich vermittelt wird.

Der Gegenstand des alltäglichen Unterrichts

Im Folgenden werde ich von dem handeln, was wir alle mit einer für den schulischen Alltag zunächst hinreichenden Genauigkeit als *Unterrichtsinhalt* bezeichnen. Ich möchte dazu drei Gesichtspunkte beibringen, von denen ich meine, dass sie zu einem differenzierteren Verständnis von »Unterrichtsinhalt« und damit zugleich zu einem bewussteren Umgang mit Inhalten im Unterricht anleiten können.

- Der erste ist der *Bezug auf Wirklichkeit* oder – wie ich lieber sage – auf gesellschaftliche Praxis;
- der zweite ist die *Erscheinungsweise von Inhalten* im Unterricht, und er erlaubt es mir, von der »Interpretation eines unterrichtlichen Themas« zu sprechen;
- der dritte Gesichtspunkt ist der der *pädagogischen Autorität* – nicht der Autorität eines Lehrers als Person, sondern der mit der gesellschaftlichen Institution Schule notwendig gesetzten Autorität.

Zur Illustration meiner Ausführungen werde ich mich auf Verbalprotokolle von Deutschunterricht beziehen, die Erhard Wiersing produziert hat: In den 1979er Jahren gab er zwölf Gymnasiallehrern einen eine Seite langen Text von Montesquieu, in dem der sich satirisch mit der Versklavung von Neger in Nordamerika auseinandersetzt. Er bat sie, sie möchten ihn in ihrem Deutschunterricht der Oberstufe so behandeln, wie im Deutschunterricht üblich. Zwei Unterrichtsstunden sollten sie sich Zeit nehmen. Die Stunden wurden auf Tonband genommen und linear transkribiert.

Soweit mir bekannt, sind die Transkripte außer in hektographierter Form nicht verfügbar, und das vermutlich inzwischen auch nur in zwei Exemplaren (beim Produzenten und bei mir). Wiersing hat das Protokoll eines Stundenanfangs in seiner Dissertation wiedergegeben und sprechhandlungstheoretisch interpretiert [1]. Auf einen Auszug aus dem einer anderen Stunde werde ich mich im Folgenden noch beziehen. [2])

(1)

Zum ersten Gesichtspunkt sage ich hier nur wenig. Dass sich Unterricht auf Wirklichkeit, sozusagen den Alltag bezieht, in dem Schüler leben und zukünftig leben werden, auf alltägliche Handlungssituationen und die Schüler als mögliche Handelnde in ihnen – das scheint geradezu eine Tautologie zu sein. Ich erwähne jetzt nur so viel: Es ist scheinbar selbstverständlich, dass die Schule einen vorbereitenden Charakter hat, dass sie ihren Sinn erst von ihrem Ende her erfährt: dem in Gesellschaft kompetent handelnden Individuum. Das gilt, ganz gleich, ob man die Reproduktionsfunktion der Schule vor Augen hat oder ob man an die bildende Aufgabe der Schule denkt. Wer sich allerdings ansieht, was im Unterricht geschieht, dem mögen Zweifel kommen, ob das allen Beteiligten immer so klar ist.

In unserem Falle scheint es geradezu unmöglich, die gesellschaftliche Praxis auszublenden. So ist denn in allen Stunden ausdrücklich von der Aktualität des Textes die Rede. – Aber sehen wir uns einmal an, wie einer der Lehrer seine Stunde abschließt:

»möchte noch jemand etwas Vergessenes ... nachfragen? ... ist das nicht der Fall? Dann können wir damit wohl erst mal schließen. Ich hätte also nicht gedacht, dass wir also doch noch so lange brauchten ... aber es gab ja auch ne ganze Menge kontroverser Meinungen, am Anfang jedenfalls. Dadurch wurde die Sache dann doch gleich sehr in die Breite gezogen. Zum Schluss, ich glaube, dass sich dann alle wieder sehr einig waren.«

Konsens bezüglich der Interpretation eines Textes im Unterricht – darauf sollte die Sache also hinauslaufen, nicht etwa auf den Zusammenhang von Sprache bzw. Literatur und Politik oder Ähnliches. Ich habe den Verdacht, dass Unterricht hier sich selbst genügt und dass er nur dieses tut, was gewiss auch an der gleichsam experimentellen Situation liegt. – Ich werde diesen Gedanken am Schluss noch einmal aufgreifen. Jetzt möchte ich auf den für mich zentralen zweiten Gesichtspunkt eingehen.

(2)

Gesellschaftliche Praxis, auch der derzeitige Alltag der Schüler, ist in der Schule prinzipiell nicht unvermittelt gegenwärtig. Sie erscheint vielmehr in Abbildungen verschiedenster Form, zum Beispiel zur Sprache oder ins Bild gebracht. Dementsprechend sage ich: Die Arbeit im Unterricht richtet sich auf symbolische (meist sprachliche) Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis. Die politische Kritik, die der aufgeklärte Schriftsteller an der Versklavung von Neger in Nordamerika übte, erscheint im Unterricht als Text; sie wird ausdrücklich wie jeder andere Text bearbeitet; dies wird durch die Hoffnung legitimiert, die Schüler möchten sich gegenüber Sklaverei heute so zu sagen nach dem Unterricht anders verhalten, als jene Kolonisatoren es den Neger gegenüber getan haben.

Auch der Unterricht selbst ist gesellschaftliche Praxis. Es lässt sich nun genauer sagen, worin sie besteht. Sofern der Gegenstand der Bearbeitung symbolische Kodierungen von Wirklichkeit sind, insofern ist der Modus ihrer Bearbeitung die Interpretation. Sehen wir uns das im Unterricht selbst an. Was ist das Thema – es gibt keines. In gewisser Weise kann man sagen, dass der Text als ganzer Thema ist. Zunächst ist er nicht mehr als ein Ansatzpunkt, ein Vorwurf, ein Etwas, das aus Pausenlärm, Gesprächen, Regularien usw. heraus auftaucht, das Aufmerksamkeit auf sich zieht, genauer: auf das die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Ein Beispiel:

»(Lärm, Geräusche)

L: So, ich habe Ihnen Texte gegeben, seien Sie so freundlich, und lesen Sie sie durch (Unruhe, Geräusche) ... vielleicht schon Notizen oder überlegen Sie sich, wie Sie an diesen Text herangehen können, um ihn zu verstehen (Pause, Geräusche) und über ihn zu sprechen.«

Diesen ›Text‹ gilt es – ja, was eigentlich? – zu bearbeiten, zu interpretieren, zu verstehen oder wie immer es heißt. Gesagt wird das allerdings nicht. Der Kontext: Deutschunterricht, legt nahe, ihn einzubeziehen in jenes Wissen von Politik und Sprache, das die am Unterricht Beteiligten bereits haben, ihn in einen sinnvollen Zusammenhang damit zu bringen – in diesem Sinne also zu interpretieren.

Interpretation eines unterrichtlichen Themas: So möchte ich alle die Handlungen im Unterricht begreifen, in denen dem durch das Thema Bezeichneten (das muss durchaus nicht immer ein ›Text‹ im engeren Sinne sein) ein Sinn im Kontext der Bedeutung von Dingen im alltäglichen Handeln gegeben wird. – Das Thema interpretieren heißt für mich: die Ungewissheit bezüglich seiner Bedeutung aufzulösen, das Problem zu lösen, das es aufgibt.

So formuliert, mag sich der Sachverhalt so anhören, als beschränke sich unterrichtliches Handeln auf die Rezeption vorgegebener Bedeutungen. Tatsächlich habe ich bisher vornehmlich aus der Perspektive der in der Geschichte erworbenen Erfahrungen der Menschheit argumentiert und damit den Prozess der Aneignung akkumulierter Erfahrung beschrieben. Nicht nur der Kerschensteinersche Starenkasten zeigt es uns jedoch: Es gilt vielmehr generell, dass man den Unterricht ebenso unter dem Aspekt der Produktion von Wirklichkeit sehen muss. Wieder ein Beispiel aus einer unserer Unterrichtsstunden:

»Ich würde mich freuen, wenn eine oder eine andere oder mehrere mal versuchen würden, eine Satire zu schreiben, jetzt eine Satire gegen die Behandlung von Gastarbeitern in der Bundesrepublik, oder es müssen nicht Gastarbeiter sein.«

Im Sinne meiner Überlegungen zur symbolischen Repräsentation sollte ich allerdings etwas vorsichtiger sein und sagen, dass man Unterricht unter dem Aspekt der ›Konstitution von Bedeutungen‹ sehen sollte. Damit erfasse ich einerseits die – wie ich meine prinzipielle – Differenz von Schule und Leben und zugleich andererseits den produktiven Charakter von unterrichtlichem Handeln.

Um zu illustrieren, was ich mit ›Interpretation eines Themas‹ meine, hole ich ein, was Bellack u.a. beschreiben, nicht aber in der ganzen Tragweite ausgeschöpft haben.

In einem anderen theoretischen Kontext haben sie die folgende durchgehende Struktur von unterrichtlicher Kommunikation identifiziert. Es gibt vier Klassen von Spielzügen, die einleitenden (strukturierende und auffordernde) und die bezugnehmenden (reagierende und fortführende). Kombinationen derartiger Spielzüge machen das Sprachspiel Unterricht bzw. Teilspiele desselben aus.

Für die Kombination gibt es Regeln, deren für mich wichtigste die folgenden sind: Strukturierende Spielzüge stecken den Rahmen ab, und zwar für das ganze Spiel (also eine zeitliche Unterrichtseinheit) und Teilspiele. Ein (Teil-)Spiel besteht dann aus einer Folge von Spielkombinationen der folgenden Art: ... Strukturierung – Aufforderung – Reaktion – Fortführung ... (die einzelnen Züge können auch nonverbal realisiert werden).

Meine Überlegungen zur Aneignung der Konstitution von Bedeutungen im Unterricht, die – wie gesagt – auf außerunterrichtliche gesellschaftliche Praxis verweisen, ermöglichen mir nun zu sagen, was gespielt wird: In strukturierenden Spielzügen wird ein Thema bzw. Unterthema aufgebracht, zur Sprache gebracht. Auch wird mehr oder weniger ausführlich gesagt, welche Art der Interpretation der Sprecher erwartet. Im Folgenden wird dann interpretiert, wobei die auffordernden Spielzüge die Arbeit in Gang und in der Richtung der Strukturierung halten und in den Fortführungen Bewertungen und gegebenenfalls Ergänzungen vorgenommen werden. Den Schluss macht eine resümierende und legitimierende Fortführung: Das Ergebnis wird festgehalten.

Ich gebe zunächst ein Beispiel für die Struktur einer ganzen Unterrichtseinheit (hier zwei durch eine größere Pause unterbrochene Stunden). Sie ist auf das soeben skizzierte Gerüst reduziert worden. Die daraus resultierende Skizze weist das jeweilige (Unter-)Thema aus sowie die vorgegebene Interpretationsrichtung; die Interpretationen werden angedeutet; auf die Wiedergabe der abschließenden Fortführungen wird

verzichtet.

Abbildung 7: Schema einer Thematisierung

Gegenstand	Interpretationsrichtung	Interpretation
Text	nähern	Informationen über Montesquieu
Text	absatzweise erklären	
1. – 7. Argument	wie kann man es bezeichnen	(wird gemacht)
1. – 7. Argument	worin liegt das Argument	(wird gemacht)
1. – 7. Argument	genau fassen, was gesagt wird	(wird gemacht)
1. – 7. Argument	wie läuft der Gedankengang	(wird gemacht)
Text	Meinung des Verfassers rausholen	
Einleitung	sprachliche Form	Konjunktiv
		ironisch
Ironie	was ist das	Satire
Text	nachweisen, dass Satire ist	[Fortsetzung in der 4. Stunde]
Satire	Begriffsbestimmung	(Lehrbuchtext wird vorgelesen)
Ironie	Begriffsbestimmung	(Lehrbuchtext wird vorgelesen)
Text	ironische oder übertreibende Formulierungen suchen	(wird gemacht)
Text	als Satire bestimmen	(wird gemacht)
Text	weiteres zu besprechen: der 1. Satz und seine Form	(wird gemacht)
Text	ist er noch aktuell	es gibt noch Sklaverei
Text	warum die sprachliche Form	Wirkung auf Leser

Auf diese Weise lässt sich in einem ersten Zugriff, noch verhältnismäßig grob, der Prozess der Interpretation eines Themas (Text von Montesquieu) bzw. der Konstitution von Bedeutungen im Unterricht rekonstruieren. Zutage tritt eine Struktur, die an die ›Artikulation‹ von Unterricht erinnert. Ich spreche, da wir am Inhalt des Unterrichts interessiert sind, von der ›Thematisierung‹.

Bevor ich weitergehe, muss ich etwas nachtragen: die Motivierung. Von ihr war schon die Rede, wenn es hieß, das Thema werde ›gesetzt‹, die Interpretation ›in Gang gehalten‹ und schließlich ›abgeschlossen‹ – dann nämlich, wenn das Thema mit dem für richtig gehaltenen Sinn versehen, das ursprüngliche Problem also gelöst ist.

Einer ausdrücklichen Motivierung bedarf es vermutlich besonders dort, wo das Thema nicht ersichtlich mit der gesellschaftlichen Praxis der Schüler zusammenhängt. Der Zusammenhang muss erst einmal hergestellt werden. Besonders schön sieht man dies an dem folgenden Stundenanfang:

»Herr Wiersing hat mich gebeten, mit Ihnen einen Text von Montesquieu zu besprechen, und wir wollen das jetzt versuchen.« Ein Außenstehender hat den Lehrer darum gebeten, deswegen sollen, wollen, müssen wir. Man vergleiche auch die andere Einleitung: »... ich habe ihnen Texte gegeben ...« – Da reicht das.

Nach diesen Ergänzungen ist es möglich, die Analyse feinmaschiger anzusetzen. Dazu zwei Beispiele:

Erstes Beispiel: Das letzte Stück der eben im Groben vorgestellten **Stunde** beginnt damit, dass der Lehrer feststellt: Man komme »wieder zum Sprachlichen«, zu der Frage, ob ein solcher Text nicht doch auch in den Deutschunterricht gehörte; man solle versuchen, die Sprache zu verstehen und in ihrer Bedeutung zu erfassen. Es folgen Interpretationen der Schüler:

- man beschäftigt sich genauer mit der Sache, als wenn man nur Fakten liest;
- die Satire hat mehr Wirkung auf die Leser; motivierendes »warum« des Lehrers: weil man die Gegenargumente besser »fadenscheinig« machen kann;
- er, der Autor, hat die Leute bei den ganz wunden Stellen angefasst;
- wenn man eine Satire liest, wird man gezwungen, Argumente dagegen zu finden;

- man macht jemanden lächerlich, und das wirkt besser als rein sachliche Erklärungen.

Schließlich die abschliessende Fortführung des Lehrers: »ja, man könnte es mit einer Karikatur auch vergleichen ...; oder eine Parodie«

Die spezifischen Leistungen der Satire in politischen Kontroversen werden auf diese Weise bestimmt, von den Schülern zunächst, der Lehrer ist's zufrieden und bringt noch ein paar Ergänzungen bei. – Was »ist« am Ende die »Satire« für diese Schüler? Politische Kritik, die sich bestimmter sprachlicher Formen bedient und bestimmte (die eben referierten) Wirkungen hat.

Zweites Beispiel: Ein anderer Lehrer greift ein Stichwort zum Text auf, das ein Schüler in die Debatte geworfen hatte: Der Text sei »ideologisch gebogen« [3] Der Lehrer: »Können wir eben noch mal schnell erfahren, worin denn hier das eigentlich Ideologische liegt?« lenkt die Aufmerksamkeit auf diesen »Text hier«; der soll als »ideologisch gebogen« identifiziert werden. Die Motivation durch »eben noch mal schnell«, auch die durch das »denn«angezeigte, ist – wie man besonders dem Kontext entnehmen kann – eher eine Entmutigung: Der Schüler soll offenbar widerlegt werden. Dennoch bleibt dieser in der Richtung seiner Interpretation:

Religion wird benutzt, um ökonomische Interessen zu rechtfertigen.

Frage des Lehrers an die Klasse: »Jeder damit einverstanden, dass das ein typisches Merkmal für Ideologie ist?

« Aber darum war's doch gar nicht gegangen, nicht »Ideologie« war Thema, und nicht waren Merkmale derselben als Interpretation gefragt. Deswegen:

»ich mein nur, das ist das Ideologische in dem Fall«;

er meint nicht das Ideologische an sich, vielmehr, »dass die Ideologie zu irgend etwas missbraucht wird«.

Weitere Interpretationen wendet der Lehrer ab: »Oh, ich glaube, jetzt kommen wir doch ins Schwimmen über den Begriff der Ideologie.« Wir konstatieren ihn, nehmen ihn zurück, relativieren ihn – so sein diese Phase abschließender Spielzug.

Was ist »das Ideologische«, was ist »Ideologie«? Das erfahren wir nicht. Man sieht nur, dass hier – wohlmeinend interpretiert – beide aneinander vorbeireden. Möglicherweise hat der Lehrer einen Gedankenschritt unterschlagen, etwa so: Wenn du die »Ideologie« darin siehst, dass ..., dann gebrauchst du den Begriff falsch; wir müssten ihn zuvor klären. Warum unterschlug er diesen Schritt? – Die Rekonstruktion des unterrichtlichen Interpretationsprozesses zeigt, dass die Interpretation des Montesquieu-Textes hier geradezu verhindert wurde: »das langt erstmal«, resignieren beide ein wenig später.

(3)

Ehe ich darauf zu sprechen komme, welchem Zweck meine Analyse dient, muss ich noch den dritten Gesichtspunkt ins Spiel bringen, den der schulimmanenten Autorität. Er ist es, der erst die spezifische Qualität der unterrichtlichen im Gegensatz zur alltäglichen Kommunikation ausmacht. Die Schule ist mit Autorität ausgestattet, und im Unterricht repräsentiert der Lehrer diese Autorität, eine Autorität, die

- Stundenanfänge und -enden setzt,
- den Kreis der zulässigen Themen und ihrer Interpretation absteckt, die also
- festlegt, was ein Thema bedeuten soll usw.

Sehen wir uns dazu zunächst die Struktur des Interpretationsprozesses im Hinblick auf die Rollenverteilung an:

Der Lehrer ist es, der

- das Thema setzt (oder zumindest die Themensetzung autorisiert),
- die Richtung der Interpretation angibt,
- die Richtigkeit der einzelnen Interpretationen beurteilt,
- den Interpretationsprozess motivierend in Gang hält (dann besonders, wenn die Nötigung zur Interpretation nicht gleichsam im Ziel selbst liegt, sondern ihm äußerlich ist),
- den Prozess abschließt.

Man sieht das am besten, wenn man den im Oberstufenunterricht nicht ganz so seltenen Fall betrachtet, dass ein Schüler ein Thema aufbringt:

S: Da hätte ich mal ne Frage, diese, die besten Philosophen der Welt, bezieht sich das auf die Ägypter oder ist das extra?

L: Ja, wie verstehen Sie das? Sabine?

S: Das bezieht sich auf die Ägypter. Er hält die Ägypter für die besten Philosophen der Erde.

L: Ja, nicht, gut, noch eine Apposition zu ›Ägypter‹. Er bezeichnet die hier als die besten Philosophen der Welt.

Gut, aber hier ein Beweis aus den Geschichte. Ja, was soll daraus nun bewiesen werden gegen die Neger, bitte?

Indem der Lehrer die Frage des Schülers noch einmal aufnimmt, autorisiert er sie. Und er hält fest, dass und wie sie beantwortet ist, hier: welchen Sinn die in Frage stehende Textstelle hat.

(4)

Zum Schluss komme ich noch einmal auf die gesellschaftliche Praxis zurück. Im Unterricht werden symbolische Repräsentationen gesellschaftlicher Praxis interpretiert oder, andersherum gesagt, Sinn- und Bedeutungszusammenhänge konstituiert. Die Legitimation von Unterricht, und zwar sowohl die pädagogische als auch die bildungstheoretische, könnte in meiner Sprache dann so formuliert werden: In ihm erwerben Heranwachsende Orientierungen für ihr Handeln in der Wirklichkeit. Insofern reicht der Unterricht über sich selbst hinaus und in zukünftige, sozusagen alltägliche Handlungssituationen hinein. Wenn das so ist, dann müsste dieser Verweisungscharakter von Unterricht auch im Unterricht selbst erkennbar gemacht werden. Die Konstitutionsbedingungen von Unterricht müssten im Unterricht selbst wenn nicht zur Sprache kommen, so doch wenigstens erkannt werden können.

In der als erstes Beispiel ausführlich vorgestellten Stunde finde ich Ansätze: Der Lehrer nimmt Bezug auf gesellschaftlich akkumuliertes Wissen (er bringt Informationen bei, berichtet über die Leistung von Ironie und Satire, verweist auf andere Formen der Kritik), und er geht auf den Entstehungs- und Verwendungszusammenhang des Textes ein (warum und unter welchen Bedingungen hat Montesquieu ...). In diesem Sinne würde ich auch den Interpretationshinweis verstehen:

Man behandle den Text im Deutschunterricht, und der habe es mit Sprachlichem zu tun. Ich lese das im Kontext mit dem Vorhergehenden: Ob der Text noch aktuell sei, hatte der Lehrer gefragt. Darauf die Antwort: Ja, denn es gebe auch heute noch Sklaverei. Gut – so die Bewertung durch den Lehrer – das sei aber eine andere Seite der Sache; so sei sie wohl eher im Gemeinschaftskundeunterricht zu thematisieren; jetzt gehe es doch um die Argumente und ihre spezifische sprachliche Qualität.

Abgesehen von der problematischen Klassifikation der Fächer: Was ich in diesen Hinweisen finde, ist ein Verweis auf spezifische Möglichkeiten. Nicht eine pauschale Ermahnung: Wir sollten gegen die Sklaverei sein, sondern die Vergewisserung von spezifischen Möglichkeiten, ein derartiges Motiv in Handlungen umzusetzen, die für den Deutschunterricht spezifisch sind. In diesem Sinne sehe ich in der besagten Unterrichtsstunde Ansätze einer ausdrücklichen Vergewisserung von Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts. In diesem Sinne spreche ich von *reflexivem Unterricht*, eben einem Unterricht, in dem die gesellschaftlichen und kommunikativen Voraussetzungen seiner selbst zur Sprache kommen. Ich meine nicht, dass sie ausdrücklich thematisiert werden. Aber erkennbar müssen sie sein.

Das praktische Interesse an reflexivem Unterricht ist es, das die Durchführung von Unterrichtsanalysen leitet, wie ich sie im Vorigen skizziert habe. Detaillierte Hypothesen zu formulieren, ist es noch zu früh. Ich kann nur andeuten: Auf der Ebene der Thematisierung wird das im Unterricht konstituierte Wissen zu konfrontieren sein mit den Wissensbeständen, in deren Kontext es gesellschaftlich erzeugt wird (allgemeine Didaktik, Fachwissenschaft, Fachdidaktik) und es wird zu prüfen sein, welche Traditionen da in Anspruch genommen werden. – Auf der Ebene der Interaktion wird zu analysieren sein, wo Konsistenzen, Inkonsistenzen, Beschränkungen, Erweiterungen von Interpretationsmöglichkeiten auftreten und worin sie – vor dem Horizont jenes gesellschaftlichen Wissens – bestehen. Das etwa ist das Interesse, dem derartige Unterrichtsanalysen folgen.

Marita Thoma

Manuela und ihr Ziegelstein – Eine Unterrichtsreihe im Fach Kunst

1. Die Unterrichtsreihe

Das Fach heißt *Kunst*. Im 10. Schuljahr eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums ist es Wahlpflichtfach, alternativ zu ›Musik‹. Es wird mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Der Lehrplan legt als ›Thema‹ fest: »Raum – Gestalt und Funktion«, und nennt als mögliche ›Unterrichtsinhalte‹: »Stadtplanung, Wohnverhalten, Bauverfahren usw.«. In diesen Bereichen sollen die Schüler »anschauliche Vorstellungen/Beobachtungskriterien und Darstellungsweisen entwickeln«.

Seit einigen Wochen wurden in diesem Kurs theoretisch-historische und neuzeitliche architektonische Formen und Grundrisse behandelt. Der Lehrer S. – Anfang dreißig – hatte das eigentlich bis zum Ende des Schuljahres (noch zwei Monate) fortsetzen wollen. Die Schüler – 17, davon 5 Jungen: zufällig alle aus einer Kernklasse – hatten aber eine praktische Unterrichtseinheit gewünscht und das Medium Federzeichnung gewählt; das Rahmenthema Architektur sollte maßgeblich bleiben. Lehrer S. plant dementsprechend eine dreiphasige Unterrichtsreihe:

- Wiederholungs- und Übungsphasen vorweg, dann
- eine Gestaltungsphase: Erlernen der für die Gestaltungsaufgabe notwendigen technischen und instrumentellen Fertigkeiten sowie
- Entwurf und zeichnerische Darstellung einer Wohnhausfassade.

Aus dieser Unterrichtsreihe wurden Tonaufnahmen gemacht. Der ersten Aufnahme waren einige Stunden der Reihe vorausgegangen: Zunächst hatten sich die Schüler wieder an den Umgang mit Tusche und Feder gewöhnen und an die spezifischen zeichnerischen Möglichkeiten dieses Mediums erinnern sollen; außerdem wurde an der Darstellung eines Würfels die Perspektive wiederholt. Dann gab es eine Aufgabe, anhand derer die Schüler die zeichnerische Technik verfeinern sollten; eine detaillierte Arbeitsanweisung legte fest, dass ein Ziegelstein genau zu beobachten und dann unter Verwendung von Perspektive und Beachtung der materialspezifischen Oberflächenstruktur darzustellen sei, ohne dass dabei die Konturlinie als bildnerisches Mittel benutzt werden dürfte.

In der ersten der aufgenommenen Stunden (›Ziegelstein-Stunde‹) wird diese Arbeit abgeschlossen; die fertigen Zeichnungen werden ›besprochen‹ bzw. ›ausgewertet‹. Am Ende deutet der Lehrer an, »dass wir vielleicht morgen auf ein, zwei Punkte noch mal eingehen, und dann versuchen wir das Ganze noch mal in größerem Maßstab.«

Die Besprechung wird dann auch fortgeführt und abgeschlossen. Vor Beginn der anschließenden, der zweiten Stunde, fasst der Lehrer deren Ertrag in einem Interview so zusammen:

»Wir hatten das letzte Mal die Sache mit den Ziegelsteinen besprochen und haben, glaub ich, bei der Besprechung so einigermaßen Kriterien herausgestrichen, äh, wie man halt die Oberflächenstruktur vom Körper hinkriegt. Ham auch ziemlich genau glaub ich, darüber gesprochen, äh, warum man bestimmte Dinge nicht macht, wie z. B. Konturlinien ziehen ... wann man bestimmte Schraffuren nimmt, wann man z. B. ne Parallelschraffur nimmt, wann man andere Schraffuren nimmt.«

Er fährt dann fort, unmittelbar anschließend:

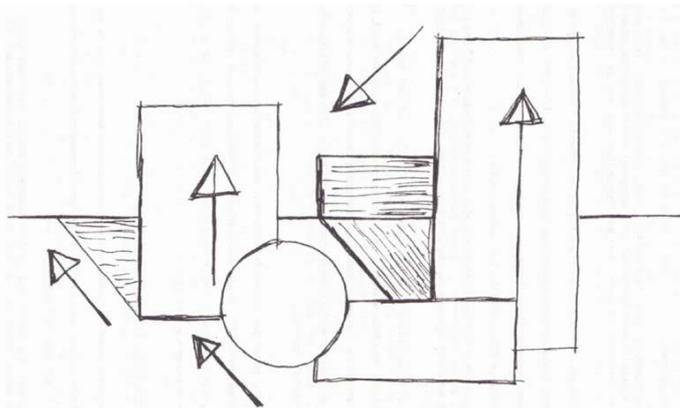
»In dem Zusammenhang wollte ich also die neue Aufgabe stellen« – die Gestaltungsaufgabe, auf die die bisherigen Übungen hatten vorbereiten sollen. Es ist allerdings nicht die ursprünglich geplante Darstellung einer Wohnhausfassade. »Aufgrund der Schwierigkeit mit der Federzeichnung hab ich mir das Thema mit der Fassade abgeschminkt ..., weil es mir zu lang gedauert hätte.«

So entscheidet er sich für ein Stillleben:

»um zum einen verschiedene Materialien zusammenzufassen innerhalb des Bildes ... und sich auf Materialien zurückzuziehen, die man so mitbringen kann, wie hier z.B. Steine, Schwamm, Holzstück usw.«

Mit Hilfe einer OH-Folie macht er eine für alle verbindliche Kompositionsvorgabe.

Abbildung : Kompositionsvorgabe



Die hält er für erforderlich, da Regeln für die formale Gestaltung eines Stilllebens im Unterricht noch nicht behandelt worden waren. Damit dennoch

»hinterher auch halbwegs n Bild rauskommt, hab ich gedacht, dann machste ne Kompositionsvorgabe, dass also aufgrund der unterschiedlichen Materialien trotzdem hinterher noch was Gescheites ist, was da rauskommt.«

Damit und mit drei Regeln, die er zu Beginn der Stunde diktiert, legt er die bildnerischen Gestaltungsmöglichkeiten weitgehend fest. Die Wahl der Oberflächenstrukturen und Körperformen der einzelnen Elemente des Stilllebens wird den Schülern freigestellt. Der Lehrer sagt:

»Jedes von diesen Dingen hier steht also für einen Gegenstand, den könnt ihr euch selber aussuchen ... Diese Zusammenstellung, wie sie hier ist, die soll erhalten bleiben ... Welche Gegenstände ihr nehmt, ist prinzipiell egal.«

Nach ausführlichen Erläuterungen beginnen die Schüler mit der Arbeit. – S. veranschlagt für die Bearbeitung dieser Aufgabe vier Stunden; er setzt fest, dass nach deren Ablauf – wegen der bevorstehenden Zeugniskonferenz – zumindest etwas vorliegen soll, das benotet werden könnte (die Ziegelstein-Übungen wurden nicht benotet).

Keinem Lehrer, schon gar keinem Kunstlehrer, dürfte es Schwierigkeiten bereiten, die geschilderte Unterrichtsreihe zu verstehen. Das ist alltäglicher Unterricht, wie er überall stattfinden könnte und stattfindet. Sehen wir gleichwohl noch etwas genauer hin:

2. Das Schema: Gestaltungsmittel – Effekt

In der ›Ziegelstein-Stunde‹ sitzen oder stehen die Schüler im Halbkreis vor den an der Tafel aufgehängten Arbeiten. S. beginnt die Besprechung mit der Aufforderung:

»dass ihr euch die Sachen mal in Ruhe angucken könnt. Aber dann gucken wir unter folgenden Kriterien: Welche Sachen sehen am meisten aus wie ein Stein und welche am wenigsten, dass man da so die beiden Gegenpole hat und sich dann bei den Sachen auch noch vielleicht überlegt: Woran liegt das. Woran liegt das, dass das eine am wenigsten aussieht wie ein Stein, dann wissen wir also schon mal konkret, was wir vermeiden müssen bzw. umgekehrt, welche Sachen scheinen am gelungensten zu sein, und dann können wir vielleicht von daher son paar Regeln oder Hilfsmittel oder sowas damit festlegen, wo wir sagen können: So – die und die Sache kann ich benutzen, und damit krieg ich genau den Effekt vom Stein hin.«

Darstellungsmittel hier und Effekt dort: Diesem Schema soll die Beurteilung folgen. *Darstellungsmittel*: das sind die Grundzeichen Punkt, Linie und ihre Kombinationen sowie deren mit Tuschefeder mögliche Variationen; *Effekt*: das ist der Effekt vom Stein. (Nebenbei: In der beobachteten Stunde ist nur vom ›Stein‹, nicht aber vom ›Ziegelstein‹ die Rede.) – Die Unterrichtsreihe folgt diesem Schema dann auch. Das beginnt mit präzisen Anweisungen für die Ziegelstein-Übung; es dokumentiert sich in der Besprechung der Zeichnungen; zu dieser ein paar Beispiele:

(1)

L.: Aha, gut, das heißt, was müsste man sich eigentlich für so ne Schraffur wünschen, wenns eher aussehen soll wien Stein?

S1: Ja, die sind vielleicht n bisschen gerade für n Stein.

L.: Äh, hier, so zum Beispiel in der Partie, wo das so richtig gleichmäßig in eine Richtung geht, ne. Ist nun die Frage, das hätte man dann ... hier oben unregelmäßiger machen müssen, weil der Stein in sich auch unregelmäßig ist. Man müsste sich auch mal fragen, wie weit hier gerade Linien überhaupt für son Stein eignen.

S2: Ja, eigentlich überhaupt nicht, weil in so nem Stein überhaupt keine gerade Linie ist.

(Wohlgemerkt, der Stein ist kein bestimmter Stein, etwa der, der die Vorlage für die Zeichnung abgegeben hatte, sondern nur so ein Stein.)

(2)

L.: Aber was müsste man dann machen, um hier diesen Effekt von der **Hecke** noch zu umgehen? Außerhalb dieser Kontrastverminderung?

(3)

Hierher gehört auch der zitierte Beginn der ersten ›Stilleben-Stunde‹ :

L.: ... wie man halt die Oberflächenstruktur vom Körper hinkriegt ...

(4)

Das Schema findet sich im zweiten der für die Ausführung des Stillebens diktierten Merkmale:

L.: Die Form und Oberfläche soll variiert werden, so dass a) der Kontrast: Kreis – Rechteck, erhalten bleibt, die Körper möglichst unterschiedlich und damit abwechslungsreich sind.

(5)

Im Zuge der Erläuterung der Aufgabe sagt Lehrer S. hierzu im Gespräch mit Petra:

L.: Es sollte n plastischer Gegenstand sein, und dieser Gegenstand sollte ne Oberflächenbeschaffenheit haben. Ne, was man da jetzt fürn Gegenstand nimmt, n phantastischen oder n real vorhandenen oder so was, das ist egal. Könnte mir also vorstellen, dass es vielleicht witzig aussähe, wenn man also jetzt meinetwegen sagen würde, ich möchte gern ne Kaffeetasse dahin zeichnen, und die soll meinetwegen die Oberflächenstruktur vom Ziegelstein oder vom Bärenfell oder von sonst irgendwas haben. Ne. Kann man machen.

... aber Voraussetzung ist eben, das muss ne bestimmte Materialoberfläche haben, die muss wieder erkennbar sein, und es muss auch so plastisch deutlich dargestellt sein, dass man wirklich sagen kann ... das ist richtig körperlich.

Es ist also nicht schwer, dieses Schema: Gestaltungsmittel – Effekt, zu identifizieren: Wo immer das, was zu tun war oder getan wurde, zum Gegenstand der Besprechung im Unterricht gemacht wurde, da liegt es für den Beobachter zutage. Und die Dokumentation zeigt, dass es dem Ganzen zugrunde liegt – von der Aufgabenstellung über die Erläuterung und Interpretation der Aufgaben bis hin zur Beurteilung der Lösungen. Ist der Unterricht damit *verstanden*, dass dieses Schema identifiziert wurde?

Das ist nicht der Fall, wie man schon daran sehen kann, dass wohl niemand diesen – und jeden anderen Unterricht – fraglos, ohne Rückfragen akzeptiert: Warum hast Du ...? haben wir Lehrer S. gelegentlich gefragt. Das zeigt, dass es Beobachtungen gibt, die uns nicht ohne weiteres verständlich sind, dass wir insbesondere nicht ohne weiteres mit bestimmten Entscheidungen des Lehrers einverstanden sind.

3. Ein unerwartetes Problem

Ein derartiges, frag-würdiges Problem soll an den folgenden drei Episoden illustriert werden:

1. Zu Beginn der ›Stilleben-Stunde‹ fragt Beate:

»B.: Ja, kann man denn net einfach irgend ne Struktur so drauflos malen und sagen, ja, das sieht jetzt aus wie Holz, das soll jetzt Holz sein? ohne sich das vorher zu denken. Ich mein dat.«
und der Lehrer antwortet:

»L.: Ja, sagen wir mal so, es muss also für andere Leute, die das nicht gesehen haben, die nicht gewusst haben, was Du vorhattest, muss also herauslesbar sein: Das soll Holz sein, das soll Stein sein, das soll Pappe sein, das soll sonst irgendwas sein.«

Man braucht nicht hinzusehen auf das Holz, den Stein oder die Pappe, die Gegenstände also, die Lehrer S. mitgebracht hatte; man zeichnet einfach drauf los, und wenn es dann aussieht wie Holz, dann soll das eben Holz sein? Ja!

S. unterstellt zwar seinerseits – anders als Beate es wohl gemeint hatte –, dass diese etwas im Sinn hatte, was dann ›herauslesbar‹ wäre. Aber mit seiner Antwort hat er Beates Vorstellung faktisch unterstützt, ebenso mit der zitierten Antwort auf Petras Frage: »Ne, was man da jetzt für n Gegenstand nimmt, n phantastischen oder n real vorhandenen oder so was, das ist egal«.

2. In der Ziegelstein-Stunde ist die Kamera auf Beate und Manueladie gerichtet:

Beate zeichnet, ohne auf den vorliegenden Ziegelstein zu sehen. Sie schraffiert und punktet. Manuela hebt immer wieder den Kopf, nimmt den Stein, dreht ihn, betrachtet ihn von allen Seiten.

»B.: Du hast auch nicht Deinen Schiller mit, hätt ich nämlich mal zu Ende lesen können.

M.: Warum, bist Du fertig?

B.: Mh (bejahend) habe ich gestern Abend gemacht.

M.: Ohne Stein?

B.: Nja! (Manuela zeigt Beate den Vogel.)

M.: Is aber n Kalter!

B.: (lachend) Ja, nn.«

Manuela zeichnet sehr hastig an ihrer Arbeit weiter. Sie sieht immer wieder auf und betrachtet den vor ihr liegenden Stein (sie hat sich den von der vorangegangenen Unterrichtsstunde wieder herausgesucht), während Beate vom Stein abgewendet an ihrer zweiten Ziegelsteindarstellung arbeitet. Manuela sieht ab und an auf die erste fertige Zeichnung von Beate, dann wieder auf den Stein und zu ihrer eigenen Arbeit. Ein wenig später:

»L.: Ja, ich würd jetzt wirklich sagen, wir haben 12 Minuten vor 11, dass wir um 10 nach 11 wenigstens einzelne Arbeiten schon mal besprechen. Denn es lohnt sich also nicht, sollte ja n Versuch sein, lohnt sich nicht, wenn wir in den Versuch wahnsinnig viel Zeit investieren.«

Manuelas Handbewegungen werden immer schneller. Sie zieht Linien über die ganze Steinzeichnung und sieht nur noch seltener und sehr hastig auf den vor ihr liegenden Ziegelstein. Beate schraffiert und punktet im gleichen Rhythmus wie zuvor. Sie sieht ab und an lächelnd und beobachtend zu Manuela.

»M.: Beate, guck mal jetzt, sieht doch schon mehr aus wie n Stein, oder?

B.: Erinnert mich an n Aquarium.«

Nach einiger Zeit:

»M.: Aber so schnell habe ich überhaupt noch nie n Stein gezeichnet. Ha!

B.: Du hast überhaupt noch nie n Stein gezeichnet.«

Beate wendet sich Manuelas Zeichnung zu, betrachtet sie und zeigt auf eine Stelle darin:

»B.: Da, phantasier doch mal n bisschen.«

Manuela verändert etwas an der Zeichnung.

»M.: So wirds schon besser.«

Von nun an korrigiert Manuela an ihrer Zeichnung herum, ohne den vor ihr liegenden Stein weiterhin anzusehen. Der Lehrer geht durch den Klassenraum und sammelt die fertigen Zeichnungen ein, um sie an die Tafel zu hängen. Manuela schraffiert noch eine Weile recht kräftig, man hört die Feder kratzen, und schiebt dann das Blatt dem vorbeigehenden Lehrer entgegen, so dass er es mit zur Tafel nehmen kann.

3. Zu Beginn der Stunde moniert Sylke:

»S.: Jetzt haben wir einen anderen Stein. (sc. als die Vorlage in der letzten Stunde)

L.: Ist das schlimm?

S.: Ja!

L.: Es sollte nicht n bestimmter Stein sein, das ist egal. Hauptsache, es sieht nach Stein aus.«

In der ersten und dritten Episode sieht das auf den ersten Blick aus wie eine Erläuterung des besagten Schemas: Effekt von Stein, »sieht nach Stein aus«. Aber dass sich dahinter ein Problem verbirgt, das den Unterrichtsinhalt betrifft, das zeigt das Gespräch zwischen Beate und Manuela. Beide haben die Aufgabe unterschiedlich verstanden und bearbeitet.

Manuela setzt sich mit ihrem Ziegelstein auseinander, sie betrachtet ihn lange und genau. Immer wieder versucht sie, die am Modell wahrgenommenen Einzelheiten in die Federzeichnung umzusetzen. Zeichnerische Darstellung und Original werden immer wieder miteinander verglichen. Dies führt zu wiederholten Korrekturen in der zeichnerischen Darstellung. Beate dagegen hat ihren Stein zu Hause zu Ende gezeichnet, ohne sich dabei an einem Modell zu orientieren. Sie hat damit einen Stein gezeichnet, wie er in ihrer Vorstellung existierte, ohne diese Vorstellung an der Realität überprüfen und nötigenfalls korrigieren zu können.

Welche Leistungen müssen wir bei Manuela unterstellen, wenn wir ihre mündlichen und zeichnerischen darstellenden Äußerungen verstehen wollen? Es sind Leistungen von der sinnlichen Erfassung bis hin zum methodischen Einsatz der verfügbaren Darstellungsmittel in der Zeichnung. Das fertige Produkt lässt die Leistungen aber nicht erkennen. Wir müssen sie unterstellen: weil wir gehört haben, was sie sagte, weil wir ihre Blicke und zeichnenden Bewegungen verfolgt haben. Der Vergleich von ihrem Ziegelstein mit ihrer Zeichnung könnte ein weiteres Indiz sein, er war und ist uns aber nicht möglich. Weil das so ist, verzichten wir auch auf die Wiedergabe der Zeichnung von Manuela, denn wir müssten ihren Stein mitliefern.

Sylke dokumentiert, dass sie ihre Zeichnung auf demselben Wege produzieren möchte wie Manuela. Beates »Stein« hingegen mag so steinig sein wie der von Manuela. Aber sie lässt uns wissen, dass sie auf einem anderen Wege dahin gelangt ist. Sie muss ihren Ziegelstein nicht genau betrachtet haben, jedenfalls nicht, als sie die Zeichnung »gestern Abend gemacht« hat. Es genügt, wenn sie – woher auch immer – weiß, wie man den Effekt von Stein erzeugt und ihre Zeichnung dann dementsprechend ausführt. Auch hier müssen wir dieselben Techniken und Fähigkeiten sowie ihren methodischen Einsatz unterstellen wie bei Manuela. Der entscheidende Unterschied ist: Hier braucht keine direkte Auseinandersetzung mit der Vorlage stattgefunden zu haben. Die eigene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, dem Stein, seine Aneignung fehlt

offensichtlich.

Beide – Manuela und Beate – lösen die Aufgabe, wenn auch jede auf ihre eigene Weise, und ihre Zeichnungen entsprechen beide mehr oder weniger den ausdrücklichen Erwartungen des Lehrers. Mit dem Aufweis von Eigenarten oder unterschiedlichen Arbeitsweisen der Schüler ist die Episode allerdings nicht noch nicht erklärt.

An der Konkurrenz dieser beiden Interpretationen und Arbeitsweisen ist auch S nicht unbeteiligt. Zu Beginn der ›Stilleben-Stunde‹ verhindert er nicht nur nicht, dass Beate sich in ihrem Vorgehen bestärkt fühlen kann, ja, er fördert dies geradezu (das Gespräch zwischen ihr und Manuela hat er natürlich nicht gehört). Sylke gegenüber äußert er sich ganz klar im Sinne der Interpretation, die Beate repräsentiert. Und bei der Besprechung der Ziegelstein-Bilder folgt er, wie dargestellt, dem Schema: Mittel – Effekt.

Aber auch noch andere Gesichtspunkte müssen zur Aufhellung der Beobachtungen herangezogen werden. In unserem Bericht erschien bereits einer davon, die knappe Zeit nämlich. Nach derartigen Randbedingungen wird im Folgenden etwas systematischer gesucht.

4. Die Unterrichtsplanung des Lehrers

Die Unterrichtsplanung des Lehrers ist eine Bedingung, die den Ablauf dieses Unterrichts bestimmt und deren Kenntnis Einzelheiten verständlicher machen kann. Zumindest wird verständlicher, was der Lehrer sagt und tut. Für S. lässt sich ein Zusammenhang erschließen, der in den **drei Arbeitsschritten** – Erinnerung an die Zeichentechnik, Übungsaufgabe (Ziegelstein), Gestaltungsaufgaben (Wohnhausfassade) – zum Ausdruck kommt. Das jeweils Vorhergehende wird mit dem Folgenden legitimiert – für den Lehrer, denn den Schülern ist nur die Abfolge bekannt: Damit sie einen Ziegelstein zeichnen können, muss er an Techniken erinnern; damit sie die Textur einer Wohnhausfassade gestalten können, müssen sie die Textur eines Ziegelsteins als eines Elementes der Fassade beherrschen. Dies letztere – Oberflächenbeschaffenheit der Fassade – gibt also die durchgehende Legitimation, gibt den einzelnen Aufgaben ihren unterrichtlichen Sinn.

Konsequent ist dann auch die Neuformulierung der Gestaltungsaufgabe: Wiederum soll es auf die Oberflächenstruktur ankommen. » ... damit also hinterher auch halbwegs n Bild rauskommt«, gibt S. die Aufteilung des Stillebens vor. Denn nicht auf diese, sondern »auf die Oberflächenbeschaffenheit« hat er es abgesehen, wie er als Erläuterung zu den diktierten Regeln sagt.

Jetzt werden die Antworten verständlich, die S. Sylke zu Beginn der Ziegelstein-Stunde und Beate zu Anfang der Stilleben-Stunde gibt. Nicht auf diesen unverwechselbaren Stein kommt es an, auch nicht auf die individuelle, subjektive Erfahrung mit Steinen und ihrem Stein, sondern auf das sozusagen Steinige des Steins, etwas Allgemeines also, die Textur von Stein und die Beherrschung der Mittel zu deren verständlichen Wiedergabe:

»... das muss ne bestimmte Materialoberfläche haben, die muss wiedererkennbar sein ...«,

erklärt er Petra. Die Antworten sind konsistent.

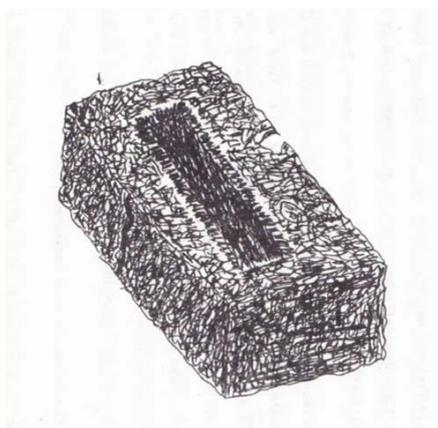
Aber nun taucht für uns ein neues Problem auf: Offensichtlich waren die Schüler nicht in der Lage, die Ziegelstein-Aufgabe zu lösen: S. sagte das im Interview. Und es zeigt sich bei der Besprechung der fertigen Arbeiten. Holgers Zeichnung wird so beurteilt:

Simone: Weil da in der Mitte ist son, irgendwo n irgendwo n Kasten ist, sieht das so komisch aus. Ich weiß nicht, nicht wie n Stein jedenfalls.

Holger: Wie soll ich denn n Stein zeichnen?

L.: Ilka!

Ilka: Ja, dat sieht irgendwie aus wie so ne Hecke mit so nem Innenhof.



Ein Zeichner hatte anscheinend gemerkt, dass er – in der Sprache seines Lehrers gesprochen – den Effekt von Stein nicht hingekriegt hatte: Er schrieb für alle Fälle noch »Stein!« dran:



Und ganz ähnlich ist es mit den anderen Zeichnungen.

Eigentlich erwartet man doch, dass Lehrer S. angesichts dieser Mängel weiter üben ließe oder neu ansetzte oder grundsätzlicher gefragt hätte, ob zum Beispiel das Medium Tuschefeder überhaupt geeignet ist. Aber es folgte eine Aufgabe, deren Lösung – Oberflächenbeschaffenheit! – Fähigkeiten voraussetzt, die die Schüler auch nach der Übungsphase noch nicht haben und zwar in demselben Medium.

Man könnte nun auf Manuela weisen und sagen: Sie war auf dem rechten Wege, sich das Fehlende anzueignen. Es sieht so aus, als hätten der Lehrer und Beate sie geradezu daran gehindert. Wenn man nur die Unterrichtsplanung betrachtet, dann könnte man sagen: S. hat da einen Fehler gemacht. Aber das ist es nicht: Seiner Planung liegt ein Konzept von Kunstunterricht zugrunde, und auch das muss man zum Verständnis solcher Probleme heranziehen. Dazu kommt dann weiter, dass der Unterricht als ganzer unter bestimmten äußeren Bedingungen stattfindet.

5. Des Lehrers Vorstellungen von Kunstunterricht

Die Unterrichtsreihe ist für den Lehrer S. ein Stück seines Kunstunterrichts-Alltags. Es gibt zwar eine Besonderheit: Er ist an diesem Gymnasium der einzige Lehrer, der im Fach Kunst die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II hat. Deswegen unterrichtet er fast ausschließlich in den Oberstufenklassen. In diesem Jahr hat er die Kurse der 10. Jahrgangsstufe übernommen, um günstigere Voraussetzungen für die Arbeit in der Oberstufe zu schaffen. Hier fehlt es nämlich nach seiner Meinung regelmäßig an den nötigen Grundkenntnissen: an technischen Fertigkeiten, Kenntnissen von bildnerischen Gesetzmäßigkeiten und insbesondere Vertrautheit mit Werken der bildenden Kunst. Von dieser Besonderheit abgesehen, darf man aber davon ausgehen, dass seine Vorstellungen vom Kunstunterricht auch für die von uns dokumentierte Unterrichtsreihe gelten.

Als guten Unterricht bezeichnet S. einen solchen, der in Richtung auf ein angestrebtes Lernziel die exakt geplanten und vorstrukturierten einzelnen Lernschritte einhalten kann und so das beabsichtigte Lehrziel erreicht. Nur genaue Planung und Lernzielorientierung könne seiner Meinung nach verhindern, dass die unterrichtlichen Lernprozesse zu unbeabsichtigten Ergebnissen führen. Die Forderung nach exakter Planung und Überprüfbarkeit müsse für das Fach Kunst ebenso wie für andere Schulfächer gelten. Er begründet das damit, dass er nur auf diese Weise die Versetzungswirksamkeit der Kunstzensur erreichen kann.

Dementsprechend bemüht er sich, nur solche Aufgaben zu stellen, die für jeden durch Anwendung erlernter technischer Fertigkeiten zu lösen sind, »künstlerische Begabung« oder individuelle Ausdrucksfähigkeit müssen dabei außer Betracht bleiben. Dementsprechend macht er bereits bei der Aufgabenstellung seine

Vorstellung von der Lösung der Aufgabe den Schülern verständlich und gibt transparente Beurteilungskriterien für die zu erbringenden Leistungen an.

Woher stammen diese Vorstellungen, die S. von Kunstunterricht hat? Er hat zunächst an einer nordrhein-westfälischen Gesamthochschule Kunst und Englisch studiert und Mitte der siebziger Jahre sein erstes Staatsexamen abgelegt. Die Ausbildung im Fach Kunst stand dort einerseits in der Tradition der Bauhauslehre; andererseits zeigte sie eine deutliche Orientierung an aktuellen Kunsterscheinungen und damit eine zunehmende Tendenz, das subjektive Moment zu betonen und die eigene Erlebniswelt in der bildnerischen Darstellung auszudrücken. Neben diesem Angebot hat sich S. intensiv mit der surrealistischen Malerei beschäftigt und sich um die Perfektionierung artifizierlicher Mittel bemüht.

Offensichtlich ist es diese Vorliebe, nicht so sehr das Angebot der Hochschule, die mit einem charakteristischen Merkmal des Unterrichts in Verbindung steht: mit einer Dominanz der Ausbildung technischer Fertigkeiten – sie wurden als **Mittel-Effekt-Schema** beschrieben – und der gleichzeitigen Einschränkung der Möglichkeiten des subjektiven Zugriffs – wie man sie zum Beispiel an der **Vorgabe für das Stilleben** sehen kann.

Mit kunstdidaktischen Konzeptionen hat S. sich nicht ausdrücklich auseinandergesetzt: In der ersten Phase seiner Ausbildung kamen sie nicht vor; im Fachseminar der zweiten Ausbildungsphase ist er mit einigen referateweise und ohne ersichtliche Systematik bekanntgemacht worden, was bei ihm zur Ablehnung fachdidaktischer Literatur geführt hat.

S. hat ausführlich berichtet, dass ihn seine eigene Unterrichtserfahrung im Referendariat in seiner Einstellung zum Kunstunterricht wesentlich geprägt habe. Hier wird er spätestens und sicher nachhaltig Unterricht und Schule aus der Perspektive eines für das unterrichtliche Handeln verantwortlichen Lehrers kennengelernt haben. Kunst ist für ihn ein Fach ist wie andere. Die Leistungen in diesem Fach müssen beurteilbar sein, die Leistungserwartungen im Sinne der schulrechtlichen Festlegungen klar definiert; er als Lehrer legt fest, welche Leistungen gültig sind.

Diese Definition seiner Rolle darf als Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit der Institution Schule angesehen werden. S. selber nennt als für sein Handeln wichtigstes Prinzip das der Konsequenz: Konsequenz bei der Einhaltung der Unterrichtsplanung, von Terminen (z. B. Beendigung von Arbeiten), von Regeln des Verhaltens. Ihr entspricht, dass er seine Planungen, Regeln und Erwartungen klar darlegt. So hat er keine Disziplin- oder Motivierungsschwierigkeiten; auch ist die Leistungsbeurteilung für ihn kein Problem. Damit sind wiederum schulstrukturelle Gegebenheiten angesprochen, die den Rahmen didaktischer Bewegungsfreiheit von Lehrern einschränken.

6. Unterricht zwischen Disziplin und Bildung

In der didaktischen Tradition wurde und wird die Trennung der Schule vom Leben beklagt. Vorschläge zu ihrer Aufhebung werden gemacht und praktiziert. Von ›Entsinnlichung‹ wird gar gesprochen [1]. Die kunstpädagogische Literatur ist voll von Belegen hierfür. Unsere Beobachtungen zu Manuela passen sehr gut in diesen Rahmen. Ist S. also ein schlechter Lehrer? ist es eine falsche didaktische Konzeption? gar eine überholte Schule?

So einfach ist das nicht: Ein anderer Lehrer, eine neue Kunstdidaktik, eine alternative Schule – das könnte vielleicht zu einigen Verbesserungen führen; sicher ist ein solcher Erfolg aber durchaus nicht. Denkbar wäre, dass Manuela mehr Handlungsspielraum erhielte, und damit wäre für sie und ihre Bildungsmöglichkeiten schon viel gewonnen – auch für Beate natürlich und für die anderen Schüler. Aber das änderte nichts daran, dass die Schule prinzipiell vom Leben getrennt ist, bei allen graduellen Unterschieden in der Nähe zum Leben.

Solche Überlegungen scheinen von dem beobachteten Unterricht weit entfernt zu sein. Man kann sie in einem alten und mehrdeutigen Begriff der *Disziplin* zusammenfassen: Von ›Disziplinen‹ spricht man auch anstelle der verschiedenen ›Fächer‹, in die das Wissen der Wissenschaften unterteilt ist; und man braucht das zugehörige Verb transitiv (Unbotmäßige werden diszipliniert) ebenso wie reflexiv (sich disziplinieren). Man könnte sagen:

- Das geltende Wissen (man tut, man drückt aus, man bezeichnet usw.),
- sortiert in Disziplinen (Unterrichtsfächer),
- hierarchisch gliedert (eins ist Vorbereitung für das andere),
- zur Disziplinierung der Geister (pädagogisch) aufbereitet,

abzielend auf entsprechende (den geltenden Orientierungen in der Gesellschaft) Wahrnehmungs- und Denkschemata dahingehend,

- dass die Disziplinierung in Selbstdisziplin übergeht und sich damit unsichtbar macht.

In diesem Sinne ist Disziplin die grundlegende Spielregel von Unterricht und Schule. – Auch der beobachtete Kunstunterricht wird ersichtlich nach dieser Regel gespielt.

Die Regel der Disziplin ist mit einem pädagogischen Versprechen verbunden. Die disziplinierte Aneignung von disziplinärem Wissen ist, wo sie denn geschieht, Aneignung von Menschlichkeit, von menschlicher Arbeit und Erfahrung – in unserm Falle wäre das die Aneignung von Gegenstandsstrukturen und der Möglichkeiten bildnerischer Darstellung.

Die deutsche didaktische Tradition hat für das Versprechen den **Begriff der Bildung** geprägt: Wann immer wir Unterricht befragen, analysieren oder beurteilen, unterstellen wir eine Vorstellung von gelingendem Unterricht, und sei sie auch noch so vage. Mehr noch: Es gäbe keine Verständigung, keine Kritik wäre möglich, wenn nicht ein von allen Beteiligten geteiltes Interesse am Gelingen von Bildung zu Grunde läge. Dieses Interesse liegt auch der Analyse des Kunstunterrichts zugrunde Die Analyse der Unterrichtsreihe zu Ziegelstein und Stillleben, das Augenmerk auf Manuela, ihre Mitschülerin Beate und ihren Lehrer S., auf Kunstpädagogik und Schulrealität ist angeleitet von diesem Interesse am Gelingen von Bildung. Man sieht das am besten an unserer Bereitschaft zur Kritik:

Dem Beobachter unserer Unterrichtsreihe würden sich vielleicht die folgenden Überlegungen aufdrängen: Ich würde im Interesse der Schüler Thema und darzustellende Gegenstände nach ihrer Bedeutung für sie und nicht allein für die Brauchbarkeit zum Erlernen bildnerischer Techniken auswählen; ich wäre bei der Wohnhausfassade geblieben; auch hätte ich den unterrichtlichen Begründungszusammenhang von Fassade und Ziegelstein überprüft; die subjektiven Aneignungsleistungen der Schüler würde ich zur Kenntnis nehmen, fördern und beurteilen, soweit es sein muss; ich würde versuchen, die Darstellungsmöglichkeiten zu erweitern, statt sie zu beschränken – und was dergleichen Gedanken mehr sind. Das Interesse am Gelingen von Bildung rechtfertigt solche Kritik. Dieses Interesse müssen wir aber auch dem Handeln von S. unterstellen, selbst da, wo wir ihn kritisieren. Wir müssen es deswegen unterstellen, weil wir sein Handeln sonst nicht als pädagogisches, den Unterricht nicht als pädagogische Situation erfassen.

Der Ausschnitt aus alltäglichem Kunstunterricht dokumentiert durchschnittlichen Kunstunterricht. Ergänzend wurden die Schüler selbst, der Lehrer und seine Ausbildung, die Kunstdidaktik und die Schulstruktur herangezogen. Warum? Zwischen grenzenlosem didaktischen Optimismus – man müsste eigentlich alles – und einem ebensolchen Pessimismus – man kann eigentlich nichts – sollte das Feld konkreter unterrichtlicher Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten skizziert werden, keine Idealvorstellungen, sondern das Feld, in dem sich jeder Lehrer auf seine Weise orientiert.

Eine Stunde ›Erziehungswissenschaften‹ in einer Kollegschule

Praktikumsvorbereitung im projektorientierten Unterricht – Eine Paraphrase der Stunde

In seinem Bericht über die Evaluation des Kollegschulversuchs, der *Kollegstufe NW*, hat *Andreas Gruschka* das Verbalprotokoll einer Doppelstunde im Fach *Erziehungswissenschaften*, Jahrgangsstufe 13.1, mitgeteilt; *Harald Geißler* hat sie ausführlich analysiert [1; die wörtlichen Zitate im Text sind dem Dokument entnommen, ohne dass jeweils die Seitennummer der Fundstelle angegeben ist]. Über die Sozialdaten teilen beide nichts Näheres mit. – Ich beginne mit der Vorstellung der Stunde mittels einer **Paraphrase**.

1. Ablauf der Praktikumsvorbereitung im projektorientierten Unterricht

Den Beginn macht die Lehrerin mit der Frage, wie die projektorientierte Vorbereitung auf das Praktikum aussehe. Sie knüpft an die vorige Stunde an: »zum Abschluss bringen«, bezieht es auf eine »nach den Herbstferien« und beruft sich auf das »ursprüngliche Kurskonzept«, das diese Unterrichtsform vorsah. Zunächst werden Gruppenbildung und Themenwahl bzw. -festlegung festgehalten. Hierbei wird auch gleich eine Reihe von Themen genannt, »die für ein Praktikum in Frage kämen«. Auf die Frage hin, »was noch wichtig« wäre, folgen und werden erörtert: die Hospitation, Reflexion, Bedingungs- bzw. Situationsanalyse, Projektplan mit Einzelheiten. Dann werden noch die ›Ziele‹ genannt. Das Ganze wird an die Tafel geschrieben – »die übliche Praktikumsvorbereitung«, wie eine Schülerin bemerkt. »Ja«, sagt die Lehrerin, »nur was Ihr vorher alleine gemacht habt, macht Ihr jetzt in Gruppen«.

2. Die Realität der eigenen Praktikumsvorbereitung

»Warum machen wir das nicht so wie vorgesehen?« fragt die Lehrerin dann, also offensichtlich so, wie man sich projektorientierten Unterricht vorstellt. Es folgen Gründe, und zwar schulorganisatorische wie Notengebung, Klausuren, zuviel Arbeit für den Lehrer. An der Wahl des Themas *Konflikte* für das Projekt im Praktikum wird das noch einmal verdeutlicht. Weitere »wichtige Gedanken dazu« kommen nicht. Stattdessen wird der Gesichtspunkt »Oberthema – spezielle Themen« im Blick auf die Realisierbarkeit in verschiedenen Praktikumsstellen sowie im Unterricht selbst und im Hinblick auf die gemeinsam zu schreibende Klausur ausführlich und kontrovers erörtert.

3. Im Praktikum lernen die Kinder projektorientiert

Nachdem dieses Thema schon mehrmals als Einwand der Schüler angesprochen worden war, fragt die Lehrerin jetzt mit Bezug auf das Kursthema: »lernen die Kinder wirklich projektorientiert?« Die Antworten fallen eher negativ aus. Ist also »Projekt zum Modewort geworden?« Auch hierzu kommt nur ein: »zum Teil« heraus. Die Frage der Lehrerin, ob sie »schon einmal etwas über den situationsbezogenen Ansatz gehört« hätten, beantwortet sie selbst.

Das Thema der Stunde ist ›projektorientierte Praktikumsvorbereitung‹ im Zusammenhang des Oberthemas ›Praktikumsvorbereitung‹. Die Arbeit besteht zunächst einmal darin, dass geteiltes Wissen zusammengetragen wird. Unter der Hand wird dabei der eigene Unterricht bearbeitet: Es wird geprüft, ob er die zusammengetragenen Merkmale aufweist bzw. ob er den Kriterien entspricht, denen projektorientiertes Arbeiten genügen muss. Dann wird das Lernen der Kinder in den Einrichtungen zum Thema gemacht. Am Schluss folgt noch eine Information die Lehrerin als ein Medium für das Thema der Praktikumsvorbereitung.

Konflikte im Unterricht

Auf dem Wege zu einer Analyse des Unterrichtsinhalts setze ich mit der Beobachtung ein, dass der Unterricht emotional außerordentlich spannungsvoll ist. An der Oberfläche sind es Spannungen zwischen der Lehrerin, die einem den Schülern nicht ganz durchsichtigen Plan folgt, solchen Schülern, die ihr folgen, und solchen, die mit der Sache und dem Ablauf der Arbeit Schwierigkeiten zu haben scheinen. Aber es gibt auch Konflikte in der Sache:

Anlässlich Stichworts der ›Reflexion‹ bringen Schüler den Gesichtspunkt: Anpassung an die Bedingungen erzieherischen Handelns gegenüber ihrer Veränderung, ins Spiel. Die Lehrerin scheint ihn zunächst zuzulassen. Allerdings versucht sie mehrmals, auf ihre Linie zurückzulenken: durch Ignorieren, durch Aufgreifen einer passenden Schülerantwort; schließlich zieht sie die Bremse: »es führt uns auch etwas vom

Eigentlichen ab«.

Ein anderer Konflikt prägt geradezu die ganze Stunde. Hinter dem auffälligen Wechsel Interpretation des Themas und Reflexion auf den eigenen Unterricht wird der Gegensatz von: fremdbestimmt bzw. vorweg geplant vs. selbstbestimmt, sichtbar:

- Projektorientierter Unterricht, wie er sein sollte: wird durch selbstbestimmte Themenwahl charakterisiert. Unser Unterricht dagegen ist kein projektorientierter Unterricht, denn die Themen werden nicht selbstbestimmt gewählt;
- Projekte in den Einrichtungen sind doch nur die herkömmlichen Aktivitäten: Die Kinder können Ziele und Themen nicht selbst bestimmen.

Wohl gibt es unterschiedliche Ausprägungen der Rigidität im Urteil, das die Schüler daraus ableiten. Aber fast alle Schüler bringen die Sache beharrlich immer wieder in diese Richtung. Alle Schüler bis auf eine folgen offensichtlich der von der Lehrerin vorgegebenen und ebenso beharrlich verfolgten Interpretation des Themas. Die will festhalten bzw. herausarbeiten, dass die Projektorientierung zwar in gewissem Umfang, warum sie jedoch nicht vollständig realisiert werde.

Der Kontext der Stunde

Die Stunde steht im Zusammenhang einer umfassenderen Thematik. Es gibt ein »ursprüngliches Kurskonzept«, das »für das Praktikum nach Weihnachten (vorsah), sich im Unterricht projektorientiert vorzubereiten«; und es werden »Vorstellungen des 13.1 Kurses« erwähnt, nach denen das Thema »Projektlernen« sei.

Bei dem Konzept dürfte es sich um einen »Kursentwurf« handeln, der von Gruschka »für die Erprobung innerhalb des Kollegsulversuchs« entwickelt wurde. [2]

Das Thema wurde bereits »am letzten Montag« behandelt; »heute« soll es abgeschlossen werden. Das folgende Thema wird »Konflikte« sein; dabei handelt es sich offenbar um das Oberthema für die in »Erziehungswissenschaften« zu planenden und im Praktikum durchzuführenden Projekte. – Hinter dem Kurskonzept stehen »irgendwelche Leute, ... die das ausgearbeitet haben«.

Es gibt thematische Festlegungen von früher, die »Konflikte« sowie »Erziehung zur Selbständigkeit«, »das übergeordnete Thema des Projekts«. Es wird auf gemeinsam geteiltes Wissen Bezug genommen: das, was »in Didaktik/Methodik besprochen« wurde; der »situationsbezogene Ansatz« wird reklamiert. Geteilt wird auch das Wissen von der Schulorganisation: Noten, Klausuren, Abitur, Aufgaben der Lehrerin; gerade dieses vorhandene Wissen wird im zweiten Teil der Stunde ausführlich herangezogen. – Hinweise finden sich noch auf das Nachbarfach Didaktik/Methodik, dessen Lehrerin übrigens am Unterricht teilnimmt. Weiter wird auf die »Einrichtungen« hingewiesen, die Orte, an denen das Praktikum absolviert werden wird.

Konflikte sowie die Verweise auf den Kontext: Das allein reicht noch nicht aus, das zu verstehen, was da protokolliert wurde. Ich werde jetzt einen Schritt weitergehen und versuchen, den Inhalt der Stunde dadurch zu erfassen, dass ich jenen Kontext zur Erläuterung heranziehe.

Der Unterrichtsinhalt und seine Geltung

Das Ergebnis des Unterrichts soll den Schülern Orientierungen für ihr Handeln, für ihr Praktikum und ihr späteres berufliches Handeln zur Verfügung stellen. So ist die Frage von Bedeutung, welche Autorität die Geltung dieser Orientierungen legitimiert, wie verbindlich sie demnach sind.

Das Thema der Stunde bzw. Einheit ist durch den erwähnten Kursentwurf vorgegeben. Der legt erstens fest, wie arbeiten ist, nämlich projektorientiert. Hieraus folgt allerdings nicht zwingend, dass die eigene Arbeit zum Thema gemacht wird. Der Kursentwurf zielt zweitens und vor allem darauf, »dass es sich bei den Projekten in erster Linie um Projekte der angehenden Erzieher handelt, einzelne Elemente späteren didaktischen Tuns gezielt vorzubereiten, zu realisieren und zu überprüfen« .

Sehen wir uns also noch einmal die einzelnen Arbeitsschritte an. Im ersten Teil der Stunde wird das zuvor oder andernorts erarbeitete Wissen über das Praktikum ins Spiel gebracht: Bedingungen für ein Gelingen bzw. die Bewältigung der Situation. Im zweiten Teil der Stunde sind es die Bedingungen, unter denen der eigene Unterricht abläuft, wozu auch seine Funktion als Vorbereitung auf das Praktikum zählt. Im dritten Teil stehen die Projekte, die für das Praktikum vorbereitet werden, eher im Vordergrund.

Das Wissen, das zur Sprache kommt, kann man als didaktisches Regelwissen bezeichnen. Es bezieht seine

Geltung aus dem unterrichtlichen Lehrzusammenhang – der seinerseits auf bestimmte Vorstellungen von einer angemessenen Vorbereitung auf das Praktikum zurück geht, wie sie im Tafelanschrieb festgehalten wurde. Die widerborstigen Schüler scheinen sich gegen solche unterrichtsmethodischen Festlegungen zu wehren und eine gewisse Offenheit der pädagogischen Praxis ebenso wie des eigenen Unterrichts zu fordern. Sie tun das, indem sie sich auf eine weitere Instanz berufen, und zwar auf die *Selbstbestimmung* als auf das zentrale *Kriterium pädagogischen Handelns*. Auch die Lehrerin macht es geltend. Ein gewisser Unterschied besteht jedoch darin, dass die Schüler die selbstbestimmte Wahl von Zielen und Themen unvermittelt fordern –, während die Lehrerin das Kriterium mit den Bedingungen im Handlungsfeld verknüpft. Aber auch hierauf lassen sich die widersprechenden Schüler argumentierend ein.

In der gesamten Stunde wird an keiner Stelle empirisches Wissen vermittelt oder erzeugt und auf seine Wahrheit hin überprüft. Man erfährt nichts Neues, weder über die Praxis in den Einrichtungen noch über den Unterricht in der Kollegscheule. Empirisches Wissen wird – sofern vorhanden – fraglos geteilt und nur in der Absicht herangezogen, die Angemessenheit der Interpretation des Stundenthemas zu erweisen. Was Erziehung in den Einrichtungen ist, das steht außer Frage; ebenso, bei aller Differenz, wie man sich auf sie im eigenen Unterricht vorzubereiten hat.

Kurz: Unter der Oberfläche des Konflikts zwischen der Lehrerin und einigen Schülern erscheint ein Einverständnis, das in der gemeinsamen und offensichtlich fraglosen Anerkennung einer Autorität begründet liegt, die die Geltung der unterrichtlichen Arbeitsergebnisse legitimiert. Diese Autorität ist die *pädagogische Praxis* in den jeweiligen Einrichtungen, und zwar sowohl ihrer Realität, als auch des pädagogischen Anspruchs. Die Geltung dieser Autorität wird von keinem der Beteiligten in Frage gestellt. Der Konflikt geht auf eine unterschiedliche Einschätzung des Zusammenhanges von Anspruch und Realität zurück und darauf, dass die Lehrerin die ihre mit Autorität durchzusetzen versucht.

Das Fach und die Schule

Aus dem Protokoll der Stunde können wir nur Andeutungen über das Unterrichtsfach und die Schule entnehmen. Mehr erfahren wir aus dem Kontext der Dokumentation.

Der Unterricht fand in einem *doppeltqualifizierenden Bildungsgang* statt, der die »Ausbildung von Erziehern in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife« zur Aufgabe hat. »Jeder Schüler absolviert ... mindestens die volle schulische Ausbildung zum Erzieher«. »Der schulische Teil der Ausbildung schließt mit der Prüfung zur Fachhochschulreife oder zur Allgemeinen Hochschulreife ab. Darin ist zugleich der theoretische Teil der Erzieherabschlussprüfung« enthalten. [3] Formal ist der Bildungsgang durch die unten wiedergegebene eine Stundentafel definiert:

Abbildung 11: Stundentafel der Doppelqualifikation Erzieher – Allgemeine Hochschulreife/Erzieher [4]

Jahrgangsstufe	11.1	11.2	12.1	12.2	13.1	13.2
Sozialberufliche Grundbildung						
Kurs I	3	–	–	–	–	–
Kurs II	3	–	–	–	–	–
Kurs III	3	–	–	–	–	–
Kurs IV	3	–	–	–	–	–
Schwerpunktprofil-Bereich						
Erziehungswissenschaft mit Psychologie	–	5	5	5	5	5
Didaktik/Methodi	–	3	3	3	3	3
Praktische Übungen	–	4	4	4	4	4
Jugendhilfe/-recht	–	–	–	–	2	2
Biologie mit Sozialhygiene	2	2	5	5	5	5
Fremdsprache	–	3	3	3	3	3
Musik	2	–	–	2	2	2
Kunst/Werken mit Medienerziehung	2	4	4	2	2	2
Spiel	–	2	2	–	–	–
Mathematik	3	3	3	3	–	–
Obligatorik						

Deutsch mit Kinder- und Jugendliteratur	3	3	3	3	3	3
Gesellschaftslehre	2	2	3	3	3	3
Religionslehre	2	2	2	2	2	2

Wahlbereich

Sport (mit Methodik der Bewegungserzgh.)	2	2	2	2	2	2
--	---	---	---	---	---	---

- Abiturfächer:
1. Biologie (Leistungsfach) oder Englisch
 2. Erziehungswissenschaft (Leistungsfach)
 3. Englisch oder Biologie (je nach Wahl des 1. Abiturfaches)
 4. Didaktik/Methodik oder Deutsch mit Kinder- und Jugendliteratur.

Die Prüfung im Leistungsfach Erziehungswissenschaft ist zugleich der schriftliche Teil der Erzieherprüfung, die Prüfung im 4. Abiturfach ist zugleich der mündliche Teil der Erzieherprüfung. Als Jahrgangsstufe 14, das Anerkennungsjahr, schließt sich ein Berufspraktikum an.

Zur Jahrgangsstufe 13 wird allgemein noch gesagt:

»Für die 13.1 ist ein Spezialisierungspraktikum vorgesehen, in welchem nach einer Projektsimulation der spätere Ernstfall des Berufspraktikums eingeübt wird.« Die gesamte Jahrgangsstufe 13 dient »der Anbahnung eines eigenständigen Handelns der Schüler im Berufspraktikum. Für diese muss er gelernt haben, ausgehend von eigenen Zielen eine konkrete Arbeit realistisch und perspektivisch zugleich im Kontext der Einrichtung zu entwickeln.«

Für *Gruschka*, aus dessen Bericht ich hier zitiere, steht das in einem bestimmten theoretischen Kontext: der Vorstellung einer Abfolge von Entwicklungsaufgaben, die die Schüler in ihrem Bildungsgang zu lösen haben. In Verbindung mit der wissenschaftlichen Begleitung des Versuchs wurden unterrichtliche Angebote entwickelt, die diesen Aufgaben entsprechen und zu ihrer Lösung dienen sollten [4].

Der Jahrgangsstufe 13 wurde dabei die Entwicklungsaufgabe zugeordnet: »Die Strategie der Professionalisierung für das Berufspraktikum«; das »letzte Praktikum innerhalb der Ausbildung soll dem Schüler die Möglichkeit geben, Erfahrungen mit der gezielten Umsetzung eigener pädagogischer Vorstellungen zu sammeln. Hierfür wird in allen Gruppen ein projektorientiertes Lernen initiiert. Der Schüler soll ein Handwerkszeug bei der Durchführung der pädagogischen Projekte erwerben, welches ihn auch im Berufspraktikum befähigt, gezielt den an ihn herangetragenen Auftrag zu erfüllen und dabei die eigenen Ideen vom pädagogischen Umgang durch- und umzusetzen.« [5]. – Dabei sind Kompetenzen zu erwerben, unter anderen die folgenden:

- die Situationsanalyse,
- das Entwerfen von Handlungsalternativen und deren Bewertung im Blick auf eigene Normen sowie auf Realisierungsschwierigkeiten und
- schließlich die Ermittlung und Behebung von Kompetenzdefiziten; [6]

Weitere Kompetenzen sollen die Schüler während des Praktikums bzw. nach den Praxiskontakten erwerben.

Für das Verständnis der Stunde können wir dem Bericht noch das Folgende entnehmen: Der Bildungsgang heißt *Erzieher etc.*. Gegenüber der Fach- und der allgemeinen Hochschulreife hat die Ausbildung zum Erzieher, hat insbesondere das Berufspraktikum die Priorität. Dies macht die bemerkte fraglose Anerkennung der Praxis von Erziehung in den »Einrichtungen« verständlich.

Die Lehrerin insistiert auf einer Vermittlung der pädagogischen Zielvorstellungen mit der Realität von Erziehung in den Einrichtungen. Sie tut das nur insoweit gegen den Widerstand von Schülern, wie diese eher die unvermittelte Durchsetzung einklagen. Die Strategie der Lehrerin entspricht damit genau den Erwartungen des Konzepts sowie übrigens auch des »Kursentwurfs«. Es wäre also falsch, hier eine Option ausschließlich der Lehrerin zu unterstellen und zu glauben, man hätte damit den Konflikt zwischen ihr und jenen Schülern erklärt.

In einem Punkt weist der Bericht auf einen Zusammenhang hin, den er selber nicht ausdrücklich thematisiert. Dieser Zusammenhang bedarf aber der Erwähnung, wenn die thematische Option der Stunde im Rahmen von denkbaren Alternativen beurteilt werden soll.

Der Bildungsgang ist ein Teil des Schulversuchs *Kollegstufe NW*. Dieser Schulversuch ist unter dem Anspruch von »Bildung« angetreten. Und dieser Anspruch hatte didaktisch in zwei Kriterien ausgelegt

werden sollen:

- »Wissenschaftsorientiertheit des Lernens, d.h. dass alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden«, und
- »Kritik, d.h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit den Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt«. [7]

Das ist nun in folgender Hinsicht für unsere Stunde bedeutsam:

Nach Ausweis des Berichts [8] ist der Bildungsgang ›Erzieher etc.‹ nicht in abbilddidaktischer Manier durch Inhalte, sondern durch eine Orientierung an Entwicklungsaufgaben definiert. Das könnte durchaus im Einklang mit jenen bildungstheoretischen Prämissen stehen. Aber: Die ›Entwicklungsaufgaben‹ ihrerseits sind konsequent vom Erzieherberuf her entworfen – ›Erzieher‹ als Berufsbezeichnung verstanden. Damit wird faktisch eine Festlegung vorgenommen, die ihr Gegenstück in der fraglosen Orientierung des analysierten Unterrichts an den praktischen Anforderungen des Erzieherberufs hat: An keiner Stelle des Unterrichts wird überprüft, welche Geltung die Spiel gebrachten Sachverhalte im Sinne der zitierten Kriterien – Wissenschaftsorientierung und Kritik – beanspruchen können. ›Die Praxis‹ ist die Autorität, die diese Geltung garantiert, und sie wird fraglos akzeptiert.

Auf den ersten Blick möchte ein Leser des Protokolls geneigt sein, dies als Option der Lehrerin zu interpretieren. Man könnte dazu Vermutungen über ihre Ausbildung und berufliche Sozialisation anstellen (über die, leider, nichts mitgeteilt wird). Wie immer es damit bestellt sein mag: Unser Unterricht befindet sich in Übereinstimmung mit den Vorgaben des Bildungsganges. – Diese Interpretation erhält von einer weiteren Seite Unterstützung.

Der fachdidaktische Rahmen

Es gibt im Unterricht keine direkten, nicht einmal indirekte Hinweise auf eine maßgebliche fachdidaktische Position, mit der die für den und im Unterricht getroffenen Entscheidungen begründet würden und die demnach zur Interpretation herangezogen werden könnten. Wir erfahren nichts von der Planung der Lehrerin, auch sonst überhaupt nichts. Wiederum gibt der Kontext Aufschluss.

Ich gehe dazu noch einmal auf die Orientierung an der Erzieherausbildung zurück. Es gibt da eine Erläuterung der fachdidaktischen Vorstellungen, die diese Orientierung legitimieren: ein »Plädoyer für einen integrierten Pädagogikunterricht« von *Gruschka*, dem Autor des Berichts, dem das Protokoll der Stunde entnommen ist. Es ist unerheblich, ob die Lehrerin diese Position für sich akzeptiert hatte oder auch nur kannte. Es könnte ja sein, dass *Gruschka* umgekehrt seine Position im Blick auf solchen Unterricht wie den unserer Lehrerin entworfen hat; das ist gar nicht so unwahrscheinlich. Der Sinn der Erinnerung an die fachdidaktische Diskussion liegt darin, dass die unterrichtlichen Optionen als Optionen verständlicher werden sollen, als sie es aus sich heraus wären.

Gruschka kritisiert eine – wie er sie nennt – ›wissenschaftspropädeutische‹ Orientierung des schulischen Pädagogikunterrichts, die gegen eine ›berufspragmatische‹ abgegrenzt werde. Selbst wenn die Forderung nach einem ›wissenschaftspropädeutischen Lernen‹ differenziert gesehen werde, so sei bisher das Kriterium der ›Wissenschaftspropädeutik‹ nicht geeignet gewesen, eine Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts zu fundieren. Deswegen fordert er »einen die Berufspragmatik integrierenden wissenschaftspropädeutischen Unterricht«. Wie soll das aussehen?

Er stellt er sich das so vor, »dass die Tätigkeitsstruktur der sozialen Berufe an einem konkreten Beispiel ... im Unterricht durchsichtig zu machen ist. Am Beispiel dieses ausgewählten Berufs müssen Lösungspotential und Erklärungskraft der Bezugswissenschaft im Wechselverhältnis von Schule und Praktikum realisiert und theoretisch angeeignet werden.« Er nimmt auch gleich den Einwand vorweg, »dass in der Zuspitzung des Pädagogikunterrichts auf berufspraktische Funktionen ... das Prinzip der Kritik zu kurz« kommen könnte, da »im Konflikt zwischen Kritik und berufspraktischer Orientierung ... die Praxis den Vorzug zu erwarten« habe. Er entkräftet ihn auf die Weise, dass er einfach Teile des Erziehercurriculums der Kollegstufe NW zitiert. Damit will er wohl sagen: Der Einwand sei zwar ernst zu nehmen, müsse aber nicht stichhaltig sein, wenn man nur die Weichen richtig stellt, also im Sinne des Erziehercurriculums. [9] Dass der Einwand nicht von weit hergeholt ist, scheint mir allerdings unsere Stunde zu zeigen.

In dem Bildungsgang, dem sie entstammt, wird in der Tat »die berufliche Qualifikation zum Erzieher« ernstgenommen. Ja, sie schlägt sich hier »in der Auslegung des Unterrichts auf die Probleme eines konkreten

Berufsfeldes« nieder – genauso wie Gruschka es für die traditionelle Ausbildung im sozialpädagogischen Bereich sagt. Unser Unterricht ist ein treffender Beleg für jenen Einwand: Der Praxis wird nicht nur der Vorzug gegeben, sie ist sogar zur einzig maßgeblichen Legitimation des Unterrichts geworden. Allein aus ihr beziehen die Unterrichtsinhalte ihre Geltung.

›Erziehung‹ im Unterricht

Thema der Stunde ist *projektorientiertes Lernen*, also gemäß der Einbindung in den Bildungsgang und in das Fach ›Erziehungswissenschaften‹ ein Ausschnitt von ›Erziehung‹. Wiederum aus der Perspektive des Unterrichts gefragt, in der Absicht, seinen Inhalt zu verstehen: Welches Verständnis von ›Erziehung‹ dokumentiert sich in der unterrichtlichen Arbeit und ihrem Ergebnis? Ich gehe zu ihrer Beantwortung noch einmal auf die beobachteten **Konflikte** zurück.

Der Konflikt, der sich wie ein Generalbass durch die ganze Stunde hindurchzieht, ist der zwischen dem offiziellen und autorisierten ›projektorientierten Lernen‹ einerseits und dem ›richtigen Projekt‹ andererseits, das durch selbstbestimmte Themenwahl und Zielfestlegungen zu charakterisieren wäre. Was unter der Oberfläche dieses Widerspruchs zum Vorschein kommt, ist ein Verständnis von Erziehung als verantwortungsvollem Umgang von Erziehern mit zu Erziehenden: ›Erziehung‹ als ›pädagogischer Bezug‹. ›Projekt‹ ist der zusammenfassende Ausdruck für eine sinnvolle und legitime Arbeit der angehenden Erzieher mit Kindern in den ›Einrichtungen‹. Darin sind sich alle einig. Der Streit geht nur darum, ob die Realität den Erwartungen entspricht und was ›legitim‹ im einzelnen bedeutet.

Das Verständnis von Erziehung, das dem Unterricht zugrunde liegt, lässt sich also als ›pädagogischer Bezug‹ charakterisieren. Das sieht man aus der Distanz einer diese Vorstellung überschreitenden fachdidaktischen Position heraus. Gruschkas konsequente Orientierung an berufspragmatischen Zielen erzeugt allerdings diese Distanz nicht: Er gibt das Protokoll als das einer Stunde wieder, »in der die strukturellen Probleme des Unterrichts (und das heißt des Bildungsganges, P.M.) so offen zutage treten, dass für den aufmerksamen Leser sich fast schon eine Interpretation erübrigt«. Unterrichtsinhalt und fachdidaktische Konzeption sind, wie sich zeigte, weitgehend kongruent.

Ich nehme einen anderen Standpunkt ein, der mir mehr Distanz ermöglicht. Dabei zeigt sich:

- Der Legitimationsaspekt des erzieherischen Handelns kommt zur Sprache, im Sinne der Legitimität pädagogisch verantwortlichen Handelns nämlich: Dürfen Erzieher Ziele und Themen vorgeben, oder sollen die zu Erziehenden diese selber bestimmen? Ist es Recht, dass Erzieher ihr Angebot ›durchziehen‹, ohne Rücksicht auf die Wünsche der Kinder? Hier sind die Meinungen kontrovers; an diesem Aspekt wird im Unterricht gearbeitet.
- Stillschweigend vorausgesetzt wird allerdings bei allen, dass Erzieher in der Erziehung – die Themen seien vorgegeben oder gewählt – Weltdeutungen vermitteln und dass diese Deutungen kraft ihrer Autorität als Erzieher legitim sind. Von einer gemeinsamen Arbeit mit den Kindern, in der Bedeutungen konstituiert bzw. ausgehandelt werden, ist beim Referat des ›situationsbezogenen Ansatzes‹ nichts zu sehen.
- Überhaupt keine Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten stellt der Unterricht für den Aspekt von Erziehung zur Verfügung, der deren Reproduktionsfunktion betrifft. Ist ein Projekt machbar, das ist die Frage, nicht hingegen, was in der Einrichtung durch das Projekt aus den Kindern gemacht wird. Die Frage nach dem gesellschaftlichen Auftrag von Erziehern und ihrer Funktion in bestimmten, nicht irgendwelchen beliebigen Einrichtungen, also in Einrichtungen mit einem bestimmten Auftrag – dieser Aspekt von ›Erziehung‹ kommt nicht vor. Man wende nicht ein, er sei nicht im Thema der Stunde enthalten: ›Situationsanalyse‹ und ›Reflexion‹ wären Ansatzpunkte gewesen, ihn einzubeziehen; ebenso die Frage nach ›Veränderungen‹ bzw. ›Anpassung‹. Diese Ansätze werden, durchaus im Sinne der unterliegenden fachdidaktischen Konzeption, unvermittelt auf das Handeln bezogen, nicht aber für die Erarbeitung eines differenzierteren Verständnisses von ›Erziehung‹ genutzt – wohlgermerkt im Unterricht im Fach *Erziehungswissenschaften*.

Bezieht man das im Unterricht in Anspruch genommene Wissen auf das gesellschaftlich verfügbare Wissen, ganz gleich, an welchem erziehungstheoretischen Konzept man sich orientiert, dann ergibt sich: Das Thema wird in systematisch eingeschränkter Weise im Unterricht bearbeitet. Die Systematik der Einschränkung liegt in der rigide berufspragmatischen Orientierung, die konsistent im Unterricht selbst, in der Auslegung des Bildungsganges und in seiner fachdidaktischen Legitimation zu beobachten ist.

Sind der Unterricht und das ihn legitimierende didaktische Konzept deswegen zu verdammen? Keineswegs.

Denn wenn man Erziehung nach dem Modell des pädagogischen Bezuges versteht, so ermöglicht das immerhin Orientierung in der Praxis. Die Beteiligten verstehen sich als Erzieher, die den Kindern gegenüber verantwortlich sind. Von da aus eröffnen sich Handlungsspielräume; und von da aus ist Kritik möglich an der Realität, von der die Schüler in früheren Praktika und im Unterricht eine Vorstellung gewonnen haben.

Schluss

Bei der Analyse der Unterrichtsstunde habe ich das Augenmerk auf den Inhalt gerichtet, genauer: auf das, was anlässlich des Themas ›projektorientiertes Lernen‹ zur Sprache kam. Ich habe dabei herausgearbeitet, in welchem Zusammenhang von Schulversuch, Ausbildungsgang der Schüler und Fachdidaktik das Thema und seine Bearbeitung im Unterricht verständlich gemacht werden können. Ich tat dies geleitet vom Interesse an ›Bildung‹ und bin dabei zu folgendem Ergebnis gekommen:

Im Gegensatz zum Augenschein ist der Unterricht, inhaltlich gesehen, durch eine gemeinsam akzeptierte und fraglos vorausgesetzte Orientierung an einem Bild von Praxis zu charakterisieren, das durch den Unterricht und in ihm vermittelte Erfahrungen erzeugt ist: ›Erziehung in Einrichtungen‹ wird im Bilde des ›pädagogischen Bezuges‹ gesehen. Durch den Unterricht werden bestimmte Sicht- und Handlungsweisen als maßgeblich vermittelt und akzeptiert oder kritisiert, nicht aber Sicht- und Handlungsmöglichkeiten für eine relativ selbstbestimmte praktische Orientierung eröffnet.

Nebenbei: In der analysierten Stunde wurde das Versprechen einer Integration beruflicher und allgemeinbildender Bildungsgänge nicht eingelöst. Das Thema selbst lässt das noch nicht erkennen. Seine Bearbeitung im Unterricht jedoch dokumentiert Fraglosigkeit der beruflichen Ausrichtung, der Maßgeblichkeit von geltenden Strukturen und Normen der Praxis von Erziehung in den Einrichtungen. Keines der zitierten, für den Schulversuch maßgeblichen, **didaktischen Kriterien** kommt zum Zuge. – Dies ist, auch das zeigt sich, nicht auf diese Lehrerin und diese Schüler allein zurückzuführen. Der Unterricht ist vielmehr durchaus in sachlicher Übereinstimmung mit denjenigen Festlegungen in seinem Kontext, die von ihren Urhebern als Auslegung jenes Anspruchs verstanden werden.

Dank

Viele haben mir geholfen, bis meine Überlegungen die Form angenommen haben, in der sie im Jahr 1986 vorlegen konnte:

- Mitarbeiter und Kollegen in Hannover und Siegen haben Unterrichtsdokumentationen hergestellt und Vorformen des Textes mit mir diskutiert, vor allem Marita Thoma, Hans Günter Jürgensmeier, Horst Lohl, Walter Pieschl, Silke Seidel, Gerd Tiemeyer und Karina Wiese;
- Schüler und Lehrer in Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen haben sich durch unsere Unterrichtsaufnahmen nicht stören lassen und in Interviews bereitwillig und ausführlich über ihren Unterricht Auskunft gegeben;
- die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat die Arbeiten mehrfach mit Sachbeihilfen unterstützt;
- der Verlag Klett-Cotta und der Verband der Pädagogiklehrer haben die Genehmigung zum Abdruck von Texten erteilt, die zuvor in ähnlicher Form andernorts erschienen sind;
- Hilbert Meyer hat mir den Untertitel souffliert;
- Alexander Hesse hat Korrekturen gelesen;
- und der Verlag Peter Lang hat das Buch (<http://d-nb.info/860819590>) in einer Situation veröffentlicht, die für pädagogische Publikationen nicht besonders günstig war;
- Ute Kuhbier hat sich mit mir in die damals ziemlich neue Technik eingearbeitet und mit einem Apple-IIc und Typenraddrucker den Text hergestellt.

Die Neubearbeitung erscheint in einer etwas anderen Form als die alte. Wieder habe ich mich dafür in eine neue Technik einarbeiten müssen. Sofern mir dabei Fehler unterlaufen sind – und das ist nahezu unvermeidlich –, gehen sie auf meine Rechnung. Auf die mögen Leser auch sachliche Unstimmigkeiten setzen. Ich wäre ihnen dankbar, wenn sie sie mir bei Gelegenheit zur Kenntnis gäben.

Peter Menck

Anmerkungen

Anmerkungen zu Kapitel 1

- [1] Deutscher Bildungsrat 1969, S. 5
- [2] Kollegstufe 1972, S. 21
- [3] von Hentig 1969, S. 163
- [4] Kollegstufe 1972, S. 22
- [5] Rumpf 1969, S. 295
- [6] Roeder 1982, S. 356
- [7] Viereck, Rechteck, Quadrat
- [8] Kötter u.a. 1982, S. 383
- [9] Viet u.a. 1982, S. 366
- [10] Wienold u.a. 1985, II, S. 2f.
- [11] Roeder 1982, S. 262
- [12] Schott u.a. 1982, S. 527
- [13] s. dazu Menck 1975, S. 90 ff.
- [14] Achtenhagen/Menck 1970; s. auch Blankertz 1971, S. 7-15
- [15] Menck/Thoma 1972
- [16] Menck 1977a, S. 224; jetzt auch Menck 2006
- [17] Senatskommission 1974
- [18] zum Programm s. Menck 1977a

Anmerkungen zu Kapitel 2

- [1] Flitner, S. 18
- [2] Klafki 1963, S. 101
- [3] Blankertz 1975
- [4] Jank/Meyer 1992, S. 92
- [5] (ebd., S. 2)
- [6] Menck 1999
- [7] Diesterweg 1835
- [8] Stöcker; inzwischen allerdings nicht mehr ganz ›neuzeitlich‹.
- [9] Trapp 1780, S. 61; 59; 61f)
- [10] Depaepe 1993
- [11] Schleiermacher 1826, S. 9
- [12] Weniger 1952, S. 5
- [13] Westbury in: Menck 2000, S. XII; 125
- [14] Meumann 1914
- [15] Petersen 2001
- [16] Petersen 1965, S. 109; 108
- [17] Petersen 1965, S. 407
- [18] Hameyer 1991, S. 24; 25

Anmerkungen zu Kapitel 3

- [1] Comenius 1978
- [2] Elementarwerk 1909
- [3] Klafki 1959, S.44
- [4] Klafki 1958.
- [5] Derbolav 1960, S. 21f.
- [6] von Humboldt o.J., S. 283.
- [7] Marx 1844, S. 242.
- [8] Marx/Engels 1847/48, S. 530; 532.
- [9] Adorno 1959, S. 94; 97; 100.

- [10] Horkheimer/Adorno 1944, S. 3.
 [11] Derbolav 1960, S. 31; 35.

Anmerkungen zu Kapitel 5

- [1] Ehlich/Rehbein 1976

Anmerkungen zu Kapitel 6

- [1] Alltagswissen 1973
 [2] Shakespeare: Hamlet II. Akt 2. Szene
 [3] Genesis 1, 28
 [4] Peter L. Berger und Thomas Luckmann 1966
 [5] Fischer 1975
 [6] Derbolav 1960
 [7] Klafki 1958
 [8] z. B. Klafki 1976a
 [9] Adorno 1959, S.95 [10] Cassirer 1922, S. 175 f.
 [11] ebd., S. 199 f.
 [12] Hiller 1973, S. 13; 218

Anmerkungen zu Kapitel 7

- [1] Stöcker 1960, S. 121 f.; 65
 [2] Meyer 1980, S. 211; 219.
 [3] s. die Liste von Vorschlägen ebd, S. 357–359
 [4] Habermas 1968, S. 42
 [5] Marx 1953, S. 243 f.
 [6] Meyer 1980, S. 359
 [7] Ritzel 1973, S. 96
 [8] Oshlies 1969; Marquardt 1975
 [9] Wagner u.a. 1981
 [10] dazu Menck 2010

Anmerkungen zu Kapitel 8

- [1] Bellak u. a. 1974, S. 16;78.
 [2] Bellak u. a. 1974, S. 147.
 [3] Sinclair/Coulthard 1975.
 [4] Schütz 1971, S. 12; 122
 [5] Schütz 1971, S. 140
 [6] so auch Kokemohr/Uhle 1976.
 [7] Menck 2011, S. ###.

Anmerkungen zu Kapitel 9

- [1] Schütz 1971, S. 62.

Anmerkungen zu Kapitel 10

- [1] Dolch 1971.
 [2] Westbury in: Menck 2000, S. XII; 125; dazu allgemein: Hopmann/Riquarts
 [3] Menck 2011 (a)a
 [4] Arbeitsgruppe 1983

Anmerkungen zu Kapitel 11

- [1] Weniger 1952, S. 21.
- [2] s. hierzu Menck 1983.
- [3] Weniger 1952, S. 22.
- [4] z. B. Menck 1887a.
- [5] s. dazu Baethge 1970.
- [6] Haller 1973, S. 208 ff.; Haft 1986; Menck 1987 (a).
- [7] Weniger 1952, S. 34.
- [8] Weniger 1952, S. 62; 63; 65; 66.
- [9] Blankertz 1969, S. 130.
- [10] Bourdieu/Passeron 1972.
- [11] Bourdieu/Passeron 1972, S. 12.
- [12] Bourdieu/Passeron 1972, S. 14; 21; 41; 49.
- [13] Bourdieu/Passeron 1972, S. 13; 17; 18.
- [14] Haller 1973; Haft 1986
- [15] Robinsohn 1967.
- [16] z. B. Meyer 1972, S. 238.

Anmerkungen zu Kapitel 12

- [1] Roeder u. a. 1977, S. 25-51; im Original z.T. hervorgehoben.
- [2] Heydorn 1970.
- [3] Klafki 1976a, S. 86 f.
- [4] Weniger 1952, S. 87 f. (Hervorhebung im Original).
- [5] Blankertz 1982, S. 75.

Anmerkungen zu Kapitel 13

- [1] Weniger 1952, S. 63; 39; 38.
- [2] Kerschensteiner 1912.
- [3] z. B. Menck 2006 zu Berthold Otto, S. 32f.
- [4] Schütz 1971, S. 58.
- [5] Bellack u.a. 1966, S. 115; 191.
- [6] Hiller 1973, S. 213.
- [7] Keddie 1971.
- [8] Jenes z. B. Schäfer/ Schaller 1971, S. 133 ff.; dieses von Schoenebeck 1980.
- [9] Blankertz 1982, S. 75

Anmerkungen zu Kapitel 14

- [1] Habermas 1976.
- [2] Blankertz 1982, S. 75.
- [3] Blankertz 1982, S. 75

Anmerkungen zu Kapitel 15

- [1] Kommission 1970, zurückgehend auf Robinsohn 1967; Achtenhagen/Menck
- [2] Arbeitsgruppe 1983
- [3] Reh u. a. 2010; s.a. Wernet 2009

Anmerkungen zu Kapitel 16

- [1] Mathematik heute 1971.

Anmerkungen zu Kapitel 17

- [1] Nohl 1948.
- [2] Pieschl/Menck 1978.
- [3] Habermas 1973.
- [4] Klafki 1958.
- [5] Menck 1975; 1977b
- [6] Habermas 1968.
- [7] Mollenhauer 1972.
- [8] Adick/Bonne/Menck 1978, S. 190 ff.; s. dazu auch S. 182f. des Anhangs

Anmerkungen zu Stichwort

- [1] Bernstein 1977

Anmerkungen zum Anhang

- [1] Menck 1980.
- [2] Menck, Peter: Projektorientiertes Lernen – Eine Stunde ›Erziehungswissenschaften‹ in einer Kollegschule. In: Pädagogikunterricht 1985 H.4 S. 35–45.

Anmerkungen zu: Der Gegenstand alltäglichen Unterrichts

- [1] Wiersing 1978, S. 232–273.
- [2] Menck 1975, S. 43-46.
- [3] Menck 1975, S. 43 f.

Anmerkungen zu: Manuela und ihr Ziegelstein

- [1] Rumpf 1976 passim.

Anmerkungen zu: Eine Stunde ›Erziehungswissenschaften‹

- [1] Gruschka 1985, Anhang S. 154ff.; Geißler 1984.
- [2] Landesinstitut 1979.
- [3] Gruschka 1985, S. 22–24.
- [4] Gruschka 1985, 22,24.
- [5] Gruschka 1985, S. 166.
- [6] Gruschka 1985, S. 291.
- [7] Kollegstufe NW 1972, S. 22 f.
- [8] Gruschka 1985, passim.
- [9] Gruschka 1978, Zitate aus den S. 872–884.

Literaturnachweise

- Achtenhagen, Frank, und Menck, Peter: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Z.f.Päd. 1970, S. 407–429.
- Adick, Christel, Bonne, Lothar, und Menck, Peter: Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Stuttgart 1978.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972, S. 93–121 (1959).
- Arbeitsgruppe Braunschweig: Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht.– In: In: Ehlich, Konrad, und Rehbein, Jochen (Hrg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen 1983, S. 102–129
- Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Hrg. von Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Reinbek 1973.
- Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt 1970.
- Basedow, Johann Bernhard: J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis [...]. Hrg. von Theodor Fritzsche. 3. Bde. Leipzig 1909
- Bellack, Arno A., u.a.: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974 (engl. 1966).
- Berger, Peter L., und Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1970 (am. 1966).
- Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt 1977 (engl. 1975).
- Blankertz, Herwig (Hrg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971.
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 9. Aufl. 1975 (1969).
- Blankertz, Herwig: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: König, Eckard, und Zedler, Peter (Hrg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn und München 1982, S. 65–79.
- Bourdieu, Pierre, und Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1972.
- Cassirer, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1956 (1922, 1938)
- Comenius, Johann Amos: Orbis Sensualium Pictus. Dortmund 1978 (1658)
- Depaepe, Marc: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim 1994
- Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: 2. Beih. der Z.f.Päd. Weinheim 1960 1960, S. 17–45.
- Deutscher Bildungsrat: Lernziele der Gesamtschule. Mit Beiträgen von U. Becksmann u.a. Stuttgart 1969.
- Diesterweg, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Hrg. von J. Scheveling, Paderborn 1955 (1835)
- Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1971.
- Ehlich, Konrad, und Rehbein, Jochen: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. In: Linguistische Berichte 1976, S. 21–41.
- Ehlich, Konrad, und Rehbein, Jochen: Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrern und Schülern in der Unterrichtssituation. München 1977, S. 36–114.
- Fischer, Franz: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Aus dem Nachlass hrg., eingeleitet und mit Nachworten versehen von D. Benner und W. Schmied-Kowarzik. Ratingen, Kastellaun 1975.
- Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 2. Aufl. 1958
- Geißler, Harald: Interpretative Unterrichtsanalyse. Was den Unterricht in seinem Innersten zusammenhält – exemplarisch dargestellt anhand einer Unterrichtsstunde. Mskr. Münster 1984.
- Gruschka, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegsulversuchs NW. Wetzlar 1985
- Gruschka, Andreas: Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation – Plädoyer für einen integrierten Pädagogikunterricht. Z.f.Päd. 1978, S. 871–888.
- Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt 1968.
- Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- Habermas, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, Karl-Otto: Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 174–272.
- Haft, Henning (Hrg.): Lehrplanarbeit in Kommissionen Ergebnisse eoner Untersuchung. Kiel 1986
- Haller, Hans-Dieter: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- Hameyer, Uwe: Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000. Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt. In: Unterrichtswissenschaft 1991, S. 23–28
- Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung, Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 2. Aufl. 1969.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973.
- Horkheimer, Max, und Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1969 (1944).
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Gesammelte Schriften. Hrg. von A. Flitner und K. Giel. Bd.

- I. Darmstadt 1960, S. 234–240. (o.J.)
- Keddie, Nell: Classroom Knowledge. In: Young, M. F. D. (Ed.): Knowledge and Control. London 1971, p. 133–160.
- Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule. München usw. 15. Aufl. 1964 (1912).
- Klafki, Wolfgang: Das Problem der Didaktik. In: Klafki 1963, S. 72–125 (1959).
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Klafki 1963, S. 126–153 (1958).
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
- Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z.f.Päd. 1976, S. 77–94 (a).
- Kokemohr, Rainer, und Uhle, Reinhard: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: Z.f.Päd. 1976, S. 857–875.
- Kollegstufe NW. Ratingen 1972.
- Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. 7 Projekte. Marburg 1970/71.
- Kötter, Ludwig, u.a.: Zum Lehren und Lernen geometrischer Begriffe: Deskription und Optimierung. In: Z.f.Päd. 1982, S. 381–396.
- Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrg.): Kursentwurf: Didaktische Projekte der
- Lewin, Kurt, u.a.: Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". In: Amidon, Edmund J., and Hough, John B.: Interaction Analysis: Theory, Research, And Application. Reading (Mass.) 1976, S. 24–46 (1939).
- Marquardt, Wolfgang: Geschichte und Strukturanalyse der Industrieschule. Arbeitserziehung, Industrieunterricht, Kinderarbeit in niederen Schulen (ca. 1770 – 1850/70). Diss. phil. Hannover 1975.
- Marx, Karl und Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Werke. Bd. 4. Berlin 1964, S. 477–482 (1847/48).
- Marx, Karl: Nationalökonomie und Philosophie. In: Marx, Karl: Die Frühschriften. Hrg. von S. Landshut. Stuttgart 1953, S. 225–316 (1844).
- Mathematik heute. Mathematisches Unterrichtswerk für die Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden Schulen. 6. Schuljahr. Orientierungsstufe. Hannover und Paderborn 1971.
- Menck, Peter, und Thoma, Gösta, (Hrg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972.
- Menck, Peter: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zur Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975.
- Menck, Peter: Unterrichtliches Handeln. Überlegungen zu seiner Analyse. In: Benner, Dietrich (Hrg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Joseph Derbolav zum 65. Geburtstag. Kastellaun 1977, S. 223–234 (a).
- Menck, Peter: Der Gegenstand alltäglichen Unterrichts. In: Lenzen, Dieter (Hrg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980, S. 113-124.
- Menck, Peter: Lehrplanreform und ihre Theorie. In: Siegener Hochschulblätter 1983, S. 45-54.
- Menck, Peter: Ein Unterrichtsthema wird interpretiert. In: Ehlich, Konrad, und Rehbein, Jochen (Hrg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen 1983, S. 177–185 (a)
- Menck, Peter: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, S. 363–380. (a)
- Menck, Peter: Friedenserziehung – Ein Didaktisches Lehrstück? In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, S. 709–715 (b).
- Menck, Peter: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 2. Aufl. 1999
- Menck, Peter: Looking Into Classrooms. Papers on Didactics. Introduction by Ian Westbury. Stamford, Connecticut, 2000
- Menck, Peter: Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. BoD 2006 (ISBN 3-8334-4871-7)
- Menck, Peter: Neurowissenschaften – Was bieten sie der Didaktik? In: Schlüter, Steffen und Langewand, Alfred (Hrg.): Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunktoren pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive. Bad Heilbrunn 2010, S. 13–21.
- Menck, Peter: Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht. In: Matthes, Eva und Schütze, Sylvie (Hrg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2011, S. 19–29.
- Meumann, Ernst: Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig (u.a.) 1914
- Meyer, Hilbert L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 3. Aufl. 1948.
- Oschlies, Wolf: Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes (1663-1727). Schule und Leben im Menschenbild des Hauptvertreters des halleischen Pietismus. Witten 1969.
- Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Weinheim ; Basel 62. Aufl. 2001 (1927)
- Petersen, Peter und Else: Die pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn 1965.
- Pieschl, Walter, und Menck, Peter: Sport im Unterricht. Analyse einer Unterrichtsdokumentation. In: Z.f.Sportpäd. 1978, S. 329–336.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Schelle, Carla: Unterricht als Interaktion. Bad Heilbrunn 2010
- Ritzel, Wolfgang: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Heidelberg 1973.
- Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- Roeder, Peter M., u.a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- Roeder, Peter M.: Einleitung zum Themenschwerpunkt "Lehr-Lern-Forschung". In: Z.f.Päd. 1982, S. 355-364.

- Rumpf, Horst (Hrg.): Schulwissen. Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten. Göttingen 1971, S. 208-222.
- Rumpf, Horst: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung? In: Z.f.Päd. 1969, S. 293–314.
- Rumpf, Horst: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- Schäfer, Karl-Herrmann, und Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- Schleiermacher, Friedrich D. E.: Pädagogische Schriften. 1. Band. Hrg. von E. Weniger. Düsseldorf, München 1957 (1826).
- Schoenebeck, Hubertus von: Versuch, ein schülerfreundlicher Lehrer zu sein. Frankfurt 1980.
- Schott, Franz, u.a.: Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis. In: Z.f.Päd. 1982, S. 527-544.
- Schütz, Alfred: Das Problem der Relevanz. Hrg. und erläutert von Richard M. Zaner. Einleitung von Thomas Luckmann. Frankfurt 1971.
- Sinclair, John McH., und Coulthard, Malcolm: Analyse der Unterrichtssprache. Übersetzt, bearbeitet und hrg. von H.-J. Krumm. Heidelberg 1977 (engl. 1975).
- Stöcker, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 6. Aufl. 1960.
- Trapp, Ernst Christian: Versuch einer Pädagogik. Hrg. von U. Herrmann. Paderborn 1977 (1780)
- Viet, Ursula, u.a.: Veränderungen des kognitiven Entwicklungsstandes von Schülern der Orientierungsstufe im Mathematikunterricht. Bericht über ein fachdidaktisches Projekt. In: Z.f.Päd. 1982, S. 365–380.
- Wagner, Angelika C., u.a.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek 1981.
- Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden 2009.
- Wienold, Götz, u.a.: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – Am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. 3 Bde. Mskr. Göttingen 1985.
- Wiersing, Erhard: Sprechhandeln im Unterricht. Auf dem Wege zu einer Theorie und Analyseverfahren. Stuttgart 1978.

Der Autor



Dr. Peter Menck, emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, Jahrgang 1935.
Studium von Theologie, Mathematik, Physik an den Universitäten Bonn und Wien
– nach dem 1. Staatsexamen
Erziehungswissenschaft;
1969 Dr. phil., Universität Bonn;
1973 Habilitation für Erziehungswissenschaft, Universität Münster;
1973 ordentlicher Professor Hannover, 1979 Siegen.



Arbeitsgebiete: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.