

Peter Menck

Unterricht – Was ist das ?

Eine Einführung in die Didaktik



Peter Menck

Unterricht – Was ist das?

Peter Menck

Unterricht – Was ist das?

Eine Einführung in die Didaktik

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Siegen 2016

Zweite, neu bearbeitete Auflage

Satz und Umschlag:
Peter Menck

Titelgrafik:
»Der Eltern Stand« aus dem »Elementarbuch«
des Johann Bernharg Basedow

Rechte:
Beim Autor

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2016: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-936533-80-4

Inhalt

Einleitung	7
1 Bilder aus der Geschichte des Unterrichts	15
2 Ein Strukturmodell von Unterricht	43
3 Die Kultur und der Unterrichtsgegenstand	59
Zum Eingang	59
Natur und Kultur	61
Ein Exkurs zur Methode der Untersuchung	63
Unterscheidungen	65
4 Schüler und Lehrer	79
Die Schüler	80
Die Lehrer	98
5 Der Unterricht als Prozess	111
Ein Exkurs zuvor	113
Anfang und Ende – Die Artikulation	115
6 Die Medien des Unterrichts	127
Vorbemerkung	127
Zum Beispiel:	
Johann Amos Comenius und seine Schulbücher	129
Eine Definition von »Unterrichtsmedium«	137

7	Die Inhalte des Unterrichts	149
8	Umwelterziehung – ein Beispiel	161
	Die These 161	
	Die öffentliche Diskussion 167	
	Praktische Versuche 170	
	Probleme 173	
	Zum Schluss: Schule und Gesellschaft 180	
9	Ein Thema wird interpretiert – Eine Stunde Mathematik	183
	Das Dokument 183	
	Eine Interpretation 188	
10	Die Arbeit im Unterricht und ihre Organisation	195
	Exkurs in die »Pädagogische Tatsachenforschung« 197	
	Das Verbalverhalten 204	
	Die Methode und die Methoden 213	
11	Der Unterricht und sein Ergebnis	217
	Exkurs: Der Lehrplan 219	
	Das Können und die so genannten »Lehrziele« 222	
	Die Aufgaben 227	
	Die Messung des Unterrichtsergebnisses 231	
	Die Beurteilung des Unterrichtsergebnisses 239	
	Kritik des Unterrichts 241	
	Schluss	247
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	253
	Anmerkungen	255

Einleitung

Theorie des Unterrichts

In Athen, auf der Akropolis, gibt es einen Weg, der ›Hodos Theorias‹ heißt. Wenn man ihn entlang geht, so kann man auf die Stadt Athen herab schauen (theorein), auf die alte Agora und moderne Stadtviertel; man sieht Straßen, alte und neue Gebäude, auch wohl hohe und niedrige, gelbe und weiße; kurz: man betrachtet den Gegenstand ›Athen‹ aus der Distanz und beschreibt sich das Betrachtete mit alltäglichen Begriffen. Ein Stadtplaner oder ein Altphilologe würden sich vermutlich einer anderen Sprache bedienen als wir Touristen, einer Kunstsprache, und sie würden sicher auch die Grenzen der Stadt und der Stadtteile anders definieren. Aber das soll uns nicht weiter stören: Sie, wir alle betrachten die Stadt aus einer angemessenen Distanz, und wir beschreiben das, was wir sehen mit den Worten, die uns zur Verfügung stehen.

Nicht zwar ein Archimedischer Punkt¹ ist es, auf dem wir dort stehen, wohl aber ein Punkt, der das Ganze in seinen Teilen und seinen inneren Bezügen erkennen und überschauen lässt – wohlgemerkt nur für den, der über Begriffe verfügt, die ihn Grenzen zum Umfeld ziehen und Strukturen bezeichnen lässt. Oder anders gesagt: Dies geht nur so weit, wie unsere Begriffe reichen. Andernfalls sähen wir nur ›Gegend‹ – oder in Abwandlung des Sprichworts: wir sähen Grünes – oder den Wald, aber keine Bäume.

Wir sind hier keine Touristen, sondern Akademiker und (angehende) professionelle Lehrer. Unser Blick ist der auf den Unterricht in der Schule (Abb. 0.1). Deswegen vom schönen Bild zu unserem nicht minder schönen, alltäglichen Geschäft und das Ganze etwas abstrakter:



Abb. 0.1: Theorie – Der Blick von außen

Theorie – das ist

»die Betrachtung, insbesondere das geistige Schauen dessen, was der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich ist [...], die reine Erkenntnis und das systematisch geordnete Wissen ohne Rücksicht auf seine Anwendung und seine Nutzbarmachung zu bestimmten Zwecken«. ²

Was ist der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich? Die Antwort für mein Beispiel ist einfach: Wir *sehen* nur einen Steinhaufen.² Durch den Reiseführer angeleitet, *sagen* wir jedoch: *Tempel des Zeus*. Dasjenige, das uns dies sagen lässt, ist nicht nur der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich; es ist vielmehr umgekehrt eine *Voraussetzung* dafür, dass unsere Sinne mehr als ein nichts sagendes »Etwas« wahrnehmen, als eine Ansammlung von Steinen. Gut, aber warum »ohne Rücksicht« auf eine Anwendung des Wissens – und

das auch noch im Zusammenhang der Ausbildung von angehenden Lehrern, von Praktikern also, die doch ihr Wissen zum Zweck der Bildung von Heranwachsenden anwenden und ihr Können im Geschäft des Unterrichts beweisen wollen? Ich werde darauf noch näher zu sprechen kommen. Zunächst will ich mit dem Zitat nur zeigen, dass die Betrachtungsweise, die ich fürs Folgende wähle, aus so etwas wie einem neugierigen Interesse erwächst oder, was richtiger ist, eine solche Neugier voraussetzt – eben wie bei uns Touristen in Athen.

Einen ganz wichtigen Nutzen hat der kundig gewordene Blick aufs Ganze allemal: Wir werden uns besser *zurechtfinden*, als ohne Stadt- und Kunstführer. Einen ebensolchen Nutzen sollte ein belehrter Blick auf den Unterricht für die Praxis des Unterrichtens haben. Der Nutzen besteht zunächst einmal in der *pädagogischen Bildung*⁴ von (angehenden) Lehrern und nicht darin, dass man Werkzeug an die Hand bekommt. Vielleicht kann man es so sagen: Der Nutzen eines Blicks von außen, einer Theorie, könnte darin bestehen, dass man am Ende besser weiß, was das für ein Werkzeug ist, das in der Praxis zur Verfügung steht.

Es gibt eine hübsche und, wie ich finde, erhellende Erörterung, die der Philosoph *Platon* dem *Sokrates* zuschreibt und in der Form eines Dialogs berichtet. Der Ausgangspunkt ist dieser:

Menon fragt den Sokrates: Ist die Tugend lehrbar?

Sokrates dreht ihm die Frage um: Was ist Tugend?

Menons Antwort hierauf: Tugend des Mannes, der Frau, des Kindes, des Greises ...

Sokrates kann nun präzisieren: Aber was ist *die* Tugend, die allen einzelnen Tugenden zugrunde liegt? ... das Wesen der Tugend?⁵

Ich übersetze mir die Frage von Sokrates-Platon so:

Peter: Wie soll ich unterrichten?

Menck: Was ist Unterricht?

Peter: Klassen-, Gruppen-, Einzel-, Projekt-, Arbeitsunterricht ...

Menck: Aber was ist der *Unterricht* in den vielen Exemplaren von Unterricht?

Etwas umständlicher:

Was ist es, das uns bei allen diesen sozialen Situationen unmittelbar und selbstverständlich an »Unterricht« denken und von »Unterricht« reden lässt?

In diesem Sinne soll »Unterricht« der *Gegenstand der folgenden Erörterungen* sein, *nicht* aber

- Lehren und Lernen im Unterricht oder
- was »guten« Unterricht, was gute Lehrer ausmacht; auch nicht
- die Planung von Unterricht, und schon gar nicht die berühmten
- »Theorien und Modelle« des Unterrichts;

alles das *nicht*, sondern einfach *Unterricht*. Weil diese letzteren *Theorien und Modelle des Unterrichts* sich seit 1969 einer ungetrübten Wertschätzung in der deutschen Didaktik erfreuen, will ich einen Exkurs einschleichen und darin begründen, warum ich nicht sie, sondern eben den Unterricht selbst zum Gegenstand mache.

Exkurs zu den »Theorien und Modellen der Didaktik«

Adolph Diesterweg hatte sich im 19. Jahrhundert neben einer ganzen Reihe von Lehrerbildnern bemüht, das Berufswissen von Volksschullehrern zusammenzutragen und systematisch zu ordnen, alles das, was zu ihrer Bildung als Lehrer, und das, was als Handwerkszeug für ihre Praxis erforderlich war. Sein *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* war das, was man heute eine »Didaktik« nennen würde.⁶ Andere machten es ebenso, neben und nach ihm, bis weit ins 20. Jahrhundert hinein, ja, bis auf den heutigen Tag. So entwickelte sich eine rege Produktion von Wissen über Unterricht und darüber, wie er zu gestalten wäre: die *deutsche Didaktik*.

Seit den 1920er Jahren wurde in Deutschland die Ausbildung der Volksschullehrer akademisiert, schrittweise der von Gymnasiallehrern angeglichen. Gesamthochschulen, an denen alle Lehrer ausgebildet wurden, waren in der Bundesrepublik der ausgehenden 1960er Jahre ein vorläufiger Abschluss dieser Entwicklung. Parallel dazu

wurde das Wissen über Unterricht in der Schule nicht nur im großen Stil vermehrt, sondern auch genauer und differenzierter und dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit entsprechend ausgearbeitet.

Ende der 1950er Jahre hatte das zu einer Situation geführt, die durchaus unbefriedigend war: Es bedurfte einer Ordnung dieses Wissens, und zwar insbesondere für die Studenten, die zum ersten Mal als Praktikanten in die Schule gehen und zuvor im Studium darauf vorbereitet werden sollten. Die berühmte *Didaktische Analyse* von *Wolfgang Klafki* ebenso wie das – irreführend – so genannte *Lerntheoretische Modell von Unterricht*, das *Paul Heimann* entwickelt hat und von *Wolfgang Schulz* in handlicher Form unter Volk gebracht worden ist, sind damals ausdrücklich für diesen Zweck entworfen worden. Diese Zugänge haben inzwischen Generationen von Lehrerstudenten gedient, die zu beobachtende und zu bewältigende Praxis theoretisch zu durchdringen.⁷

Das hat *Hervig Blankertz* aufgegriffen und als einen Ansatz zur Ordnung der Wissensfülle genutzt. Seine *Theorien und Modelle der Didaktik* haben 1969 und in den Folgejahren Furore gemacht.⁸ Bis auf den heutigen Tag wird das Thema variiert, das er damals exponiert hatte; so etwa *Werner Jank* und *Hilbert L. Meyer* vor unter dem bescheideneren Titel der *Didaktischen Modelle*.⁹ Wir jungen Adepten der Didaktik waren damals begeistert gewesen. Der Ansatz versprach uns Orientierung in der besagten, unüberschaubaren Vielfalt jenes Wissens. Es stellte sich aber sehr bald heraus, dass die ›Theorien und Modelle‹ lediglich als Ersatz einer Didaktik dienten. Fortan lief es in der Ausbildung nämlich häufig darauf hinaus, dass man den angehenden Lehrern Steine statt Brot gab: bestenfalls so etwas wie die Logik der Didaktik, nicht aber die Didaktik selbst. Wenn es hoch kommt, können Studenten am Ende mit Namen und wissenschaftstheoretischen Positionen jonglieren; aber was sie unter ›Unterricht‹ verstehen wollen, wissen sie nur in Bildern und Begriffen zu sagen, die sie ihre langjährige Erfahrung des erlebten Unterrichts gelehrt hat. Dafür brauchen sie kein Studium. Der Praxis des Unterrichtens sind sie jedoch zumeist ziemlich hilflos ausgeliefert, denn mit Modellen hatten sie sich beschäftigt, nicht aber mit dem Unterricht. So müssen sie wohl oder übel auf die guten oder

schlechten, jedenfalls alten Rezepte und auf ihre eigenen Schulerfahrungen zurückgreifen. Das war nicht der Sinn der Sache gewesen. Heute ist die Situation ungefähr diese: Auf der einen Seite erfreuen sich, wie gesagt, die ›Theorien und Modelle der Didaktik‹ weiterhin großer Beliebtheit. Weil sie als Praxisanleitung für angehende Lehrer jedoch nicht taugen, gibt es auf der anderen Seite weiterhin die klassischen Didaktiken. Wenn man nicht nach einer Theorie des Unterrichts sucht, sondern nach einer auf reflektierter Tradition und eigener Erfahrung gegründeten Praxisanleitung, dann sind diese letzteren Texte durchaus auch heute noch hilfreich, hilfreicher jedenfalls als abstrakte Modelle.¹⁰ – *Jank* und *Meyer* haben bezeichnenderweise ihre ›Modelle‹ großzügig mit allerlei Berichten aus der Praxis angereichert; ohne diese gingen die Theorien wohl an den Bedürfnissen ihrer Klientel vorbei. – Ich erwähne nur im Vorbeigehen, dass es auch Rezeptbücher gibt, die man zur Not oder in der Not der Unterrichtsvorbereitung zur Hand nehmen kann.

... und nun?

Mit dieser Situation bin ich ziemlich unzufrieden, und ich bin nicht der Einzige. Studenten haben regelmäßig Schwierigkeiten, am Ende ihres Studiums all das zu ordnen, was sie so an Unterricht in ihren vielen Praktika erlebt und in Begleit- und anderen Seminaren über Unterricht gehört und gelesen haben. Die Schwierigkeiten wachsen, wenn man noch dazu nimmt, dass der Unterricht nicht Unterricht im allgemeinen, sondern Fachunterricht ist. So gibt es neben einer *Allgemeinen Didaktik* noch die einem jeden Unterrichtsfach in der Schule entsprechenden *Fachdidaktiken*. In der Praxis der Ausbildung laufen beide oft ziemlich unverbunden nebeneinander her.¹¹

Das Geschilderte umschreibt eine Situation der Unsicherheit, in der man versuchen möchte, festen Boden unter die Füße zu bekommen. Ich habe das versucht. Dabei sehe ich meine Aufgabe so: Es *gibt* Unterricht. Man kann ihn sehen, und er wird in Text oder Bild repräsentiert, Unterricht, wie zum Beispiel *Adolf Reichwein* (1868–1944) in seiner Didaktik beschrieb (Abb.0.2).¹²

»... jedes Kind *kennt* die Eule vom abendlichen Flug, manches hat sie näher beobachtet. Jetzt sollen alle sie *genauer* kennenlernen: Vogelsammlung, Bildarchiv wirken zusammen.«



Abb. 0.2: Unterricht bei Adolf Reichwein

Ich werde der Frage nachgehen: *Verstehen* wir, was wir da sehen und lesen? Für das berufsmäßige Unterrichten müssten wir sagen können, was wichtig ist und was beiläufig; was dieses Wort und jene Geste bedeuten; wie Unterricht nicht nur hier praktiziert wird, sondern auch wie es unter anderen Bedingungen gehen könnte. Eine *Theorie des Unterrichts* soll nicht mehr und nicht weniger leisten, als solche Fragen

zwar nicht zu beantworten, wohl aber beantwortbar zu machen. Sie ist eine Lesehilfe, eine Hilfe zur Interpretation dessen, was uns scheinbar schon längst bekannt ist – ganz so, wie *Reichwein* und die Kinder seiner Schule die Eule interpretieren.

1 Bilder aus der Geschichte des Unterrichts

Wenn man Gelegenheit hat oder nimmt, kann man an der Tür einer Schulklasse irgendwann zwischen acht und ein Uhr Worte hören wie diese:

- »Sabine: (liest den Tafeltext)
Eh, eh, Mein kleiner Bruder, der spielte zu Hause mit einer Schere, hat er dabei die Postkarte zerschnipselt. (Sabine liest, als ob nach »Schere« ein Punkt stünde.)
- Lehrerin: Ja, Da stimmt irgendwas nicht,
Mareile: Da müßte ja ...
Petra: Ah.
Lehrerin: Petra.
Petra: Das ist 'n Ausrufezeichen.
Katja: Nein,
Lehrerin: Katja.
Katja: Da müßte das er hat verä-, eh, verändert werden. Hat er? Nicht hat er, sondern er hat.
- Lehrerin: Lies mal so vor wie du meinst, daß es richtig ist.
Katja: Er hatte, er hat dabei die Postkarte zerschnipselt.
Lehrerin: Dann müßtest du ja was umdrehen. Das soll aber so stehen bleiben.
- Astrid: Ah, ich weiß.
Lehrerin: Astrid.
Astrid: Hat er, dabei hat er, die, die Postkarte zerschnipselt.
Lehrerin: Ihr müßt schon anfangen bei dem Satz Mein kleiner Bruder spielte zu Hause.
Katja: Jetzt weiß ich.
Sabine: Oh, Mensch.
Lehrerin: Sabine.

- Sabine: Mein Bruder, mein kleiner Bruder, der spielte zu Hause. Nee.
 Marcile: Doch,
 Astrid: Ah. Jetzt weiß ich.
 Lehrerin: Kai.
 Kai: Hinter Schere kommt 'n Komma.
 Michael: Oh, Frau F.
 Lehrerin: Hört mal auf das, was Sabine gesagt hat. Eh, Michael.
 Michael: Ich wollt jetzt sagen, was, hier, wie [man] das gut sagen kann. Mein kleiner Bruder spielte zu Hause. Punkt. Mit einer Schere hat er dabei die Postkarte zerschnipselt. Punkt.«¹

Jeder und Jede kann sich daran erinnern: 13 Jahre oder mehr oder (selten) weniger waren das, insgesamt an die *Fünfzehntausend Stunden*² – erinnern an seinen oder ihren Unterricht. Und wenn der nicht immer so ausgesehen hat wie der hier protokollierte: Dass der Text ein Wortprotokoll von *Unterricht* ist, wissen wir.

Das sah nicht immer so aus.

Schulen

Weder hätte in früheren Jahren Jeder sich an so etwas erinnern können, noch gar Jede. Im 8. Jahrhundert etwa scheint ein fränkischer König Grund zu folgender Klage gehabt zu haben:

»Weil uns daran liegt, daß der Zustand unserer Kirchen sich ständig zum Bessern entwickelt, mühen wir uns in wachsamem Eifer darum, die Werkstatt der wissenschaftlichen Bildung, die durch die Untätigkeit unserer Vorfahren fast verödet ist, wiederherzustellen, und wir laden alle, die wir erreichen können, auch durch unser eigenes Beispiel zum gründlichen Studium der freien Künste ein. In diesem Sinne ließen wir schon früher sämtliche Bücher des Alten und Neuen Testaments, deren Texte durch unkundige Abschreiber verdorben waren, unter Gottes allseitigem Beistand auf das genaueste verbessern.«



Abb. 1.1: Unterricht in einer mittelalterlichen Klosterschule

»In den letzten Jahren wurden nun von einigen Klöstern öfters Schreiben an uns gesandt, denen wir entnehmen sollten, daß die Brüder dort in heiligem und frommem Gebet für uns wetteiferten; bei den meisten dieser Schreiben fanden wir den Inhalt zwar recht, aber die Sprache ungepflegt. Was die fromme Gesinnung im Innern aufrichtig eingab, konnte die ungewöhnte Zunge nach außen nicht fehlerfrei ausdrücken, weil man das Studium vernachlässigt hatte. So befiel uns die Sorge, wenn ihre Geschicklichkeit im Schreiben derart gering sei, so könnte es ebenso – und viel schlechter, als man sich gestatten könnte – mit der Fähigkeit zum Verständnis der heiligen Schriften bestellt sein. Und das wissen wir ja alle, wenn Sprachfehler gefährlich sind, viel gefährlicher ist das Verfehlen des Sinnes. Deshalb mahnen wir euch, vernachlässigt nicht das Studium von Sprache und Schrift, ja mehr noch, in demütiger und gottgefälliger Gesinnung wetteifert miteinander im Lernen, damit ihr leichter und besser in die Geheimnisse der heiligen Schriften einzudringen vermögt.«³

Die Klöster sind es gewesen, die sich damals um das Lesen und Schreiben und um den Gesang verdient gemacht hatten. Sicher taten sie es nicht nur, um die heiligen Schriften zu überliefern und sicherzustellen, dass der Gottesdienst in gebührender Weise vorstatten

gehen konnte. Jener König, später *Kaiser Karl* (768–814), wird wohl auch an die Beamten gedacht haben, die er für die Verwaltung seines fränkischen Reiches brauchte. Soviel kann man jedenfalls sagen: Von der Existenz von Unterricht in Klöstern zeugen eine ganze Reihe von Berichten sowie eine Vielzahl von Illustrationen wie etwa die Abb. 1.1.

Jürgen Henningsen, dem ich für dieses Kapitel die meisten Anregungen verdanke, führt uns das Umfeld, in dem diese Kunst entwickelt wurde und in Blüte stand, so vor Augen: Innerhalb der einen, der katholischen Kirche, gab es durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon, sagen wir, wie es mit irdischen Gütern oder der weltlichen Gewalt zu halten sei. Damals hat man wohl noch nicht zur einfachsten Methode der Entscheidung gegriffen, nämlich den Anderen als Ketzer zu erklären und zu verbrennen. Jedenfalls kam eine erheblich humanere Methode der alten Griechen wieder zu Ehren, die Dialektik des *Aristoteles*. Und die wurde so weit entwickelt und beherrscht, dass man sie – spielerisch – geradezu ad absurdum führen konnte:

»Wie viel Engel haben auf einer Nadelspitze Platz? Oder: »Wird das auf den Markt getriebene Schwein vom Menschen oder vom Strick gehalten? Und ein uralter Witz stammt aus dieser Zeit: Was du nicht verloren hast, hast du; Hörner hast du nicht verloren, also ... «⁴

Das war hohe Kunst, die an hohen Schulen gelehrt wurde, der Universität Paris zum Beispiel, nicht aber jedes Mönches und jedes Klosters Sache; nur Wenige konnten diese Kunst erlernen.

Am Ausgang des Mittelalters gab es andernorts Entwicklungen, die für die Geschichte von Unterricht in *unserer* Schule von größerer Bedeutung waren. Dazu eine kleine Geschichte. In einem 1425 abgeschlossenen Vertrag heißt es:

»Bürgermeister, Schöffen und Rat der Stadt Wesel haben angenommen Meister Albert van der Heggen von Nimwegen zu ihrem Schulmeister und haben ihm ausgethan [verliehen] die Schule zu Wesel in solcher Gewohnheit, wie die von alters bis her verliehen gewesen ist, also daß er die Schüler soll lehren und weisen, wie ein guter Schulmeister seinen Schülern

schuldig ist zu thun, und wie er meint, daß [es] der Stadt und seiner selbst Ehre sei und der Kinder und der Schüler Bestes. Und er soll mit den Schülern mit der Prozession zur Kirche und anders wohin singen gehen, wie es bisher gewöhnlich gewesen ist zu Wesel. Und so soll er wieder von den Kindern nehmen ebensolchen Lohn, wie man bisher davon gegeben und genommen hat.«⁵



Abb. 1.2: In einer spätmittelalterlichen Stadtschule

Wie mag diese Schule ausgesehen haben? vielleicht so wie in der Abb.1.2? Dass hier stilisiert wurde, sieht man sofort. Aber wie auch immer: Großartiges dürfen wir uns unter einer solchen Stadtschule noch nicht vorstellen. Lesen werden die Kinder gelernt haben, wie man sehen kann, und Schreiben, Rechnen vielleicht auch noch. Das Lesebuch mag ein Katechismus gewesen sein; der war auswendig zu lernen und enthielt diejenigen moralischen Orientierungen, die zum Leben eines Bürgers in der Stadt gehörten. Es ist nicht überliefert,

dass es derartige Schulen in jeder Stadt gab. Im Übrigen gab es auch noch Schulmeister, die jene Künste wie die Handwerksmeister auf einem ›Aushängeschild‹ feilboten (Abb.1.3).⁶ – Diese Dokumente dokumentieren bei aller Stilisierung das Bedürfnis nach gewissen Mindestqualifikationen unter den Bürgern der Städte, die damals gegenüber dem Adel und dem Klerus an ökonomischem Einfluss und politischer Macht gewannen.



Abb. 1.3: Aushängeschild eines Schulmeisters

Ob man *Martin Luther* (1483–1546) mit Recht als den Vater der allgemeinen Volksschule bezeichnet, wie das in der Geschichtsschreibung zu dieser Schule geschieht, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls war er wie alle Reformatoren davon überzeugt, dass nur literate Menschen die Freiheit eines Christenmenschen in vollem Umfang wahrnehmen konnten; das hat er in seiner berühmten Schrift *An die Rädherren aller Stette teutsches lands Das sy Christliche schulen auffrichten vnd hallten sollen* aus dem Jahr 1524 dokumentiert (Abb.1.4).⁷

»Die Ausbreitung der Reformation hat die Entwicklung des deutschen Schulwesens stark gefördert. In den evangelischen Landesteilen ging der Aufbau »niederer« oder »deutscher« Schulen rasch vonstatten. Die bald einsetzende Gegenreformation kann die reformatorische Bewegung zwar nicht aufhalten, wirkt aber verändernd auf die Lateinschulen ein, wo eine Verbesserung des Unterrichts erzielt wird. Außerdem sorgen die Anhänger der Gegenreformation dafür, daß die »sektiererischen« Lehren aus den Schulen verbannt und die katholischen oder altgläubigen Inhalte wieder eingesetzt werden.«⁸

Bei den *Böhmischen Brüdern*⁹ etwa, einer evangelischen Gemeinschaft im katholischen, habsburgischen Böhmen, gab es den religiösen Unterricht in der Muttersprache. Er sollte die Gemeindeglieder befähigen, die unverfälschte Lehre kennen zu lernen und zu verteidigen – gegen die herrschende Interpretation der Bibel und die damit verbundene Macht und die Privilegien des Klerus. Ursprünglich war das, ganz wie nach *Luthers* Vorstellung, Sache des Hausvaters, dafür gab es eigene Synodalvorschriften. Später wurden zunehmend Schulen eingerichtet. Und dank dem Ernst, mit dem die Brüder ihren Beschäftigungen nachgingen, wurde auch der Schulunterricht

»von Lehrern und Schülern als ein für ihren Glauben unabdingbares, ernst zu nehmendes, planmäßiges Unternehmen betrachtet. Das führte dazu, daß Lehrende und Lernende in ihren Erfolgen den meisten anderen bestehenden schulischen Einrichtungen gegenüber überlegen waren. Als in späterer Zeit die zu Priestern bestimmten Jünglinge an Hochschulen studierten, und zwar an den inzwischen entstandenen reformierten Hochschulen in Heidelberg, Wittenberg, Herborn und in der Schweiz, bemerkte man, daß die der Unität angehörenden Studenten die fremden Sprachen in der Hälfte der Zeit, die andere dazu brauchten, lernten. Vermöge ihrer Ordnungsliebe, ihrer Gewöhnung an eine streng geregelte Tageseinteilung, vermöge ihres Lerneifers – Haltungen, die ihnen bei ihrem Aufwachsen in der heimatlichen Gemeinde und Schule selbstverständlich geworden waren – konnten sie die anderen Studenten, von denen viele öfters ermahnt werden mußten, wenigstens einmal in der Woche eine Vorlesung zu besuchen, weit überflügeln.«¹⁰



Abb. 1.4: Aus dem Titelblatt von *Luthers Schrift an die Ratsherren*

Ich erwähne dies wegen ihres letzten Bischofs *Johann Amos Comenius* (1592–1670); der war in seiner Jugend ein solcher Student. Auf ihn dürfen wir eine didaktische Erfindung zurückführen, die für den Unterricht in der Schule von ganz unschätzbarem Wert ist: das Lesebuch, genauer das Sprach-Bilder-Geschichten-Lehrbuch; im 6. Kapitel werde ich es näher beschreiben. Hier stelle ich den Autor nur kurz vor als denjenigen, der zum ersten Mal manifest und als Anspruch das Recht auf Schulbesuch für *alle* formuliert. Der Titel seines didaktischen Hauptwerks drückt das, wie das damals üblich war, ausführlich programmatisch aus:

»GROSSE DIDAKTIK

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN
oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;

worin von allem, wozu wir raten

die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt, die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen

Künsten dargetan, die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden

festgelegt und schließlich

der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.«¹¹

Schulen für *alle* – wir dürfen dabei durchaus nicht an solche Schulen denken wie jene, in der wir eingangs an der Tür horchten. Auch dürften sie nicht so ausgesehen haben wie die Abbildungen der Klosterschule oder der Stadtschule es uns suggerieren mögen (Abb. 1.1, S. 17, und 1.2, S. 19), eher schon an die ganz primitiven Dorfschulen, wie *Jan Steen* sie liebevoll geschildert hat (Abb. 1.5). Wie primitiv die Wirklichkeit in Dörfern und kleinen Städten aber auch gewesen sein mag, der Anspruch war formuliert, ein Wegweiser, der der weiteren Entwicklung die Richtung geben konnte. – Damit verlasse ich die Schule und komme zum Unterricht.

Unterricht

Es ist kein historisches Interesse, das mich einen Blick in die Vergangenheit werfen lässt, sondern ein systematisches. Ich frage nämlich: Lassen sich die Zeugnisse von Unterricht, die uns aus seiner Geschichte überliefert sind, als Dokumente einer Entwicklung lesen,

einer Reihe von Erfindungen, die von einfachen Formen zu dem komplexen Gefüge führten, das uns heute als »Unterricht« bekannt und geläufig ist? Nicht *Henningsens*, sondern die Arbeit von *Gerhardt Petrat* legt eine solche Vermutung nahe. In einer sehr detailreichen, subtilen Studie wies er nach, dass wir den »Unterricht« in modernem Sinne zuerst etwa in der Zeit finden, in der die so genannten »Philanthropen« wirkten, in der Zeit der Aufklärung.¹² Was aber war vorher? Gibt es so etwas wie Vorformen, die wir auch als Unterricht bezeichnen können, wenn auch eben nicht als den modernen? Und weiter gefragt: Gab es keine Weiterentwicklungen seit dem »pädagogischen« Jahrhundert, wie jene Pädagogen der Aufklärung das ihre nannten?



Abb. 1.5: Eine Dorfschule im 17. Jahrhundert

Diese Fragen formuliere ich zu einer Arbeitshypothese um: *Der Unterricht in der Schule hat im Laufe seiner Geschichte eine Entwicklung durchlaufen, geradezu eine Abfolge von Erfindungen aufzuweisen, die – zeichnet*

man sie nach – die *Struktur und Logik von Unterricht heute erkennbar und verstehbar zu machen hilft*.

Beginnen wir mit einigen Bildern, die uns wieder zurück ins späte Mittelalter führen, deren Motiv als *magister cum discipulis* bezeichnet wird, »Lehrer mit Schülern« (Abb. 1.6). Im linken Bild ist es wohl der heilige *Thomas von Aquin* (ca. 1225–1274), der da gezeigt wird, jedenfalls ein »überaus heiliger Doktor« (*tanti doctoris [...] sancti*), auf einem Lehrstuhl (*catbedra*) sitzend. Wie seine rechte Hand zeigt und das Spruchband erklärt, entnimmt er einem Buch »Lehrsätze« (*dogmata*). Kinder – vermutlich Kinder, denn sie sind kleiner dargestellt als er – sitzen zu seinen Füßen, beiderlei Geschlechts wie auch in der Abbildung rechts. Sie sollen die Lehrsätze »empfangen« oder auch »annehmen« (*accipies*)¹³. Die Taube auf der rechten Schulter des Lehrers macht klar, um welche Art von Lehrsätzen es sich handelt: Sie steht für den Heiligen Geist, also sind es Glaubenssätze. *Sabine Kirk* nennt diese Variante des Motivs das »Accipies-Motiv«,¹⁴ und trifft damit sehr genau die implizite Unterrichtstheorie der mittelalterlichen Holzschnitzer; ich gehe gleich darauf ein. – Aber nicht nur heilige Lehrer hat es offensichtlich gegeben. Eine Variante des Accipies-Motivs, rechts in der Abb. 1.6, zeigt uns einen mit den typischen Insignien des Berufs (Kappe, Rute, erhöhter Sitz) ausgestatteten Lehrer, einen weltlichen Lehrer offensichtlich.

Lesen die Kinder mit, schreiben sie, oder hören sie einfach zu? Das ist dem Bild ohne weiteres nicht zu entnehmen, ist mir für das Folgende aber auch nicht so wichtig. Dass da »Unterricht« dargestellt ist, daran jedenfalls haben wir keinen Zweifel. Und unschwer werden ehemalige Schüler und angehende Lehrer das »didaktische Dreieck« in die Abbildungen einzeichnen können (s. Abb. 2.1, S. 45).

Die Bilder sind als Einzelbilder Aufnahmen eines Moments, die zugleich auf einen in der Zeit verlaufenden Prozess verweisen, und so kann man fragen: Welche Elemente muss der Prozess, wie wir ihn aus den Bildern erschließen können, mindestens enthalten, »Elemente« im strengen Sinne des Begriffs genommen. Das Wort *accipies* erschließt sie uns: Da müssen also mindestens ein *Geber* und ein *Empfangender* vorhanden sein; jener gibt, die *Lehrsätze*, diese empfangen sie und nehmen sie auf und an. Mehr kann man nicht sicher, jedenfalls nicht

ohne genauere Kenntnis der Bedeutung erschließen, die die einzelnen stilistischen Mittel seinerzeit hatten. Offensichtlich unterstellen die Künstler, dass die Sätze tatsächlich und ohne weiteres akzeptiert werden, wie wir das heute mit demselben, ebenso mehrdeutigen Wort ausdrücken. – Was aber, wenn die Unterstellung falsch wäre, wenn die Sätze zum Beispiel von ihren Empfängern verdreht oder alsbald vergessen werden?



Abb. 1.6: Ein geistlicher und ein weltlicher Lehrer
im ausgehenden Mittelalter

Henningsen führt an dieser Stelle ein Dokument ein, das in dieser Frage aufschlussreich ist, *Luthers* so genannten *Kleinen Katechismus*.¹⁵ Der ist zwar kein Unterrichtsprotokoll, sondern eher so etwas wie ein Muster, nach dem man beim Unterricht vorgehen sollte. Das Dokument ist aber aus zwei Gründen bedeutsam: Einmal handelt es sich um elementaren Elementarunterricht und nicht um die gebildeten Dialoge, die von *Sokrates* überliefert sind, oder die höchst subtilen Disputationen der mittelalterlichen Universität, über die *Henningsen* zuvor berichtet hatte. Und zum andern können wir *Luthers* Gebrauchsanweisung für seinen *kleinen Katechismus* ein Merkmal entnehmen, das die –

nur wenige Jahre zuvor entstandenen – Holzschnitte noch nicht erkennen lassen:

»Wolan ynn Gottis namen. Ist auff erste ym deutschen Gottis dienst/ eyn grober/ schlechter/ eynfeltiger guter Catechismus von nöten. Catechismus aber heyst eyne vnerricht/ damit man die heyden/ so Christen werden wollen/ leret vnd weyset/ was sie gleuben/ thun/ lassen vnd wissen sollen ym Christenthum/ [...] Dise vnerricht odder vnterweysunge/ weys ich nicht schlechter odder besser zu stellen/ denn sie bereyt ist gestellet von anfang der Christenheyte/ vnd bis her blieben/ nemlich die drey stuck/ die zehen gebot/ der glaube vnd das vater vnser. Inn disen dreyen stucken steht es schlecht vnd kurtz fast alles was eym Christen zu wissen not ist. Dise vnerricht mus nu also geschehen [...] / das sie auff der Cantzel/ zu ettlichen zeytten odder teglich wie das die not foddert/ für gepredigt werde/ vnd daeymen ynn heusern/ des abents und morgens/ den kindern vnd gesinde/ so man sie wil Christen machen/ fur gesagt odder gelesen werde. *Nicht alleyn also/ das sie die wort auswendig lernen noch reden/ wie bis her geschehen ist/ sondern von stuck zu stucke frage vnd sie antworten lasse/ was eyn iglichs bedente/ vnd wie sie es verstehen.* [...]

Nemlich also sol man sie fragen/ Was bettestu? Antwort/ das vater vnser. Was ists denn/ das du sprichst/ Vater vnser ym hymel? Antwort/ Das Got nicht eyn yrdenischerst/ sondern ein hymlicher vater ist der vns ym hymel wil reich vnd selig machen. Was heyst denn deyn name werde geheyliget? Antwort/ das wyr seynen namen sollen ehren vnd schonen/ auff das er nicht geschendet werde. Wie wird er denn geschendet vnd entheyliget? Antwort/ Wenn wir/ die seyne kinder sollen seyn/ vbel leben/ vnrecht leren vnd gleuben. Vnd so fort an [...]. Also auch ym glauben/ [...] Also auch ynn den zehen gebotten mus man fragen/ Was das erst/ das ander/ das dritte vnd andere gebot deuten«. ¹⁶

Ehemalige Konfirmanden in Kirchen lutherischer Provenienz kennen das. Sie mussten den *Kleinen Katechismus* auswendig lernen, eben den »schlichten und einfachen« Katechismus, den *Luther* damals verfasst hat, um dem von ihm bemerkten Mangel abzuhefen. Sie erinnern sich auch daran, dass sie die »Erklärungen« – »was ists denn das du sprichst [...]? Antwort/ Das Got [...] ein hymlicher Vater ist« –

genau so auswendig lernen mussten wie den Text des Katechismus selbst. Gewiss wird man den Satz, den ich im Zitat hervorgehoben habe, nicht ohne weiteres so lesen dürfen, dass zu *Luthers* Zeiten die Antworten das Ergebnis einer Erörterung im Katechismusunterricht gewesen wären oder gewesen sein könnten. Aber der zitierte Satz und die Erläuterungen, die *Luther* ihm folgen lässt, erlauben uns, zweierlei zu erschließen: *Erstens* stützt er die Interpretation des Accipies-Motivs, nach der der Prozess des Unterrichts jene beiden Elemente Übermittlung und Aufnahme und nur diese umfasste.

Ich erwähne nur, dass es gute, von *Luther* allerdings bekämpfte, theoretische, theologische Gründe gibt, die für ein solches – sagen wir – »Accipies«-Verständnis von Unterricht geltend gemacht werden konnten. Ich meine das Konzept des *opus ex opere operato*, in freier Übersetzung: des Effekts, der allein dadurch bewirkt wird, dass eine Handlung vollzogen wird. Das war ein fundamentales Konzept der Sakramentenlehre, lässt sich aber auch auf die aus dem Accipies-Motiv und der Maxime *Luthers* erschlossene Vorstellung von Unterricht beziehen: Sofern die heilbringenden Sätze nur wortgetreu aufgenommen werden und wiedergegeben werden können, ist sichergestellt, dass die Adressaten ein dem Inhalt der Sätze entsprechendes Leben führen, geradezu ganz gleich, ob sie den Sinn der Sätze verstehen, geschweige denn anerkennen, oder nicht.

Luthers Text dokumentiert nicht nur Zweifel an einem solchen Automatismus, wir können ihm *zweitens* einen Hinweis auf die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis entnehmen: Die Glaubenssätze müssen so formuliert sein, *dass* die Katechumenen, die Schüler sie verstehen, und dass die Adressaten Auskunft geben können, *wie* sie sie verstehen. Das impliziert für den Prozess zwei weitere Schritte, die seither konstitutiv für den Unterricht sind: die *Erläuterung* des Gelehrten und die *Überprüfung*, ob es denn tatsächlich akzeptiert, also richtig verstanden ist. – Bei *Andreas Reyher* (1601–1673), dem Autor des berühmten *Gothaer Schul-Methodus* aus dem Jahre 1642, finden wir die didaktische Konsequenz der von *Luther* angedeuteten Logik ausdrücklich formuliert.¹⁷

Es gibt ein Unterrichtsdokument, das möglicherweise Spuren von *Reyher's* Einfluss zeigt, aus dem wir andeutungsweise entnehmen können, dass die Praxis dem dann auch entsprach. In einer Art Rechenschaftsbericht schrieb *August Hermann Francke* (1663–1727), Pastor und Theologieprofessor in Halle, 1709 : »Des Abends wird Sonntags die Frühpredigt, des Montags die Sonntags-Nachmittagspredigt wiederholt, da man denn die Predigt von Stück zu Stück durchgeheth.«¹⁸ Wie das im Einzelnen ausgesehen hat, kann man einer ausführlichen Beschreibung und Inhaltsangabe einer solchen »Catechisation« entnehmen, wie diese Übung genannt wurde. Ich zitiere aus dem Protokoll einer Katechese, das einer seiner Studenten angefertigt hat:

»Um 5 Uhr abends sammelten sich alle und traten, die Knaben auf der einen, die Mädchen auf der anderen Seite an den Altar. Dann sang man zu Anfang das Lied »Herr Jesu Christ dich zu uns wend«. Gegen Schluß des Gesangs trat Herr Francke an den Altar und sprach ein frei aus dem Herzen quellendes Gebet. Dann begann er das Examen über seine Morgenpredigt. Dabei richtete er gewöhnlich sein Fragen an die ganze Schar der Knaben und Mädchen; aber die Antworten erfolgten, je nach der Leichtigkeit oder Schwierigkeit der Fragen, bald von allen, bald von einigen, bald aber von einem oder dem anderen der Älteren (die die Predigt schriftlich festzuhalten pflegen) in gehöriger Abwechslung. Es lautete die erste Frage:

Fr. 1. Woher war das Vorwort der Predigt entnommen? *A.* Aus Col. 2. Und so wurden von einem der Knaben die sieben ersten Verse des Kapitels vorgelesen. Daran knüpfte Francke eine kurze Bestätigung und Erklärung der Antwort. Sodann fragte er

Fr. 2. Was versteht Paulus unter Kampf? *A.* Seine Gebete für die Colosser. *Bestätigung und Erklärung.* Richtig. Weil aber nicht Paulus selbst, sondern Epaphras jene Kirche gepflanzt hatte, deshalb war seine Besorgnis um so größer, sie könnten etwa von dem wahren Glauben abweichen und zum Streben nach eitler Weisheit zurückgleiten.

Fr. 3. Ziemt es sich also, daß ein Pastor eifrig für seine Hörer betet? *A.* Ja. *Erklärung.* Wenn Paulus so für seines Epaphras Hörer betet, so wird es sich sicher um so mehr für jeden treuen Pastor ziemen, unablässig bei

Gott für die seinen einzutreten. Hierüber kann man die Predigt nachlesen über den Kampf des Lehrers für seine Hörer.«

Fr. 4. Was also erbittet Paulus für die Colosser? *A.* Reichtum des gewissen Verstandes. *Bestätigung und Erklärung.* Ja. Denn mögen auch die Anfänge des Christentums richtig sein, so sind doch die Schätze der göttlichen Weisheit so groß, daß daraus von Tag zu Tag neuer Zuwachs entstehen kann und muß. Auch aus diesem Wort wird es klar Wahre Weisheit und Erkenntnis kann nur bei Gott gefunden und von ihm erbeten werden. [...]

Fr. 8. Woher war die Einleitung entnommen? *A.* Aus 1. Joh. 3, 7. 8. (einer liest es vor) 9. 10.

Fr. 9. Welche Mahnung liegt in diesem Spruch? *A.* Daß man sich vor Versuchung hüten soll.

Fr. 10. Welches Merkmal der Kinder Gottes wird hier angegeben? *A.* »Wer recht tut, der ist gerecht.«

Fr. 11. Welches Merkmal der Kinder des Teufels? *A.* Wer Sünde tut. *Erklärung.* Dies Wort ist bemerkenswert und recht klar. Niemand darf sich also schmeicheln, er sei fromm, wenn er nicht dieses Merkmal an sich trägt.

Fr. 12. Sündigen nun etwa die Kinder Gottes überhaupt nicht? *A.* Hier antworteten einige mit ja, einige mit nein; dies tadelte Herr Francke milde und stellte die Frage nun so

Fr. 13. Sündigen etwa die Kinder Gottes freiwillig? *A.* Keinesfalls. *Erklärung* richtig. Keineswegs tun sie Sünde mit Wissen und Willen.«¹⁹

Dieser Catechisation war eine *Predigt* voran gegangen – eine Entsprechung der Mitteilung der *dogmata* des Accipies-Konzepts. Nun wird, über dieses Konzept hinausgehend, nicht mehr für selbstverständlich gehalten, dass die Lehren beim Hören auch übernommen und im täglichen Leben angewendet werden: Der Pastor und Lehrer versichert sich vielmehr *fragend*, ob die Kinder die Predigt richtig verstanden haben, und fügt gegebenenfalls eine *weiterführende* Erläuterung an, deren ausdrücklicher Zweck es ist, dass die Kinder das Gehörte und Gelernte sich so zu eigen machen, dass sie es anwenden können.²⁰

Hier können wir bereits die Grundstruktur unseres Unterrichts erkennen, wie sie im 5. und 10. Kapitel im Einzelnen erörtert wird. Obwohl der auf den Unterricht in der Kirche verweisende Name – die

»Catechisation« – bis ins 19. Jahrhundert beibehalten wurde, konnte die Methode vom ursprünglichen Gegenstand, dem Katechismus, auf alle möglichen anderen übertragen werden. So war es bereits zur Zeit *Franckes. Hieronymus Freyer* (1675–1747), einer seiner Mitarbeiter, nannte sie *methodus erotematica*, Fragemethode; sie sei »in allen lectionibus aufs Fleißigste zu gebrauchen«, in allen Unterrichtsfächern, wie wir heute sagen würden.²¹ – Zu *Franckes* Katechese merke ich etwas Anderes nur an, das über den Schematismus des Katechismus hinaus geht, auch dies ist aus früheren Dokumenten noch nicht zu erschließen: Die Fragen konnten nach dem Alter und dem Verständnis der Kinder differenziert gestellt werden; wenn die eine Frage nicht *verstanden* wurde, korrigierte der Lehrer-Pastor sie.

Etwa zwei Generationen nach *Francke* und nicht ohne den Einfluss seiner erfolgreichen Bemühungen um eine Verbesserung der Ausbildungen seiner Theologiestudenten für ein zukünftiges Lehramt in Kirche oder Schule²² – also zu Anfang der 70er Jahre des 18. Jahrhunderts war die so genannte »sokratisch-katechetische« Methode dann voll ausgebildet: Ungezählte »Musterkatechesen« wurden publiziert; und auch, wenn das keine Protokolle sind, darf man annehmen, dass sich die Methode in der Praxis des Unterrichts, wie rudimentär auch immer, jedenfalls bei ausgebildeten Lehrern durchgesetzt hatte; nun kam es nurmehr darauf an, dass sie regelgerecht praktiziert wurde.

Eine Gebrauchsanweisung entnehme ich dem *Elementarwerk* von *Johann Bernhard Basedow* (1724–1790), einem jener Philanthropen, Menschenfreunde, wie sich damals eine Reihe von fortschrittlichen, aufgeklärten Pädagogen nannte. Gegenstand der durch Fragen angeleiteten Untersuchung ist ein Bild, ein Kupferstich (Abb. 1.7, S. 33) des nicht minder berühmten *Daniel Chodowiecki* (1726–1801).²³ Diese Anleitungen für Eltern und Hauslehrer sind meist als Unterrichtsgespräche komponiert, wie die folgenden Beispiele zeigen. – Zunächst *Basedow*:

»Magst du wohl die Kupfertafeln besehen? – Sehr gerne. Aber man erlaubt es mir nicht oft und nicht lange. Man verwahrt sie immer, daß ich sie nicht besehen kann, wenn ich will. Warum tut man das?

Darum, daß du das Schöne nicht verderbest, und der Bilder nicht überdrüssig werdest. Alsdann würden sie dich ebensowenig vergnügen wie die Speise, wenn du satt bist. Hast du mich verstanden? – Nicht in allen. Du sagtest auf einmal zu viel.

Hier ist eins der Bilder, die erste Tafel. Eine Viertelstunde wollen wir sie besehen. Da hängt die Uhr vor uns! – Ei das freut mich, Mama.

Zähle die Menschen! – Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, oder 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Wieviel Kinder siehst du? – Ich will zählen, 1, 2, 3, 4.

Was tut die Mutter? – Sie säugt das Kind.

Was siehst du aus ihren Mienen? – Daß sie ihren Säugling sehr liebt. Denn sie sieht zärtlich auf ihn.

Was tut die Magd? – Sie gibt diesem Knaben zu essen.

Was tut der Knabe zur Rechten? – Er ißt Kuchen.

Was wünscht das kleine Mädchen hinter der Magd? – Die Brezel, nach welcher sie greift.

Ich sehe drei Fische, du auch? – Ich sehe erst einen an dem Haken, nun noch einen auf dem Tische, nun noch einen auf dem Fußboden.

Siehst du auch Baumfrüchte? – Noch nicht, nun aber in dem Korbe. Ich würde um einige bitten. Aber das sind nur Abbildungen.«²⁴

Die von *Francke* schon vergleichsweise souverän gehandhabte Methode der Catechisation erwies sich also als außerordentlich flexibel: Nicht allein zur Verarbeitung der gehörten Predigt, sondern auch zur Verarbeitung von erinnerten Erfahrungen, beobachteten Bildern und vorgelesenen Geschichten taugte sie, wie die besagten Musterkatechesen zeigen. Und sie passte auch zu jedem Inhalt, nicht nur für den Katechismus. Zum Beispiel der Kanarienvogel:

»Ich stelle z.B. zur Betrachtung einen Kanarienvogel auf. Wieviel gibt es da zu betrachten! [...]

Wie heißt dieses Tierchen?

Warum ein Vogel?

Warum ein Kanarienvogel?

Welches sind seine Gliedmaßen?

Was hat er vorn am Kopfe?

Aus wie vielen Teilen besteht der Schnabel?

Was für eine Form hat der Oberkiefer?
 Was steht an beiden Seiten des Oberkiefers?
 Was für eine Form haben die Nasenlöcher?
 Was für eine Form hat der Unterkiefer?
 Welcher Kiefer ist beweglich?
 Welcher unbeweglich?
 Wozu braucht der Kanarienvogel seinen Schnabel?
 Haben alle Kanarienvögel Schnäbel?
 Ist also der Schnabel ein wesentlicher oder ein zufälliger Teil?«²⁵



Abb. 1.7: Die erste »Kupfertafel« des »Elementarwerks« von Johann Bernhard Basedow

Das ist aus dem *Ameisenbüchlein* von Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), dem wohl Bedeutendsten unter den Mitarbeitern Basedows.

Dass *Salzmann* die (erwarteten) Antworten gar nicht erst vorgab, verweist darauf, dass er bei den Lehrern, die sich dieser Methode bedienen sollten, bereits ein hohes Maß an Flexibilität unterstellte.

Ein weiteres Beispiel ziehe ich im 10. Kapitel (S.205) ausführlich heran. Und dass die Methode, die ein bleibender Bestandteil des Methodenrepertoires von Lehrern geworden ist, auch heute noch geläufig ist, wenn auch nicht immer glücklich gehandhabt wird, mag das Stück aus dem Biologieunterricht zeigen, das sich unten auf S.230 findet.

Besonders wichtig ist mir *Salzmanns* einleitender Satz: Im Zusammenhang mit der *Betrachtung* erhalten die Fragen einen didaktischen Sinn, der sie von Prüfungsfragen unterscheidet. Die aufgeklärten Pädagogen waren noch so klug und geschickt, dass sie die alte Geschichte von *Sokrates* nicht wörtlich nahmen: Man brauche nichts in die Kinder hinein zu trichtern, man könne vielmehr alles durch geschicktes Fragen aus den Kindern herausholen. Sie boten den Kindern vielmehr das Material, das daraufhin sokratisch-katechistisch bearbeitet wurde, also durch fragende Hinweise des Lehrers angeleitet. Vorgaben wie der Kanarienvogel, ausgestopft oder lebendig im Käfig; Vorgaben und Erläuterungen waren und sind unerlässlich, wenn es denn Unterricht sein soll und nicht eine Prüfung.

Dass wohl nicht alle Adepten so geschickt waren, wie es ihre Meister gewesen sein und erwartet haben mochten, zeigen ungezählte Karikaturen. Und was die Inhalte angeht, so war es wohl auch nicht besser. So verspottete *Wilhelm Busch* (1832–1908) in seinem *Naturgeschichtlichen Alphabet* sinnlose Fibeltexthe, in der Abb.1.8 gleich mit mehreren stilistischen Mitteln. *Buschs* vergnügliche Nonsense-Verse kenne ich seit meiner Kindheit auswendig. Jetzt lese ich sie als eine Karikatur alles dessen, was um dieselbe Zeit aus jenen Sprach-Lehr-Bilderbüchern wie dem von *Basedow* geworden sein muss, jedenfalls in den Augen von kritischen Zeitgenossen: eine in jeder Hinsicht sinnlose Anhäufung von völlig zusammenhang- und belanglosem Wissen. Man verwechsle das aufgeklärte Bewusstsein nicht mit der alltäglichen Praxis.

Wenden wir nun den Blick von der Feinstruktur des Unterrichts zur Struktur des Ganzen, zu dem, was wir heute als eine »Unterrichtsstunde« kennen. Da hatte sich vermutlich nicht viel geändert von den Tagen des heiligen *Thomas* bis zur Zeit der Philanthropen: Der Gang des Unterrichts folgte der Logik der Sache – den dogmata, dem Katechismus, der Predigt oder den anatomischen Details des Kanarienvogels. An der S.205 ausführlicher zitierten Musterkatechese über die Gesetze deutet sich nun aber etwas Neues an: Zu Beginn finden wir die Eröffnung einer Perspektive auf einen *Prozess*, der am Ende ausdrücklich abgeschlossen wird:



»Der Esel ist ein dummes Tier,
Der Elefant kann nichts dafür.«

Abb. 1.8: Eine liebevoll gepflegte Karikatur von Unterricht

»Jetzt wollen wir nur bloß von einer, der *bürgerlichen* [Freiheit] reden; [... dem] Vermögen, vernünftigen Gesetzen im Staat gemäß zu handeln« – damit wird nicht nur der zu bearbeitende Gegenstand umschrieben; implizit ist auch klar: Wenn die »Gesetze« im Rahmen des Konzepts der »Freiheit« hinreichend bearbeitet sein werden, wird der Unterricht zu Ende sein. Das ist er nicht nur, vielmehr werden die Tatsache und das Ergebnis

dann auch ausdrücklich festgehalten »Ihr seht also, lieben Kinder! dass es gewiß sehr gut ist, daß solchen [bösen] Menschen durch die Gesetze, und mit der, in denselben gedrohten Strafe, Einhalt gethan wird«.

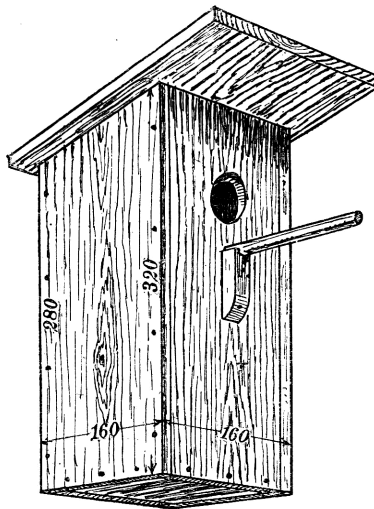
Johann Friedrich Herbart (1776–1641) war es dann ein wenig später, der die Artikulation des Unterrichts, wenn man das so sagen darf: erfunden und auf der Basis lernpsychologischer Überlegungen theoretisch begründet hat. Nachfolger, die so genannten »*Herbartianer*«, haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts seinen Ansatz mit mehr oder weniger Geschick unterrichtsmethodisch umgesetzt. Seither ist die Artikulation ein integrierendes Moment von Unterricht; im 5. Kapitel gehe ich ausführlich auf sie ein.

Eine letzte Erfindung, an die ich einleitend ausdrücklich erinnere, nicht zuletzt, weil ich sie im Folgenden durchweg in Anspruch nehme, ist der so genannte »Arbeitsunterricht«, ich sage lieber: die Interpretation dessen, was im Unterricht geschieht, als Arbeit. Zur Veranschaulichung ziehen wir gerne das Konzept einer »Arbeitschule« heran, wie es *Georg Kerschensteiner* (1854–1932) zu Beginn des 20. Jahrhunderts begrifflich gefasst hat. Er hatte zeigen wollen, dass Arbeit, recht verstanden, einen pädagogischen Sinn haben könne.²⁶ Man kann sein Argument auch anders herum lesen, so nämlich, wie ich den Arbeitsunterricht soeben einführte: Seine Beispiele sollen illustrieren, dass und wie der Bau eines Starenkastens im Werkunterricht, die Übersetzung einer Ode des Horaz oder die Erwägung von Maximen moralischen Handelns als sehr *komplexe Arbeitsvollzüge* verstanden werden können und – vor allem – erst dann einen pädagogischen Wert haben, wenn ihre Ergebnisse als Dokumentation der Arbeit im Unterricht verstanden und nicht nach ihrem alltäglichen Gebrauchswert beurteilt werden.²⁷

»Ein Lehrling soll aus einem Brett von 160cm Länge, 20cm Breite, 1cm Dicke mit geringstem Holzabfall und geringstem Aufwand an Zeit und manueller Arbeit [...] ein Starenhaus herstellen, dessen Dachfläche zur Bodenplatte im Verhältnis von 1:2 geneigt ist, und die etwa 8cm über die Vorderseite des Hauses hinausragt. [...] Was der Lehrling zuerst auszuführen hat, ist ein Gedankenexperiment, das alle vier Stufen des logischen

Denkprozesses deutlich aufweist: Die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit. [...] Die praktische Arbeit, die dieser Überlegung folgt, ist in unserem Falle untergeordneter Natur für das Bildungsproblem.«²⁸

IV. Klasse Starenhaus



1/4 nat. Gr.

Abb. 1.9: Kerschensteiners Starenkasten

Der letzte Satz mag heutigen Freunden des ›hands-on-learning‹ geradezu zynisch klingen, ist aber durchaus nicht so zu verstehen. Denn die »Arbeitsschule [...] ist diejenige Schule, die durch ihre Methoden [...] die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst«²⁹, nämlich durch ihre Methode, durch einen Unterricht, in dem pädagogisch sinnvoll gearbeitet wird.

In einer berühmten Schule, der so genannten »Jena-Plan-Schule« an der Universität Jena, hat *Peter Petersen* (1884–1952) zu institutionalisieren versucht, was man als die Errungenschaften der europäischen »Reformpädagogik« vom Anfang des 20. Jahrhunderts ansehen kann: die Arbeit im Unterricht neben dem Spiel und der Feier im Schulleben; die Arbeit in Gruppen; den Unterricht nach einem Wochenplan; ich will das hier nicht im einzelnen nachzeichnen. *Petersen* wird weiter unten noch einmal zur Sprache kommen; hier füge ich nur eine Photographie ein (Abb.1.10), ich finde sie sehr vielsagend: »Schulneulinge« in der Jenaer Universitätsschule werden von »Helferkindern [...] in das Schul- und Unterrichtsleben [eingeführt], und die zeigen ihnen die schönen Geschenke und die Fibel, die die größeren Schulkinder für sie gebastelt haben«. Der Unterricht wird ausdrücklich in ein *Schulleben* eingebettet. Die Situation wird beobachtet: Die Eltern der Kinder nehmen die theoretische Position ein, die ich in der Einleitung beschrieben habe; in der Mitte des Bildes, ganz hinten, kann man den *spiritus rector*, den geistigen Vater der Schule erkennen.³⁰



Abb. 1.10: Ein Blick in die Universitätsschule in Jena

Ich schließe den Rückblick mit einer Form der Organisation von Unterricht, von der ich nicht so recht weiß, ob wir sie als »Erfindung« verbuchen sollten. Immerhin ist sie geeignet, ein Merkmal von Unterricht dadurch hervorzuheben, dass es geradezu gezeugnet wird: Ich meine den »Gesamtunterricht«, und zwar den, wie ihn *Berthold Otto* (1859–1933) praktiziert hat. In einem Gedächtnisprotokoll lesen wir:

»26. April 1906. Es war wiederum ein durchaus einheitlicher Gedanken-gang, ohne daß ich irgendwie eingegriffen hätte, um dem Gang eine andere Richtung zu geben. Irmgard begann wieder mit *Astronomie*, und zwar mit der Frage, wie oft der Mars in Mondnähe käme. Diese wurde aber namentlich von denen, die viel mit Irmgard zusammenkommen, abgelehnt, da Irmgard mit derselben Beharrlichkeit von *Astronomie* spricht, wie Richard von *Kriegsgeschichten*, wodurch alle, die mit ihnen öfters zusammenkommen, ihr Interesse schon überreizt finden.

Wir kamen dann auch, ich weiß nicht mehr genau in welcher Weise, auf die *Multiplikation*, deren Grundbegriffe den Neuen keineswegs klar waren. Ich schrieb dann wieder $7+7+7+7+7$ an die Tafel und verlangte natürlich von denen, die schon früher die Sache mit mir durchgesprochen haben, daß sie sich zurückhielten. Nach vielerlei vergeblichen Versuchen fand Hildegard die richtige Formulierung, daß fünf »die Zahl der Sieben« war. Wir kamen dadurch auch auf die Frage, was in der *Mathematik* zu lernen ist. Die *Trigonometrie* wurde als was Schwieriges genannt. Auf meine Frage, was dann die *Trigonometrie* nütze, kamen wir auf die *Vermessung* im allgemeinen, worüber Kurt, der als Sohn eines vereidigten *Kreistaxators* schon vielfach mitgeholfen hat, allerlei mitzuteilen wußte, so daß er aufgefordert wurde, uns künftig einmal noch genaueres darüber zu sagen. Aus den Beschreibungen, daß in den Straßen alles auf das genaueste abgemessen wäre auch der Abstand der Bäume voneinander, kamen wir auf *Bäume* überhaupt zu sprechen, mit denen alle merkwürdig gut Bescheid wußten. Aus diesen Besprechungen und aus der *Vermessung* überhaupt kamen wir auch noch in ein Gespräch über *Statistik* hinein, wobei ich erzählte, was alles gezählt würde.«³¹

Otto habe hier nicht »eingegriffen«, das heißt, dass das zu anderen Gelegenheiten durchaus vorgekommen sein kann, vielleicht dann,

wenn eine richtige Formulierung von den Schülern beim besten Willen nicht gefunden wurde. Wenn übrigens auch manche Erzählung den Eindruck erwecken mag, in *Ottos* so genannter Hauslehrerschule sei ausschließlich auf diese Weise unterrichtet worden – »eine Stunde täglich« sei diesem Unterricht gewidmet worden, berichtet er. Im Übrigen wurde durchaus so zu sagen normaler, also nach Fächern und in Lehrgängen organisierter und demnach wohl auch dem erwähnten Grundmuster folgender, fachgerecht und solide artikulierter Unterricht gehalten.

Wichtig ist mir, und das möchte ich mit Hinweis auf diesen Gesamtunterricht illustrieren: Solch ein Unterricht stellte ein Muster in Frage, das sich durchgesetzt hatte, und es stellt zugleich, um das beiläufig zu ergänzen, die Autorität des Lehrers in Frage, jedenfalls sofern diese nicht im Wissensvorsprung, sondern allein in seinem Amt und seiner Macht begründet ist, den Kindern klar zu machen, was Sache ist. *Ottos* Kinder fragen und lernen, was sie wissen und lernen wollen – wie unsere Kinder am Mittagstisch auch, mehr wird ihnen nicht oktroyiert. Später, gegen Ende des 20. Jahrhunderts, hat man versucht, dieses Moment von Unterricht, das Interesse der Kinder an ihrer Welt, zu verabsolutieren und in der Konsequenz Unterricht und Schule ganz auflösen und an deren Stelle »Freundschaft mit Kindern« setzen wollen.³² Was immer man praktisch von diesen Reformen jüngeren Datums halten mag – tatsächlich haben nur wenige weiter getragen, als das persönliche Charisma ihrer Erfinder reichte. Aber darauf kommt es mir jetzt nicht an: Theoretisch sind sie deswegen bedeutsam, weil sie gerade dadurch mit Nachdruck auf unverzichtbare Momente von Unterricht aufmerksam machen, dass sie sie leugnen.

Fazit

Mein Gang durch die Geschichte von Unterricht in der Schule – vor aller systematischen Erörterung – sollte den Blick auf Erfindungen lenken, Erfindungen, die vielleicht nicht so spektakulär sind wie die des autogenen Schweißens oder des Kunstdüngers, Erfindungen, ohne die diese neuzeitlichen Errungenschaften allerdings nur schwer

denkbar wären. Auch der Unterricht, den wir jeden Morgen zwischen 8 und 13 Uhr beobachten können, ist eine solche epochale, menschheitliche Errungenschaft. Sie ist sicher mit all den Hypothesen belastet, die auf all unseren Erfindungen liegen. Darauf will ich nicht näher eingehen. Ich möchte, wie gesagt, ein *Gemeinsames* herausarbeiten, das der Vielfalt der Erscheinungen von Unterricht zugrunde liegt. Hier habe ich zunächst unterstellt, dass es ein solches Gemeinsames gibt und selbstverständlich immer wieder von ›Unterricht‹ gesprochen; in den folgenden Kapiteln werde ich dieses Gemeinsame jetzt begrifflich fassen.

Es wäre unrealistisch, wenn man die Geschichte des Unterrichts als eine Erfolgsgeschichte läse, so als hätten nachfolgende Generationen die Errungenschaften ihrer Vorgänger allemal durch Besseres ersetzt, ja auch nur kongenial praktiziert. Das gab es auch. Aber es scheint mir fruchtbarer zu sein, für die Praxis ebenso wie für die Theorie, wenn man die Geschichte als einen Prozess der *Bereicherung* liest: praktische Erfindungen wurden gemacht und die Begrifflichkeit, mit der die Praxis erfasst werden kann, wurde vertieft und erweitert – standen im ›Musterkoffer der Geschichte‹ zur Verfügung, wie *Henningsen* sich ausdrückte. Ein gründlicheres Studium als meine *tour d'horizon* würde zeigen, dass Vieles bereits erfunden und erprobt, nur vielleicht ein wenig in Vergessenheit geraten ist, was heute als Neuheit propagiert wird. Und: Schon die alten Römer hatten ...³³

Erfindungen und Studium der Geschichte sind nicht Thema der folgenden Kapitel, wenn ich auch immer wieder in die Geschichte zurückblicken werde. Jetzt werde ich vielmehr zunächst ausdrücklich sagen, was ich unter ›Unterricht‹ verstehe. Ich beginne also mit einer Definition.



LABORANSEIIE QVOMODOEGOLABORAVI
 EIPRODERIITI&I

Abb. 1.11: Schon die alten Römer ...³³

2 Ein Strukturmodell von Unterricht

Der Unterricht soll Gegenstand sein, eine Praxis, die wir alltäglich, fraglos und zweifelsfrei als ›Unterricht‹ bezeichnen. Leider ist das Gemeinte nicht so eindeutig, dass Missverständnisse ausgeschlossen wären. Für ein an der Wissenschaft orientiertes Studium ist das Alltagswissen zudem nicht differenziert genug. Zwar weiß jeder, was Unterricht ist; jahrelange Erfahrung am eigenen Leibe hat uns belehrt. Das bedeutet zunächst nicht mehr, als dass man nicht etwas Beliebigeres als ›Unterricht‹ bezeichnen kann, wenn man sich mit Anderen verständigt, denn auch für diese verbinden sich mit dem Begriff bereits eine Vielzahl von Erfahrungen. Keineswegs ist es sicher, dass Erfahrungen und Erinnerungen bei Allen dieselben sind. Aber wir dürfen, wie gesagt, davon ausgehen, dass es etwas Gemeinsames gibt. So müssen wir nicht nur, wir können uns auch versichern, worüber wir reden und dass wir über dasselbe reden – jedenfalls im Rahmen einer Berufsausbildung und in der Wissenschaft. Das macht man üblicher Weise so, dass man den Begriff eingrenzt, den man bei der wechselseitigen Verständigung verwenden möchte, dass man ihn *definiert*. Selbst im Alltag geht man so vor, und zwar immer dann, wenn Missverständnisse auftreten oder Unverständnis herrscht.

Bei der Bestimmung des Gegenstandes sollten wir demnach einerseits an den *alltäglichen* Sprachgebrauch anknüpfen. Zum anderen sollte damit eine möglichst unmissverständliche *Verständigung* möglich werden, und zwar im beruflichen *Alltag* ebenso wie in der wissenschaftlichen *Erforschung* des definierten Gegenstandes.

Vorüberlegungen – Das didaktische Dreieck

Man kann Begriffe unterschiedliche Weisen definieren. Ich beginne mit einer Definition, die wir im Alltag als Scherz benutzen; ihre Form sei ›Ist-Wenn-Definition‹ genannt:

*Wenn alles schläft
Und einer spricht,
Dann nennt man dieses –
Unterricht.*

Warum sollten wir diese Karikatur nicht probeweise für einen Moment ernst nehmen? ›Alles‹ gegenüber ›Einem‹ – damit werden zwei Rollen definiert, und zwar komplementäre Rollen, wie sich dann bei den jeweiligen Verhaltensbeschreibungen zeigt.¹ Der Eine spricht, wir nennen ihn den ›Lehrer‹ – und natürlich spricht er über etwas, also über eine ›Sache‹; das muss nicht eigens gesagt werden. Die Anderen ›schlafen‹, tun also sonst nichts, was man beobachten könnte; nennen wir sie ›Schüler‹. Kein Zweifel: Wenn wir die Karikatur ihrer Pointe berauben und für bare Münze nehmen, dann haben wir so etwas wie eine ganz einfache, nähere Bestimmung dessen, was zuvor noch gänzlich unbestimmt ›Unterricht‹ nur genannt wurde. Die drei Sachverhalte – Schüler, Lehrer und eine Sache – gehörten demnach für uns immer, konstitutiv zu Unterricht, nicht aber zum Beispiel der Verkehr oder das Wetter, was beides, wie der ehemalige Fahrschüler weiß, eine bedeutsame Randbedingung des Unterrichts sein kann, aber eben nicht konstitutiv für ihn ist.

Das ist nun überhaupt nichts Neues und unter dem Namen des *didaktischen Dreiecks* wohl bekannt (Abb.2.1). Man findet kaum eine Didaktik, in der es nicht am Anfang stünde. Allerdings handelt es sich dabei weniger um eine Definition, als vielmehr um eine Veranschaulichung. Ich ziehe es deswegen vor, von einem *Modell* zu reden, von einer Abbildung, die den lebendigen Unterricht auf die für uns wesentlichen Sachverhalte reduziert. Jede Wissenschaft arbeitet mit solchen Modellen. Auch im Alltag werden sie benutzt. Sie spiegeln mehr oder weniger deutlich die Fragen oder Interessen wieder, mit

denen man an den fraglichen Sachverhalt herangeht, also an den Unterricht.

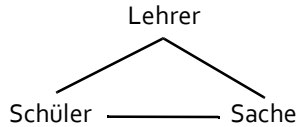


Abb. 2.1: Das didaktische Dreieck

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, mit deren Hilfe man sich die komplexe soziale Situation Unterricht in einer einigermaßen überschaubaren Weise vorstellt. Heute wird das didaktische Dreieck allerdings nicht so sehr geschätzt wie noch zu Zeiten meines Studiums: zu einfach sei es und zu statisch. In der Tat, den Unterricht als Prozess kann man darin nicht abbilden; ich komme darauf noch zurück. Wenn man es als Modell von Unterricht einführt, so besagt das: Auf die drei Dinge, für die seine Ecken stehen, wollen wir uns konzentrieren, wenn wir über Unterricht reden, uns auf ihn vorbereiten, wenn wir ihn erforschen wollen; keins der drei darf zu kurz kommen oder gar unter den Tisch fallen. Demnach wären es die Sachen, der Lehrer und die Schüler, auf die wir in dem Schulzimmer der Abb. 2.2 (S. 46) unsere Aufmerksamkeit richten, nicht aber der Ofen, die Fußbodenplatten oder die Kirche draußen.

Modelle sind als Denkwerkzeuge nicht ganz unproblematisch. Sie können die Aufmerksamkeit in die Irre führen, und das geht dann so: Man veranschaulicht sich den Unterricht im Modell eines Dreiecks unter den Gesichtspunkten: Schüler – Lehrer – Sache. So weit, so sinnvoll. Ein Dreieck hat aber bekanntlich mehr als Ecken: Seiten hat es, Höhen, Winkel und eine Fläche. Und da muss man Acht geben, dass man nicht einen methodisch unzulässigen Sprung vollführt und nach dem sucht, was beim Unterricht zum Beispiel der Höhe des Dreiecks entspricht. Das Modell verselbständigte sich dabei zur Hauptsache; dem Unterricht hingegen würde die Rolle einer von vielen möglichen Realisationen des Modells zugewiesen.

Wegen dieser Gefahr einer Verselbständigung des Werkzeugs werde ich eine andere Form der Definition wählen als die auf dem Wege über ein Modell, also eine andere Form, dasjenige hervorzuheben, was ich als das Wesentliche des Unterrichts ansehe.

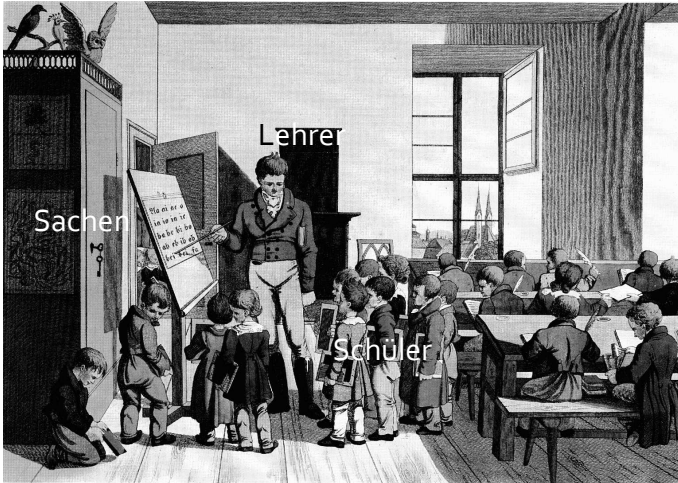


Abb. 2.2: Das didaktische Dreieck im Schulzimmer

Zuvor mache ich noch eine Anmerkung zu den in der Einleitung bereits erwähnten, so genannten »didaktischen Modellen«. Man könnte ihres Namens wegen annehmen, sie seien besser geeignet, die Komplexität von Unterricht zu erfassen als das didaktische Dreieck. Das ist aber nicht der Fall. Es handelt sich vielmehr um eine besondere Klasse von Modellen, mit denen man komplexe Sachverhalte vereinfacht: Sie bilden das Interesse der Ausbilder von Lehrern ab, die ihre Lehrerstudenten mit brauchbarem Werkzeug für ihr Schulpraktikum ausrüsten wollen – Modelle für die *Unterrichtsbeobachtung und -planung* sind es; deswegen werden sie »didaktische« Modelle genannt. Ich lasse dahingestellt sein, ob sie das auch leisten.² Jedenfalls taugen sie nicht zu einer einführenden Erläuterung dessen, was wir im Rahmen von Lehrerausbildung und Unterrichtsforschung

unter *Unterricht in der Schule* verstehen, denn sie handeln vom Unterrichten, vor allem von der *Planung* des Unterrichts. Dabei muss trivialerweise auch vom Unterricht die Rede sein; aber der Unterricht ist nicht dasselbe wie Unterrichten, sondern mehr als das.

Die Voraussetzungen

Nahezu alle Definitionen von Unterricht krankten daran, dass sie so zu sagen von innen, aus dem Unterricht heraus vorgenommen werden, von (ehemaligen) Lehrern und Schülern. Zwar wissen wir alle, was ›Lehrer‹ und was ›Schüler‹ sind. Aber wenn wir sicher gehen wollen, dass wir uns nicht im Kreise drehen und diese wieder als diejenigen bestimmen, die am ›Unterricht‹ beteiligt sind, dann müssen wir nach einem *Ort außerhalb* suchen und von dort aus den Raum abstecken, den wir als ›Unterricht‹ bezeichnen wollen. Dann erst darf man einigermaßen sicher sein, dass man tatsächlich das Gebiet ganz überblickt, das man näher kennenlernen und verstehen will.

Ich gehe dazu bei der im Folgenden zu gebenden Definition von *zwei unstrittigen Voraussetzungen* aus:

1. Die *erste* Voraussetzung liegt gleichsam in den Menschen, in einem Wort gesagt: in ihrer prinzipiellen Beschränktheit, in der *Differenz* zwischen einem Zustand, in dem sie etwas *noch nicht* können oder wissen, und einem Zustand, in dem sie über dieses Können oder Wissen *verfügen*. Und was ist es, das wir *noch* nicht oder noch nicht in ausreichendem Umfang können oder wissen?
2. Mit dieser Frage bin ich bei der *zweiten*, einer gesellschaftlichen Voraussetzung: Es ist das Vorhandensein einer *Kultur*, die das Leben der Menschen in der Welt und in einer Gesellschaft ermöglicht. Die kann *übermittelt* und weitergegeben werden. Ohne Zweifel ist der Unterricht in den Prozess der *Tradition der Kultur eingebettet*. Um es etwas anders zu formulieren wandle ich eine in der Pädagogik gerne zitierte Formel vom Beginn des 19. Jahrhunderts ab: In eine Theorie des Unterrichts fällt das, was der älteren Generation in Beziehung auf die jüngere und auf die Kultur obliegt.³

Diese beiden, für Unterricht konstitutiven Voraussetzungen fasse ich zusammen und nehme dafür einen alten Begriff auf, den der *didaktischen Differenz*.⁴ Wir finden diese, die ›didaktische‹ Differenz, vermutlich in jeder Kultur auf irgendeine Weise symbolisiert, indem zwei Zeitpunkte im Leben eines Menschen besonders hervorgehoben werden: der der Geburt und der der Initiation in die Erwachsenen-gesellschaft.

So wird zum Beispiel in der christlichen Kirche einem Kind alsbald nach seiner Geburt in der Taufe Gottes Gnade, und das heißt für Christen: sein *Menschsein* zugesprochen und geradezu aktenkundig gemacht. Was das allerdings für dieses Kind bedeutet, muss es sich im Laufe seines Aufwachsens erst selbst erarbeiten, weniger oder mehr über Unterricht vermittelt. In der Konfirmation oder ähnlichen Institutionen wird der Abschluss dieses Prozesses symbolisch dargestellt. Danach ist der Mensch nun auch so zu sagen empirisch, jedenfalls juristisch, ein im Wesentlichen voll ausgebildetes Glied der Kirche, der Gesellschaft.

Auf die Annahme, die einer solchen Praxis der ›Initiation‹ zu Grunde liegt, gehe ich meiner Definition von Unterricht zurück. Ich merke nur an, dass ich damit keine beliebige Setzung mache. Ungeachtet ungezählter Versuche unserer Tage, möglichst originelle Begriffsumschreibungen zu propagieren, gibt es in der deutschsprachigen Tradition seit den *Didaktikern* des 17. Jahrhunderts⁵ einen Konsens, wie vorsichtig und vage er auch jeweils formuliert sein mag. Auf den kann ich mich berufen, und auf ihn berufe ich mich auch. *Die didaktische Differenz ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass Unterricht als Unterricht stattfindet.* Wo sie nicht vorhanden ist, braucht man keinen Unterricht, welcher Art auch immer. Dies ist die Grundlage, auf der eine Theorie des Unterrichts entfaltet werden muss.

Eine axiomatische Definition von ›Unterricht‹

Zunächst mache ich noch eine Anleihe bei der formalen Logik. Unter einem *Axiom* versteht man dort, wie aus dem Geometrieunterricht und von *Euklid* bekannt, einen Satz, der unmittelbar einleuchtet, der

also nicht bewiesen werden muss, der auch gar nicht bewiesen werden kann, einen Satz, der insofern als *Grundsatz* für eine Theorie fungieren kann. In diesem Sinne werde ich – auf der Grundlage der eben erläuterten Voraussetzungen – eine Reihe von Sätzen zusammenstellen, von denen ich unterstelle, dass sie unmittelbar einleuchten. Im einzelnen können und müssen sie danach näher erläutert werden, und zwar so weit, wie es für die Verständigung in der jeweiligen Praxis erforderlich ist; das geschieht in den folgenden Kapiteln. Insgesamt sollen die ›Axiome‹ vorweg umschreiben, im bildlichen Sinne dieses Wortes dasjenige *definieren*⁶, wovon die Rede ist, wenn im Folgenden von ›Unterricht‹ die Rede ist.

Demnach definiere ich *Unterricht* durch die folgenden drei *Axiome*:

1. *Das Axiom der Kultur* In jeder Gesellschaft gibt es eine *Kultur*, die als Ergänzung der Naturausstattung ihrer Mitglieder deren Über- und Zusammenleben ermöglicht.
2. *Das Axiom der Tradition* In jeder Gesellschaft gibt es eine *Weitergabe* der Kultur: Die Kultur wird von Wissenden (im weitesten Sinne) an Unwissende tradiert.⁷

›Weitergabe der Kultur‹ besagt nicht, dass die Weitergabe in einer bestimmten Form geschehen müsste. Tatsächlich reden wir von ›Unterricht‹ jedoch erst dann, wenn die Weitergabe wie wir sagen, ›institutionalisiert‹ ist, also in der Form von relativ stabilen, habitualisierten, typischen Handlungen stattfindet. Also brauchen wir über die beiden ersten hinaus noch ein weiteres:

3. *Das Axiom der Institution* Für die Weitergabe der Kultur in einer Gesellschaft gibt es *Institutionen*.

Der Begriff der ›Institution‹ wird unterschiedlich gebraucht. Man spricht von einer *Institution* dann, wenn Menschen bestimmte, typisierte Handlungen wechselseitig voneinander erwarten. So gebrauche ich den Begriff hier mit Bezug auf den ›Unterricht‹. Das ist nicht zu verwechseln mit der ›Institution‹ als einem sozialen System, das durch

Recht und Sitte zusammengehalten wird; in diesem Fall wird der Begriff synonym mit dem der ›Organisation‹ gebraucht. – Das 3. Axiom soll also besagen, dass bei der Weitergabe der Kultur die Beteiligten neben anderen solche Handlungen ausführen, die vergleichsweise weitgehend festgelegt sind, und dass sie wechselseitig von einander diese Handlungen erwarten. So lebt zum Beispiel die stereotype Formel ›Lehren und Lernen‹ von ebensolchen Handlungen und Handlungserwartungen: Lehrer erwarten von Lernern, dass sie lernen, und Lerner von Lehrern, dass sie lehren.

Tatsächlich gibt es auch eine nicht-institutionalisierte Weitergabe. Im Rahmen der Erziehung bezeichnet man so etwas auch als ›funktionale‹ Erziehung – mit Bedacht sprechen wir hier von ›Erziehung und nicht von ›Unterricht‹, weder im Alltag, noch in der Theorie. Als Axiom einer Theorie des Unterrichts besagt das 3. Axiom, dass nur dann von Unterricht die Rede soll, wenn die Tradierung (2. Axiom) institutionalisiert ist.

Diese drei Axiome reichen zur Grundlegung alles dessen aus, was in unserer Sprache und Kultur als ›Unterricht‹ bezeichnet wird. Zur Illustration mag ein Blick auf die Abbildungen genügen, die ich bislang eingefügt habe: Die ›Kultur‹ wird dort als Alphabet auf einer Tafel dargestellt oder als ›dogma‹ benannt und durch ein Buch symbolisiert, die ›Weitergabe‹ zeigt sich in der Gestik des Weitergebenden, notfalls wird mit einem Wort dem Bild nachgeholfen: ›accipies‹; der abgegrenzte Raum steht für die ›Institution‹, Insignien wie die Rute oder die Mütze und die Körpergröße kommen dazu. Man kann auch so sagen: Beim Betrachten der Bilder stellt sich für uns sofort das Konzept ›Unterricht‹ ein, und es sind genau die in den drei Axiomen festgehaltenen Sachverhalte, die uns dazu geradewegs nötigen.

Die Axiome als Axiome reichen zwar nicht aus, die Vielfalt der Formen und Spielarten zu bestimmen und zu beschreiben, wie wir sie in Geschichte und Gegenwart beobachten können. Wohl aber lässt sich mit ihnen benennen, was diesen allen gemeinsam ist. Anders gesagt: Das, was in den Axiomen 1–3 festgehalten ist, *muss gegeben sein*, wenn wir von ›Unterricht‹ reden; und *nur dies* ist nötig, damit wir auch tatsächlich von ›Unterricht‹ reden. Man könnte auf diese Axiome eine Theorie des Unterrichts aufbauen, besser: eine solche Theorie im

bildlichen Sinne des Wortes daraus *entwickeln*. Sie würde jeden förmlichen Unterricht umfassen, den in der Fahr- und in der Brautunterricht beim Pastor ebenso wie den Unterricht in der Schule.

Die Bilder, die ich im Vorigen herangezogen habe, zeigen uns noch mehr als das: Wir sehen ›Autorität‹, und wir entschlüsseln die Erwartung, dass die Adressaten auch tatsächlich ›akzeptieren‹; ich habe das im Durchgang durch die Geschichte des Unterrichts skizziert. Alle zeigen uns ›Unterricht‹ in einer Schule, die über das Tradieren der Kultur hinaus einen spezifischen, nämlich einen *Erziehungsauftrag* wahrnimmt, wie wir ihn heute nennen. Um diesen Auftrag begrifflich zu bestimmen, bedarf es noch weiterer definierender Festlegungen. Dazu präzisiere ich erstens die Wissensdifferenz als *Generationendifferenz*, und zweitens führe ich den *Zielaspekt* und damit eine Verpflichtung ein; anders gesagt: Ich nehme den Erziehungsauftrag der Schule auf und führe deswegen in die Definition ein Ziel ein: die Verpflichtung der Erziehung auf die Mündigkeit.⁸

Für eine Definition von *Unterricht in der (Pflicht)-Schule* werden weitere Axiome benötigt, ich nenne sie

4. *das Axiom der Generationen* In jeder Gesellschaft gibt es eine *ältere Generation* derer, die vollgültige Mitglieder derselben sind (›Erwachsene‹), und eine *jüngere Generation* (›Kinder‹ und ›Jugendliche‹) der noch nicht Erwachsenen; und
5. *das Axiom des Minimums* Die ältere Generation hat die *Verpflichtung*, ein kulturelles Minimum an die jüngere weiterzugeben, zu tradieren.

Mit diesem Axiom wird in die Definition von Unterricht die, um es traditionell auszudrücken, *pädagogische Autorität* einbezogen.

Wenn Angehörige der jüngeren Generation über ein bestimmtes Minimum verfügt, dann bezeichnen wir sie als erwachsen, und wir behandeln sie als selbständig, als ›mündig‹. Ein Minimum, das heißt, dass jeder Einzelne durchaus noch mehr erwerben kann. Das geschähe aber in einem Unterricht gemäß den Axiomen 1–3: Noch-Nicht-Wissende oder -Könnende lassen sich von Wissenden unter-

richten, ohne dass sie dazu verpflichtet wären oder verpflichtet werden könnten.⁹

In der Abb. 2.3 ist (für uns) sehr drastisch eine allerhöchst verankerte Verpflichtung zu entschlüsseln (s.a. Abb.4.9, S.101). So etwas wie eine ›Verpflichtung‹ kann man zwar nicht sehen. Aber auch heute entziffern wir die von *Adolf Menzel* (1815–1905) dargestellte Situation ohne nähere Erläuterung als eine ›Prüfung‹, in der ein Lehrer dem Schulträger demonstriert, dass das Minimum vermittelt wurde und beherrscht wird.¹⁰ Für das ›Minimum‹ steht die Tafel, die der eine Knabe hochhält und auf die der Lehrer mit der rechten Hand zeigt. Dessen Linke vollführt im Übrigen eine ganz typische Geste, die die Verantwortung des Lehrers gegenüber dem Kind ausdrückt.

Mit den ersten drei Axiomen ist Unterricht in einer Schule definiert. Noch einmal: Immer wenn im Folgenden von Unterricht die Rede ist, dann treffen die in den Axiomen 1–3 benannten Sachverhalte zu; und nur dann, wenn sie zutreffen, soll von ›Unterricht‹ die Rede sein. Wie das die Rolle nahelegt, die die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung spielt, werde ich im Folgenden durchweg nicht vom Unterricht überhaupt, sondern vom Unterricht in einer Pflichtschule handeln, die, wie gesagt, durch die Axiome 1–5 definiert ist.

Man könnte die Axiome zu einer so genannten ›Realdefinition‹ zusammenfassen und so definieren:

Unterricht ist der institutionalisierte Prozess, in dem die Kultur von Wissenden an Noch-Nicht-Wissende weitergegeben wird.

Und in einer Pflichtschule:

›Unterricht‹ in der allgemeinen Pflichtschule ist die Institution in der Gesellschaft, in der Wissen, Können oder Orientierungen der älteren Generation mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit der jüngeren Generation weitergeben werden.

Das wäre eine Definition nach dem klassischen Muster: *genus proximum* (die nächst höhere Gattung – hier: ›Institution‹) und *differentia specifica* (die spezifische, die unterscheidende Differenz – hier: ›Weitergabe der Kultur‹).



*Abb. 2.3: Der preußische König Friedrich Wilhelm I.
inspiziert eine Schule*

Ich zögere, solche Realdefinitionen zu verwenden; man sollte sie jedenfalls mit äußerster Vorsicht gebrauchen, wenn nicht ganz auf sie verzichten. Zu leicht läuft die Verständigung aus dem Ruder und darauf hinaus, dass man sich wechselseitig mit fundamentalistischem Habitus vorhält: »... ist eigentlich ...«; »nein, eigentlich ist ...«. »Eigentlich« ist gar nichts. *Wir* sind es, die zu Beginn einer Verständigung definierend, eingrenzend sagen, worüber wir reden wollen. Da spielen *Namen* keine Rolle, man kann genau so gut »Risomourxi« sagen wie »Unterricht«. Auf den *Begriff* kommt es an, darauf also, wofür der Name steht. Die Axiome haben den Zweck, diesen Begriff auf die Selbstverständlichkeiten unseres Zusammenlebens zurückzuführen und von da aus seine Entfaltung anzuleiten, anders gesagt und noch einmal: Die Axiome umschreiben das, worauf der Name verweist, nämlich die Praxis alltäglichen Unterrichts.¹¹

Man erkennt in meiner Definition unschwer das didaktische Dreieck, nein, genauer: ein umfassenderes, ihm kongruentes Dreieck (Abb. 2.4). Das ist nicht weiter verwunderlich. Denn das Modell müsste, bildlich gesprochen, in den Rahmen passen, den mein Satz von Axiomen vorgibt.

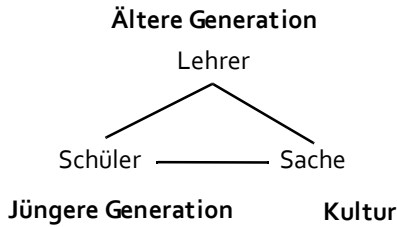


Abb. 2.4: Unterricht in der Gesellschaft

Die Form der Definition, die ich gewählt habe, ist vielleicht etwas ungewohnt, nicht nur in der Form, sondern auch weil sie mehr umfasst als das didaktische Dreieck: »Kultur« an Stelle der »Sache«; »ältere Generation« statt »Lehrer« und »jüngere« für die »Schüler«. Ich möchte damit, wie gesagt, den Gegenstand unserer Erörterung innerhalb seiner Grenzen, aber von außen umschreiben: die *Praxis Unterricht* in dem Umfeld, in dem sie stattfindet: *in der Gesellschaft*. Im übrigen vermeide ich zwei Schwächen, die das bekannte Modell hat: Den Prozesscharakter habe ich ausdrücklich mit dem 2. Axiom der Tradition aufgenommen; und meine Definition erlaubt eine Bestimmung von »Unterricht«, die genau so komplex oder einfach ist, wie es jeweils die Verständigung erfordert, wie ausführlich wir uns über die einzelnen Elemente verständigen wollen oder sollten.

In den folgenden Kapiteln werde ich demgemäß die Definition erläutern und zunächst beschreiben, welche Präzisierungen vorgenommen werden müssen, damit so zu sagen aus der »Kultur« die »Sache« des Unterrichts wird (Kapitel 3), wie »Lehrer« innerhalb der »älteren Generation« und wie »Schüler« innerhalb der »jüngeren« identi-

fiziert werden können (Kapitel 4). Danach gehe ich (Kapitel 5) auf den Prozess ein.

Zum Sprachgebrauch: »Didaktik«

Zuvor füge ich noch zwei Anmerkungen zur Begrifflichkeit an:

1. *Unter Bezugnahme auf* einen in der deutschen Didaktik seit den 1970er Jahren gängigen Sprachgebrauch könnte man einwenden, von »Unterricht« zu reden sei überholt, *Lehr-Lern-Prozess* treffe die Sache besser; dem entsprach die *Lehr-Lern-Forschung*.¹² Kein Mensch bezweifelt, dass im Unterricht gelehrt wird; es wird auch etwas gelernt, selbst dann, wenn das dem Einen oder der Anderen zu wenig oder nicht das Richtige zu sein scheint. Aber Unterricht – das ist sehr viel mehr als eine Addition oder Bindestrich-Addition von Lehren und Lernen. Um nur das Einfachste zu erwähnen: Auch diejenigen Handlungen gehören zum Unterricht, die das Lehren und Lernen in einer sozialen Situation ermöglichen. Spitzfindigkeit? Man denke nur an das Kapitel der sehr ungenau so genannten »Disziplin«: Mir scheint, dass all die begrifflichen und moralischen Schwierigkeiten, die die Didaktik mit ihr und den »Disziplinproblemen« hat, daher rühren, dass man die »Disziplin« als etwas missversteht, das dem Lehren und Lernen äußerlich ist, nicht aber ein Moment des Unterrichts, der diese beiden komplementären Handlungen des Lehrens und Lernens umfasst.

2. *Im Vorigen habe ich mehrfach* und ohne nähere Erläuterung den Begriff der *Didaktik* verwendet. Leider ist der nicht eindeutig. Ich benutze ihn deswegen auch nur, wenn mir diese Ambiguität nicht unerwünscht ist. Als *Didaktik* wird nämlich üblicher Weise das Wissen bezeichnet, in dem

- Bedingungen, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und Zielvorstellungen von Unterricht in der Schule erläutert werden und *zugleich*
- die Forderung vermittelt wird, Lehrer sollten bestimmte Bedingungen berücksichtigen, erwünschte Ziele verwirklichen und sachgerecht unterrichten.

In diesem letzterem Sinne kann man »Didaktik« als *Lehre von der Kunst des Unterrichtens* übersetzen; man spricht auch abkürzend von der *Lehrkunst*. Hierher gehören zum Beispiel die erwähnten und zu Recht so bezeichneten »didaktischen« Modelle. Diesem Sprachgebrauch folge ich jedoch nicht, denn, wie gesagt, die Kunst des Unterrichtens ist nicht das Ganze des Unterrichts, sondern nur ein Teil; sie erfasst noch nicht einmal alle Tätigkeiten von Lehrern im Unterricht selbst.

Denkbar ist auch ein Gebrauch von »Didaktik«, der mir entgegen käme: Gesucht ist ein Begriff für die Gesamtheit des methodisch, insbesondere mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenen und systematisch dargestellten Wissens, das den Unterricht in der Schule zu seinem Gegenstand hat. In Analogie zur »Physik« böte sich unser Begriff dafür an. Und so heißt es denn auch gelegentlich, Didaktik sei die Wissenschaft vom Unterricht. Aber leider entspricht das nicht dem üblichen Sprachgebrauch. So bleibt nur der umständlichere und auch etwas anspruchsvolle, gleichwohl zutreffende Titel einer *Theorie des Unterrichts*.

In älteren Büchern kann man auch noch die folgende Sprachregelung finden: »Didaktik« oder »Didaktik im engeren Sinne« wird mit Bezug auf die Inhalte, das »Was« des Unterrichts gebraucht; demgegenüber spricht man bei dem Wissen, das sich auf die Verfahrensweisen, auf das »Wie« bezieht, von der »Methodik« – Warum sollte man auch nicht so definieren können. Aber dann fehlt noch ein Oberbegriff für beide – wiederum »Didaktik«? Das geht nicht, denn Vieldeutigkeit von Begriffen sollte man, jedenfalls in vernünftigen, an der Wissenschaft orientierten Diskursen zu vermeiden suchen.

Und der Fachunterricht?

Das »Wissen« und »Können« der »didaktischen Differenz« bietet sich für den Übergang zum Fachunterricht an und zu dem, was wir in Deutschland als die »Fachdidaktiken« kennen. Denn es ist natürlich nicht »Wissen« schlechthin und im Allgemeinen, sondern ein bestimmtes Wissen, Wissen, das für bestimmte Situationen und Handlungszusammenhänge bedeutsam ist. Wahrscheinlich reicht für die

Definition des Fachunterrichts innerhalb des Unterrichts ein weiteres Axiom aus; ich nenne es

6. *Das Axiom der Disziplinen* Die Kultur ist nach *Bereichen* strukturiert.

Diesen Bereichen der Kultur entsprechen Teilsysteme in der Gesellschaft mit unterscheidbaren Praxen: Ob wir die »Disziplinen« der Universitäten nehmen: die Medizin, die Jurisprudenz, die Theologie; ob wir die »Fächer« des Schulunterrichts nehmen: die Mathematik, die Fremdsprachen, die Kunst; ob wir an die Sachbereiche in der Grundschule denken: an Muttersprache, Rechnen und die Realien (den Sachunterricht) – ihnen allen entsprechen unterscheidbare Systeme und Handlungszusammenhänge in der Gesellschaft.

Ganz so einfach ist das natürlich nicht. Aber mit diesem Axiom ist die Anschlussstelle für die Fachdidaktiken bezeichnet; mehr als dieser Aufweis ist in einer allgemeinen Theorie des Unterrichts nicht erforderlich.

3 Die Kultur und der Unterrichtsgegenstand

Zum Eingang

Anders als es bei der Einführung des 1. Axioms der »Kultur« den Anschein haben mochte, ist es keineswegs so, dass das alltägliche Verständnis dieses Begriffs ausreichte. Ich werde ihn vielmehr in einem Umfang in Anspruch nehmen, der über den des Alltags weit hinausgeht. So beginne ich dieses Kapitels mit einer Verständigung, was ich im Zusammenhang vom Unterricht und seinem Gegenstand unter »Kultur« verstehe.

Im Feuilleton einer Zeitung konnte man vor einiger Zeit unter der Überschrift: *Folgen Sie uns zur Kultur*, die folgende Anzeige lesen:

»In Baden-Württemberg kann man die Kultur gar nicht verfehlen: Sie ist eigentlich überall. Ob Schlösser und Burgen, Theater und Konzerte oder Architektur und Museen – das Land mit der höchsten Kulturdichte Deutschlands bietet für jeden Geschmack das Richtige. Das gilt auch für die Esskultur – die ausgezeichnete regionale Küche mit ihren Spitzenweinen ist für Bildungshungrige wie geschaffen. Am besten beginnen Sie Ihren Kultururlaub unter www.tourismus-bw.de.«

»Kultur« hätte demnach nichts mit den Sorgen und Nöten des Alltags, nichts mit Schweiß und Dreck und auch nichts mit Recht und Unrecht zu tun – vielmehr mit dem, was schön ist und uns über den Alltag erhebt. Wie man allerdings weiß, gibt es in BW auch noch Anderes: Autobahnen, Atommeiler und das Bundesverfassungsgericht; dort wurde der Zeppelin gebaut und verdienen sich heute Manager von Weltfirmen goldene Nasen; dort wurde vor einigen Jahrhunderten ein Mensch als Ketzer verbrannt und konnten vor einigen Jahrzehnten einige der Orte mit hoher Kulturdichte melden,

dass sie judenrein seien. Davon ist in der Anzeige nicht die Rede, das hat vermutlich nach Ansicht der Inserenten nichts mit ›Kultur‹ zu tun. Alles, was von Menschen gemacht *und zugleich* schön und nicht dem Diktat der Nützlichkeit unterworfen ist – das etwa wäre das Verständnis von Kultur, das dieser Anzeige zugrunde liegt.

Die Anzeige bietet sich als Einstieg in dieses Kapitel über den Inhalt des Unterrichts an. Denn ihr Text stellt einen Zusammenhang her zwischen der Kultur auf der einen Seite und bildungshungrigen Menschen auf der anderen. Den umworbenen Touristen wird ein *Mangel* an Bildung unterstellt, und diesem Mangel soll die Kultur in BW *abheffen*. Ausgangspunkt ist ein Zustand, in dem es den Lesern an Bildung fehlt, in dem sie jedenfalls nicht genug davon haben; und wenn sie dann nach BW kommen, dann werden sie satt, im wahrsten und im übertragenen Sinne. Unterricht ist nicht nötig; er wäre ja auch ein Teil jener institutionalisierten Fron, der kulturbegeisterte Feuilletonleser entkommen möchten; das 3. Axiom der Institution gilt nicht. Vielmehr soll das, was man früher eine ›Bildungsreise‹ genannt hätte, dasselbe leisten und dazu beitragen, die Bildungsdifferenz aufzuheben.

Ich wäre ja einverstanden, wenn ein solches Verständnis von ›Kultur‹ nicht den Zugang zum Unterricht, seinem Zweck und seinen Inhalten, in unzulässiger Weise einschränkte. So wie der Begriff hier gebraucht wird, geht er auf die so genannte ›Kulturkritik‹ zurück, eine Kritik an dem, was Bildungsbürger des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Deutschland als Verfallserscheinungen zu kritisieren für nötig hielt: die Rationalisierung und Technisierung aller Lebensbereiche, Erstarrung, Zersplitterung auf der einen Seite – gegenüber dem schöpferischen Leben auf der anderen. In *Friedrich Nietzsche* (1844–1900) sah man einen Wortführer solcher Kritik, die sich heute – siehe mein Beispiel – im Begriff der Kultur geradezu eingenistet hat, indem sie ihn aus dem Einzugsbereich der damals kritisierten Entfremdungen herausnahm. Im Verständnis des alltäglichen Sprachgebrauchs heute ist die ›Kultur‹ von all den anderen Dingen genauso zu unterscheiden wie die ›Kultur‹seite der Zeitung von den mit ›Politik‹, ›Wirtschaft‹ oder ›Automobil‹ überschriebenen Seiten. – Das reicht für eine begriffliche Grundlegung von ›Unterricht‹ nicht aus.

Natur und Kultur

Ursprünglich wird unter »Kultur«

»die Pflege, Bearbeitung und Vervollkommnung einer Sache zu einem bestimmten Zweck verstanden, im engeren Sinn die Bearbeitung der Natur durch den Menschen, die Erhebung über den Naturzustand durch Ausbildung seiner geistigen und sittlichen Kräfte sowie die Erhaltung und Weitergestaltung des so Gewonnenen«¹

verstanden. In diesem weiten und nicht durch die moralische oder ästhetische Bewertung von bestimmten Teilen solcher Arbeit eingeschränkten Sinne werde ich den Begriff der Kultur im Folgenden gebrauchen. Dabei will ich mit der zitierten Gegenüberstellung von Kultur und Natur beginnen. Besonders eindrücklich lässt sich die Sache an Bildern aus dem Bilder-Sprach-Lehrbuch des *Comenius* illustrieren und erläutern, ihn hatte ich im 1. Kapitel bereits eingeführt. Ein schönes und sprechendes Beispiel ist der *Baum* (Abb. 3.1), und zwar so, wie er als Schöpfung Gottes gewachsen ist. Aber nicht nur das: Man sieht ihn in demselben Bild gefällt, und zwar ersichtlich abgesägt, mittels einer Säge und von Menschen, wie uns spätestens der beigegefügte Text erläutert, wenn wir den Holzfäller nicht ohnehin bereits in das Bild hinein gesehen hätten.

So wie ich das aus dem Holzschnitt entnehme, möchte ich in einer ersten Annäherung als Kultur *die vom Menschen bearbeitete und gestaltete Natur* verstehen. Die Natur wäre demnach die materiale Basis der Kultur. Dabei dient die Kultur als Ergänzung der Naturausstattung der Menschen und ermöglicht geradezu deren Über- und Zusammenleben in der Welt. Auch die allgemeine Grundaussage der Anthropologie – Ergänzung der Naturausstattung – finden wir bei *Comenius* ins Bild gebracht: das Holz des Baumes ist für den Hausbau bestimmt (Abb. 3.2; s. a. Abb. 6.5, S. 134).



Abb. 3.1: Der Baum im Orbis Pictus des Comenius

Ganz so einfach lassen sich Natur und Kultur allerdings nicht auseinander halten. Denn wo immer wir die Natur als solche zu fassen versuchen, ist sie kulturell vermittelt, ist sie kultiviert, um es scheinbar paradox auszudrücken. So sprechen wir bei gewissen Gewohnheiten eines Menschen, die auf einen langen Prozess der Ausbildung seiner Kräfte zurückgehen, sie seien zu seiner »zweiten Natur« geworden. Als wir als Jugendliche sangen, wie es die Jugendbewegten im Gefolge der besagten Kulturkritik zu Anfang des 20. Jahrhunderts taten, wir zögen »aus grauer Städte Mauern in Wald und Feld« hinaus, so konnten wir auch dort draußen allerorten Spuren der Bearbeitung durch Menschen sehen. Ja, man könnte geradezu sagen, dass uns allemal aus der »Natur« die Augen von Menschen anblicken, die das (mit)gestaltet haben, was wir da sehen. Jedenfalls verschwimmt die klare Grenze, wenn man »Kultur« und »Natur« ein wenig genauer betrachtet: Spricht man von der »Kultur«, so redet man immer auch zugleich von der

›Natur‹, die da kultiviert wurde oder wird; und nimmt man die ›Natur‹ in den Blick, so zeigt sich immer auch der sie kultivierende Mensch.



Abb. 3.2: Hausbau und Behausungen im Orbis Pictus des Comenius

Das soll für die Verständigung über das 1. Axiom reichen; eine Theorie des Unterrichts bedarf einer weiter gehenden, subtileren philosophischen Analyse des Verhältnisses von Kultur und Natur nicht. Wohl aber müssen wir jetzt der Frage nachgehen, wie die menschliche Kultur auf der einen Seite mit der ›Sache‹ des Unterrichts auf der anderen zusammenhängt. Doch zuvor:

Ein Exkurs zur Methode der Untersuchung

Die Methode, derer ich mich soeben bei der näheren Bestimmung von ›Kultur‹ bedient habe und bedienen werde, wenn ich den Weg nachzeichne, auf dem aus der Kultur ein Unterrichtsinhalt wird, diese Methode ist so alt wie in der Didaktik ungebräuchlich.² Ich werde sie

nicht nur in diesem Kapitel anwenden, sondern immer wieder auch in den folgenden. Deswegen erläutere ich sie hier in Kürze.

Die Dialektik Friedrich E.D. Schleiermachers

Gelernt habe ich die Methode von *Friedrich E.D. Schleiermacher* (1768–1834). Ich habe durchaus nicht die Absicht, hier in dessen *Dialektik* einzuführen. Aber der Grundgedanke ist ganz einfach und die Methode im Streit der Meinungen, der die Pädagogik in Wissenschaft und Alltagspraxis prägt, so hilfreich, dass ich ihn hier zitieren möchte, auch wenn ich dann nachher nicht so differenziert an meine Sache gehen werde, wie es möglich wäre, wenn ich ihm im Detail folgte.

Schleiermacher führt die Dialektik, dem griechischen Wortsinn folgend, auf die Gesprächsführung zurück. »Den Ausgangspunkt eines Gespräches bildet immer eine Verschiedenheit der Vorstellungen.« An dessen Ende ist man entweder einer Meinung, oder man ist sich darin einig, dass man über »den streitigen Punkt [...] nie dieselbe Vorstellung bekommen« werde.³ Wie aber gelangt man

»aus einem Zustand differenter Vorstellungen zu einer Einheit der Vorstellungen auf demselben Gebiet?« »Außer den streitigen Vorstellungen muß uns offenbar noch etwas anderes gegeben sein. Und dies ist zweierlei: nämlich einmal muß ein *gemeinsamer Gedanke*, eine gemeinsame Vorstellung gegeben sein, und dann müssen *gemeinsame, anerkannte Regeln* über das Verfahren des Fortschreitens von einer Vorstellung zur anderen da sein. [...] Fehlte uns aber eins, so würde wir nicht wissen, was wir mit den streitigen Gedanken machen sollen.«⁴

Damit das Verfahren funktioniert, muss zusätzlich noch »ein gemeinsames Wissen [vorausgesetzt werden], von welchem man zu jedem möglichen Gedanken kommen kann.« Es muss außerhalb der strittigen Vorstellungen, unstrittig, so zu sagen vor jedem Streit, schon vorhanden und geteilt sein. Ist das alles gegeben, so ist beides möglich:

»Die Kunst, differente Vorstellungen zur Einheit zu bringen, und die Kunst, von einem ursprünglichen Wissen aus dasjenige Denken, welches auf eine kunstlose Weise entstanden ist, in ein kunstmäßiges zu verwandeln«⁵

– wobei wir für uns hier ›Kunst‹ durchaus auch mit ›Wissenschaft‹ übersetzen dürfen.

So werde ich im Folgenden vorgehen: alltägliche Vorstellungen vom ›Unterricht‹ mit der Hilfe von differenzierten Gesichtspunkten einer wissenschaftlichen Erörterung zugänglich zu machen, und scheinbar Gegensätzliches durch eine Rückführung auf Gemeinsames zusammen zu bringen suchen.

Unterscheidungen

Einstweilen habe ich den Begriff der ›Kultur‹ ohne jede ausdrückliche nähere Bestimmung eingeführt; ich habe ihn lediglich so zu sagen nach außen gegen den der ›Natur‹ abgegrenzt, besser: auf ihn bezogen. Wie könnte man ihn jetzt so präzisieren, dass ein Zusammenhang mit der Sache des Unterrichts erkennbar wird? Man bringt *Differenzen* ins Spiel.

Zur ›Differenz‹ ein simples Beispiel aus dem alltäglichen Reden: das *Wetter*. Ein Satz wie: wir haben, oder: es ist Wetter, ist ein ganz und gar und durchaus Nichts sagender Satz; Wetter haben wir immer. Was wir uns tatsächlich gegenseitig mitteilen, sieht so aus: Das Wetter *ist* – schön oder schlecht; regnerisch oder trocken; kalt oder warm; wie gestern oder anders als gestern. Nur so, nämlich differenziert, sagen wir uns etwas über das Wetter.

Was habe ich gemacht, was machen wir im alltäglichen Reden? Wir bringen *Differenzen* ins Spiel, sagen wir lieber: differenzierende *Gesichtspunkte*, und können auf diese Weise *differenzierte* Aussagen über das Wetter machen. Aber nicht nur das. Zögen wir nämlich den Gesichtspunkt der Größe heran, so ergäbe das einen Satz wie: das Wetter ist 188 cm groß; auch das wäre Nonsense und nicht ernst zu nehmen. – Damit will ich sagen, dass Differenzierungen allein nicht

ausreichen; sie müssen zudem jeweils für Sache *sinnvoll* sein, wenn die Mitteilung uns etwas sagen soll. Erst wenn der Gesichtspunkt sinnvoll ist, sind solche Sätze sinnvoll, und zwar im Blick auf die Eigenschaften der Sache einerseits und die Situation andererseits, in der wir sie äußern.

Nicht selten erscheinen sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Didaktik solche Unterscheidungen in bipolarer Form: recht und schlecht, warm und kalt, klein und groß, schülerorientiert und sachorientiert. Zudem hat es oft den Anschein, als schlossen sich die beiden Sachverhalte wechselseitig aus, wie das zum Beispiel für das letztere ›Gegensatz-Paar‹, wie wir trefflich sagen, gerne behauptet wird. Die Didaktik ist voll von solchen scheinbaren Widersprüchen; eine Reihe von ihnen werde ich im Folgenden aufgreifen. Es ist leider ebenso üblich wie unfruchtbar, dass man beim Widerspruch oder Gegensatz stehen bleibt. Geradezu unerträglich wird es, wenn Moral ins Spiel gebracht und die eine Seite vor der anderen ausgezeichnet wird. Leider ist auch dies in der Didaktik nicht selten, etwa so: Wehe dem, der am ›Frontalunterricht‹ – gelegentlich wird sogar ›Frontunterricht‹ gesagt – noch ein gutes Haar findet und sich nicht dem ›Gruppen-‹ oder dem ›Handlungsorientierten Unterricht‹ verschreibt. Eine solche Selbstblockade ist in jeder Hinsicht unbefriedigend: *praktisch*, weil man unter dieser Voraussetzung vielleicht eine Vorführstunde, nicht aber eine ganze Unterrichtsreihe organisieren und bewältigen kann. Und sie ist *theoretisch* unbefriedigend, weil Zusammenhängendes auseinander genommen und damit eine Verständigung erschwert oder gar unmöglich gemacht wird. Im Übrigen gibt es für eine derartige Vorweg-Verurteilung *moralisch* überhaupt kein Recht.

Solche unvermittelten Entgegensetzungen sind nun aber keineswegs nötig, das zeigt uns schon ihre Formulierung. Denn wir sind uns doch jedenfalls darin einig, dass beides ›Methoden‹ des *Unterrichts* sind.⁶ Insofern scheinen beide Seiten des scheinbaren Gegensatzes denn doch miteinander zusammenzuhängen. Wenn wir das bedenken, wird eine Verständigung zum Beispiel über Vor- und Nachteile oder den Einfluss von Randbedingungen möglich. Allgemeiner gesagt: Es ist sinnvoll und verspricht zudem, praktisch bedeutsam zu

sein, wenn man gleichsam hinter den Widersprüchen nach einem Gemeinsamen sucht.

Gemeinsamkeiten

Dieses Gemeinsame liegt häufig selbst dort auf der Hand, wo die Sprache uns zunächst keinen Hinweis gibt. Nicht erst *Schleiermacher*, bereits die alten Griechen, bei denen er es gelernt hat, haben sich bemüht, Widersprüche nicht nur aufzuweisen, sondern auch zu überwinden. Und bereits sie machten eine Methode daraus, eben die *Dialektik*. Im Folgenden werde ich immer wieder davon sprechen, dass es sinnvoll wäre, wenn man einen scheinbaren Gegensatz ›dialektisch‹ begriffte. Dabei denke ich an die Suche nach einem *Gesichtspunkt*, von dem aus beide Seiten so zu sagen als zwei Seiten einer Medaille erscheinen. Die alten Griechen sprachen von *topoi*, wörtlich: von ›Orten‹; die sich lateinisch verständigenden Scholastiker des Mittelalters von *loci communes* – was, ins Deutsche übersetzt, *Gemeinplätze* sind und heute leider einen schlechten Beigeschmack hat; in den alten Sprachen hatten sie den noch nicht. Sagen wir also lieber ›Gesichtspunkte‹. Die also wären ins Spiel zu bringen. An einem Beispiel, das ersichtlich mit unserem Unterricht zu tun hat und auf das ich später noch zurückkommen werde, sei das illustriert:

Ohne langes Bedenken entschlüsseln wir die Situation, die *Marie Marcks* karikiert (Abb. 7.3, S. 155) als ›Biologieunterricht‹; Thema: der Mensch. Der Lehrer möchte, so sieht es die Mutter von schulpflichtigen Kindern, die *Anatomie* des Menschen behandeln. Das ist sein Blick auf den Gegenstand, sein Lehr-Plan. Der Plan der Schüler ist ebenso offensichtlich ein anderer: die unterschiedliche Anatomie von Männern und Frauen, letztlich wohl die *Sexualität* des Menschen.⁸ Was wäre dann das Gemeinsame, auf das die durchaus gegensätzlichen Positionen zurückgeführt werden könnten? trivialerweise die *Bildung* der Schüler, die Ausstattung für eine Zukunft, in der sie als Menschen menschlich ihrer Welt leben können (zur Bildung s.S. 71). Zu einer solchen Ausstattung gehört Beides: Kenntnis der Anatomie *und* Möglichkeiten des Umgangs mit der eigenen Sexualität.

Um auf die Definition von Kultur und deren Gegenüberstellung zur Natur zurückzukommen: Ich hatte angemerkt, dass beides nicht immer sehr genau zu unterscheiden sei; wenn man von ›Kultur‹ spreche, so komme immer auch die ›Natur‹ mit in den Blick. *Comenius* würde uns auf den Gesichtspunkt verweisen, dass es sich allemal um die Schöpfung Gottes handele. Ob wir das heute auch so sehen oder nicht – er jedenfalls hatte damit eine Möglichkeit, das scheinbar Entgegengesetzte dialektisch, also als wechselseitig aufeinander bezogen zu begreifen.

Damit beende ich den Exkurs zur Methodik meiner Untersuchung und komme zurück zur näheren Bestimmung des Begriffs der Kultur.

Sprache – Die Kultur und ihre symbolische Repräsentation

Auf einen ersten für den Unterricht bedeutsamen Gesichtspunkt soll uns das Verständnis von Kultur führen, das ich zu Beginn dieses Kapitels in einem Inserat des Alltags dingfest gemacht habe. Eine etwas elaboriertere Variante finden wir in dem 1965 veröffentlichten Buch des Engländers *Charles P. Snow* mit dem bezeichnenden Titel *The Two Cultures*; es machte Furore und wurde alsbald ins Deutsche übersetzt.⁹

Wahrscheinlich ging es Anderen wie mir: Über lange Jahre hinweg habe ich mich mit dem Titel zufrieden gegeben; in das Buch hatte ich nicht hineingesehen, wohl deswegen, weil mir die durch den Titel symbolisierte Sache dank meiner eigenen Biographie ganz und gar geläufig war. Es scheint tatsächlich zwei Kulturen in einer, in der Wissenschaftswelt zu geben, nämlich die der Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits und die der Natur- und Technikwissenschaften andererseits.

Für den Studenten in Bonn bedeutete das seinerzeit sogar einen markanten Ortswechsel: die Theologie und Erziehungswissenschaft im Hauptgebäude, die Physik in der Nussallee. Das war eine Viertelstunde Fußweg – der Weg von einer in eine andere Kultur?

Jedenfalls waren das die beiden Wissenschaftskulturen, das waren dieselben Verständigungsschwierigkeiten, die ich später bei *Snow* beschrieben fand:

»Ich hatte [...] ständig das Gefühl«, [schreibt er], mich [...] in zwei Gruppen zu bewegen, die von gleicher Rasse und gleicher Intelligenz waren, aus nicht allzu verschiedenen sozialen Schichten kamen und etwa gleich viel verdienten, sich dabei aber so gut wie gar nichts mehr zu sagen hatten«. Und etwas weiter: »Literarisch Gebildete auf der einen Seite – auf der anderen Naturwissenschaftler, als deren repräsentativste Gruppe die Physiker gelten. Zwischen beiden eine Kluft gegenseitigen Nichtverstehens, manchmal [...] Feindseligkeit und Antipathie, in erster Linie aber mangelndes Verständnis.«¹⁰

Nun könnte man einfach fordern, es müssten eben *beide* Kulturen zugleich sein¹¹, allgemeiner gesagt: das Ganze der Kultur, das der nachfolgenden Generation zu überliefern ist. Die Geschichte der »Realschulen könnte man so lesen, dass dahin gehende Forderungen im Laufe der vergangenen Jahrhunderte nicht unwirksam geblieben sind: Unterrichtsfächer, die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kultur zuzurechnen wären, haben da im Ganzen des Lehrplans an Gewicht gewonnen. Die Geschichte der Schule zeigt uns allerdings und die Lehrplantheorie bestätigt es, dass es eher handfeste und politisch wirksame Interessen waren, die diese Entwicklung befördert haben. Wie auch immer: Theoretisch sind Appelle oder Forderungen nach einer Addition der beiden Teilkulturen ziemlich wertlos, denn als solche geben sie kein Kriterium an die Hand, mit dessen Hilfe man ihr Recht beurteilen könnte. – Im Gegenteil: Gerade die Entgegensetzung, die uns die Alltagserfahrung und -sprache vorgeben, lässt sich für eine Präzisierung des Begriffs der Kultur nutzen, wie ich ihn in den Axiomen der Kultur und ihrer Tradierung voraussetze und im Folgenden verstanden wissen möchte.

Gegeben ist ein *scheinbar unüberbrückbarer* Gegensatz, hier einer der besagten beiden Kulturen. Die bedrückende Beobachtung von *Snow* können wir nun auf *einen* Gesichtspunkt zurückführen. Es sind »Kulturen«, das stellt er nicht in Abrede. Es muss also etwas geben,

das beiden gemeinsam ist – und es muss einen Gesichtspunkt geben, der diejenige Differenz erzeugt, die wir alltäglich als Gegensatz erfahren. Auf diesen differenzierenden Gesichtspunkt führt uns *Snow* selbst, dort nämlich, wo er beschreibt, welche Beobachtung ihn nachhaltig irritiert hat: Schwierigkeiten der Verständigung zwischen den Angehörigen der beiden Kulturen – sie sprächen unterschiedliche *Sprachen*. Bei der Rede von den »zwei Kulturen« denkt er an zwei unterschiedliche Sprachen, in denen sich Gruppen von Menschen verständigen. Teilweise oder weitgehend sind es auch unterschiedliche Dinge, über die sie sich verständigen; aber das ist hier zunächst von untergeordneter Bedeutung. Die Sprache ist ein Spezialfall, allgemeiner gesehen sind es unterschiedliche Symbolsysteme, »symbolische Formen«, wie sie der Philosoph *Ernst Cassirer* (1874–1945) genannt hat.¹² Anders gesagt: »Sprache« ist der Gesichtspunkt, der es uns ermöglicht, differenziert etwa von der »Sprache der Mathematik«, der »Körpersprache« oder der »Formensprache« der Malerei und der Dichtkunst sprechen.

Die Beobachtung von *Snow* kann also auf den alltäglichen Gemeinplatz der Sprache und damit auf das grundlegende menschliche Bedürfnis der Verständigung zurückgeführt werden. Das führt, so gesehen, nicht zwangsläufig zur Vorstellung von einem unüberbrückbaren Gegensatz von zwei Kulturen, die sich verselbständigten und zu Sprachlosigkeit führten. *Snows* und unsere Beobachtungen geben uns vielmehr einen Gesichtspunkt an die Hand, mit dessen Hilfe wir den bedrückenden Widerspruch begreifen und Differenzierungen *innerhalb* der Kultur vornehmen können, den Gesichtspunkt der *symbolischen Repräsentation* der Kultur, wie ich ihn nennen möchte.

Damit sind bin ich von der »Kultur« zur »Sache« des Unterricht gekommen: Denn die Inhalte des Unterrichts sind in der Regel (*Systeme von*) *Symbole(n)*, die auf die Wirklichkeit, auf den Alltag verweisen; ich werde das im 7. Kapitel aus einer etwas anderen Perspektive genauer definieren und ausführen.

Produkt und Produzent

Kultur als die vom Menschen bearbeitete und gestaltete Natur, diese Bestimmung lässt sich in gewisser Weise umkehren: Wenn Kultur von Menschen produziert ist, dann *dokumentiert sich in den Produkten, in ihrer Kultur das, was Menschen als Menschen ausmacht*. Diesem Satz liegt die wiederum auf die Kulturphilosophie zurückgehende Überzeugung zugrunde, das man dasjenige, was Menschen als Menschen ausmacht, *nur* in den besagten Produkten fassen, aus ihnen erschließen kann und weitere Spekulationen müßig sind.

Der Gesichtspunkt der *Produktion* eröffnet einen Zugang zur Bildungstheorie. *Hartmut von Hentig* definiert *Bildung* als

»Anregung aller Kräfte eines Menschen, deren harmonisch-proportionierliche Entfaltung durch Aneignung der Welt zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit, die in Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert.«¹³

Für mich habe ich in derselben Tradition, nämlich in der von *Wilhelm von Humboldt* (1767–1835), so formuliert:

Bildung ist die Arbeit, in der Menschen sich in Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur das erarbeiten, was Menschen *als Menschen* ausmacht.¹⁴

Worin die Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur bestehen, werde ich wiederum im 7. Kapitel zum Inhalt des Unterrichts näher ausführen. Hier ist zunächst nur der Zusammenhang von Kultur einerseits und der Bildungsaufgabe des Unterrichts andererseits festzuhalten, den man sich mittels des Gesichtspunkt einer Differenz von *Produkt und Produzent* erschließen kann.

Kultur und Barbarei

Eine Folgerung aus dem vorigen Abschnitt erlaubt eine Präzisierung des Begriffs der Kultur, die ich mit einem zunächst durchaus irritie-

renden Satz einführe: Auch *Auschwitz* ist ein Teil der menschlichen Kultur. Dieser Satz widerspricht vehement dem alltäglichen Verständnis, nach dem, wie gesagt, »Kultur« etwas Wertvolles ist; »Barbarei« müsste man ihr entgegenstellen, und zu der gehörte Auschwitz. Aber auch das, was wir als »Barbarei« verurteilen, ist von Menschenhand gemacht, in den Worten des Soziologen *Zygmunt Bauman*:

»Der Holocaust wurde inmitten der modernen, rationalen Gesellschaft konzipiert und durchgeführt, in einer hochentwickelten Zivilisation und im Umfeld außergewöhnlicher kultureller Leistungen; er muss daher als ein Problem dieser Gesellschaft, Zivilisation und Kultur betrachtet werden.«¹⁵

Die »Barbarei« ist ebenso wie das »Wertvolle« von Menschengestalt erdacht und von Menschenhand gemacht. Deshalb benutze ich »Kultur«, *Baumans* Argument zuspitzend, als einen Oberbegriff für beides.

Im Übrigen ist der Unterschied zwischen Kultur und Barbarei keineswegs ohne weiteres zu erkennen, ja, nicht einmal eindeutig zu bestimmen. Wo immer Menschen etwas in der Absicht produzieren, das Überleben der Gattung zu sichern oder zu verbessern, zerstören sie etwas anderes, oder aber das Produkt ist ambivalent in den Sinne, dass es zum Erbauen und zum Zerstören gleichermaßen geeignet ist.

Der Verbrauch der natürlichen Ressourcen ist ein Beispiel für so zu sagen ungewollte, destruktive Nebenfolgen; das Dynamit zeigt besonders augenfällig die Ambivalenz von Menschenwerk.

Das gibt es auch im Kleinen und im Umfeld des Unterrichts: Eine Ressource, die Schule und Unterricht in Anspruch nehmen, ist die Arbeitskraft von Lehrern. Je mehr sie – zum Wohl ihrer Schüler – in Anspruch genommen wird, um so eher kann es sein, dass die Lehrer überfordert werden und frühzeitig pensioniert werden müssen; die Ressource versiegt.

Es ist also keineswegs hilfreich, wenn man das eine gegen das andere ausspielt: die wertvollen Errungenschaften der Menschen gegen die Barbarei. Wie immer, wenn man bei genauerem Hinschauen beide Sei-

ten dann doch nicht so genau voneinander unterscheiden kann, wäre es sinnvoller, praktisch und theoretisch weiter führend, wenn man beides dialektisch als zusammenhängend begriffe, etwa so: Barbarei, Barbaren – das waren für die alten Griechen keine Menschen im vollen Sinne ihrer Vorstellungen davon, was Menschen als Menschen ausmacht. Wir bringen demnach den – moralischen – Gesichtspunkt der *Menschlichkeit* ins Spiel, wenn wir differenzierend der Kultur im emphatischen Sinne die Barbarei gegenüberstellen und in ihrem wechselseitigen Gegenüber zu begreifen suchen.

Die Kultur und die Kulturen

Einzelne Menschen sowie Gruppen von Menschen wählen aus der unübersehbaren Vielfalt der Kultur – ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend – das aus, was sie für ein menschenwürdiges Leben in ihrer Gesellschaft brauchen. In diesem Sinne kann man sagen, dass es in einer Gesellschaft mehrere Kulturen gibt. Damit wird die ›Kultur‹ ausdrücklich auf denjenigen *Kreis von Menschen* bezogen, deren Hervorbringungen betrachtet werden:

- die Kultur, im Singular gebraucht – da ist es die Menschheit überhaupt; so hatte ich den Begriff eingeführt;
- einzelne, spezifische Kulturen, jetzt im Plural, also nebeneinander bestehend – das ist die Kultur von spezifischen Gruppen von Menschen: Ethnien, Vereinen, Schulklassen oder Familien.

Um das noch zu ergänzen: Neuerdings wird ›Kultur‹ gemäß dem Topos vom Ganzen und seinen Teilen nicht nur nach Gruppen von Menschen, sondern auch nach *Situationen* differenziert: Erinnerungskultur, Esskultur, Streitkultur.

Von größerer Bedeutung für den Unterricht in der Schule ist eine andere Differenzierung, nämlich eine nach Bereichen, die Teilsystemen in der Gesellschaft mit ihren unterscheidbaren Praxen entsprechen. Denn diese Differenzierung markiert eine Anschlussstelle für die Fachdidaktiken, wie ich sie im 2. Kapitel für eine axiomatische

Definition des Fachunterrichts innerhalb des Unterrichts genutzt habe.

Die herrschende Kultur

In den 1960er und den folgenden Jahren waren die für eine soziale Schicht charakteristischen Sprachen eines der zentralen Themen der Didaktik. Der Engländer *Basil Bernstein* (1924–2000) hatte festgestellt, dass sich die Sprachen der sozialen Unter- und Mittelschichten in charakteristischer Weise voneinander unterscheiden, und zwar nicht nur ihr Wortschatz, sondern auch die Grammatik. Er verwendete die Bezeichnung ›restringierter‹ gegenüber einem ›laborierten‹ Code zur Charakterisierung des Unterschieds.¹⁶ Für die Didaktik waren seine Arbeiten deswegen bedeutsam, weil die Sprache der Schule – wie ausführlich diskutiert wurde und gut belegt ist – die der Mittelschicht war; sie ist es auch heute noch. Das bedeutete aber, dass Kinder aus der sozialen Unterschicht in der Schule von vorneherein benachteiligt wären. Und systematische Benachteiligung ist etwas, womit Pädagogen sich abzufinden nicht bereit sind. Die Sache ist inzwischen etwas in Vergessenheit geraten; heute sind es die Kinder aus ›fremden Kulturen‹, deren sich die Pädagogik annimmt. Gleichviel, im Unterricht wird *die in einer Gesellschaft herrschende Kultur* tradiert.

Damit führe ich den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen *Herrschaft* ein: Die ›ältere Generation‹ des 4. Axioms ist ein Abstraktum. Die Formulierung abstrahiert von der Tatsache, dass jede Gesellschaft verfasst ist, insbesondere fehlt ihr das Moment der gesellschaftlichen Herrschaft. Die Einsicht ist nicht neu, auch nicht in der Didaktik. So ist nach der Lehrplantheorie von *Erich Weniger* (1894–1961) der Lehrplan das Ergebnis einer Auseinandersetzung ›gesellschaftlicher Mächte‹.¹⁷ *Weniger* hatte sich diese Auseinandersetzung durchaus als einen ›Kampf‹ vorgestellt, bei dem allerdings der Staat gleichsam wie ein Schiedsrichter dafür Sorge trüge, dass die Auseinandersetzung zu einem für alle Beteiligten akzeptierbaren Ende kommt. So einfach ist die Sache zwar nicht. Aber nicht darauf kommt es für eine Theorie des Unterrichts an. Ich frage vielmehr, ob es möglich ist, auch diesen

Gegensatz von Herrschen und Beherrscht-Werden dialektisch zu begreifen.

Zunächst sieht man, dass eine unvermittelte Gegenüberstellung so zu sagen kontraproduktive, praktische Konsequenzen hat: Man kann sich nur mehr auf die Seite der Unterdrückten stellen und moralische Appelle an die Unterdrücker richten, Didaktiker und Pädagogen tun das regelmäßig auch.¹⁸ Damit hat man aber keine Möglichkeit, aus dem Zirkel der kulturellen Herrschaft herauszukommen – begrifflich nicht und übrigens auch praktisch nicht, was die Programme der kompensatorischen Erziehung im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts gezeigt haben. Man kann den Zirkel aber auch dialektisch begreifen und dann jeweils unterrichtspraktisch bearbeiten, etwa so:

Das 1. Axiom impliziert die Unterstellung, es sei die Kultur als ganze, die im Unterricht tradiert wird. Tatsächlich geht das wegen der begrenzten Fassungskraft von Schülerköpfen nicht; dazu kommt, dass auch die Zeit begrenzt ist. Selbst wenn es die 15.000 Stunden sind, es bleibt ein Ausschnitt, und es bleibt ein Ausschnitt aus der herrschenden Kultur. Nimmt man jetzt den Anspruch: alles, was Menschen als Menschen ausmacht, ideologiekritisch beim Wort; wendet man ihn kritisch auf die wie auch immer verursachte Begrenztheit an, so kommen die ausgeschlossenen, subkulturellen Traditionen in den Blick, die die herrschende als herrschende Kultur erweisen.

Die Photographie eines Klassenzimmers in einer deutschen Kolonie der Kaiserzeit (Abb.3.3) mag augenfällig machen, was ich meine. Die herrschende Kultur prägt das Bild: von der Raumgestaltung bis zu den Portraits des – deutschen – Kaiserpaares. Zugleich sind da noch Elemente, die auf eine andere Kultur verweisen: die Hautfarbe von Schülern und des Gehilfen, die Kleidung des Lehrers und eigenartige Zeichen an der – deutschen! – Tafel, Hinweise auf eine Kultur, die anscheinend zwar geduldet, gleichwohl der Herrschaft der Kolonialmacht unterworfen, aber jedenfalls als eine eigene Kultur sichtbar wird

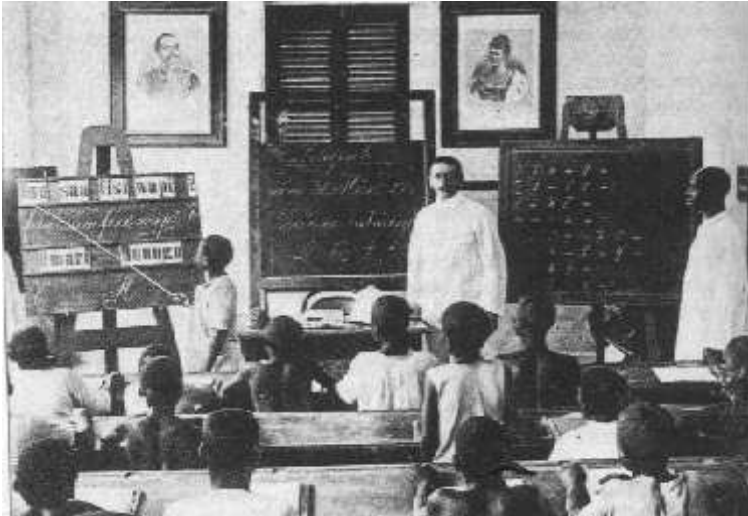


Abb. 3.3: In einer deutschen Kolonialschule

Die Auswahl

Wie gesagt, passt die Kultur, ja nicht einmal die herrschende, nicht in den Zeitraum von zehn Schuljahren und in die Köpfe von noch so aufgeweckten jungen Menschen. Deswegen findet für den Unterricht eine Auswahl aus der herrschenden Kultur statt. Der Gesichtspunkt, unter dem das geschieht, ist der vom *Ganzen und seinen Teilen*. Wenden wir ihn auf das Konzept der »allgemeinen Menschenbildung« an (s.o. S.71), dann ergibt sich Anspruch an die Auswahl: Die jeweils getroffene Auswahl muss prinzipiell das Ganze repräsentieren. Denn wenn es nicht das Ganze ist, die »Welt in der Sprache von Hentigs«, dann sind die Voraussetzungen für eine allgemeine Menschenbildung nicht gegeben. – Die Auswahl wird vornehmlich auf zwei Wegen bewerkstelligt, und zwar als

- *Reduktion des Ganzen*, die »didaktische Reduktion«: Das Ganze wird auf seine wesentlichen Bestandteile und Strukturen reduziert; und als
- *Verallgemeinerung des Besonderen*, das »Exemplarisches«, wie es auch heißt, in seinen verschiedenen Spielarten: Das Einzelne steht für das Ganze.

Für den Prozess, in dem aus einer Kultur bzw. einem Segment derselben ein Gegenstand des Unterrichts, die »Sache« des »didaktischen Dreiecks« wird, gibt es die – leider nicht sehr anschauliche – Bezeichnung »Lehrplanarbeit« mit dem »Lehrplan« als ihrem Ergebnis; ihr entspricht die »Lehrplantheorie«. Dieser Prozess folgt nicht ausschließlich, auch nicht zuerst einer didaktischen Logik, sondern vielmehr der Logik einer gerechten Verteilung knapper Ressourcen auf konkurrierende Interessengruppen, Verteilung der Zeit nämlich auf Fächer und ihre Vertreter, letzten Endes Vertreter gesellschaftlicher Interessengruppen. Sofern die Auswahl und ihr Ergebnis unter einem *pädagogischen* Gesichtspunkt interpretiert und kritisiert werden, ist dies der der *allgemeinen Menschenbildung*. – Auf diese, die so genannte »Lehrplanarbeit«, werde ich im 11. Kapitel noch etwas genauer eingehen.

XLV.

Agricultura. Der Feldbau.



Arator 1
 jungit *Boves* 3
Aratro, 2
 &, tenens
lævâ Strivam, 4
dextrâ Rallam 5
 quâ amovet
Glebas, 6
 terram scindit
Vomere
 & *Dentali*, 7
 antea *Fimo* 8
stercoratam,

Der Ackermann 1
 spannet die Ochsen 3
 vor den Pflug / 2
 und haltend (stertz / 4
 mit der Linken die Pflug-
 mit d'Rechten die Keude 5
 womit er beyseits räumet
 die Erdschollen / 6
 pflüget er die Erde
 mit der Pflugschar
 und dem Pflugeisen / 7
 die zuvor mit Mist 8
 gedunget worden /

Abb. 3.4: Kultur – Knochenarbeit
 Eine Seite aus dem Orbis Pictus von Comenius

4 Schüler und Lehrer

Vor allen differenzierenden Überlegungen halte ich zu Beginn dieses Kapitels fest: Die am ›Unterricht‹ beteiligten Hauptpersonen sind Menschen, ganz und gar, wie klein oder groß, penetrant oder brav und welchen biologischen oder sozialen Geschlechts auch immer. Diese Menschen werden im Unterricht als ›Lehrer‹ und ›Schüler‹ wahrgenommen und bezeichnet. Was das bedeutet, macht man sich am besten klar, indem man das Konzept der ›sozialen Rolle‹ zu Hilfe nimmt.

Im Axiom der Institution ist festgehalten, dass im Unterricht Verhaltensweisen der Beteiligten festgelegt sind. Lehrer erwarten von Schülern, dass sie arbeiten, und das heißt zumeist: Aufgaben lösen. Die Schüler andererseits wissen, dass die Lehrer eben das von ihnen erwarten, dass sie von oder bei ihnen etwas lernen. Das Verhalten, das von Inhabern einer Position in der Gesellschaft – hier ›Lehrern‹ und ›Schülern‹ – erwartet wird, nennt man auch ihre *Rolle*. In einer klassischen Studie *Zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* – so der Untertitel seines Buches *Homo Sociologicus* – hat *Ralf Dahrendorf* den Begriff der sozialen Rolle so bestimmt: »Soziale Rollen bezeichnen Ansprüche der Gesellschaft an die Träger von Positionen«, und das präzisiert er so:

Die Ansprüche können »von zweierlei Art sein [...], einmal Ansprüche an das Verhalten der Träger von Positionen (*Rollenverhalten*), zum anderen Ansprüche an sein Aussehen und seinen ›Charakter‹ (*Rollenattribute*). [...] Drei Merkmale vor allem bezeichnen die Kategorie der sozialen Rolle als Element soziologischer Analyse: (1) Soziale Rollen sind gleich Positionen quasi-objektive, vom Einzelnen prinzipiell unabhängige Komplexe von Verhaltensvorschriften. (2) Ihr besonderer Inhalt wird nicht von irgendeinem Einzelnen, sondern von der Gesellschaft bestimmt und verändert.

(3) Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruches, so daß er sich ihnen nicht ohne Schaden entziehen kann.«¹

In der Schule haben »Schüler« und »Lehrer« bestimmte Positionen inne, und das heißt, dass von ihnen ein bestimmtes Verhalten erwartet wird. Diese Verhaltensvorschriften sind den Einzelnen vorgegeben und damit verbindlich. Wer seine Position verlässt, »aus der Rolle fällt«, wie wir treffend sagen, wer etwa die Disziplin stört, der muss mit Sanktionen rechnen. – Weiterhin impliziert die *didaktische Differenz*, dass die Rollen *komplementär* sind: Ohne Schüler gibt es keine Lehrer, und ohne Lehrer sind Menschen keine Schüler. Das Verhalten von Lehrern *als Lehrern* hat nur mit Bezug auf Schüler einen Sinn; und das Verhalten von Schülern *als Schülern* erschließt seinen Sinn nur dann, wenn man es zu den Erwartungen von Lehrern in Beziehung setzt. – Deswegen bekommen beide auch ein gemeinsames Kapitel und nicht jeder eines. Ich gehe zunächst auf die Schüler ein, denn sie sind es, die die »didaktische Differenz« verkörpern.

Die Schüler

Schüler – Mensch

Die Vorbemerkung zu Beginn dieses Kapitels kommt nicht von ungefähr. Eine der ergiebigsten Quellen, aus denen sich die Kritik an Schule und Unterricht speist, ist der Gegensatz von »Schüler« und »Mensch«. Eine griffige Form der Kritik ist das Postulat: »Das Kind steht im Mittelpunkt der Pädagogik« – Akzent auf »Kind«. Zunächst sieht es so aus, als sei das gar kein Gegensatz, als vergliche man vielmehr etwas, was nicht verglichen werden kann: Menschen auf der einen Seite und die Rolle, die diese Menschen spielen, auf der anderen. Der Gegensatz sagte dann nicht mehr als die ziemlich triviale Tatsache, dass Derjenige, der eine Rolle innehat oder spielt, nicht mit dieser Rolle identisch ist.

Tatsächlich ist das didaktische Postulat, der ganze Mensch müsse im Unterricht berücksichtigt werden, wiederum ein Resultat der

Anwendung des Topos vom Ganzen und seinen Teilen: der ganze Mensch und sein Verhalten auf der einen Seite *gegenüber* einzelnen Verhaltensweisen, die durch eine Rolle mehr oder weniger festgelegt sind auf der anderen. Wenn man das 4. Axiom der Generationen dahingehend umformuliert, so lässt sich sagen: Im Unterricht ist die heranwachsende Generation in der Seinsweise von *Schülern* anwesend; die Angehörigen der heranwachsenden Generation spielen die Rolle von Schülern.

Was sich auf den ersten Blick vielleicht als spitzfindige Begriffsspielerei ausnehmen könnte, ist alles andere als das. Finge man nämlich gleich mit den ›Schülern‹ an, so erschliche man sich, was doch zu Beginn erst erläutert werden sollte; in der Logik nennt man das eine *petitio principii*. Man setzte mit den Gesprächspartnern voraus, was ›Schüler‹ sind – und man kann nicht ausschließen, dass Jeder dabei an etwas Anderes denkt. Das erschwert natürlich die Verständigung, wenn es sie nicht überhaupt unmöglich macht.

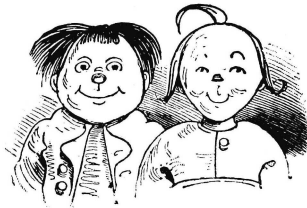


Abb. 4.1: Max und Moritz
(Wilhelm Busch)

Die Entgegensetzung von ›Schüler‹ und ›Mensch‹ könnte wiederum als ein Gegensatz erscheinen, der sich logisch nicht auflösen lässt. Schüler sind einerseits, sobald geboren, ja, gezeugt, prinzipiell und *ohne Einschränkung Exemplare der Gattung Mensch* in der ganzen Breite, in der die Anthropologie deren Wesen entfaltet.² Andererseits sind sie ersichtlich *de facto* noch *unvollständig gebildet* oder *vollständig ungebildet*. Ersichtlich hat der so bezeichnete Sachverhalt erhebliche praktische Konsequenzen, und zwar nicht nur für die Bekleidungs- und Nah-

rungsmittelindustrie, sondern auch für ihre Erziehung. Mehr noch: Die Erziehung und damit der Unterricht haben ihre Daseinsberechtigung überhaupt erst auf der Grundlage des Gegenübers der beiden Seiten.

Damit bin ich bei der ›didaktischen Differenz‹, die ich im 2. Kapitel geradezu als die Bedingung der Möglichkeit von Unterricht eingeführt hatte. Dort hatte ich auch auf deren symbolische Darstellung in der christlichen Religion hingewiesen (S.48). Das greife ich jetzt auf, weil die Bildungstheorie, mit deren Hilfe wir die Entwicklung des Menschen *pädagogisch* begreifen, bekanntlich unmittelbar dieser Tradition entstammt.

Wenn wir uns die hier nur angedeuteten, in der Anthropologie näher ausgefalteten Zusammenhänge vor Augen führen, dann sehen wir: Machte man allein die biologische Entwicklung eines ›Menschen‹ zur Maßgabe, dann *verfehlte* man den einzelnen Menschen *als Menschen*. Denn dann enthielte man dem heranwachsenden Menschen gerade die, ja: seine Menschheit vor, und zwar in ihrer ganzen historischen Fülle.³ Machte man hingegen, um solche Fehlentwicklung zu vermeiden, die ganze Menschheit als solche zum Selbstzweck und setzte einen gedachten Endpunkt der Entwicklung von Heranwachsenden als Norm, so machte man diese Entwicklung und diese Menschen zu einem Mittel einer abstrakten Vorstellung von Menschheit. – Wie lässt sich der Widerspruch auflösen?

Ich lese eine alte Darstellung von Unterricht (Abb.4.2) – möglicherweise ganz unhistorisch – als eine Weise, die Differenz mit gestalterischen Mitteln so zu begreifen, dass das eine, der Mensch, nicht gegen das andere, den Schüler, ausgespielt wird: Die Schüler werden von *Daniel Chodowiecki* (1726–1801) in seinem Kupferstich zu *Basedows* Elementarwerk als – im Verhältnis zum Lehrer – kleine Erwachsene dargestellt: als *kleine*, zugleich nach ihrer Kleidung jedoch *Erwachsene*. Das lese ich so, dass Pädagoge und Kupferstecher beides zusammenbringen: Sie sehen die Kleinen *zugleich* als Schüler *und* als Menschen: die *Schüler*, die er in den Büchern der *Natur und Sitten* sowie der *Religion* lesen lehrt, so der Text, auf den der Erwachsene hinweist, und zwar als *Menschen* und nicht etwa als Affen oder Esel.⁴



*Abb. 4.2: ›Der Unterricht‹ aus dem Elementarwerk
von Johann Bernhard Basedow*

Eine Anmerkung – Schüler oder Lerner?

Statt von ›Schülern‹ spricht man heute auch gerne von ›Lernenden‹ oder ›Lernern‹. Diese Redeweise ist irreführend, wenn die ›Lernenden‹ mehr sein sollen als ein grammatisch neutraler Ersatz für die politisch, hier: pädagogisch korrekte Ausdrucksweise ›Schüler und Schülerinnen‹.⁵ Zwar wird in der didaktischen Alltagssprache der Begriff ›Lernen‹ tatsächlich oft als Synonym für das gebraucht, was Schüler im Unterricht tun. Aber in der Wissenschaft ist er bereits an die Psychologie vergeben. Er steht dort für »den Prozess, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktio-

nen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird.«⁶ So herum stimmt es: Die ›Umwelt‹ – das ist der Unterricht, und dazu gehören der Lehrer und meistens auch ein Schulzimmer mit seinem Inventar; und die ›Situation‹ der Definition unserer Psychologen – für Didaktiker ist das die im Unterricht zu lösende ›Aufgabe‹ (s.S.118f.;227 ff.). ›Gelernt‹ werden demnach diejenigen Verhaltensdispositionen, die *während des Unterrichts* in den Köpfen, Herzen und Händen der Schüler ›relativ dauerhaft‹ entstehen.

Der Ersatz von ›Schülern‹ durch ›Lernende‹ ist also, wenn nicht eine modische façon de parler, ein unreflektierter Übergang zu einer nicht-erziehungswissenschaftlichen Weise der Betrachtung des Unterrichts, und weil oder jedenfalls soweit unreflektiert, sollte man ihn vermeiden.

Der ganze Mensch – ein Teil

Die Entgegensetzung von Mensch und Rolle, kommt regelmäßig dort zum Zuge, wo kritisiert wird, dass jener gegen diese ausgespielt wird, nämlich bei der Bewertung der Leistungen, die Schülern in der unterrichtlichen Arbeit abverlangt werden. Mit einem Zeugnis, gar einem Ziffernzeugnis, werde man den Schülern als Menschen nicht gerecht. Das Kind, das da zu Weihnachten 1944 sein Zeugnis nach Hause brachte, sei doch mehr als ein ›gut‹ in ›Rechnen und Raumlehre‹ gewesen (Abb.4.3). Man könnte einwenden, mittels einer ›Kopfnote‹ sei versucht worden, diesen Mangel an Aussagekraft zu mildern, da ihm ›gute‹ ›Führung und Haltung‹ bescheinigt wurde. Aber das hilft nicht viel weiter.

Der Einwand führt grundsätzlich in eine Sackgasse, und zwar wiederum deswegen, weil er nicht dialektisch bedacht wird. Und wiederum ist es nur scheinbar ein Widerspruch, den er anprangert. Der Widerspruch löst sich alsbald auf, wenn man die didaktische Differenz berücksichtigt Schüler sind *vollständige* Exemplare der Gattung Mensch, die in *gewissen Hinsichten* noch *unvollständig* gebildet sind. Zeugnisse dokumentieren dann nicht mehr und nicht weniger als die Einschätzung, dass oder in welchem Umfang die auf diese Hinsichten bezogenen Bildungsbemühungen erfolgreich waren oder nicht. Der

Schüler des in der Abb.4.3 wiedergegebenen Zeugnisses hat sich – nach dem Urteil seines Lehrers – im Rechnen besser und in »Gedanken« nicht ganz so gut weiter gebildet (»Ged: ausreichend«), wie es die Gesellschaft von ihm erwartete. Eine Aussage über den Menschen als Menschen macht das Zeugnis nicht. Die hatten seine Eltern auch gar nicht erwartet, ebenso wenig der Direktor jener Oberschule, die ihn etwas später dank diesem Zeugnis aufnahm.

Mundus in gutta

... die ganze Welt in einem Tropfen Betrachten wir dieselbe Sache nun nicht von den Schüler-Menschen aus, sondern von der anderen Seite, nämlich von der Kultur und den »Sachen« des »didaktischen Dreiecks«. Im Unterricht werden die Themen, die im Lehrplan nur genannt sind, in Gegenstände der Arbeit überführt, in der unterrichtlichen Arbeit gewinnen sie Gestalt und Inhalt. Das im Lehrplan spezifizierte Thema ist geradezu inhaltsleer, es steckt nur einen Rahmen ab, der sicherstellen soll, dass dasjenige Stück Kultur erschlossen wird, auf den es verweist. Der Rahmen muss gefüllt werden, und das geschieht in der Arbeit im Unterricht selbst.

Dann wäre es also die Art und Weise der Arbeit im Unterricht, die die postulierte Allgemeinheit der Menschenbildung sicherzustellen hätte? Dieser Gesichtspunkt wurde tatsächlich in den 1960er Jahren unter dem Titel des »Exemplarischen« oder des »exemplarischen Prinzips« in der didaktische Diskussion ausführlich erörtert und besonders für diejenigen Unterrichtsfächer erläutert, die mit dem zu kämpfen hatten, was man damals wie heute und schon lange zuvor als die »Stofffülle« bezeichnete. *Wolfgang Klafki* hatte, um diese Diskussion zu fundieren, zuvor die didaktische Tradition befragt, hatte eine schier unüberschaubare Materialfülle unter dem Titel des »Elementaren« gesichtet und für eine Theorie der, wie er sie nannte, »kategorialen Bildung« fruchtbar gemacht.⁸ *Martin Wagenschein* (1866–1988) hat viele, schöne Beispiele aus seinem Unterricht in »zwei Thesen« zusammengefasst:

Volksschule in Söhren Königs Segeberg
 Schuljahr 19 ⁴⁴/₄₅ 44 Klasse 1. Halbjahr

1. Führung und Haltung: gut.

2. Leistungen:
 Leibeserziehung
 a) Leichtathletik b) Schwimmen c) Turnen d) Spiele

Deutsch: gut. gut. Musik gut.
 a) mündlich gut. ausst. Zeichnen und Werken ausst.
 b) schriftlich gut. Hauswirtschaft:
 Heimatkunde a) Handarbeit
 Geschichte b) Hauswerk
 Erdkunde Rechnen und Raumlehre
 Naturkunde: gut.
 a) Lebenskunde Schritt ausst.
 b) Naturlehre

3. Bemerkungen: Bei gleich bleibenden Leistungen kann die Hauptschulreife erfüllt werden.
18 Jg. versäumt.
 , den 15. Dez 19 44

D W. Dörsch Klassenlehrer D Schulleiter
 Unterschrift des Vaters oder seines Stellvertreters: Herrn. Hermann Jansen



Abb. 4.3: Grundschulzeugnis eines Erziehungswissenschaftlers

- »1. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.
- 2. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.«⁹

Kurz, das Einzelne so bearbeiten, dass es das Ganze erschließt, dass es für das Ganze steht. Dasselbe finden wir in etwas anderen Worten bei *Wilhelm von Humboldt*, der zunächst als die Aufgabe des Dasein von Menschen bestimmt hatte, dass wir

»dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen«,

uns also umfassend als Menschen zu Menschen zu bilden hätten. Daraus ergebe sich, so folgerte er dann:

»Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss *ein* Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er *der Gegenstand schlechthin, die Welt* seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) *als solcher betrachtet* werden.«¹⁰

Wo der Bildungsphilosoph »betrachtet«, dürfen wir im Zusammenhang eines allgemeinbildenden Unterrichts »bearbeitet« einsetzen. Damit haben wir wiederum das Prinzip, das eine *Reduktion der Fülle* ermöglicht, bei welcher *das Ganze erhalten* bleiben kann – eine dialektische Auflösung des scheinbaren Dilemmas.

Humboldts Argument und *Wagenscheins* Resümee sind nicht nur, wie das in der Pädagogik oft abschätzig als »bloße Theorie« abgetan wird, Vorstellungen, die zwar schön und plausibel sein mögen, die sich jedoch im Alltag nicht verwirklichen ließen. Von wegen: Seinerzeit wurde unter dem Titel des »Exemplarischen« eine Fülle von Berichten und Erörterungen aus der und für die Schulpraxis veröffentlicht. Daran kann man wiederum sehen, dass die begriffliche Klärung und die Realisierung im Unterricht keineswegs voneinander unabhängig sind. Ohne jene bleibt jede Reduktion in der Stofffülle stecken – oder sie ist beliebig. Das zeigen die immer wieder einmal angebotenen Literaturkanones.

Allgemeiner Habitus und Individualität

Der Topos vom Allgemeinen und Besonderen bringt in der Theorie des Unterrichts noch eine weitere Differenz hervor; ein Beispiel (Abb. 4.4):

Ausweislich meines Zeugnisses habe ich am Ende des 2. Schuljahres ›gut geschrieben. Im Jahre 1941 mag es tatsächlich auf meiner wie den vielen anderen Schiefertafeln ziemlich gleich und etwa so wie die damalige Ausgangsschrift ausgesehen haben. Dennoch ist nicht anzunehmen, dass Frau Bierschenk, meine Lehrerin, heute etwas gegen meine ganz eigene Handschrift einzuwenden hätte.

Alle erinnern wir uns noch daran, dass unsere Lehrer einige Mühe darauf verwandten, uns eine allgemein leserliche Handschrift beizubringen; irgendwann war das dann anscheinend nicht mehr nötig oder möglich. Wir – jeder *individuell* – konnten – *allgemein* – lesbar schreiben. Dem Beispiel ließen sich viele andere an die Seite stellen; selbst die Addition von Zahlenreihen erlaubt die Entwicklung von zwar nicht so vielen, aber doch individuellen Lösungswegen.

*Herzlichen
Glückwunsch
zum Erreichen
des 4. Kapitels!
Peter Menck*

So ähnlich wie hier links sah das auf einer Schiefertafel tatsächlich aus; die eingravierten Linien waren rot ausgemalt (oder war es weiß?); nur die Ausgangsschrift unterschied sich von dieser hier.

*Herzlichen
Glückwunsch
zum Erreichen
des 4. Kapitels!
Peter Menck*

Abb. 4.4: Ausgangsschrift und individuelle Handschrift

Diese alltäglichen Beobachtungen kann man von einer anderen Seite betrachten und dann so umformulieren: Das *Allgemeine*, nämlich die Grundform eines Buchstabens, die Melodie eines Liedes, ermöglicht allererst die Ausbildung einer individuellen Handschrift, einer

eigenen Weise zu singen: Das Allgemeine ermöglicht Individualität. Wiederum erweist sich, dass es unergiebig ist, wenn man das Eine gegen das Andere ausspielt; gar die Verpflichtung aufs Allgemeine als Einschränkung oder Verhinderung von Individualität beklagt. Die Sprache mag deutlich machen, wohin eine abstrakte Wertschätzung von Individualität führen kann: Wer nicht wenigstens die Grundregeln und einen Grundwortschatz einer Sprache beherrscht, mag eine noch so differenzierte Fremd- oder Privatsprache sprechen – er wird nicht verstanden.¹¹ Ausbildung von Individualität hier, und zwar im Allgemeinen dort: So kann man den Gedanken formelhaft zusammenfassen. Allein eine dialektische Sicht erlaubt eine praktisch fruchtbare Bearbeitung des scheinbaren Gegensatzes an der Stelle von moralisierenden Bewertungen der einen oder der anderen Seite.

Der Alltag und der Unterricht

Seit oder mit den Worten von Goethes *Faust* – den man übrigens, wenn überhaupt, dann in der Regel im Unterricht kennen gelernt hat – ist es ein beliebter Topos der Schulkritik, dass man das ›Leben‹ gegen den ›Unterricht‹ ausspielt:

»Grau, teurer Freund, ist alle Theorie
und grün des Lebens goldener Baum«,

wie es der Versucher Mephistopheles ausdrücklich gegen einen schulmäßigen Unterricht vorbringt. Die Kritik heutiger Tage ist nicht so grundsätzlich wie diese. Dennoch scheint es immer wieder, als richte sie sich nicht allein gegen schlechten, sondern gegen den Unterricht überhaupt. So benutzte *Marie Marks* auf liebenswerte Weise die Karikatur als Stilmittel ihrer Kritik, für die sie den Topos: das Leben gegenüber dem Unterricht, in Anspruch nimmt (Abb.4.5).

Karikatur und das ihr zugrunde liegende Argument unterschlagen allerdings, dass das Leben keineswegs immer so sonnig ist wie dargestellt, und sie unterstellen, dass der Unterricht auf eine sehr brutale Weise das ›Leben‹ ausschließt. Fast möchte man beim Betrachten vergessen, dass man im Unterricht (gedanklich) experimentieren, Vor-

aussetzungen und Konsequenzen erörtern, ja, auch Fehler machen kann, und zwar auch solche Fehler, die im so genannten ›Leben‹ höchst unerfreuliche Konsequenzen hätten oder gar lebensbedrohlich sein können. Anders gesagt und dialektisch formuliert: Gerade die Distanz zum Alltag, zum alltäglichen Leben, ist der spezifische Beitrag, den der Unterricht zu eben diesem Leben leistet. – Ich komme auf den Gesichtspunkt von Alltag und Unterricht noch ausdrücklich zurück (S. 157).

Objektive und subjektive Bedürfnisse

Es ist üblich und für das Verständnis des Verhaltens von Menschen hilfreich, dass man es auf *Bedürfnisse* zurückführt. Von unruhigen Kindern sagen wir, sie hätten das Bedürfnis, sich zu bewegen; Schwätzern unterstellen wir ein Mitteilungsbedürfnis. Und Grundschulpädagogen gehen von der ziemlich unerschütterlichen Gewissheit aus, Kinder wollten lernen, welches Bedürfnis ihnen aber in der Schule und hier durch den Unterricht ausgetrieben werde. Tatsächlich haben Kinder selbst in der Grundschule und nicht nur die von Marcks durchaus nicht immer das Bedürfnis zu lernen, so manches Mal möchten sie etwas anderes tun. Wie auch immer:

Solchen Bedürfnissen von Schülern aller Altersgruppen stehen Anforderungen gegenüber, die aus der Umwelt an sie gerichtet werden, *gesellschaftliche Anforderungen*; sie werden auch gelegentlich als ›objektive Bedürfnisse‹ bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass man sie den Adressaten aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position unterstellt: Es wird erwartet, dass sie sich bestimmte, in der Gesellschaft für sie für erforderlich gehaltene Dispositionen und Kompetenzen anzueignen das Bedürfnis hätten, wenn sie nur den dafür erforderlichen Durchblick schon hätten. Auf diese Erwartung nicht zuletzt geht das 5. Axiom des Minimums zurück. Ohne physischen Zwang funktioniert eine solche Aneignung allerdings nur dann, wenn die unterstellten Bedürfnisse mit den Interessen, der Naturausstattung und den sozialen Orientierungen der Adressaten einigerma-

ßen kompatibel sind, den – wie sie auch genannt werden – »subjektiven« Bedürfnissen.

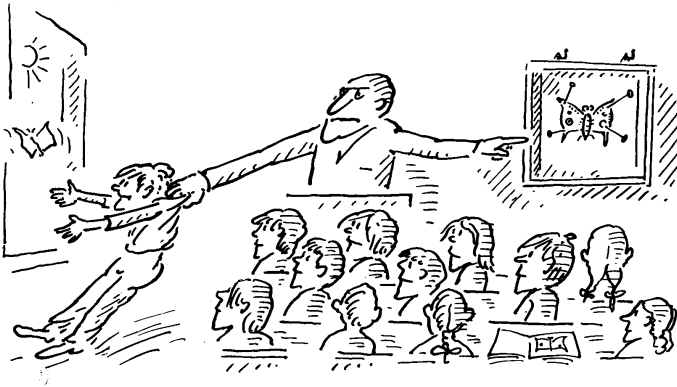


Abb. 4.5: Der Marckssche Schmetterling

In der Karikatur ist es einer der Schüler, der seine »subjektiven« Bedürfnisse zeigt, sie aber nicht befriedigen darf. Aus der Sicht des Lehrers stört er die Disziplin des Unterrichts, wo er selbst doch eigentlich nichts anderes will als den Schmetterling da draußen fangen. Wir interpretieren sein Verhalten so, dass er selbst entscheiden möchte, was er im Moment tut, und sich nicht den Regeln Anderer oder einer Institution unterwirft. Die anderen Schüler hingegen sind dargestellt, als befriedigten sie ihre »objektiven« Bedürfnisse, als erarbeiteten sie sich das, was die Gesellschaft von ihnen erwartet.

Der Lehrplan – in der Karikatur durch Lehrbuch und Präparat repräsentiert – ist, so gesehen, die Kodifikation der objektiven Bedürfnisse von Kindern in dieser Gesellschaft. Er umfasst solche Elemente der Kultur, über die die Adressaten verfügen zu können wünschten, wenn sie sich nur ihrer grundlegenden Bedürfnisse bewusst wären und sie äußern könnten. Wenn man es dabei beliebe, wäre natürlich jeder empirischen Willkür derjenigen Menschen Tür und Tor geöffnet, die stellvertretend für sie entscheiden, welches ihre »objektiven« Bedürfnisse sind – wenn nicht die Unterstellung von der

Selbsttätigkeit des Zöglings dem entgegenstände, die eine der Grundannahmen der Pädagogik ist:¹² Die Adressaten haben, und artikulieren gelegentlich auch, in ihrer Biographie verankerte, bestimmte Bedürfnisse, und die werden aus der Sicht der Erziehungswissenschaft als Ausdruck einer Selbsttätigkeit interpretiert, die auf Selbständigkeit gerichtet ist.

Es ergibt sich: Eine Auseinandersetzung mit der zugemuteten Kultur, von deren Aneignung ganz zu schweigen, ist nur möglich, wenn sich diese auf die *subjektiven Bedürfnisse* beziehen lässt.

Nehmen wir als Beispiel einmal nicht unsere Schüler, sondern Lehrerstudenten. Weil sie angehende Lehrer sind, müssten sie das Bedürfnis haben, sich in ihrer Ausbildung eingehend über Schule und Unterricht zu informieren. Was das im Einzelnen ist, wissen sie vielleicht noch nicht so genau. Deswegen schreiben wir es ihnen als ihre »objektiven« Bedürfnisse in Studien- und Prüfungsordnungen, die Dinge nämlich, die sie wissen und können wollten, kennten sie sich in dem Felde gründlich aus und wüssten sie, welches die Anforderungen ihres künftigen Berufs sind, wüssten sie nur schon, welche Anforderungen in der Gesellschaft an die Inhaber eines Lehramts gestellt werden. Jeder Kenner der Szene weiß nun aber, dass Ausbildungsordnungen eines, ihre Umsetzung in einer individuellen Studienbiographie ein anderes sind. Anders gesagt: Nur so weit, wie Studenten jene objektiven Bedürfnisse als ihre eigenen erkennen und sich zu eigen machen, sie also in subjektive verwandeln, kann man erwarten, dass sie sich auch das Nötige erarbeiten.

Die Rede von objektiven »Bedürfnissen« ist im Übrigen nicht besonders glücklich gewählt, denn denen, die sie haben (sollen), erscheinen sie zunächst einmal als Anforderungen von außen. Zutreffender, wenn auch umständlicher wäre es, von »objektiv begründeten« Bedürfnissen zu sprechen.

Geht man nunmehr von der anderen Seite, den als subjektiven empfundenen Bedürfnissen aus und sieht dabei von denjenigen ab, die biologisch bedingt sind wie solche, die auf Körpergröße (im Sportunterricht manchmal von Bedeutung) oder auf Krankheiten (Epilepsie zum Beispiel) zurückgehen, so erweisen sich alle übrigen als kulturell geformt, also gebildet und demnach so ganz subjektiv

nicht. Durst und Trinken? ja, aber was und wie! Neugier und Erkundung? gewiss, aber was und wo! Freiheitsdrang? auch dies zweifellos ein Bedürfnis, aber wovon frei und wozu! All das, all die Weisen der Befriedigung von subjektiven Bedürfnissen sind im Laufe der Geschichte einer Gesellschaft und des Lebens eines Menschen gebildet worden.¹³ Sie nehmen ihre Form in Situationen an, in denen Menschen Forderungen entgegentreten, die sie zugleich als Angebot interpretieren können: Wir sollen schreiben lernen – wir können schreiben lernen; und mit dem Rechnen verhält es sich ebenso. Auch so genannte »Alternativschulen«, in denen auf einen Lehrplan verzichtet wird, die also ausschließlich subjektive Bildungsbedürfnisse zu befriedigen scheinen, stellen ihren Schülern ein »Angebot«, also Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Nicht nur das, in der Regel tragen sie zusätzlich Sorge, dass ihre Schüler in einer bestimmten Weise von dem Angebot Gebrauch machen, so nämlich, dass sie am Ende in dem für erforderlich gehaltenen Umfang an der herrschenden Kultur teilnehmen können. Wenn auch möglicherweise nicht alle Bedürfnisse kulturbedingt sind, so sind jedenfalls die Weisen, sie zu befriedigen, ein integrierendes Moment der Kultur.

Kurz: Der Befriedigung von – subjektiven – Bedürfnissen ist einerseits ein Rahmen von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Anforderungen vorgegeben; man mag da von »objektiv begründeten« Bedürfnissen sprechen. Diese können andererseits aber nur in dem Maße befriedigt werden, in dem die Schüler oder auch die angehenden Lehrer sie zu den ihren machen.

Im Rückblick auf die *Marx'ssche* Karikatur (Abb.4.5) und auf Bedürfnisse von Schülern, die im Unterricht sichtbar werden, könnte man den Gesichtspunkt ein wenig umformulieren und unterrichtskonforme *Lernbedürfnisse* von nicht-konformen, anderen Bedürfnissen unterscheiden. Man kann sie sehen oder hören, wenn man im Unterricht hospitiert oder an einem Gespräch wie dem folgenden teilnimmt:

- »S Wir haben keine Lust zu Mathe.
- S Das können Sie doch verstehen.
- L Nee, kann ich nicht verstehen.

- S Sie müssen das mal *ein bisschen besser erklären*, Herr
- S Ja genau, Sie schreiben das immer bloß an die Tafel, und dann rechnen Sie so was Komisches aus, und dann schreiben Sie ...
- L Ich mein, das stimmt ja nicht so.
- S Na klar, Sie machen *Mathe mit irgendwem*.
- L Nicht mit irgendwem, das würde ich nicht so sehen. ...
- L Und bei *diesem Thema*, meine ich, ist es *angebracht*, mal ein bisschen zu schematisieren und auch die vorzubereiten auf eine Abstraktheit, wie sie in der Algebra vorkommt.
- S Abstraktheit.
- S Hähähä.
- L Na ja, das wird nachher noch so abstrakt, dass ...«

Dieses kleine Stück aus einem Schüler-Lehrer-Gespräch habe ich mit Bedacht gewählt: Da wird Unterricht *reflektiert* und alltagstheoretisch interpretiert. Man sieht den Versuch von Beiden, Lehrern und Schülern, eine Balance von objektiv begründeten und subjektiven Bedürfnissen aushandeln. – Die Komplikation, dass auch Lehrer subjektive Bedürfnisse haben, mag hier unberücksichtigt bleiben.

Subjektive *gegenüber* objektiven Bedürfnissen? Für einen in der Gesellschaft lebenden Menschen hängen sie, wenn auch immer wieder konfliktrichtig, so doch unzertrennlich zusammen – sofern man die objektiv begründeten Bedürfnisse als Angebot, als Rahmen für die Befriedigung subjektiver Bedürfnisse versteht *und* praktiziert.

Der Einzelne – die Gruppe

Es mag uns heute bemerkenswert erscheinen, dass die ›Schüler‹ in der Didaktik selbstverständlich *gruppiert* erscheinen als ›Klasse‹ o.ä. und seit reformpädagogischer Zeit in unterschiedlichen Untergruppen derselben, die trivialen – ganze Klasse und einzelner Schüler – eingeschlossen. Bemerkenswert ist das allerdings nur, wenn man jenen mehrfach zitierten Topos akzeptiert und ihn zudem so zuspitzt, dass es das *einzelne* Kind ist, das im Mittelpunkt der Pädagogik zu stehen habe. Gemäß unserem 4. Axiom der Generationen steht es hingegen für die Gattung, genauer: die heranwachsende Generation. Bemer-

kenswert wären in dieser Sicht eher Verhältnisse, in denen die Tradierung der Kultur Einzelne zum Adressaten hat.

Solche Verhältnisse gab und gibt es – wo es sich um die Tradierung einer Kultur handelt, die Außenstehenden nicht zugänglich sein muss oder gar darf: bei der Ausbildung von Gruppen bzw. Einzelnen, die sich durch ihr Wissen prinzipiell von allen übrigen Mitgliedern der Gesellschaft unterscheiden. Man mag an die Fürstenerziehung wie die des späteren Kaisers Maximilian I. (Abb. 4.6), an die Ausbildung des Priesternachwuchses denken; auch die traditionelle Handwerksausbildung wird man dem zurechnen dürfen.

Wo nicht auf einen einzelnen Stand, sondern auf den Menschen *als Menschen* abgesehen ist, wird die nachfolgende Generation grundsätzlich kollektiv definiert – in der christlichen Tradition als die »Kinder Gottes«; in der Tradition der Aufklärung als »Menschen«, als Exemplare einer »Menschheit«. Daraus folgt, dass nicht etwa kollektive Formen der Existenz der Adressaten im Unterricht der Erklärung bedürfen.¹⁴ Vielmehr muss erklärt werden, warum und in welchen Hinsichten die heranwachsende Generation in Abteilungen untergliedert wird.

Es tut dabei nichts zur Sache, ob es unterschiedliche Schulen sind, zum Beispiel für die Kinder aus verschiedenen Ständen oder verschiedener Weltanschauung, oder Klassen in einer Schule, auf die die Schüler verteilt werden. Von den *Arbeitsgruppen* innerhalb einer Schule oder Klasse sehe ich hier ab, denn da wird schon im Namen zum Ausdruck gebracht, dass sie über die Erfordernisse der Arbeit und nur für deren Dauer definiert werden. Ich meine vielmehr die Gruppierung nach Merkmalen, die innerhalb einer Gesellschaft bedeutsam sind und soziale Differenz erzeugen. Gesellschaftlich relevante Differenzen waren in früheren Zeiten die Zugehörigkeit zu Religion, Kasten, sozialen Klassen oder Subkulturen, auch das Geschlecht war ein derart sozial differenzierendes Merkmal. Heute hat sich das etwas verschoben: Alter, Lernfortschritt, »Begabung« werden in Anspruch genommen; und die kulturelle Herkunft sowie die Religion sind weiterhin bedeutsam.

Der Gesichtspunkt der Gruppierung ist aus zwei Gründen aufschlussreich. Erstens bringt er die Kontroverse: Einzelunterricht gegenüber dem Unterricht in größeren Gruppen, hervor; und zweitens scheint er quer zum Gleichheitspostulat zu liegen, ein weiterer Widerspruch.



Abb. 4.6: Fürstenerziehung im 15. Jahrhundert

Einzelunterricht ist eine historisch überholte und wenig effektive Form des Unterrichts. Eine Variante ist der so genannte »kollektive Einzelunterricht«, wie er sich bis ins 18. Jahrhundert gehalten hat: Ein »Haufen« von Kindern bekommt ein Pensum auswendig zu lernen: den Katechismus oder Gesangbuchverse, oder zu üben: die Buchstaben. Wenn ein Kind das erledigt hat, geht es, jedes einzeln, zum Lehrer, und der »verhört« oder »überhört« das Gelernte. Auf einigen alten Darstellungen kann man das erkennen (Abb.4.7; s.a. Abb.1.5, S.24); meist sieht man allerdings, was üblicherweise passiert, wenn ein Kind nicht, falsch oder schlecht gearbeitet hat: Es bekommt Prügel (s. Abb. 11.5, S.235). Allemal ist es der kollektive Einzelunterricht, der dargestellt wird.

Wie angedeutet, gibt es noch eine andere historische Variante, sie lebt im Nachhilfeunterricht heutiger Tage modifiziert weiter: den Einzelunterricht für Kinder aus höheren Ständen oder mehr oder weniger vermöglicher Eltern. Historisch gesehen wäre es jedoch irreführend, wollte man hier *das* Bild von Unterricht sehen und ihm gegenüber alle anderen Formen als defizitär betrachten. Unterricht stellt es dar, ohne Zweifel, aber nicht *den* Unterricht, sondern eine seltene, der Erklärung bedürftige Variante.¹⁵

Gleichheit und Verschiedenheit

Jede Gruppierung, die, anders als die nach der alphabetischen Folge der Nachnamen in Parallelklassen, einem bestimmten, sozial bedeutsamen Kriterium folgt, begünstigt Ungleichheit. Damit scheint sie im Widerspruch zum allgemeinen, pädagogischen Postulat der Gleichheit von Chancen zu stehen. So wurden etwa in Deutschland in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts die »Vorklassen« für Kinder begüterter Eltern zugunsten einer für alle Kinder verbindlichen Volksschule, genauer gesagt: Volksschulunterstufe, aufgehoben. Die Koedukation beider Geschlechter ist ein weiteres Beispiel für die Überwindung von sozial definierter Gruppierung. Dass sie als solche abstrakt sein könnte, zeigt sich an Überlegungen, ob sie nicht partiell – für den naturwissenschaftlichen Unterricht – wieder eingeführt werden sollte.

Eine dialektische Auflösung des scheinbaren Widerspruchs könnte so aussehen: spezifische Förderung *im Interesse* an gleichen Chancen. Das könnte praktisch fruchtbarer sein, als wenn man moralisierend das eine gegen das andere ausspielte. »Gleichheit in der Verschiedenheit«, so wird eine dialektische Fassung des Problems formelhaft ausgedrückt. Und die ist theoretisch aufschlussreicher im wahrsten Sinne: Sie bringt den Gesichtspunkt der Gerechtigkeit ins Spiel, sie erschließt ein Handlungsfeld, statt dass der Blick auf eine Handlungsalternative verengt wird.



Abb. 4.7: Kollektiver Einzelunterricht

Die Lehrer

Lehrer – Mensch

Streng parallel zu den Ausführungen über die Schüler muss man jetzt ergänzen: Im Unterricht ist die erwachsene Generation des 4. Axioms in der Seinsweise von Lehrern anwesend. Man kann es auch so sagen, dass im Unterricht Angehörige der erwachsenen Generation die Rolle von Lehrern spielen. Lehrer sind vollständige Exemplare der Gattung Mensch, die in der Gesellschaft für die Tradierung des Wissens zuständig und verantwortlich sind. Den Menschen gegen die Rolle ausspielen, ist unsinnig, auch wenn der Volksmund hier ein tief verwurzeltes Vorurteil in einen törichten Witz kleidet:

Wer ist klüger als der liebe Gott? – Weiß ich nicht.

Der Lehrer! – Warum?

Der liebe Gott weiß alles; der Lehrer (natürlich auch die Lehrerin) weiß alles besser.

Ich weiß gar nicht, warum alle lachen, denn gewiss wissen Lehrer alles besser, nämlich als ihre Schüler, denn sonst brauchten diese ihn nicht. Vom Schneider übrigens oder der Airbuspilotin hört man Entsprechendes nicht. – Der Hintergrund solchen Spotts, mit dem sich Lehrer immer wieder herumschlagen müssen, ist ein anderer: Schauspieler können ihre Rolle einerseits gut spielen, ihren Text andererseits nur gerade so runterleiern oder gar aus der Rolle fallen. Das ist Lehrern natürlich ebenso möglich wie Inhabern anderer Positionen. Da mag man denn auch schon mal spotten, – Mit einer Anleihe bei der Berufs- oder Professionssoziologie kann man sagen: Inhaber eines bestimmten Berufs, einer so genannten Profession, haben in der Gesellschaft die Aufgabe, bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen; bei Lehrern ist das das Bedürfnis nach *Bildung*, das sie zu befriedigen haben.¹⁶ Das können, wie in jedem anderen Beruf, der Eine besser und die Andere schlechter.



Abb. 4.8: *Wer kennt ihn nicht!*

Lehrer – Die ältere Generation

Lehrer sind Mitglieder der älteren Generation. Es gibt da zwar den Einwand, dass Lehrer manchmal an Alter jünger sind als ihre Schüler; aber das ist reine Spitzfindigkeit, denn das Alter ändert nichts an den Rollen, die beide im gemeinsamen Unterricht spielen.¹⁷

Ergiebiger ist es, wenn man nicht abstrakt von der »älteren Generation«, sondern von der »Gesellschaft« spricht: Lehrer sind einerseits die *Instanz in einer Gesellschaft*, die für die *Tradierung* des Wissens zuständig und verantwortlich ist; das ist ihre Rolle. Andererseits sind sie *Mitglieder der Gesellschaft*, der älteren Generation, und als solche unter anderem an der Produktion von Kultur und Wissen sowie an der Auseinandersetzung um seine Geltung *beteiligt*. Dies bedeutet, dass sie einen Standpunkt in der Gesellschaft haben – sie sind Wähler, manchmal Abgeordnete; Mitglieder einer Kirche oder eines Vereins, nicht selten auch deren Vorstand. Und selbstverständlich haben sie ein dem Standpunkt entsprechendes, von ihren Interessen bestimmtes Bild von der Welt. Mit Recht dürfen wir zudem annehmen, dass sie an jedem Sachverhalt besonders interessiert sind, den sie von Berufs wegen zu lehren haben.

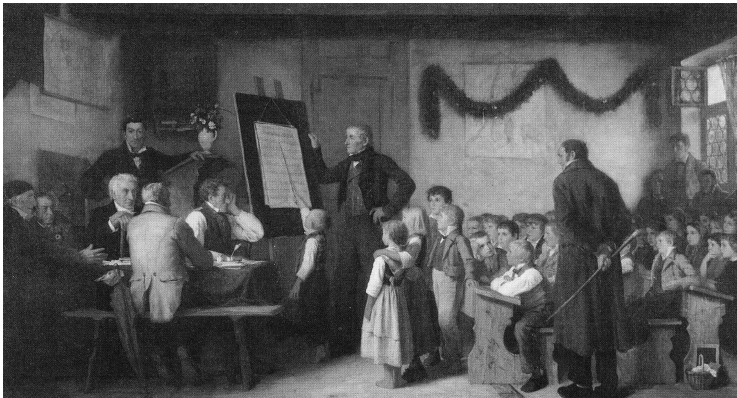
Besteht da aber nicht die Gefahr, dass sie diese Interessen zur Maßgabe ihrer Lehre machen; vielleicht die Mathematiklehrerin nicht, aber: dass der Religionslehrer seinen Glauben verkündigt und nicht die Religion als ein Kulturgut tradiert, wie es seine Aufgabe im Unterricht wäre? Die Gefahr besteht, und deswegen gehört zum Lehrerberuf wie zu allen anderen Berufen eine Instanz, die für die Einhaltung der beruflichen Standards Sorge zu tragen hat: die Kammern bei den freien Berufen und dem Handwerk, die Schulaufsicht bei den Lehrern.

Heißt das auf der anderen Seite, dass der Handelslehrer seinen ökonomischen Standpunkt oder die Musiklehrerin ihre Liebe für Wagner suspendieren und interesselos, ohne erkennbares persönliches Interesse neutral informieren sollten? Selbstverständlich nicht, und das nicht aus moralischen Gründen, etwa weil sie nicht indoktrinieren dürften. Vielmehr gehört es geradezu zur Professionalität des Lehrerberufs, dass seine Vertreter ihr Interesse an demjenigen Ausschnitt

aus der Kultur, für den sie kompetent sind, nicht leugnen. *Nur sofern* sie interessiert und kompetent sind und gerade deswegen können sie das Wissen ihres Faches kompetent vermitteln – als gewordenes, sich entwickelndes Wissen, in dessen Produktion die nachwachsende Generation eingeführt werden soll.

Damit sind Schulaufsicht – in früheren Jahren mag die so ausgesehen wie in der Abbildung 4.9 dargestellt – und andere Kontrollinstrumente nicht überflüssig. Denn empirische Menschen müssen keineswegs immer der Logik der Sache folgen.

Um es zugespitzt und dialektisch zu formulieren: Gerade *weil* Lehrer Angehörige der älteren Generation sind; *weil* sie in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen stehen, insbesondere auch in dem Gebiet, für das sie spezifisch kompetent sind; und *nur insofern* sie das sind – gerade deswegen können sie die ihnen aufgebene Kultur *kompetent* übermitteln.



*Abb. 4.9: Die Inspektion, oder:
Der Lehrer als Vertreter der ›älteren Generation‹*

Lehrer oder Erzieher

Ganz fest ist ein anderer Gegensatz im didaktischen Diskurs verankert, der vom *pädotropen* und vom *logotropen* Lehrer¹⁸. Er wird heute zumeist in der Variante: »Lehrer« gegenüber »Erzieher«, vorgetragen, etwas abgeschwächt in der Redefigur »nicht nur Lehrer, sondern auch Erzieher«.¹⁹ Der Gegensatz ist wohl nicht zuletzt deswegen so hartnäckig Gegenstand ausführlicher Erörterungen, weil er nicht nur als ein Persönlichkeitsmerkmal von Lehrern erscheint, sondern überdies eine Maßgabe der Arbeitsteilung unter den Lehrern zu sein scheint: Grundschullehrer hier und Sekundarlehrer dort. Der Gegensatz ist relativ jung. Vermutlich ist es bis zur Erfindung des »Schulunterrichts«²⁰ so gewesen, dass Lehrer das ihnen anvertraute Wissen zu vermitteln hatten und sonst nichts. Dass dies um der Kinder und ihrer Zukunft willen geschehe, demnach auch in spezifischer Zuwendung zu ihnen, ist pietistisch-aufgeklärte Weiterentwicklung. Und es war wohl dem vergangenen 20. Jahrhundert, dem so genannten »Jahrhundert des Kindes« vorbehalten, dass man jetzt das Wissen als bloßes Mittel dem Zweck der Menschwerdung des Kindes unterordnete. In der didaktischen Alltagssprache wird es dann nicht selten wohlfeil als »bloßes« Wissen diffamiert.

Aber auch dieser Widerspruch lässt sich auflösen. Nehmen wir zunächst den Standpunkt des Logotropen ein, des Fachmanns. Er weiß sich der Tradition verpflichtet; sieht sich dafür verantwortlich, dass das Wissen rein und in seiner ganzen Potenz weitergegeben werde; so versteht er seine Aufgabe. Was aber, wenn es von den Adressaten nicht wahr- und aufgenommen wird? Dann muss er ausdrücklich dafür Sorge tragen, dass er eben dieses werthaltige Wissen auf eine Art und Weise weitergibt, die dessen Aneignung ermöglicht. Das muss er gewiss nicht jeden Tag und nicht immer grundsätzlich. Denn der Unterricht in der Schule ist in eine Vielzahl von entlastenden Strukturen eingebettet, die wir als »Schulleben« zusammenfassend bezeichnen. Erst wer die Tatsache der Institutionalisierung von Unterricht einem rationalisierenden, psychologisierenden, ständigen Rechtfertigungszwang unterwirft, bürdet sich selbst die ganzen, scheinbar unlösbaren Widersprüche auf.

Auf der anderen Seite ist auch der Pädotrop nicht nur Pädotrop, wenn er den Kindern zugewandt ist. Was macht er mit den Kindern, wenn nicht Arbeit an Sachen, von denen er weiß oder überzeugt ist, dass sie für die Kinder bedeutsam sind? Und welche wären das? solche Ausschnitte aus der Kultur, die für ihre Menschwerdung unabdingbar sind – wie erörtert.

Lehrer orientieren ihr Handeln im Unterricht einerseits an den Schülern und notwendigerweise zugleich andererseits an dem zu vermittelnden Ausschnitt aus der Kultur, so könnte man zusammenfassen. Das ist weder eine Tatsachenbehauptung, noch eine Forderung, sondern wiederum eine logische Konsequenz, ein *Lehrsatz*, der aus den ersten drei Axiomen abgeleitet werden kann. Das »didaktische Dreieck«, als Gedankenstütze, bildet diesen Zusammenhang treffend ab.

Der geborene – der professionelle Lehrer

Eine der klassischen Versionen des Gesichtspunkts der »Natur«, brauche ich hier nur zu erwähnen: Kann man den Lehrerberuf erlernen, oder ist man Lehrer bzw. Erzieher von Natur aus – oder eben nicht? Warum nur erwähnen und nicht ausführen? weil dieses ganze Buch nur auf der Basis einer Unterstellung einen Sinn hat, der Unterstellung nämlich, dass »Lehrer« ein *Beruf* ist *wie jeder andere auch* und dass man die für seine Ausübung erforderlichen Fertigkeiten erlernen kann. Dabei kommen dem Einen die, der Anderen die persönlichen Eigenschaften zugute oder in die Quere; fällt es ihm schwerer, ihr leichter; ist er ein guter Lehrer, und von ihr sagen einige ihrer Schüler, sie habe den Beruf verfehlt. Wir fassen diese Beobachtungen und Urteile so zusammen, dass wir sagen, man habe eine besondere Begabung für diesen oder jenen Beruf – oder auch nicht. Ich jedenfalls teile mit *Klaus Prange* und vielen Anderen die Überzeugung: Unterrichten, Lehrersein überhaupt kann man lernen.²¹ Um es in der Sprache der Bildungstheorie auszudrücken: Jeder Mensch kann in seiner Person den Lehrer oder die Lehrerin herausbilden, die jeder Mensch als Mensch prinzipiell ist – wenn auch nicht immer de facto und auch keineswegs immer perfekt.

Lehrer und Schüler

Gelegentlich findet man die Ecken des didaktischen Dreiecks mit Doppelpfeilen verbunden. Man könnte nämlich fragen, ob es so etwas wie eine wechselseitige Beziehung von Lehrer und Schülern gibt, die mit derartigen Pfeilen symbolisch dargestellt werden könnten. Es gibt solche Beziehungen. Sie sind von der ›Sache‹ des Unterrichts relativ unabhängig, und sie haben gleichwohl für den Umgang Beider mit ihr eine erhebliche Bedeutung.

Sieht man auf die alltäglichen Gespräche über die Schule und den Unterricht, nimmt man die *Schule in der Literatur*²² oder im Film – vornehmlich sind es die Beziehungen zwischen Schülern und ihren Lehrern, die da thematisiert werden, und zwar diejenigen, die nicht oder nicht zuerst über die ›Sache‹ des didaktischen Dreiecks vermittelt sind. Eher scheint es so zu sein, dass der Weg zur Sache über die Person entweder vermittelt wird oder aber versperrt ist. Dazu kommt, dass es in aller Regel mehrere Schüler sind, die untereinander und zum Lehrer Beziehungen aufbauen und in der sozialen Situation Unterricht auch bearbeiten: Zuwendung, Rankämpfe, Positionsdefinition, Konkurrenz, und das alles auf unterschiedlichen Dimensionen: Körperkraft, fachliches Können, Attraktivität. Zweck des Unterrichts ist alles das nicht; es ist aber auch mehr als nur ein Ensemble von Randbedingungen, die man sich je nach Bedarf mehr oder weniger ergänzend erläutern könnte.

Man spricht vom ›heimlichen Lehrplan‹ und versucht so, diese Seite des Unterrichts begrifflich zu fassen. Das ist aber kein Begriff, sondern bestenfalls ein Container. Denn erstens wird nach diesem ›Plan‹ nicht gelehrt, und das zweitens schon gar nicht planmäßig; nicht einmal heimlich sind die Dinge immer.²³

Im 3. Axiom, noch deutlicher in der Realdefinition, die ich oben gegeben habe (s. o. S. 52), ist der Aspekt des ›Sozialen‹ bereits enthalten; die wechselseitigen Verhaltenserwartungen, die eine ›Institution‹ ausmachen, weisen immerhin auf eine erste, präzisierende Differenz hin. In den gängigen Didaktiken findet man allerdings keine Hilfe für eine

weiter gehende theoretische Bestimmung. Die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehungen werden nicht thematisiert. Sie sind allenfalls in Rezepten aufgehoben oder in ziemlich wenig sagenden Maximen wie der, dass »guter Unterricht« durch eine »demokratische Unterrichtskultur« gerahmt sein müsse.

Sozialklima

»Demokratisch«, das ist die eine Seite eines in der Pädagogik seit den 1960er Jahren unverzichtbaren Gegensatzpaares; »autoritär« ist die andere. Moralisch positiv besetzt, dient jenes Attribut als Symbol für erwünschtes, »autoritär« spätestens seit dem Slogan einer »antiautoritäre Erziehung« hingegen für durchaus unerwünschtes Verhalten von Lehrern und Erziehern. Woher stammen die Begriffe? *Kurt Lewin* (1890–1947), ein emigrierter deutscher Sozialpsychologe, war mit zwei Kollegen Ende der 1930er Jahren aus gegebenem Anlass der Frage nachgegangen:

»What underlies such differing patterns of group behavior as rebellion against authority, persecution of a scapegoat, apathetic submissiveness to authoritarian domination, or attack upon an outgroup? How may differences in subgroup structure, group stratification, and potency of egocentered and groupcentered goals be utilized as criteria for predicting the social results of different group atmospheres? Is not democratic group life more pleasant, but authoritarianism more efficient? These are the sorts of questions to which »opinionated« answers are many and varied today, and in which scientific answers are, on that account, all the more necessary.«²⁴

Um die Frage zu beantworten, führten sie eine Reihe von Experimenten durch, die der Anstoß zu einem ganzen Forschungszweig wurden. Die ihnen zugrunde liegende Idee ist sehr einfach: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem so genannten »Sozialklima« auf der einen Seite, erzeugt durch das Sozialverhalten von Erziehern und Lehrern, und dem Lern- bzw. Arbeitsverhalten von Schülern auf der anderen. Beim Sozialverhalten als der unabhängigen Variablen unter-

schieden sie drei Ausprägungen: ein autoritäres, ein demokratisches und ein Laissez-faire-Verhalten (s. Tab. 4.10).²⁵

Die Arbeit von *Lewin*, *Lippitt* und *White* zog eine Fülle von empirischen Untersuchungen nach sich, zunächst in den USA, dann auch in Deutschland. Wie immer, wenn man ein Phänomen genauer, empirisch untersucht, zeigte sich auch hier, dass die Dinge komplizierter sind als das Modell, mit dem man sie sich verständlich macht. Die Hypothese, die den ersten Untersuchungen von *Lewin* und seinen Mitarbeitern zugrunde lag, war noch vergleichsweise einfach: Arbeitsatmosphäre und -ergebnisse lassen sich aus dem Sozialklima vorhersagen. Sie musste zugunsten komplexerer Annahmen aufgegeben werden. Zu viele Randbedingungen machten sich so nachdrücklich geltend, dass sie als unabhängige Variablen mit in das Modell aufgenommen werden mussten, so zum Beispiel die Bedeutung, die das Ziel – das angestrebte Produkt – für die Arbeitenden hat.

Höchst differenzierte, gar zum Teil widersprüchliche Antworten auf eine einfache Frage, wie sie die Sozialpsychologen zu Beginn gestellt hatten, tragen nicht unmittelbar zur Lösung derjenigen Probleme der Praxis bei, auf die die Frage zurückgeht. Was aber alsbald praktisch wirksam wurde, waren die slogan-ähnliche Bezeichnungen für ›Erziehungs-‹ oder ›Unterrichtsstile‹. Das Laissez-faire-Verhalten wurde dabei nicht weiter in Betracht gezogen. Übrig blieb ein Gegensatzpaar mit wechselnden Bezeichnungen: ›demokratisch‹ gegenüber ›autoritär‹, haben sich in der deutschen Didaktik durchgesetzt; für die erstere findet sich auch noch der Begriff ›sozial-integrativ‹.

In der Pädagogik dient dieses Gegensatzpaar zur Symbolisierung von pädagogisch erwünschtem, legitimmem Verhalten. ›Demokratisch‹ ist scheinbar per definitionem kompatibel mit der demokratischen Grundordnung, auf die Erziehung und Unterricht in unserem Staat verpflichtet sind; ›autoritäres‹ Verhalten widerspricht ihr demnach. Auf derartige Überlegungen gründet sich das Versprechen: Zufriedenheit mit dem Unterricht und die erwünschten Lernerfolge werden sich – soll ich sagen: per definitionem? – einstellen, wenn das Lehrerverhalten nur ›demokratisch‹ ist. Das ist eine alltagstheoretische Hypothese, und zwar eine schlechte. Schlecht ist sie grundsätzlich und zwar deswegen, weil es scheint, es brauchte gar nicht erst geprüft zu

werden, welches Verhalten im Einzelnen welche Effekte hat, und welche Effekte auf welche Ursachen zurückgeführt werden können.

Authoritarian	Democratic	Laissez-faire
1. All determination of policy by the leader.	1. All policies a matter of group discussion and decision, encouraged and assisted by the teacher.	1. Complete freedom for group or individual decision, without any leader participation.
2. Techniques and activity steps dictated by the authority, one at a time, so that future steps were always uncertain to a large degree.	2. Activity perspective gained during first discussion period. General steps to group goal sketched, and where technical advice was needed the leader suggested two or three alternative procedures from which choice could be made.	2. Various materials supplied by the leader, who made it clear that he would supply information when asked. He took no other part in work discussions.
3. The leader usually dictated the particular work task and work companions of each member.	3. The members were free to work with whomever they chose, and the division of tasks was left up to the group.	3. Complete nonparticipation by leader.
4. The dominator was ›personal‹ in his praise and criticism of the work of each member, but remained aloof from active group participation except when demonstrating. He was friendly or impersonal rather than openly.	4. The leader was ›objective‹ or ›fact-minded‹ in his praise and criticism, and tried to be a regular group member in spirit without doing too much of the work.	4. Very infrequent comments on member activities unless questioned, and no attempt to participate or interfere with the course of events.

Tab. 4.10: Erziehungsstile nach Lewin, Lippit und White

Hilfreicher für eine Verständigung über den und die Bewältigung des Alltags ist es, wenn man den scheinbaren Gegensatz als zwei mehr

oder weniger unterscheidbaren Ausprägungen auf einer Skala namens ›Erziehungsstil‹ versteht. Dann kann sich die Gegenüberstellung als theoretisch produktiv erweisen. Man könnte dann nämlich zunächst fragen, welche Merkmale des Verhaltens das ausmachen, was als ›Erziehungsstil‹ bezeichnet wird. So ließe sich in einem ersten Schritt beschreiben, wie ein Träger der Rolle ›Erzieher‹ bzw. ›Lehrer‹ seine Rolle interpretiert. In einem zweiten Schritt könnte man dann prüfen, ob irgendwelche, möglichst natürlich die erwünschten Effekte etwa auf einzelne oder eine Gruppe von Merkmalen zurückgeführt werden können. Tatsächlich geschieht das im Unterrichtsalltag ebenso wie in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung.²⁶

Kommunikation

Um dieselbe Zeit, da das Konzept des ›Sozialklimas‹ so zu sagen Eingang in die Pädagogik fand, geschah dasselbe mit der ›Kommunikation‹. *Paul Watzlawick, Janet H. Beavin und Don D. Jackson* haben Formen der menschlichen Kommunikation untersucht, um auf diesem Wege die Ursachen von deren Störung ermitteln zu können.²⁷ Dazu haben sie zunächst mit Hilfe von ›Axiomen‹ definiert, was sie unter ›Kommunikation‹ verstehen:

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine *Metakommunikation* ist – ebenso, wie die Beziehung vom Inhaltsaspekt bestimmt wird.
3. Die Natur einer Beziehung ist durch die *Interpunktion* der Kommunikationsabläufe seitens des Partners bedingt.
4. Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger *Modalitäten*.²⁸
5. Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder *symmetrisch* oder *komplementär*, je nachdem, ob die Beziehung zwischen Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.

Wenn sich die Kommunikation in *jeder* sozialen Situation mit Hilfe dieser Axiome beschreiben lässt, so muss das logischer Weise auch für die Kommunikation im *Unterricht* gelten. Und tatsächlich lassen sich alle Axiome auch gehaltvoll interpretieren, wenn wir sie auf den Unterricht anwenden.

Allerdings habe ich den Eindruck, dass es sich, wenigstens bei ihren Axiomen 2–5, nicht um solche »Axiome« handelt, wie ich sie im 2. Kapitel eingeführt habe, also geteilte, grundlegende Überzeugungen. Eher sind es Gegensatzpaare, erzeugt von jeweils einem Gesichtspunkt, wie ich ihn bereits im Druck hervorgehoben habe; beim 5. Axiom könnte man den der »Rolle« rekonstruieren. Genau als solche Gegensätze wurden sie dann auch in der Didaktik aufgenommen: Der Beziehungsaspekt wurde *gegen* den Inhaltsaspekt ausgespielt; die Interpunktion der Schüler *gegen* die des Lehrers; eine einseitige Bevorzugung der analogen Modalität steckt heute noch im Gemeinplatz von der »verkopften« Schule; und selbstverständlich meint man, die unterrichtliche Kommunikation sollte symmetrisch sein.

Man hat das Modell, solcher undialektischen Betrachtung entsprechend, missbraucht und eine »kommunikative Didaktik« daraus entwickelt.²⁹ Sofern das einer der vielen Versuche ist, Beschreibungen unvermittelt in Handlungsanweisungen zu übersetzen, handelt es sich um groben Unfug. Man sollte vielmehr, um das zu wiederholen, die Gegensatzpaare dialektisch interpretieren. Dann kann das Denkmodell »Unterricht als Kommunikation« der Aufklärung über unbewusst angewendete oder verletzte Regeln unterrichtlicher Kommunikation dienen und damit die Arbeit im Unterricht erleichtern und möglicher Weise gar Hindernisse beseitigen helfen.

Die implizite Persönlichkeitstheorie

erwähne ich nur; ihre nähere Ausführung ist Sache der *Psychologie*. Jeder Mensch hat eine einigermaßen konsistente Vorstellung, davon, wie und warum andere Menschen so sind, denken und handeln, wie er sie wahrnimmt – seine »subjektive« Theorie. Man nennt diese Vorstellungen eine »implizite Persönlichkeitstheorie«.³⁰ Sie prägen unausgesprochen und unbewusst, eben »implizit« die Wahrnehmungen von

und den Umgang mit anderen Menschen. So haben Lehrer ein ›Schülerbild‹, gemäß dem sie beispielsweise das Verhalten von Schülern im Unterricht und deren Leistungen auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zurückführen. Elemente einer solchen Theorie sind insbesondere ›Begabung‹, ›Anstrengung‹, auch ›Anpassung‹.

Die Vermutung liegt auf der Hand, dass das Bild, das Lehrer von ›Schülern‹ haben, für die Arbeit im Unterricht und die Maßnahmen von Bedeutung ist, mit denen ihren Unterricht steuern und Schülerleistungen beurteilen. – Selbstverständlich haben auch Schüler ein Bild vom ›Lehrer‹. Und das geht noch weiter: Lehrer wissen, welches Bild ihre Schüler von ihnen haben und umgekehrt. Wie all diese Bilder aussehen und wie die das Verhalten und Handeln beeinflussen, gar steuern: Das sind für den Unterricht und sein Gelingen bedeutende Fragen, die in der Unterrichtsforschung bearbeitet werden.

5 Der Unterricht als Prozess

Vorweg

Anders als zuvor beginne ich dieses Kapitel mit einer Geschichte. Das hat den folgenden Grund:

Nicht lange vor PISA (*Programme for International Student Assessment*) hatte TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) die Gemüter erregt. Zwei Vorgängerstudien hatte es gegeben; öffentliches Interesse hatten die allerdings nicht gefunden. Nun aber war vor allem in den USA das Entsetzen über das vergleichsweise schlechte Abschneiden groß (s. Abb. 5.1). Auch in der Bundesrepublik Deutschland waren Bildungspolitiker und Schulpädagogen erschreckt – und wie immer mit wohlfeilen Erklärungen und guten Ratschlägen zur Schulreform ganz schnell bei der Hand, einige Erziehungswissenschaftler und Psychologen ebenso. Immerhin gab es unter den Letzteren auch solche, die nicht gleich Rezepte anboten, sondern nach Ursachen suchten. Eine auf den ersten Blick plausible *Hypothese*, die außerdem den Vorteil hatte, dass sie empirisch überprüfbar zu sein schien, war diese: Unterschiede zwischen den Testergebnissen gehen auf unterschiedliche und insbesondere nationenspezifische *Unterrichtskulturen* zurück.

Wie sollte man diese Hypothese aber empirisch prüfen? Man müsste Unterricht in den beteiligten Ländern protokollieren und – wie die Testergebnisse – miteinander vergleichen. So wurde denn auch in den USA eine Folgestudie begonnen, die *TIMSS Video Study*. Video-Aufnahmen von Unterricht in Japan, den USA, Deutschland und weiteren Ländern wurden produziert. Von ihnen erwartete man, dass sie eine brauchbare Datenbasis für die Interpretation der ermittelten Testergebnisse abgeben würden. So weit ist das unmittelbar plausibel.

Diese Untersuchung ist in vielen Hinsichten außerordentlich interessant: Nicht nur sie selbst erbrachte eine immense Fülle von Unterrichtsdokumenten; sie hat zudem in anderen Ländern zu Folgestudien angeregt. Das dabei erhobene Material ist vorzüglich als Medium der Lehrerbildung geeignet; wahrscheinlich ist das auch der am meisten genutzte Verwendungszweck. Und die Sorgfalt und Subtilität, mit der die Arbeitsgruppe methodisch vorgeht, ist ein schönes Beispiel für die Logik und auch die Praxis von Unterrichtsforschung.

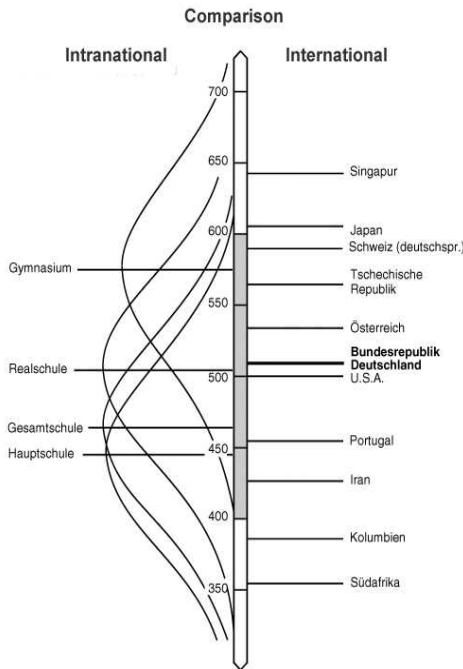


Abb. 5.1: Ländervergleich der TIMSS-Ergebnisse

Allerdings ergab sich am Ende, dass sich die zu prüfende Hypothese auf diese Weise nicht prüfen ließ. Offensichtlich hatte man nicht mit der sonst bei empirischen Untersuchungen üblichen Gründlichkeit über die Frage nachgedacht: Wie lassen sich Video-Aufnahmen oder auch nur Verbaltranskripte von Unterricht miteinander vergleichen? wie überhaupt und erst recht solche von Unterricht in sehr unterschiedlichen Kulturen wie der japanischen, der US-amerikanischen und der deutschen? Wie soll man nicht nur Unterschiede, sondern auch Gleichförmigkeiten interpretieren?

Exkurs zur TIMSS Video Study

Nach einer Vorstudie zur Technik der Untersuchung wurden 1999 638 eighth-grade mathematics lessons in sechs Ländern aufgenommen; Deutschland war (leider) nicht darunter.

»... these lessons were analyzed to address three broad questions: (1) how was the lesson environment organized (e.g., what kind of activities took place, and what was the purpose of these activities)? (2) what kind of mathematics content was studied? and (3) how was the content studied?«¹

Diesen Fragen wurden beobachtbare Merkmale zugeordnet. Die Verteilung der Häufigkeiten, die die Analysen ergaben, diente dann der Konstruktion von nationalen »lesson signatures« und damit dem internationalen Vergleich. Kurz gesagt: Die Ergebnisse der Untersuchung als solche sind interessant genug. Für meinen Weg zu einer Theorie des Unterrichts eröffnet sie darüber hinaus einen willkommenen Zugang. Deswegen werde ich in diesem Exkurs über das Ergebnis der Studie etwas ausführlicher in der Form einer Paraphrase berichten.

Zu Beginn eines kurzgefasste Reports lesen wir:

Eighth-grade mathematics teaching in all seven countries shared some general features.

Das finde ich nicht weiter verwunderlich, denn überall ist es – Unterricht. Anders als die amerikanischen Kollegen gehe ich von dessen

Sach-Logik aus, die es mir erlaubt, so zu sagen vorherzusagen, welche Merkmale das sein dürften.

The comparative nature of this study tends to draw attention to the ways in which the seven countries differed in the teaching of eighth-grade mathematics.

Der ursprüngliche Anspruch war weiter gegangen, wie gesagt, zu weit, wie man dann wohl gemerkt hat. Denn:

... it is important to remember that both differences and similarities are expected in cross-country and crosscultural comparisons.

Deswegen war man dann vermutlich auch so überrascht:

When a wide-angle lens is employed across countries, it is clear that all seven countries shared common ways of teaching eighth-grade mathematics. Viewed from this perspective, some similarities are striking.

Nämlich:

- *In all of the countries, eighth-grade mathematics was often taught through solving problems; at least 80 percent of lesson time, on average, was devoted to solving mathematics problems.*
- *Eighth-grade mathematics lessons in all seven countries were organized to include some public, whole-class work and some private, individual or small-group work. [...]*
- *On average, lessons in all of the countries included some review of previous content as well as some attention to new content.*
- *At least 90 percent of lessons in all the countries made use of a textbook or worksheet of some kind.*
- *Teachers in all of the countries talked more than students, at a ratio of at least 8:1 words, respectively.*

While there were some shared general features, there was discernible variation across the countries [...].

So zum Beispiel:

Eighth-grade mathematics lessons in the Czech Republic placed a greater emphasis on reviewing previously learned content than those in all of the other countries except the United States; lessons in Japan placed a greater emphasis on introducing new content than those in all six of the other countries.²

Was ist am Ende das Fazit?

One of the questions that prompted the 1999 study was whether countries with high achievement on international mathematics assessments such as TIMSS share a common method of teaching. Results from the 1999 study of eighth-grade mathematics teaching among seven countries revealed that, among the relatively high-achieving countries, a

*variety of methods were employed rather than a single, shared approach to the teaching of mathematics,*³

auf die man also ein gutes Abschneiden bei TIMSS hätte zurückführen können. Mit einem Wort: Die von mir rekonstruierte Ausgangshypothese ist auf diese Weise nicht so entscheidbar, wie man es gehofft hatte.

Allerdings hat man etwas anderes erreicht; und was man erreicht hat, ist beeindruckend genug: Nachfolgende Auswertungen, weiterführende methodische Kritik, Folgeuntersuchungen, auch in anderen Ländern. Darauf gehe ich jedoch nicht weiter ein. Vielmehr breche ich die Geschichte und die Erzählung ab, denn ich bin an den Punkt gekommen, von dem aus ich entwickeln möchte, was *Unterricht als Prozess ausmacht*.

Wenn man zwei Dinge oder Sachverhalte – hier einzelne Exemplare von ›Unterricht‹ – miteinander vergleichen will, so braucht man ein Drittes, das die Verbindung zwischen beiden Seiten herstellt und auf diese Weise einen Vergleich ermöglicht, die alten Logiker nannten es das *tertium comparationis*, das Dritte eines Vergleichs. Was könnte sinnvoll als ›Drittes‹ eines Vergleichs von *Unterricht* fungieren, nicht von einzelnen seiner Merkmale oder auch von Mustern, die man da erkennen mag? Die Inhalte taugen dafür allenfalls in einem ganz engen Rahmen (s. Kap.9). Tatsächlich sind es bei der TIMSS und anderen Video-Studien immer Momente des Prozesses, die herangezogen werden. Dem werde ich jetzt nachgehen und beende damit den meinen Exkurs.

Anfang und Ende – Die Artikulation

Der Unterricht verläuft in der Zeit; und mit dieser trivialen Anmerkung habe ich den Topos von Anfang und Ende bemüht.⁴ Den Prozess beschreiben wir sinnvoller Weise durch die Handlungen, die die Beteiligten ausführen bzw. durch Abfolge und Muster von solchen Handlungen. Ehe ich hierauf eingehe, nehme ich noch das 3. Axiom der Institution hinzu, und aus dem folgt: Unterricht ist strukturiert, und er wird ausdrücklich inszeniert, sobald er als Unterricht institutionalisiert ist, sobald also die heranwachsende Generation sich das

kulturelle Minimum nicht nur beiläufig im Alltag aneignet.⁵ Diese Struktur nennt man seine *Artikulation*.

Der Begriff ist nicht sehr anschaulich und nicht leicht an die Alltagssprache anzuknüpfen. *Prange* führt ihn auf die Gliederung von Gesetzestexten nach ›Artikeln‹ zurück. Der ›Katechismusunterricht‹ *Lutherscher* Provenienz lässt auch an die ›Artikel‹ eines Glaubensbekenntnisses denken.

Es gibt viele mehr oder weniger unterschiedliche Schemata der Artikulation; *Prange* hat sie ausführlich erörtert.⁶ Vermutlich lassen sie sich auf zwei Wurzeln zurückführen:

Historisch gesehen, ist die Artikulation des Unterrichts *zunächst* auf die *Logik des Lernens* gegründet worden. Das liegt nahe, denn der Zweck des Unterrichts und der Arbeit im Unterricht sind Prozesse in den Schülern, die im Alltag als ›Lernen‹ bezeichnet und in der Psychologie konzeptualisiert und genauer untersucht werden. *Herbart* hat eine philosophisch-psychologische Grundlegung des Unterrichts ausgearbeitet hat, seine Nachfolger, die ›Herbartianer‹, haben seine Theorie des ›erziehenden Unterrichts‹ in die Sprache der Didaktik übersetzt.⁷

Als eine *zweite* Wurzel kann man das Konzept der *Arbeit im Unterricht* ansehen. Die eingangs eingeführten ›Reformpädagogen‹ und hier vor allem die Vertreter der ›Arbeitsschulbewegung‹ haben auf das ihr Augenmerk gerichtet, was im Unterricht tatsächlich abläuft, und das als ›Arbeit‹ verstanden. Diese Arbeit ist kein Selbstzweck, sie muss vielmehr einen ›pädagogischen Wert‹ haben, die Bildung der Schüler. Der Weg dorthin führt über Prozesse, die wir als ›Lernen‹ bezeichnen und in der Sprache der Psychologie näher bestimmen. In Köpfe, in denen sie sich abspielen mögen, kann man nicht unmittelbar hineinregieren. Was man jedoch methodisch organisieren, also auch planen, beobachten und bewerten kann, ist das, was im Unterricht geschieht, nämlich die Arbeit. Aus den Produkten solcher Arbeit schließen wir dann auf Vorhandensein und die Ausprägung von ›Lern‹ergebnissen. Ich werde darauf im letzten Kapitel zurückkommen.

Insofern kann man zwar sagen, dass beide Zugänge zu einer Logik des Unterrichtsprozesses miteinander zusammenhängen: das ›Ler-

nen« und die »Arbeit«. Das, was man beobachten, messen und vergleichen kann, sind die Arbeit und die Arbeitsergebnisse.

Ein Schema der Artikulation

Das 2. Axiom der Tradierung im Zusammenhang mit dem 4. der Generationen nimmt die mehrfach erwähnte didaktische Differenz auf, die Differenz zwischen einem Zustand, in dem die nachwachsende Generation über ein Wissen noch nicht oder nicht in angemessener Weise, und einem solchen, in dem sie darüber verfügt. Das zu ihrer Überbrückung nötige Wissen teilen Lehrer mit; von ihren Schülern erwarten wir, dass sie es aufnehmen. *Mitteilung* durch den Lehrer und *Aufnahme* durch die Schüler – dies mit dem Gesichtspunkt der Zeit in Zusammenhang gebracht, konstituiert den Unterricht als Prozess.

Regelmäßig, geradezu reflexartig, provoziert die Formulierung: Aufnahme und Mitteilung, den Widerspruch der Didaktiker. »Produktiv«, »kreativ«, »konstruktiv«, »kritisch« und ähnliche an die pädagogische Moral appellierende Einwände sind sicher. Aber die sind nichts als Bekenntnisformeln. Die Nachfrage, was die solchen Attributen entsprechenden Schülertätigkeiten wären, bringt regelmäßig ziemlich inhaltsleere Verben zutage, mit denen das umschrieben wird, was ich hier zusammenfassend als »Aufnahme« bezeichne.



Abb. 5.2: Unterricht – Anfang und Ende

Am Ende, und zwar spätestens des gesamten Unterrichts, wird sodann überprüft, ob die Herangewachsenen über das für erforderlich gehaltene Wissen verfügen. Logisch notwendig scheint mir dieser letztere Schritt nicht zu sein. Man könnte nämlich auch unterstellen, dass sich Erfolg oder Misserfolg schon im Leben selbst erweisen werden. Offensichtlich ist aber keine moderne Gesellschaft bereit, das darin liegende Risiko zu tragen. Spätestens beim Übergang in die Erwachsenengesellschaft findet man durchweg eine Probe oder Prüfung, eine ritualisierte Initiation.

Das ist, strukturell gesehen, der ganze Prozess. Blickt man in die Geschichte des Unterrichts zurück, so sieht es aus, als seien damit die ältesten, greifbaren Formen eines elementaren Unterrichts hinreichend beschrieben. So scheint das im 1. Kapitel eingeführte ›Accipies-Motiv‹ – Lehrsätze empfangen und aufnehmen – wirklich nur Mitteilung (dogmata) und die Aufnahme (accipies) des Mitgeteilten zu implizieren (Abb. 1.6, S. 26).⁸ – Mit dieser Struktur sind jedoch noch nicht die Handlungsmuster erfasst, wie sie im Laufe der Geschichte erarbeitet wurden und heute sozusagen zur Verfügung stehen, ganz zu schweigen von der Vielfalt der individuellen Variationen, weder in der Geschichte, noch in der Gegenwart; aber die stehen hier auch nicht zur Erörterung.⁹ Die Frage ist: Was zeigt sich, wenn wir heute nach der *Logik der Arbeit* im Unterricht suchen?

Da können wir durchweg die folgenden Stufen identifizieren; die Bezeichnungen wechseln im Einzelnen:

Anfang Vergewisserung des Nicht-Wissens, meist inszeniert als eine so ohne weiteres noch nicht lösbare ›Aufgabe‹ oder als ein ›Problem‹. Ohne eine Einsicht in die didaktische Differenz ist ein Interesse an deren Überwindung schwer vorstellbar, kann Unterricht also nicht beginnen. Ein Meister der Kunst, eine solche Einsicht – die ›Aporie‹, Ausweglosigkeit – herbeizuführen, muss schon Sokrates gewesen sein.¹⁰ – Betrachtet man die Funktion des Anfangs, so könnte man von einer Organisation der Bereitschaft sprechen, der Bereitschaft, sich auf die folgende Arbeit einzulassen.

Mittelbeschaffung Herbeischaffung der Mittel, mit deren Hilfe die Aufgabe gelöst werden kann: Erinnerung an Vorwissen; sinnvolle



Abb. 5.3: Arbeit im Unterricht – Adolf Reichwein in seiner Dorfschule

Medien, Planung der Arbeit, ausdrückliche Lösungshilfe. Man könnte im Zusammenhang von ›Arbeit‹ auch von den ›Werkzeugen‹ sprechen, sofern man diesen Begriff nur angemessen weit fasst und auch ›Denkwerkzeuge‹ einbezieht.

Legitimerweise kann man im Unterricht nur Werkzeuge in Anspruch nehmen, die die Schüler sachgerecht benutzen können. Man kann sie in zwei Gruppen zusammenfassen: solche, die im Unterricht selbst erarbeitet wurden, ›Gelerntes‹ im weitesten Sinne, und solche, die die Schüler zweifelsfrei aus ihrem alltäglichen Leben mitbringen, und zwar alle Schüler. Diese Gruppe von Werkzeugen heranzuziehen, ist in der Praxis überaus problematisch, wie sich zeigt, wenn man den Gesichtspunkt der sozialen Schicht heranzieht und zum Beispiel an den Bücherschrank denkt, der Kindern zu Hause zur Verfügung steht oder auch nicht, oder an die Hilfe bei den Hausaufgaben (Abb. 11.1, 224)

Arbeit Herstellung des in der Aufgabenstellung angezielten Produkts, in der Regel ist das das Lösen der Aufgabe. Die Wege der Produktion mögen denkbar unterschiedlich sein, auch sind oft unterschiedliche Lösungen gleich richtig. *Richtig* müssen sie aber in jedem Falle sein; das folgt aus dem 1. Axiom der Kultur.¹¹

Übung Was jetzt folgt, logisch gesehen, wird traditioneller Weise als »Übung« bezeichnet: eine Phase der Vergewisserung dessen, dass die Lösung nicht zufällig gefunden wurde und man demnach einigermaßen verlässlich schließen darf, das angestrebte Können sei vorhanden. Aufgaben derselben Art wie die bearbeiteten sind mit den Mitteln zu lösen, die in der Bearbeitung der ersten Aufgabe erworben sein sollten. Außerdem soll mit der Übung dafür Sorge getragen werden, dass Wissen und Können relativ dauerhaft zu Verfügung stehen, in lerntheoretischer Formulierung: dass die Arbeit zu einer relativ dauerhaften Verhaltensänderung der Arbeiter geführt hat, hier »Lernen« genannt. – Logisch von der Übung zu unterscheiden, in der Praxis oft mit ihr verbunden, ist die

Überprüfung, ob die Arbeit im Unterricht dazu geführt hat, dass nicht nur einzelne, sondern alle Mit-Arbeiter über das Wissen und Können verfügen, das während der Arbeit erworben werden soll. In dieser abschließenden Phase werden solche Aufgaben gegeben, wie sie auch zur Übung dienen. Sie müssten nunmehr aber ohne weitere Hilfe lösbar sein. – Die Formen der Überprüfung sind vielfältig wie die Übungsaufgaben im Unterricht: Hausaufgaben oder Tests und »Klassenarbeiten« gehören hierher.

L. Komm her / Knab!
lerne Weißheit.

S. Was ist das/
Weißheit?

L. Alles/
was nöthig ist/
recht verstehen/
recht thun/
recht ausreden.

S. Wer wird mich
das lehren?

L. Ich/
mit G.Dt.



Also hast du gesehen
in einem kurzen Begriff/
alle Dinge /
die sich vorstellen lassen/
und gelernt
die vornehmsten Wörter
i (lateinischen) Teutsche
Sprache.

Gehe nun fort/
und lise fleißig
andre gute Bücher /
dass du werdest Gelehrte/
Weis und Fromm.

Abb. 5.4: Der didaktische Rahmen des Orbis Pictus von Comenius

Der so gestufte Prozess wird durch eine *Rahmung* vom alltäglichen Leben, auch vom übrigen Schulleben abgegrenzt, von der Pause zum Beispiel, und zwar durch eine Begrüßung am Anfang und einen ausdrücklichen Schluss am Ende, jeweils mehr oder weniger stereotyp, ja, gelegentlich zum Ritual geronnen. Der Rahmen, den *Comenius* seinem *Orbis Pictus* gab (Abb. 5.4), ist ein schönes, altes Beispiel.

Wohl gemerkt: Das ist ein allgemeines Schema. Aus ihm lässt sich keine verbindliche Anweisung für die Organisation einer Unterrichtsstunde oder -reihe ableiten. Wohl aber taugt es als Suchraster für den Fall, dass man die innere Logik eines bestimmten Exemplar von »Unterricht« rekonstruieren möchte: Welche Arbeitsmittel sind es, und reichen die bereitgestellten aus? Welche Funktion hat eine bestimmte Aufgabe im Ganzen des Arbeitsprozesses? Was ist es, das am Ende überprüft wird?

Allgemein ist das Schema auch insofern, als das Wissen, an das man angeknüpfen kann, die Arbeitswerkzeuge, vor allem das angestrebte Arbeitsergebnis sich von Fach zu Fach unterscheiden, in dem der jeweilige Gegenstand, bildlich gesprochen, abgelegt ist. So sind es zum Beispiel allemal »Menschen«, aber hier ist es zum Beispiel ihr Blutkreislauf, und dort sind es Formen ihrer Vergesellschaftung – jeweils ganz andere »Fächer«, die zuständig sind.

Rahmung: Beginn der <i>Situation</i> »Unterricht«	Begrüßung, meist formelhaft
Beginn des Unterrichts	Aufgabe, Problem
Arbeitsmittel	Vorwissen, Medien, Arbeitsplan
Arbeit: Prozess und Ergebnis	am Unterrichtsgegenstand, ggf. mit Hilfestellung
Übung	Bearbeitung einer ähnlichen Aufgabe
Überprüfung des »Lernerfolgs«	Haus- oder »Klassenarbeit«.
Rahmung: Beendigung der Situation	meist formelhaft, auch non-verbal

Abb. 5.5: Allgemeines Schema der Artikulation von Unterricht

Bei der Sache – abwesend: Das Interesse

Wenn die Tür des Klassenraumes geschlossen ist, der Unterricht begonnen hat und der so genannte Alltag förmlich ausgeschlossen ist, so heißt das noch nicht, dass alle »bei der Sache« sind. Um den Schmetterlingsfreund noch einmal zu bemühen, der ist ganz wo anders. Nicht nur das: Seine Abwesenheit stört offensichtlich so, dass niemand bei der Sache ist, übrigens auch der Lehrer nicht; der Unterrichtsprozess ist unterbrochen. Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Unterricht stattfinden kann, scheint nicht gegeben zu sein. Etwas allgemeiner formuliert: Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Unterricht stattfinden kann, ist ein Interesse an der Überwindung der didaktischen Differenz. Das Wort »Interesse« geht auf das lateinische Verb *interesse* zurück, und auch dieses hat viele Bedeutungsnuancen. Eine, und die wird im Folgenden in Anspruch genommen, ist »bei etw. od. jmd. gegenwärtig sein, einer Sache beiwohnen, an ihr Anteil nehmen«. ¹² Im Folgenden soll unter »Interesse« eine gefühls- und vernunftbasierte Wertschätzung verstanden werden, die Aufmerksamkeit, Wollen und Handeln leitet.

Im Einzelnen unterscheidet man eine Vielzahl von Interessen (im Plural) bzw. Motiven, wie sie auch genannt werden. Für die Fachdidaktik ist ersichtlich eine Unterscheidung nach den Gegenständen von Bedeutung, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet. Genaueres müsste dazu demnach im Anschluss an die Erörterungen zur Kultur in den Fachdidaktiken ausgearbeitet werden.

In der allgemeinen Didaktik steht eine andere Differenz im Vordergrund, die von »unmittelbaren« und »mittelbaren« Interessen: Gilt die Wertschätzung der Sache selbst, dem Gegenstand des Unterrichts, oder einem Dritten, das nur auf dem Wege über diese Sache zu erreichen ist, also etwa gute Noten am Ende eines Schuljahres oder ein gutes Auskommen am Ende der Schul- oder Ausbildungszeit? In der Psychologie wird die Differenz als »intrinsische« gegenüber einer »extrinsischen« Motivation begrifflich gefasst. Diese Unterscheidung hat auch in die Sprache der Didaktik Eingang gefunden. Es ist ein uralter, geradezu ein Glaubenssatz der Pädagogik, dass nur auf der Grundlage von intrinsischen Motiven im Unterricht Erfolg verspre-

chend gearbeitet werden kann; nur eine solche Arbeit wird als pädagogisch legitim angesehen; extrinsische Motive müssten dementsprechend in intrinsische überführt werden. Übrigens wird das nicht etwa nur bei den Schülern, sondern ebenso wohl auch für die Berufarbeit von Lehrern unterstellt und von ihnen gefordert.

Wiederum ist die Konstruktion eines derartigen Gegensatzes in der Theorie unergiebig, und das sowohl theoretisch als auch praktisch. Warum soll es – theoretisch gesehen – pädagogisch nicht legitim und von vorne herein – praktisch – ineffektiv sein, wenn eine Schülerin sich die Differentialrechnung deswegen und nur deswegen aneignet, weil sie Ingenieurin werden will; ein Student die Allgemeine Didaktik, weil er Lehrer werden will, und aus keinem anderen Grunde? Die Differenz, sofern man sie dialektisch betrachtet, führt hingegen zu einer praktisch produktiven Maxime: Wenn dem Gegenstand momentan keine besondere Wertschätzung entgegengebracht wird, muss mit einem anderen verbunden sein oder verbunden werden, der diese Wertschätzung hat.

Gleichwohl hat jene Maxime der Überführung von extrinsischen in intrinsische Motive ihr Recht, wenn man sie wie folgt interpretiert: Ohne Interesse, wenn also die Arbeit nicht *in irgendeiner Hinsicht* als sinnvoll erfahren werden kann, ist kaum zu erwarten, dass ein Unterrichtsprozess auch nur in Gang kommt. Aber ebenso gilt: Interessen werden gebildet, und zwar nicht zuletzt im Unterricht. Das ist kein Paradox, denn die Gegenstände der Arbeit haben etwas mit den Arbeitenden zu tun. Diesen Zusammenhang kann man grundsätzlich aufweisen, wenn damit auch nicht sichergestellt ist, dass nunmehr den zunächst nicht interessierenden Gegenständen eine gewisse Wertschätzung entgegengebracht wird. *Tua res agitur*, so sagen die Theologen: In den heiligen Schriften wird von dir, dem Leser, gehandelt. Oder es heißt: *lector in fabula* – der Leser selbst kommt im Text vor oder soll sich in ihm wiederfinden. Diese Maxime der Textinterpretation ist ersichtlich für die Arbeit im Unterricht bedeutsam; ich werde im 7. Kapitel zum Unterrichtsinhalt darauf noch näher eingehen.

Disziplin: Unterstützen – Gegenwirken

Der Unterricht als Prozess läuft nicht automatisch ab und auch nicht immer ungestört, er muss vielmehr ausdrücklich begonnen und beendet und, vor allem, immer wieder in Gang gehalten werden. Er muss gelegentlich gegen Störungen und Unterbrechungen gesichert oder nach solchen ausdrücklich wieder aufgenommen werden. Für dieses ›Unterrichtsmanagement‹, wie es genannt wird, werden zwei Gruppen von Mitteln in Anspruch genommen, unterstützende und gegenwirkende. Die unterstützenden oder *motivierenden* Maßnahmen dienen dazu, den Unterricht in Gang zu halten, den Fortgang zu fördern, die Arbeit weiterzuführen und Störungen zu vermeiden. – Die ›Motivierung‹, im Zusammenhang des Unterrichtsprozesses gebraucht, ist nicht mit der ›Motivation‹ der Psychologen zu verwechseln. Diese ist etwas, was die Schüler haben oder auch nicht; sie hat, wie gesagt, etwas mit den ›Interessen‹ der Didaktik zu tun. Hingegen ›motivieren‹ Lehrer ihre Schüler, und zwar mit Hilfe von Maßnahmen, die deren Interesse an der Sache wecken oder fördern sollen – unterstützende Maßnahmen also. Denkbar ist auch, dass Schüler ihre Lehrer motivieren.

Im Alltag der Schule sind die ›Disziplinstörungen‹ ein Thema, das bisweilen alle anderen überlagert, zumal bei Berufsanfängern. Gleichwohl sind sie erstaunlicher Weise in den gängigen Didaktiken so gut wie nicht präsent, schon gar nicht als ein Element der Unterrichtstheorie.

Meyer widmet ihnen in seinen *Unterrichtsmethoden* immerhin unter dem Namen der ›Unterrichtsstörungen‹ einen Exkurs.¹³ Da zitiert er eine Definition, nach der sie denselben logischen Ort haben wie meine ›Disziplinstörungen‹. Aber so recht kann er damit auch nichts anfangen; vielmehr gibt er statt einer näheren Erläuterung alsbald Ratschläge, wie man sie produktiv wenden, also praktisch bearbeiten kann.

Der Begriff der ›Disziplin‹ ist in der Didaktik also ebenso wichtig wie unklar. Vermutlich verstören ›Disziplinstörungen‹ besonders dann, wenn Lehrern nicht so recht bewusst ist, was das ist: die ›Disziplin‹,

die da gestört wird. Da werden dann etwa Angriffe auf die eigene Person vermutet – die es im Unterricht durchaus auch gibt –, wo etwas mit dem Unterricht nicht stimmt.

Da kichern zum Beispiel zwei Mädchen eine ganze Weile, was den jungen Deutschlehrer fürchterlich stört, verständlich, sobald man weiß, warum sie kichern mussten – er hatte in einem Aufsatz »Karambolage« als falsch angestrichen und »Karamboulage« als richtig an den Rand geschrieben.

Ich wähle die Situation mit Bedacht, eine ganz harmlose Sache – aber letzten Endes eine Verletzung des 1. Axioms der Kultur: Die Orthographie des Lehrers verlässt den Rahmen der in unserer Gesellschaft geltenden Kultur; das Kichern der Mädchen störte ihn, und zwar nachdem – er gestört hatte, dies allerdings auf eine Weise, bei der wir so ohne weiteres nicht an die »Disziplin« denken.

Um zu erläutern, in welchem Sinne ich hier von »Disziplin« reden will, greife ich wieder auf das lateinische Wort zurück, die *disciplina*, von der der Begriff herkommt:

»die Schule, I) im engeren Sinne, die Lehre, der Unterricht, die Unterweisung, Bildung, Schule [...] II) im weiteren Sinne, die Schule = die Erziehung, Zucht [...] und im übertragenen Sinne] die aus der Erziehung hervorgehende, geordnete Einrichtung, [...] Ordnung, Weise, Sitte, Gewohnheit.«¹⁴

So kann man den Begriff geradezu als eine Variante des 3. Axioms sehen: Die Institution gibt einen Rahmen, genauer: eine *Ordnung* vor, die die am Unterricht Beteiligten – Schüler und Lehrer – *einhalten* müssen, wenn Unterricht stattfinden soll. Andernfalls ist es kein Unterricht, was da stattfindet.

»Disziplinierung« ist nicht dasselbe wie die ganz und gar diffuse »Disziplin« der didaktischen Alltagssprache. Lehrer disziplinieren Schüler, und zwar mit der Hilfe von Maßnahmen, die an die für den Unterricht konstitutive Ordnung erinnern. Gegebenenfalls erzwingen sie ihre Einhaltung. Auch die Lehrer können an die Einhaltung von geltenden Ordnungen erinnert werden; der Zwang zur Einhaltung ist dem

Dienstherm vorbehalten; im schlimmsten Fall werden sie einem ›Disziplinarverfahren unterzogen.

Jedenfalls ist Disziplin eine notwendige Bedingung dafür, dass Unterricht als Prozess stattfinden kann. Ihr entspricht im Subjekt das, worauf die zweite Bedeutung der zitierten Bedeutungen anspielt: die Diszipliniertheit oder eben die Disziplin, die die Beteiligten brauchen, wenn sie bei der Sache, im Unterricht bleiben wollen, die Diszipliniertheit, die sie sich zugleich in der Beteiligung an der Arbeit zu Eigen machen.

Rückblick auf die TIMSS Video Study

Wie gesagt: So wie man sich das zunächst vorgestellt hatte, lassen sich die TIMSS-Ergebnisse nicht auf so etwas wie nationale Unterrichtskulturen zurückführen. Dass es diese geben könnte, ist eine Zusatzannahme, die ihrerseits auch erst einmal geprüft werden müsste. Die Analysen der Video-Aufnahmen, wie sie an der Stelle einer Erklärung der Testmittelwerte dann vorgelegt wurden und werden, dürfen wir als einen nützlichen, aber noch sehr kleinen Schritt in diese Richtung verstehen. Diese Analysen sind in aller Regel nicht unterrichtstheoretisch fundiert. Vielmehr werden die als relevant angesehenen Merkmale mittels einer gründlichen Inspektion der Daten aus den Unterrichtsaufnahmen entnommen.

Nebenbei: Interessanter Weise sind es vornehmlich die Tonspuren, die ausgewertet werden. Mimik, so weit erkennbar, Gestik, Bewegung im Raum – das ist einstweilen ein von der Unterrichtsforschung weitgehend unerforschtes Gebiet.¹⁵

Will man unterschiedliche Exemplare von ›Unterricht‹ miteinander vergleichen, so bedarf es eines unterrichtstheoretisch fundierten Vergleichskriteriums. Eine sachlogisch entwickelte, nicht allein empirisch ermittelte Struktur des Unterrichtsprozesses könnte so etwas leisten.

6 Die Medien des Unterrichts

Vorbemerkung

In¹ der Didaktik nehmen heute die Medien einen unübersehbaren Platz ein, und dabei sind es vor allem die so genannten AV-Medien, die ins Auge fallen. Fragt man Studenten, was sie unter einem ›Unterrichtsmedium‹ verstehen, dann ist die Antwort regelmäßig eine aufzählende Definition: Fernsehen, Video, Computer; ja, das ›Buch‹ wird mir auch noch zugestanden, wenn ich daran erinnere – aber das ist auch alles. Sieht man bei ihren Lehrern und in den Lehrbüchern nach, so ist es da auch nicht viel besser.

Meyer resigniert schon im Vorfeld und meint, »der Medienbegriff [müsse] theoretisch unbestimmt bleiben«. Dann speist er uns mit Fast-Food ab: »Unterrichtsmedien sind ›tiefgefrorene‹ Ziel-, Inhalts- und Methodenscheidungen. Sie müssen im Unterricht durch das methodische Handeln von Lehrern und Schülern wieder ›aufgetaut‹ werden.«² Im Übrigen ist er auf der Höhe der Zeit: auch die »neuen Medien vom Internet-Anschluß bis zum ›Bildungsserver‹« gehören zum »Hausrat« seiner »lernenden Schule«.³

Nicht alle Didaktiker machen sich die Sache so einfach. Schon seit den 1970er Jahren wird immer wieder der *cone of experience* von *Edgar Dale* (1900–1985) zitiert, ungeschickt als ›Medienkegel‹ übersetzt (Abb. 6.1)⁴. Im Ganzen ist es jedoch eher unbefriedigend, was wir bei den Didaktikern erfahren. Denn es handelt sich in der Regel um Aufzählungen, bestenfalls um einen Versuch, irgendwelche Kriterien zu finden, nach denen man über die reine Aufzählung hinauskommen und sich einem Begriff des Mediums nähern könnte.

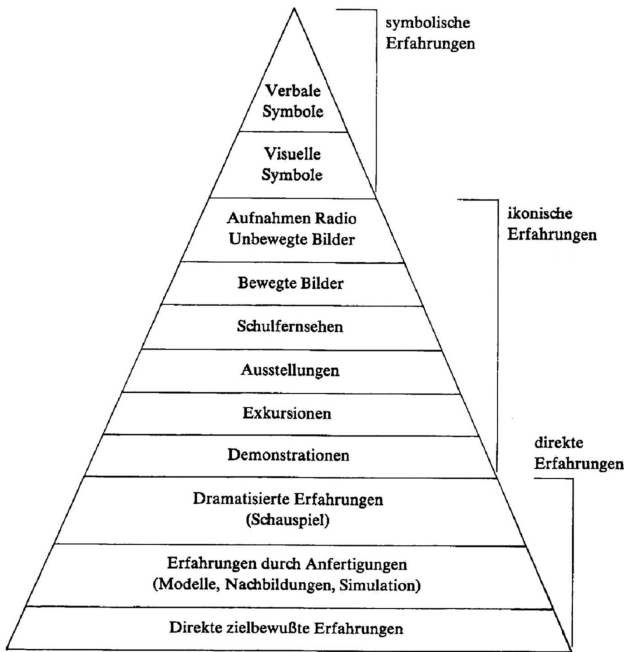


Abb. 6.1: Der ›Kegel der Erfahrung‹ von Edgar Dale

Im Folgenden werde ich mich zunächst von der Tradition der didaktischen Lehrbücher lösen und im Anschluss an den Gebrauch des Alltags stattdessen zunächst einen ganz allgemeinen Begriff des ›Mediums‹ zugrunde legen. Dabei gehe ich von einer schlichten *Hypothese* aus, die der Medienwissenschaft entlehnt ist: (Massen-)Medien erzeugen bei ihren Nutzern ein Bild der Welt. Als nächstes wäre zu fragen, was in die Medien sozusagen hineingesteckt wird, damit sie etwas erzeugen können, und was daraufhin bei den Nutzern als Output herauskommt. Für den Unterricht hieße das: Wie wäre der Input so zu gestalten, dass die Nutzer in pädagogisch vertretbarer Weise gebildet werden? Bei der Beantwortung dieser Frage wähle ich einen Umweg,

indem ich ein berühmtes, altes Schulbuch: den *Orbis Sensualium Pictus* von *Comenius* heranziehe.⁵ Zur Interpretation werde ich noch den historischen und systematischen Kontext betrachten, dem es entstammt. Während der Auseinandersetzung wird dann das schöne, alte Schulbuch als »Unterrichtmedium« Kontur und Struktur gewinnen.

Zum Beispiel: Johann Amos Comenius und seine Schulbücher

Wenn man bedenkt, in welcher Zeit und unter welchen Umständen *Comenius* gelebt und als Prediger und Lehrer gewirkt hat, nimmt es nicht Wunder, dass für ihn die Schulen seiner Zeit, wie die Welt überhaupt, Labyrinth waren; so bezeichnete er sie in einem damals beliebten Bild. Auf den ersten Blick macht alles einen geordneten Eindruck, den das von ihm selbst gezeichnete Bild vermittelt (Abb.6.2).⁶ Sieht man aber genauer hin, so ist nichts in Ordnung und eben auch die Schulen nicht. Sie haben »weder einen festen und bestimmten Zweck, noch Mittel zu diesem Zweck, noch eine Methode«, die Mittel anzuwenden. In einer *Lobrede auf die wahre Methode – Aus der Fabel vom Labyrinth des Dädalus und dem Ariadnefaden*, einer Schulrede aus dem Jahre 1651, argumentiert *Comenius* wie folgt:

Zu Beginn trägt er dort die alte Sage von Minotaurus, Theseus und Ariadne ganz ausführlich vor; dann legt er sie so aus: »In den Labyrinthen der Theologie ist der einfache *Glaube* der Ariadnefaden, [...] in der Medizin die *Mäßigkeit*; und in der »Jurisprudenz ist das Studium des *Gerechten und Guten* der Faden des Theseus, sowie das aus Nächstenliebe gebildete Urteil über die Dinge«. Schließlich kommt er auf die Labyrinth der Schulen zu sprechen und nennt die Stofffülle sowie eine verwickelte Methode. Da liege es auf der Hand, dass auch für sie ein Ariadnefaden gebraucht wird, nämlich »eine sorgfältige *Methode* des Unterrichts«.

Die Methode – für *Comenius* ist das, anders als in unserer Sprache, die Weise, in der die Dinge im Unterricht präsentiert werden, und, was für ihn dasselbe war, die Weise der Anordnung der Dinge in den Büchern. Denn:

»Gäbe es keine Bücher, wären wir alle roh und ungebildet: Wir hätte keine Erinnerung an vergangene Dinge, kein Wissen von den göttlichen und den menschlichen Dingen. Und wenn da etwas wäre, so wären es kleine Fabeln, durch vage Unbeständigkeit der Überlieferung tausendfach verändert. [...] ohne Bücher würde niemand gelehrt, nicht einmal in der Schule: Wenn wir die Schulen lieben, so müssen wir auch die Bücher lieben, die Seelen der Schulen; denn wenn sie nicht von Büchern beseelt werden, sind sie Kadaver.«

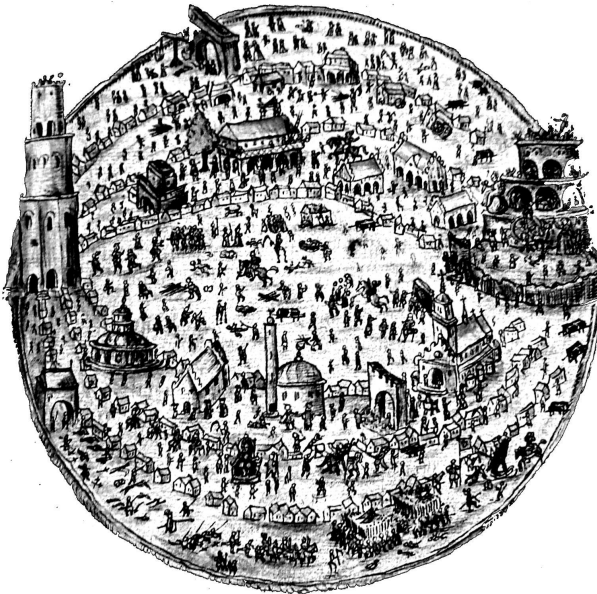


Abb. 6.2: Das Labyrinth der Welt. Zeichnung von J. A. Comenius

Auf der Grundlage solcher Überlegungen erarbeitete und schrieb Comenius von der Mitte der 1620er Jahre an Lehrbücher, und das waren *Schulbücher* auf der einen Seite, also Bücher, die die Welt in der von Gott geordneten Weise vorstellen; und ihnen entsprechende *Didaktiken* auf der anderen Seite: Anleitungen, wie Lehrer mit Hilfe dieser Schulbücher in die Welt einzuführen haben.

Unter der Hand gleichsam hat sich der Sinn des Bildes vom Labyrinth gewandelt: Nicht mehr ist es die Aufgabe des Predigers und Lehrers, aus dem Labyrinth der Welt herauszuführen. Lehrbücher – für die Hand des Lehrers und der Schüler – sollen vielmehr *in die Welt hinein* führen. Sie sollen eine richtige Weise lehren, die Welt zu sehen und in ihr zu leben, und nicht die gründlich verkehrte Weise, die in das Labyrinth führt.

Der Orbis Sensualium Pictus und die Schulbücher in der Schule der Weisheit

Der *Orbis Sensualium Pictus* soll mir also als Beispiel dienen, der, wie es im Vorwort heißt, ein kurzer »Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren oder Bildungen, Benamungen und der Dinge Beschreibungen« sei: die Welt, sofern sie mit den Sinnen erfasst werden kann. Die Nachwelt hat an und mit diesem Schulbuch eifrig weiter gearbeitet – ungezählte Neuauflagen und Bearbeitungen hat es bis in das vergangene Jahrhundert gegeben.⁷

Vier Punkte sind es, die ich an diesem »kleinen Büchlein« hervorheben möchte:

- die mit Bedacht und kunstfertig gewählte didaktische Rahmung (Abb.6.3)
- vor allem die der Darstellung zugrunde liegende Ordnung der Dinge;
- der Zusammenhang von Wissen einerseits und dem rechten Gebrauch desselben andererseits; und
- die gesellschaftliche Bedingtheit der grundlegenden Vorstellungen.

1. Der *Orbis Sensualium Pictus* ist ausdrücklich *didaktisch gerahmt*, und zwar durch eine *Invitatio*, eine *Einladung*, und eine bildgleiche *Clausula* zum *Beschluß* (Abb.6.3). Die jeweils zu den Bildern gehörenden Texte entsprechen sich, der Schluss nimmt den Anfang ausdrücklich auf (Abb.5.4).

2. Innerhalb dieses didaktischen Rahmens ist auch der Inhalt im wahrsten Sinne des Wortes gerahmt. Das Buch selbst beginnt mit Gott und seiner Schöpfung, der Welt (Abb.6.4 oben); das letzte der Bilder stellt das »Letzte Gericht« dar, also das Ende der Welt. Und zwischen jenem Anfang und diesem Ende werden dargestellt: die Erde und der Himmel, dann die Natur mit den vier Elementen sowie Flora und Fauna; es folgt der Mensch mit seinen Handwerken und Künsten, der Ethik, der Gesellschaft, den Religionen; schließlich die Vorsehung. – Gott und das Jüngste Gericht stellen demnach den theoretischen Rahmen her, innerhalb dessen die Themen des Bilderbuchs im Einzelnen geordnet aufeinander folgen.

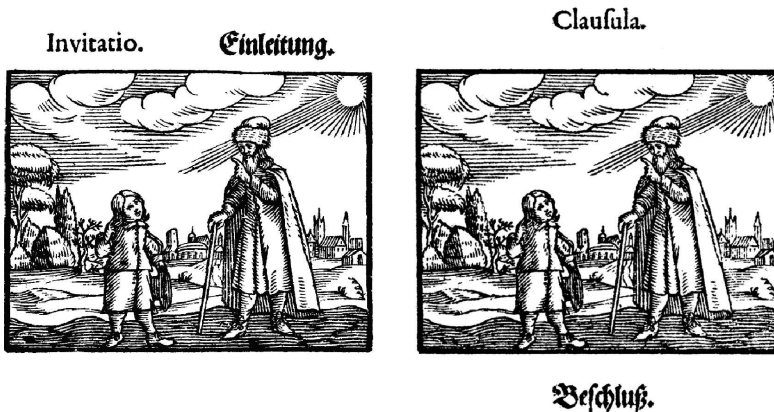


Abb. 6.3: Die didaktische Rahmung des Orbis Pictus

Ein eindrückliches Beispiel für die ikonographischen Mittel, die *Comenius* nutzt, ist das folgende: Er stellt die Welt dar, indem er sich ikonographisch auf die biblische Schöpfungsgeschichte bezieht (Abb.6.4), ein Detail daraus habe ich vergrößert (unten, linkes Bild). Dann führt er den Menschen ein und zwar auf die Weise, dass er den Sündenfall darstellt; theologisch gesehen, ist der ein Gegenstück zur Schöpfung. Und dann, ein wenig später, wiederholt er ein nahezu kongruentes Detail aus dem Bild von der Erschaffung der Welt, und zwar dort, wo

er die äußeren Glieder des Menschen darstellt, so zu sagen wie für den Biologieunterricht (rechtes Bild).



Die Welt.

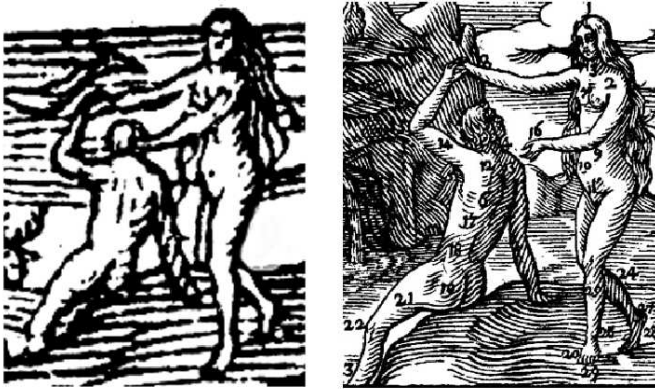


Abb. 6.4: Die Erschaffung der Welt und der Mensch aus dem Orbis Pictus

Die Welt, die der *Orbis Pictus* dem Heranwachsenden vor die Sinne führt, ist nicht aus den Fugen geraten wie das im Mitteleuropa des 30jährigen Krieges der Fall war und wie *Comenius* sie als Labyrinth beschreiben hatte. Sie ist vielmehr geordnet, und zwar nach der *Ordnung der Schöpfung Gottes*, dann näherhin: der Heilsordnung Gottes. Diese Ordnung wird erstens mit ikonographischen Mitteln, in Bildern dargestellt und vermittelt. Zu den Bildern gehören zweitens die Wörter, jeweils in einer Mutter- und einer oder mehrern Fremdsprachen; Deutsch und Latein waren es in der ersten Auflage. Diese Wörter hat *Comenius* zu einem beschreibenden Text komponiert, in dem dieselbe Ordnung mit sprachlichen Mitteln dargestellt ist. Die Bilder und die zu ihnen gehörenden Texte sind nicht etwa, wie man denken könnte, 1:1-Abbildungen der Welt, der Wirklichkeit; sie sind im weitesten Sinne des Wortes *Bilder der Welt*, wie die Leser und Betrachter ihre Welt sehen können und verstehen sollen. Mehr noch:

3. *Der Orbis Pictus zeigt zugleich*, wie Menschen in dieser Welt zu leben und zu handeln haben. Ein Beispiel auch dafür; ich nehme den Baum (Abb. 6.5; etwas vergrößert: Abb. 3.1, S. 62)

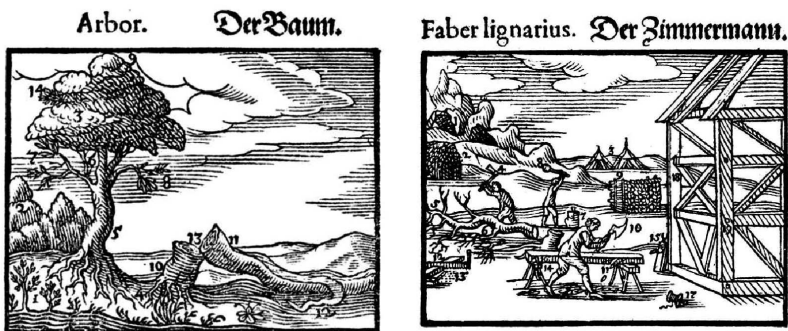


Abb. 6.5: Der Baum und der Zimmermann aus dem Orbis Pictus

Zwei Bäume sind links dargestellt. Einer steht da mit Ästen und Blättern; die Zahlen in den Abbildungen stellen die Verbindung zwischen Wort und Bild

her. Der andere Baum ist gefällt, und zwar nicht vom Wind oder vom Blitz, sondern offensichtlich fein säuberlich mit der Säge. Ein wenig später im Buch sehen wir sodann auch einen Menschen, der diesen Baum bearbeitet, den Zimmermann. Der seinerseits wird in den Kontext des Hausbaus gestellt; und so erfahren wir, wohlgemerkt: beim Thema *Zimmermann*, was es so alles für *Behausungen* gab und gibt.

Wieder die Ordnung der Dinge, aber es kommt etwas dazu: Bild und Text haben ganz offensichtlich eine Moral, eine *Moral*, die allerdings nicht ausdrücklich ins Wort gebracht wird. Diese Moral kommt vielmehr dadurch im wahrsten Sinne des Wortes zum Ausdruck, dass Bild und Geschichte dem Ding – hier dem Baum – denjenigen Platz geben, den es in der Welt, und zwar im alltäglichen Leben und Handeln der Menschen hat und haben soll.

Der *Orbis Pictus* steht ebenso wie die anderen Lehrbücher des Comenius in einem größeren Zusammenhang. Die Gesamtausgabe seiner didaktischen Werke (*Opera Didactica Omnia*), die er in seinem Amsterdamer Exil besorgt hat und die 1657 gedruckt wurde, beginnt mit der bis auf den heutigen Tag recht gut bekannten *Großen Didaktik* (S. 23). In diesem Buch skizziert er unter anderem ein System von aufeinander aufbauenden Schulen, und – und darauf kommt es mir hier an – er fordert, dass es für jede dieser *Schulen*, für jede Klasse innerhalb dieser Schulen passende *Lehrbücher* geben müsse. Die Bücher, die er selbst geschrieben hat, sind alle nach demselben Muster aufgebaut wie der *Orbis Pictus*, nur dass kein anderes illustriert ist. Per definitionem, von dem – für alle identischen – Zweck der Schule her gesehen, sind es immer dieselben Dinge, die vorgestellt werden. Sie werden nur jeweils zunehmend komplex dargestellt; heute nennt man so etwas ein »Spiralcurriculum«.

Den Sach-Sprach-(Bilder-)Büchern entsprechen jeweils die Didaktiken, die deren Logik und Aufgabe explizieren und zu ihrem Gebrauch anleiten. Das schöne Titelkupfer der *Opera Didactica Omnia* (Abb. 6.6) darf man so lesen, dass in ihm beide in ihrem Zusammenhang auf unnachahmliche Weise verbildlicht sind. Es zeigt *den Autor* schreibend und auf das Beschriebene verweisend; und *die Dinge*, zu einem Kranz angeordnet und im Globus zudem symbolisch als ein



Abb. 6.6: Titelkupper der »Didactica Opera Omnia«

Ganzes dargestellt; das Ganze wiederum in Bildern um den – hier akademischen – Unterricht herum, der seinerseits die Welt der Dinge erschließt.

4. Die *Schöpfungsordnung*, die Comenius in Anspruch nimmt, scheint universal zu sein. Dem ist nicht so. Die Ordnung, die wir aus dem *Orbis Sensualium Pictus* rekonstruieren können, hängt vielmehr eng mit einer ganz bestimmten Stufe der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zusammen. Im 1. Kapitel habe ich den *sozialen Kontext* bereits eingeführt, in dem Comenius gelebt und geschrieben hat (S.22). Das heißt, im *Orbis Pictus* vermittelt er uns ein historisch bestimmtes Bild der Welt, und dieses Weltbild ist geprägt von den Orientierungen der Gesellschaft, in der er gelebt hat. Deswegen mag man heute fragen: Was erbringt der Rückblick auf unser altes Schulbuch?

So weit dieser Exkurs und die Analyse eines schlichten Unterrichtsmediums. Ich habe es deswegen recht ausführlich vorgestellt, weil man daran sehr schön zeigen kann, welche Funktion nicht nur dieses, sondern Medien überhaupt im Unterricht haben: Kinder sollen mit ihrer Hilfe in ihre Welt eingeführt werden – sie sehe so aus oder so; es sei damals oder heute. Der Anspruch, den unsere klassischen Didaktiker wie Comenius mit ihren Lehrbüchern verbanden, reicht viel weiter als die methodischen Tricks, die in der Didaktik heute im Vordergrund stehen. Die Komposition von Bildern und Erzählungen bezweckt einerseits eine *Vermittlung von Wissen* von dem, was richtig und falsch und was recht und unrecht ist; andererseits und zugleich von *Motiven*, die die Schüler bewegen sollen, in ihrer Welt dem Gewussten entsprechend zu *handeln*.

Eine Definition von »Unterrichtsmedium«

Bei den Begriffsbestimmungen des didaktischen Alltags und unserer Didaktiken handelt es sich meist entweder um eine so genannte »klassische« oder eine aufzählende Definition oder um eine Kombination von beiden. So definiert eine Lehrerstudentin, wie sie es in den sechs Semestern ihres Bachelorstudiums gelernt hat:

»Ein Unterrichtsmedium ist ein für den Lehr und Lernverlauf unterstützendes gebrauchtes Medium, in Form von Büchern, Arbeitsblättern, Bildern, Videos und vielen weiteren Informationsträgern die den Unterrichtsverlauf befördern sollen.«

Zunächst haben wir hier die klassische Form einer Definition vor uns: Das *genus proximum* ist »Medium«, die *differentia specifica* die »Unterstützung des Lehr und Lernverlaufs«. Dann folgt eine Aufzählung, bei der sie auch gleich noch die Schwäche dieser zweiten Form einer Definition angespricht: Eine aufzählende Definition kann prinzipiell nicht vollständig sein. – Lehrbücher der Didaktik machen es nicht anders als diese Studentin, nur (sehr viel) ausführlicher, vor allem tun sie sich bei der Aufzählung keinen Zwang an.

Im folgenden werde ich den Begriff des *Unterrichtsmediums* – ähnlich wie zu Beginn bei der Definition von Unterricht – durch eine Reihe von selbstverständlichen Vorstellungen umschreiben, so etwas wie *Axiomen* also, und damit festlegen.

1. Bei jeder Kommunikation lassen sich *erstens* ein materieller *Träger* und *zweitens* ein im weitesten Sinne symbolisch codierter *Sinn* unterscheiden.

Anschaulich spricht man auch von einem Medium, einem *Trägermedium*, das *Information* trägt.

2. Im Unterricht wird Unwissenden gesellschaftlich verfügbares und für sie bedeutsames *Wissen vermittelt*.

»Vermitteln« bedeutet, dass zwei Dinge in eine zuvor nicht vorhandene Beziehung gesetzt werden. Dafür, dass das funktioniert, ist eine – notwendige, keineswegs schon hinreichende – Voraussetzung, dass das Vermittelnde, das Mittlere, das »Mittel«, Elemente sowohl von der einen, als auch von der anderen Seite enthält. Die Information muss demnach Elemente von dem enthalten,

- was die Noch-nicht-Wissenden bereits erfahren haben und über das sie demnach bereits verfügen; und von dem,
- das ihnen in der Arbeit im Unterricht erschlossen werden soll.

3. Die Information bezieht sich auf und *repräsentiert* Bereiche des Lebens von Menschen in ihrer jeweiligen Gesellschaft.

Es ist unerheblich – theoretisch gesehen, allerdings durchaus nicht unterrichtspraktisch –, welcher Träger die Information in den Unterricht einführt.

4. Die Repräsentation ist in *Symbolen codiert*.

Man könnte auch sagen: sprachlich, allerdings muss man dann den Begriff der ›Sprache‹ sehr weit fassen.

Gegen dieses Axiom lässt sich einwenden, dass die lebendige Maus im Biologieunterricht doch nicht nur ein Symbol ist? Aber sie sei lebendig oder erscheine als Steiff-Tier oder als Bild im Biologiebuch: Im Unterricht *steht* selbst die lebende Maus *für* etwas, nämlich für das Nagetier, den Schädling oder für die Praxis von Medikamententests.

Ebenso so *steht* der Unterricht, der im Studium praktiziert wird, in diesem Moment *für* – den ›Unterricht‹, über den wir gerade sprechen. So können Erziehungswissenschaftler den Hochschulunterricht mit einigem Recht als ein taugliches und im wahrsten Sinne naheliegendes *Modell* des Unterrichts betrachten, wie er in der Schule nebenan gerade stattfindet. Er ist ein Beispiel, das besonders geeignet ist, die Betroffenheit (gemäß Nr. 2) in den Unterricht einzuholen. Aber das ist kein Einwand gegen das Axiom der *symbolischen* Repräsentation.

5. Im Unterricht werden die symbolischen Repräsentationen der gesellschaftlichen Praxis *interpretiert*.

Bei der Rede von ›Interpretation‹, also der Arbeit im Unterricht, ist zu beachten, dass die zu Unterrichtenden die ›Sprache‹ beherrschen müssen, in der die Repräsentationen jeweils formuliert sind. Sie müssen die Symbolsprache gleichsam auf einer früheren Stufe ihrer Einführung in ihre Welt gelernt haben. Dieser Sachverhalt wurde gelegentlich im Bild vom ›Spiral-curriculum‹ ausgedrückt: dieselben Themen, aber auf einer höheren Stufe zunehmend differenzierter.

Das so umschriebene ›Unterrichtsmedium‹ lässt sich nunmehr näher bestimmen, indem man praktisch bedeutsame Unterscheidungen vornimmt. Eine erste, die alltäglich gängige Unterscheidung habe ich bereits eingeführt:

Träger und Information

Als Frage merke ich nur noch an: Ist immer gegenwärtig, vor allem den Autoren von Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmedien, dass der Träger ohne die Information – didaktisch gesehen – *nichts wert* ist? Ich bezweifle das, zumal wenn ich mir den Methoden- und Medienrummel ansehe, der in dem unseligen, weil (unterrichts-)inhaltsleeren, unterrichtspraktischen Postulat von der »Methodenvielfalt« seinen Höhepunkt hat. Ich fürchte, dass vor lauter Trägern die – didaktisch allein bedeutsame – Information, die sie transportieren, in den Hintergrund gerät. Träger sind Träger, unerlässlich, aber eben nur Träger der didaktisch bedeutsamen Information.

Form der Information

Eine Weise, die unterschiedlichen Träger gemäß einer didaktischen Logik zu gruppieren, findet man in dem bereits zitierten »Medienkegel«. *Gerhard Toludziejcki u. a.* verstehen Medien ganz in seinem Sinne als »Erfahrungsformen«, als »Form, in der ein Inhalt präsentiert wird«. ⁸ Sie unterscheiden eine reale, eine modellhafte, eine abbildhafte und eine symbolische Form. Man könnte an diese Begriffsbestimmung anschließen und danach fragen, welche spezifischen Erfahrungen Medien einer der Gruppen, nicht aber die einer anderen Gruppe ermöglichen. So weit gehen die Autoren nicht. Sie schließen vielmehr die schlichte Maxime an, der Unterricht müsse Formen bereitstellen, die möglichst nahe an die »Realität« herankommen; mindestens sollten die Lernenden hin und wieder ein Rückbezug auf die Realität herstellen können. Damit verschenken sie den didaktisch interessanten Gesichtspunkt der Ermöglichung von *spezifischen* Erfahrungen.

Symbolische Kodierungen

Es gibt, und zwar per definitionem, keinen Unterricht, in dem der Alltag, die so genannte »Realität« praktiziert würde, so nahe Didaktiker auch an sie herankommen möchten. Immer wird sie vor-, nach- oder dargestellt. Hier kann man fragen, ob sich Formen der Darstellung

identifizieren lassen, die wechselseitig inkommensurabel sind. Unter der Voraussetzung des 2. (Medien-)Axioms von der Informationsvermittlung behaupte ich, dass sich alle Formen der Erfahrung auf drei Formen der symbolischen Kodierung der Realität zurückführen lassen: auf Bild, Wort und die Demonstration:

- Das *Bild* umfasst zwei- ebenso wie dreidimensionale Objekte, die so genannten »Modelle« etwa. Auch Abfolgen von Bildern: Filme, Experimente; das sind Bilder, mittels einer *Zeitreihe* in einen zeitlichen Verlauf gebracht.
- Das *Wort* umfasst Erzählungen, verschriftlicht oder mündlich vorgetragen; dazu Sätze wie Gebrauchsanweisungen, Untertitel bei Filmen oder Sprechblasen in Comics.
- Bei der *Demonstration* denke ich insbesondere an eine Handlung mit oder an materialen Objekten.

Ich behaupte, dass diese Formen der symbolischen Kodierung sich kategorial unterscheiden, also die eine nicht ohne Verlust durch eine andere ersetzt werden kann. Sie ermöglichen inkommensurable Weisen der Repräsentation der Realität, und zwar

- repräsentiert das Bild eine *Ordnung* der Dinge im Raum, während
- das Wort erlaubt, die Dinge in einen *zeitlichen und kausalen* Zusammenhang zu stellen; und
- die Demonstration ermöglicht die Nachahmung von *Handlungen*.

Aber kann das Wort nicht vielleicht doch restlos ersetzen, was das Bild leistet, nämlich die Ordnung der Dinge im Raum zu repräsentieren? Vieles scheint dafür zu sprechen. So könnte man darauf hinweisen, dass vor wenigen Jahrzehnten nahezu alle Schulbücher ohne Bilder auskamen (und, nebenbei, wissenschaftliche Vorträge ohne Folien). Nicht alle allerdings, und es ist aufschlussreich, wo man bebilderte findet: Ich behaupte, dass die bebilderten Schulbücher zu einem überwiegenden Teil für den elementaren Unterricht vorgesehen sind oder solche Medien, die Weltgegenden oder -ausschnitte repräsentieren,

die die Unterrichteten nicht oder nicht im nötigen Detail *erfahren* können – von denen sie sich eben kein *Bild machen* können.

Die Behauptung müsste ich empirisch belegen. In einem ersten Zugriff würde ich dazu die Untersuchungen, die unter dem Titel der Schulbuchforschung zahlreich vorhanden sind, auf einen Adressaten-Gegenstands-Bezug hin befragen: Welche Gegenstände werden in Schulbüchern für welche Altersgruppe in der Form von Bildern repräsentiert? Fibeln, elementare Rechenbücher, Landkarten, Wandtafeln, die bis in die Innereien von Pflanzen, Tieren, der Erde zu blicken erlauben – alles, was uns Alltagsmenschen, den Kleinen gar, nicht mit unseren Sinnen zugänglich ist. Wenn sich ein Ding überhaupt als solches nicht vor Augen führen lässt wie zu Beispiel die ›Gerechtigkeit‹ (Abb.6.7), dann wird es gegebenenfalls auf dem Wege über Situationen gezeigt, die den Schülern vertraut sind: die gerecht urteilende *Justitia* und der gerechte Handel.

Später, so führe ich mein Argument weiter, auf einer höheren Stufe des Unterrichts, rufen Schulbuchtexte nicht nur solche Bilder ab, die die Schülern in ihrem Alltag vor Augen haben. Sie können darüber hinaus zum Beispiel solche *mental maps* abrufen, wie sie die Landkarten des elementaren Geographieunterrichts erzeugen. Mehr noch: Texte können nicht nur, sie rufen tatsächlich in ihren Adressaten Bilder ab, die diesen aus ihrem Alltag außerhalb der Schule geläufig sind bzw. an die sie sich aus früherem Unterricht erinnern können. Im Alltag ist das selbstverständlich. Der Autor eines Schulbuchs oder welches Textmediums auch immer, muss darüber hinaus Sorge tragen, dass es im Wesentlichen solche Bilder sind, wie sie auch ihm vor Augen stehen, die beabsichtigten also.

Um wiederum *Comenius* zu bemühen: Seine Schulbücher, die für weiterführende Schulen gedacht waren, allen voran die in seiner Zeit berühmte *Ianua Linguarum Reserata*, bestehen allein aus Texten: Beschreibungen der Dinge, wie sie beschaffen, für welchen Gebrauch sie bestimmt sind und wie sie missbraucht werden können – im Alltag der Menschen seiner Zeit, zunächst einmal im Alltag der Gemeinschaft, in der und für deren Mitglieder er die Bücher verfasste, die der *Böhmischen Brüder*.

Die spezifische Leistung des Bildes im weitesten Sinne sehe ich also darin, dass es die Dinge in ihrer räumlichen und sozialen Ordnung zu identifizieren erlaubt. Das Wort im weitesten Sinne ermöglicht die Darstellung von zeitlichen und logischen Zusammenhängen. Und die Demonstration führt nachvollziehbare Handgriffe vor.



Abb. 6.7: Die ›Gerechtigkeit‹ aus dem *Orbis Pictus* von Comenius

Analog – digital

Die Unterscheidung: ›analog‹ gegenüber ›digital‹, geht auf die technische Realisation von Unterrichtsmedien zurück: Im gängigen deutschen, alltagsdidaktischen Sprachgebrauch wird vermittels ›digitaler‹ Medien Information über elektronische Speichermedien verfügbar gemacht. ›Analog‹ wären demgegenüber die nicht-elektronischen wie das Buch – mit Text und Bild – oder der Lehrervortrag, vermutlich deswegen, weil da eins nahtlos ins andere überzugehen scheint und nicht, technisch gesehen, auf einen Prozess des Ein- oder Ausschaltens von Stromkreisen oder das Umpolen von Magneten zurückgeht. Aber wo ist zum Beispiel beim ›Bild‹ der Unterschied – unterrichts-

theoretisch gesehen – zwischen dem Bild im Bildband oder dem auf der Film- oder Beamerleinwand?

Der »Beamer«, nebenbei, ist alles andere als ein Medium, auch wenn er oft als ein Beispiel für »die neuen Medien« herhalten muss. Da steht nichts drin oder drauf – wenn schon, dann ist die Information auf dem Chip oder der Festplatte des Computers gespeichert.

Sinnvoller ist es, wenn man wie im Englischen von *electronic media* spricht. So könnte man etwa im Vergleich mit den papier- oder kreidevermittelten Bildern oder Texten die *Art und Dauer der Verfügbarkeit* ins Spiel bringen:

Den Beamer muss man irgendwann ausschalten, das Bild ist dann ein für allemal weg, es sei denn, man hat es im Rechner gespeichert. Den kann man ab- und wieder einschalten; die Buchseite auf- und wieder zuschlagen; Lesezeichen helfen, die zuletzt bearbeitete Stelle wiederzufinden, beim elektronischen Medium in der Regel einfacher zu handhaben als beim Buch. Die Tafel kann man vollschreiben und das Geschriebene wieder auswischen; das ist dann allerdings unwiderruflich weg. – Diese Hinweise mögen zeigen, wie sich unterrichtspraktische Erwägungen an die Unterrichtstheorie anschließen können.

An dieser Stelle fordert eine gewichtige *Umweltbedingung* Berücksichtigung. Den Takt für den Tanz um das goldene Kalb der »digitalen Medien« oder im »elektronischen Klassenzimmer« geben direkt und indirekt ökonomische Interessen vor: Hard- und Software-Produzenten wollen ihre Waren in die Schulen bringen – wie die Schulbuch-Verlage schon zuvor ihre Schulbücher. Indirekt insofern, als im internationalen Vergleich von Bildungssystem die Ausstattung mit und Nutzung von den besagten Medien ein beliebtes Kriterium für Modernität ist. Dabei spielt es es (einstweilen?) keine Rolle, dass nahezu keine ebenso großflächige, empirische Erforschung von Umfang und Erfolg der Nutzung gibt.

Der Lehrer – ein Unterrichtsmedium?

... so wurde ich von einem Studenten gefragt. Die Frage habe ich zugespitzt: Was ist der Unterschied zwischen dem »Schulbuch« und dem »Lehrer«, wohlgemerkt: ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Information? Keiner.

Den angehenden Lehrern tat meine kategorische Antwort zunächst weh. Aber als klar wurde, dass damit keinerlei Aussage über die ganze Person gemacht wird, ging es ihnen schon besser.

Man muss nicht erst an die Redensart erinnern, Jemand rede »wie ein Buch«: Lehrer erzählen und berichten und das nicht nur da, wo ein Buch fehlt, sondern zum Beispiel auch dann, wenn sie es besser können, weil sie flexibler sind und nicht selten besser als Schulbuchautoren wissen, wie ihre Schüler etwas verstehen und anderes nicht.

Hier mag ein Blick zurück in die Geschichte der Ausbildung von Lehrern nützlich sein. In Zeiten, als Elementarlehrer selbst kaum richtig lesen, schreiben, rechnen oder singen konnten; als Lehrer an höheren Schulen ihren Schülern nur insofern voraus waren, als sie etwas Latein konnten – da waren detaillierte Vorgaben für ihr Vorgehen unabdingbar, wenn auch keineswegs immer vorhanden. Als dann, im 19. Jahrhundert, ihre Ausbildung professionalisiert und zunehmend anspruchsvoller wurde, half man ihnen mit »Musterkatechesen«, Ausarbeitungen, die aussehen, als seien es Stundenprotokolle, gedacht als Leitfaden für Jemanden, der sein Fach in angemessenem Umfang beherrscht und dem nun demonstriert wird, wie das so zu sagen in die Praxis des Unterrichtens übersetzt werden kann. Akademisch ausgebildete Lehrer, wie wir sie in Deutschland seit dem 20. Jahrhundert haben, brauchen solche Vorlagen allenfalls in ihrer Ausbildung. Im Laufe ihrer Berufstätigkeit erarbeiten sie sich in der Regel ein ausreichendes Inventar an Möglichkeiten, geeignete Medien auszuwählen oder gar selbst herzustellen.

Lehrer heute – Schulbuch: kein Unterschied? Das ist nicht die letzte Auskunft. Die Informationsvermittlung durch Lehrer unterscheidet sich durchaus von der des Buches oder des so genannten »Lernpro-

gramms«. Es mag allemal dieselbe Information sein; aber Lehrer können sie auf Fragen, ja, auf ein Stirnrunzeln hin der Situation anpassen: sie umformulieren, ergänzen oder modifizieren. Verweise in Büchern oder Lernprogrammen leisten nur scheinbar und auf unzureichende Weise dasselbe, indem sie eine Auswahl von festgelegten Umwegen oder Abkürzungen vorsehen. Die Weitergabe von Information ist nicht alles, und sie ist nicht einmal die wichtigste Aufgabe von Lehrern. Das Medium, die Information, die es enthält, versteht sich nicht von selbst, sie bedarf der Interpretation. Jedenfalls gilt das für den Unterricht: Sprache es für sich selbst, bedürfte es der sozialen Situation ›Unterricht‹ nicht – wie dieser ja auch ein Ende hat, wenn die Sache verstanden ist.

Zum Schluss

Von ›Medien‹ kann man nicht sprechen, ohne dass man zugleich die ›Information‹ ins Spiel brächte, die sie tragen und ›vermitteln‹ sollen. Bislang habe ich den Begriff dementsprechend immer wieder erwähnt, bin aber nicht näher darauf eingegangen, was ihre Funktion in der Unterrichtssituation ist, worüber informiert wird und was über die reine Weitergabe in der Situation Unterricht damit gemacht wird. Den Fragen werde ich im folgenden Kapitel unter dem Titel des ›Unterrichtsinhalts‹ nachgehen.

Vor gut einem halben Jahrhundert hat *Paul Heimann* die Bereiche abgesteckt, die Lehrer bei der Vorbereitung ihres Unterrichts zu berücksichtigen hätten. Damit wollte er angehenden Lehrern so etwas wie eine *Checklist* an die Hand geben, damit sie im Schulpraktikum alle relevanten Gesichtspunkte berücksichtigten. Daraus wurde dann das fälschlich so genannte lerntheoretische Modell von Unterricht gemacht, das sich tief in die deutsche Didaktik eingefressen hat.

Eins der schlimmsten Symptome dieser Krankheit sind die Studienordnungen der Lehrerausbildung, und zwar bis heute. Darin wird – bolognamäßig korrekt und ziemlich unisono – zwischen Zielen und Inhalten des Unterrichts einerseits und Methoden und Medien andererseits unterschieden. Die Grenzziehung wird noch mit Hilfe der Zuordnung zu jeweils eigenen

›Modulen‹ zementiert – vollends unverständlich, wenn die beiden Module dann auch noch alternativ gewählt werden dürfen.

Zwar haben *Heimanns* Adepten die eine oder andere notwendige Ergänzung eingebaut. Oft wird bescheidener gesagt, das Ganze solle ja nur ein Modell der Praxis von *Unterrichtsvorbereitung* sein. Auch hatte schon Blankertz von einem ›Implikationszusammenhang‹ der Strukturmomente gesprochen, ohne dass allerdings klar war wie die Implikation über das triviale ›Alles hängt mit Allem zusammen‹ aussieht. Solange aber die *soziale Situation* ›Unterricht‹ derart zerstückelt wird, wie das noch heutige Studienordnungen in jener Tradition tun, redet und denkt man systematisch am Unterricht vorbei.

7 Die Inhalte des Unterrichts

Die Kinder, die Schüler im Unterricht sollen in ihre Welt eingeführt, sollen in diesem Sinne gebildet werden – so war das zu *Comenius*'s Zeiten, und so ist es heute. Die Komposition von Bildern und Erzählungen in Schulwandtafeln und -büchern, in den heute so genannten »Bildungsmedien« bezweckt allemal eine *Vermittlung von*

- *Wissen* von dem, was richtig und falsch, was recht und unrecht ist, sowie von
- *Motiven*, die die Schüler bewegen, in ihrer Welt dem Gewussten entsprechend zu *handeln*.

Was nun ist es, das Heranwachsende wissen bzw. können müssen? Ich setze da an, wo die Naturausstattung von Menschen zum Leben, zum Überleben in ihrer Welt nicht ausreicht. Sie haben Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen, die sie jedoch mit den ihnen von Natur aus zur Verfügung stehenden Mitteln nicht befriedigen können.

Um dem nahe liegenden Einwand den Wind aus den Segeln zu nehmen: In theoretischer Absicht mache ich keinen Unterschied zwischen so etwas wie grundlegenden – z. B. ausreichende Ernährung – und gebildeten Bedürfnissen – z. B. der Lust auf ein Himbeereis.

Mir kommt es auf das Stadium an, in dem jeweils die Befriedigung mangels Kenntnis und Können, auch Zugang zu Ressourcen nicht möglich ist – mehr noch: das Stadium, in dem Menschen die Weisen, diese Bedürfnisse zu befriedigen, (noch) unbekannt sind. Vieles »lernen« Menschen gleichsam nebenbei, wie wir sagen, in dem Alltag, in dem Lebenszusammenhang, in dem sie aufwachsen. Aber je komplexer der ist, desto weniger reicht er als Reservoir von Lernmöglichkei-

ten aus. An dieser Stelle also treten, systematisch gesehen, »Schulen mit ihrem »Unterricht« ein. In »Fächern« werden die Mittel bereitgelegt, die es ermöglichen sollen, beide Seiten zusammen zu bringen: (heranwachsende) Menschen mit ihren Bedürfnissen einerseits und die in ihrer Gesellschaft verfügbaren und legitimen Mittel zu ihrer Befriedigung andererseits – die »Sachen«, die im Unterricht bearbeitet werden.

Man sollte meinen, dass in der allgemeinen Didaktik der »Sache« des ebenso viel Aufmerksamkeit gewidmet wird wie den Lehrern und den Schülern – nichts weniger als das; man schiebt sie in die Lehrplanteorie und in die Fachdidaktiken ab. Das ist nicht gerecht. Denn, wie gesagt, es ist die »Sache«, die die Vermittlung zwischen den Schülern und derjenigen Wirklichkeit herstellt, die der Unterricht den Schülern erschließen soll. Ein Grund für diesen eklatanten, ja, man muss sagen: Mangel liegt in der »Sache« selbst, denn sie ist so komplex wie die Kultur, der sie entspricht. Aber ebenso, wie man schon über die Kultur als solche etwas Bestimmtes sagen kann und nicht gleich mit unterschiedlichen Kulturen beginnen muss, ebenso müsste sich die »Sache« auch näher bestimmen lassen, ehe man zu den Unterrichtsfächern und dem kommt, was in diesen enthalten ist, ihren Inhalten.

Schon die Terminologie ist Opfer einer geradezu babylonischen Begriffsverwirrung »Sache«, »Inhalt«, »Gegenstand«, »Gehalt«, auch das »Medium« spielt manchmal hinein; das Ganze dann jeweils mit »Unterricht«, »Arbeit«, auch mit »Bildung« kombiniert und, was das Schlimmste ist, mit »Eigentlich-Definitionen«¹ der Notwendigkeit weiterer Erläuterung entzogen.

Im Folgenden werde ich versuchen, die Dinge sortieren, indem ich Unterscheidungen einführe. Gemäß dem Status einer Hypothese, den ich für meine Definitionen beanspruche, kommt es mir dabei nur darauf an, dass ich den Sachverhalt nicht verfehle und irreführende Konnotationen vermeide. – Ich gehe dabei wiederum vom Unterricht als Ganzem aus und frage, welche Rolle die »Sache« darin spielt.

Zuvor führe ich mit ein paar begrifflichen Unterscheidungen die Terminologie ein, derer ich mich dabei bedienen will:

- Neben den ›Sachen‹ sind Regularien, Maßnahmen zur Organisation des Ablaufs, auch zur Sicherung der Disziplin Teil der Unterrichtssituation. Ihre Erörterung gehört aber nicht in dieses, sondern in das Kapitel zum Prozess.

Hier von Unterrichtsinhalten zu sprechen, wie ich es in der ersten Auflage vorschlug, halte ich inzwischen für wenig sinnvoll. Damit würde der Begriff des ›Inhalts‹ zwar dem des Alltags angepasst, aber verlöre aber den spezifischen Sinn, den er im didaktischen Alltag hat.

- Als das *Thema* einer Unterrichtsstunde oder -reihe bezeichne ich, wie üblich, einen Gesichtspunkt, der es erlaubt, die Arbeit an einem bedeutsamen Ausschnitt aus der Kultur von den übrigen Tätigkeiten im Unterricht abzugrenzen. Das Thema einer Unterrichtseinheit benennt den zu bearbeitenden Wirklichkeitsausschnitt, grenzt ihn ein.
- Demnach ließen sich durch das Thema provozierte *Inhalte*, kurz: ›*Inhalte*‹, von allem unterscheiden, was die Situation Unterricht im Übrigen noch enthält. Sie werden mit Hilfe von ›Medien‹ eingeführt und verweisen, wie dargestellt, auf die in diesen repräsentierte Wirklichkeit.
- Damit eine Verbindung von Schülern mit der Wirklichkeit hergestellt werden kann, werden die ›*Inhalte*‹ ausdrücklich zum *Gegenstand von Arbeit* im Unterricht gemacht.
- Ein Unterrichtsgegenstand wird im Unterricht unter einer bestimmten Aufgabenstellung bearbeitet. In der *Aufgabe* ist die Absicht – die Perspektive auf das Ziel, das Ergebnis – enthalten, der die Bearbeitung des Gegenstands folgt.²

Arbeit im Unterricht – Ein Beispiel

Menschen sind zum Beispiel in der Lage, mittels ihrer Technik bislang ungenutzte Lebensräume an den Grenzen der bewohnbaren Welt in ihren Lebensraum einzubeziehen – das ist nahezu eine wörtliche Übersetzung des Begriffs der ›Kultur‹, wie ich ihn hier verwende. In einer Unterrichtseinheit im Fach Geographie, die ich jetzt

als Beispiel heranziehe, soll die Kultivierung von Mooren bearbeitet werden.³ »Menschen und das Moor«, das ist das Thema. Die zu bearbeitenden Gegenstände kommen in den Unterricht in der in der Gestalt

- eines Gedichts: »Der Knabe im Moor«, von Annette von Droste-Hülshoff,
- eines Kartenausschnitts: »Moorkultivierung im Emsland«,
- einer Abbildung: »Aus Moor wird Bauernland«,
- von Luftbild und Kartenausschnitt von Papenburg usw.

Diese Gegenstände sind im zuständigen Schulbuch zu finden. Die Arbeit soll wie folgt ablaufen: Das *Gedicht* wird *vorgetragen*, seine *Wörter* werden *erläutert* und *Empfindungen* werden *ins Wort gebracht*; auf der *Karte* werden Orte *identifiziert* und die Bedeutung von *Farben ermittelt*; auf dem *Luftbild* kann man einen der *Kanäle erkennen*, von denen im Buch die Rede ist.

Die Artikulation der Stunde habe ich in der Tabelle 7.1 rekonstruiert. Mir kommt es hier allerdings nicht auf den Prozess und seine innere Logik an, sondern auf die Sache, nämlich das Moor als Kulturlandschaft: Menschen haben im Laufe der Geschichte aus Mooren eine Kulturlandschaft gemacht. Diese historische Leistung der Menschheit, allgemeiner die Fähigkeit von Menschen, den eigenen Lebensraum zu erweitern, wird im Unterricht geradezu nachvollzogen.

Das Beispiel verallgemeinernd, kann man sagen: Der – menschheitlichen – Produktion der Kultur entspricht im Unterricht ein Prozess der produktiven Aneignung oder auch der Re-Produktion der Kultur durch die Schüler. Bildlich und etwas emphatisch gesprochen: Die Schüler sollten am Ende in dem Kanal, an dem entlang sie zur Schule radeln, die Arbeit ihrer Vorfahren sehen können, die aus dem Moor der *Annette von Droste-Hülshoff* das zum elterlichen Bauernhof gehörende Ackerland gemacht haben.

Wirklichkeit – symbolisch repräsentiert

Wie erscheint demnach die Sache im Unterricht? als ein Text: gesprochen, im Buch oder an der Tafel; als ein Bild: Kartenausschnitt oder Luftbild; ja, auch als ein Objekt wie der Schmetterling in der zitierten Karikatur (Abb.4.5, S.91) oder das Skelett (Abb.7.3). Als Wort, Bild oder Objekt verweisen sie zugleich auf etwas Anderes, das in ihnen vergegenwärtigt ist: auf die ›Wirklichkeit‹, den ›Alltag‹, die ›Kultur‹ wie ich dieses Anderen bezeichnet habe. Sie sind als ›Medium‹, getragen von Schulbuch oder Tafel, im Unterricht anwesend und bearbeitbar. Dinge, die etwas Anderes im wahrsten Sinne zum Ausdruck bringen, bezeichnet man als *Symbole*. Demnach kann man sagen: Die Sachen des Unterrichts, seine ›Inhalte‹, sind *symbolische Repräsentationen der Wirklichkeit*, die Wirklichkeit ist im Unterricht symbolisch präsent. Ich versuche, mir diesen Zusammenhang mit dem Modell (Abb.7.2) zu veranschaulichen.

1. Unkenntnis	Kein – geteiltes, gültiges – Wissen zu Mensch und Moor
a. Erinnerung an Bekanntes und Gekonntes	Lösung der Hausaufgabe (Gedicht): das Moor vor 150 Jahren – Wirkung auf Menschen, deren Verhalten
b. nicht lösbare Aufgabe oder Problem	Veränderungen des Moores
2. Bearbeitung mit – bekanntem – Werkzeug und unter Anleitung eines Experten	Interpretation von Kartenausschnitten (etc.) – Vorwissen zur Sache, – Bedeutung von Symbolen in Karten, – Zusammenfügen zu einem sinnvollen Ganzen
a. Lösung der Aufgabe, Ergebnis	Der Mensch macht das Moor urbar.
b. Verallgemeinerung auf ähnliche Aufgaben	Das Moor bei Papenburg
3. Überprüfung der Kompetenz: Kenntnis	[findet nicht gesondert statt – wird unterstellt] Wissen zu Urbarmachung von Mooren

Abb. 7.1: Die Bearbeitung eines Unterrichtsgegenstandes

Damit lässt sich jetzt auch näher bestimmen, worin die Arbeit im Unterricht besteht. Die Arbeit an und die Bearbeitung von Symbolen ist deren *Interpretation*. Das ›Thema‹ gibt die Richtung vor, in der das Medium interpretiert werden soll.

›Interpretation‹ – das mag für weite Teile zumal des Unterrichts in den Sprachen und den so genannten geisteswissenschaftlichen Fächern unmittelbar einleuchten. Aber Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht, Bastelarbeiten, die Schmetterlingen oder das Skelett des Biologieunterrichts (Abb.7.3; s.a. 6.7, S.143): Kann man da sinnvoller Weise von ›Interpretieren‹ reden? Warum nicht:

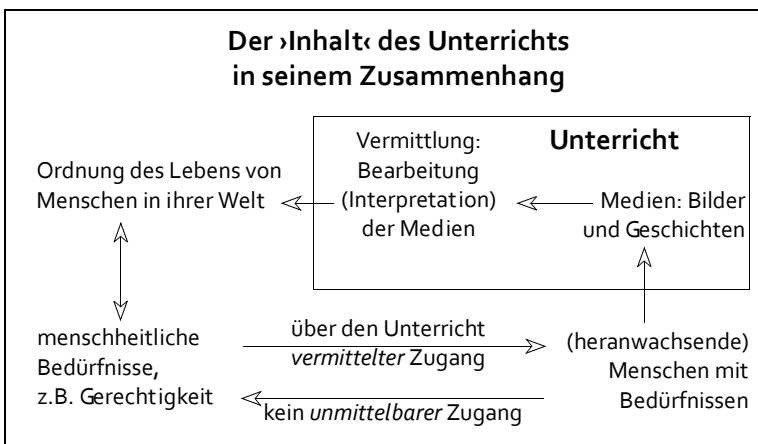


Abb. 7.2: Die symbolische Repräsentation der Wirklichkeit

Die *Karikatur* (Abb.7.3) lässt sich dann so lesen: Da ist ein *Objekt*, das Skelett. Die Aufmerksamkeit der Schüler soll, sagen wir, auf die Fortbewegung des Menschen gerichtet werden; nicht nur Biologielehrer können sich gut vorstellen, wie das gehen könnte. Es ist demnach ein Demonstrationsobjekt, ein Objekt, an oder in dem etwas Anderes gesehen werden, das aber nicht etwa zersägt oder mit Salzsäure bearbeitet werden soll. Vielmehr soll es in der Richtung: Bewegungsapparat des Menschen, interpretiert werden. Genauso gut könnten Sach-

verhalte wie ›Mittelhandknochen‹, ›Wadenbein‹, ›Rippe‹ oder ›Zahn‹ in den Blick genommen werden.

Wie die *Zeichnung* an der Tafel zeigt, geht das Interesse der Schüler – und Schülerinnen so muss man hier ergänzen – allerdings in eine andere Richtung. Sie zögen offensichtlich die Bearbeitung eines anderen Gegenstandes vor; ihr Interesse scheint auf die Bewältigung der eigenen Sexualität zu zielen. Dafür wäre die Tafelzeichnung als Medium zweifellos geeigneter als das Skelett – nur ist das nicht die Richtung, in der die Interpretation, die Arbeit in dieser Biologiestunde gehen soll. Und auch die Schüler wollen interpretieren, nur anders als der Lehrer.

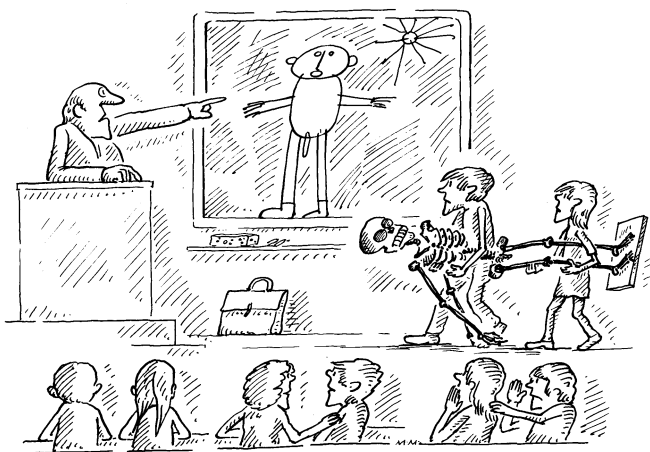


Abb. 7.3: *Skelett und Strichmännchen* (Marcks)

›Interpretation‹ – kann man davon auch bei *Handarbeiten* sprechen? zum Beispiel beim Starenkasten (s. Abb. 1.9, S. 37)? Gewiss: Schon der dort zitierte Textausschnitt lässt erkennen, dass nicht etwa produktorientiert produziert, sondern kompetenzorientiert interpretiert wird, um es etwas moderner zu formulieren. Das Thema ist: Mensch und Tier. Und es wird interpretiert, und zwar mit Hand und Augen, die die Säge führen, und mit dem rechnenden Verstand des ›Lehrlings‹,

der den Abfall zu minimieren und die Dachneigung zu ermitteln ermöglicht, mit Hilfe von Kenntnissen also.

Kurz: Die *Arbeit im Unterricht* besteht in der Bearbeitung, und zwar in der *Interpretation* von symbolischen Repräsentationen der Wirklichkeit, des ›Alltags‹, der Praxis von Menschen in ihrer Gesellschaft.

Wie jede Interpretation auch diese zwei Seiten:

- die Herausarbeitung dessen, was in den Gegenständen der unterrichtlichen Arbeit aufgehoben ist; und das heißt: die Herausarbeitung des Prozesses, in dem die Menschheit die Kultur produziert hat und weiterhin produziert, und
- die Verbindung der Symbole mit dem alltäglichen Leben der Arbeitenden, der Interpretieren – hier also der Schüler.

Dies Letztere ist nicht anderes als eine an der ›Sache‹ des Unterrichts orientierte und für Unterricht spezifische Weise der bereits behandelten ›Motivierung‹ (s.S.124). Die Arbeit im Unterricht soll allemal so organisiert werden, dass Schülern ihr Zusammenhang mit dem eigenen Leben ersichtlich wird.

Zweck oder Mittel

Schüler erfahren im Alltag des Unterrichts allerdings sehr oft, dass sie sich etwas gleichsam auf Vorrat zu erarbeiten haben, zum Beispiel die Grammatik der ersten Fremdsprache, Studenten die Sprache der formalen Logik im Studium der Mathematik oder die Unterrichtstheorie im Lehrerstudium. Deren Beherrschung ist der Zweck des Unterrichts und erscheint ihnen nicht selten als Selbstzweck. Sollten nicht vielmehr das Sprechen der Fremdsprache, das Kalkülisieren, das Unterrichten der Zweck sein? denn das ist es doch, was sie sich letzten Endes vom Unterricht versprechen oder was ihnen versprochen wird. Dürften demnach jene Exerzitien nicht allenfalls Mittel zu diesen Zwecken sein? Das ist in Tat der Fall: Die Verfügung über die Kultur ist der Zweck des Unterrichts.

Tatsächlich kann man wiederum beides nicht so recht auseinander halten: Heute entdecken Schüler, dass es im Lateinischen mehr als die

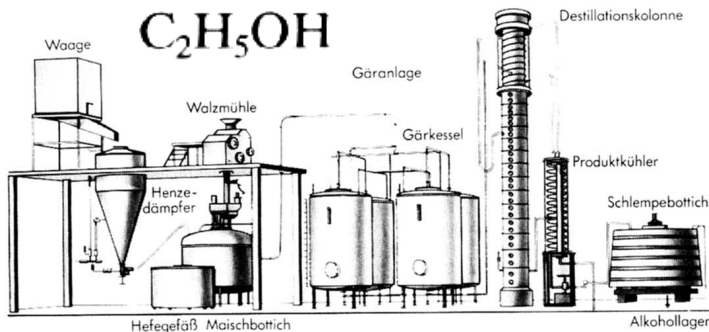
vier Kasus gibt, über die wir im Deutschen verfügen. Sie entdecken vielleicht noch allgemeiner das Strukturelement ›Kasus‹, über das die eigene wie die lateinische Sprache verfügt. Heute kann die Arbeit an der lateinischen Grammatik zu einer Aneignung *eines* Stücks menschlicher Kultur führen – morgen wird dann an der Ode von Ovid die Kraft der Liebe erschlossen,⁴ und die grammatischen Übungen erscheinen im Rückblick als Propädeutik. Heute ist die Grammatik Selbstzweck, morgen Werkzeug, Mittel zu einem anderen Zweck, der – bildlich gesprochen – auf einer höheren Windung eines ›Spiralcurriculums‹ angesiedelt ist.

Nimmt man also den Gesichtspunkt der Zeit zu dem von Mittel und Zweck hinzu, so erscheint heute der Zweck morgen als Mittel. Das ist der gute Sinn der weniger guten Auskunft: ›das brauchen wir für später‹, die Schüler gelegentlich erhalten, wenn sie fragen, warum sie dieses oder jenes erarbeiten müssen.

Praktische Bewältigung – symbolische Beherrschung

Noch einmal: Was ist der Zweck der Bearbeitung, der Interpretation von derartigen Symbolen? Wenn sie auch immer wieder als lebensfern geradezu diffamiert werden wie etwa das ›C₂H₅OH‹ der so genannten ›Kreidechemie‹ gegenüber dem höchst lebendigen ›Alkohol‹ des Alltags – die Verfügung über und die Beherrschung von Symbolen und Symbolsystemen, von ›Sprachen‹ im weitesten Sinne, bezweckt die Bewältigung des Repräsentierten, letzten Endes also des Alltags, der gesellschaftlichen Praxis. Die Kritik kommt allerdings nicht von ungefähr: Bis auf den heutigen Tag kann man beobachten, wie sich die Symbole im Unterricht verselbständigen und Selbstzweck werden.

An der Abb. 7.4 kann man sehen, wie vielschichtig die Repräsentation der Wirklichkeit sein kann: eine Schemazeichnung eines Modells einer Modellanlage, und das auch noch unterlegt mit Worten. Es ist eine Repräsentation ebenso wie die Strukturformel; sie hat dieser gegenüber allerdings den praktischen Vorzug, dass man sich mit ihrer Hilfe bedeutend leichter in dem Alkohol produzierenden Betrieb zurechtfinden wird, den die Skizze repräsentiert, als wenn man nur die Strukturformel zu interpretieren gelernt hätte.



Alkohol: Modellanlage einer Alkoholfabrik zur Erzeugung von Trinkbrandwein aus Kartoffeln oder Getreide

Abb. 7.4: Alkohobol – unterschiedlich repräsentiert

Ein Beispiel aus dem Hochschulunterricht, die ›Theorien und Modelle der Didaktik‹. Sie lassen sich mit mehr oder weniger Wörtern erläutern und in ›didaktischen Landkarten‹ karikieren.⁵ Aber nicht nur das: Sie taugen auch als Medium der Verständigung über den Unterricht. So wollte *Heimann* seine Studenten mit dem so genannten ›lerntheoretischen‹ Modell von Unterricht in die Lage versetzen,

››unterrichtliche Situationen kategorial zu strukturieren, faktoriell zu analysieren und sie auf fällige Entscheidungen hin didaktisch zu beurteilen. [Die Studenten müssen] zu diesem Zwecke lernen,

1. Strukturen zu erkennen;
2. Probleme zu exponieren;
3. Tatsachen, Normen und Organisations-Formen zu beurteilen;
4. Entscheidungen vorzubereiten;

um in ganz konkreten Fällen das jeweils erforderliche theoretische Äquivalent bilden und Entscheidungen mit einem mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit treffen zu können.«⁶

Damit umschrieb er ein theoretisches Äquivalent; seine Daseinsberechtigung hat es in der Bewältigung von Unterrichtssituationen. Nicht, dass man damit bereits das Geschäft des Unterrichtens be-

herrschte; aber über die wichtigsten Aspekte dessen, was fürs Unterrichten erforderlich ist, könnte man mit *Heimanns* Denkinstrument verfügen.

Das Zitat zeigt sehr schön und in – damals noch – schlichter Deutlichkeit, dass beides aufeinander verweist: die Bewältigung der *Praxis* ist auf *Begriffe* geradezu angewiesen, Begriffe, die die Praxis erschließen. Im Unterricht der Schule ist das durchaus nicht anders.

Es ist keine Straßenkreuzung, was da auf den Schulhof gemalt ist, und auch die Verkehrsschilder sind nicht die der StVO. Gleichwohl sind wir mit Recht davon überzeugt, dass die jungen Radfahrer in der Natur das wiederfinden, was sich ihnen auf dem Schulhof eingeprägt hat – und dass sie sich dort genau so verhalten, wie sie es hier gelernt haben: Verkehrssituationen beherrschen.

Um noch einmal auf das Studium von angehenden Lehrern zurückzukommen: Im Studium der Erziehungswissenschaft sind die ›Kinder‹ und die ›Schüler‹ ausschließlich in symbolischer Form gegenwärtig – vor allem in den Wörtern, mit denen man über sie redet, manchmal auch in Bildern. Die Sorgfalt, Liebe, Achtung, die man den Schülern entgegenbringen möchte oder jedenfalls sollte – sie hat im Studium und kann im Studium nur die Seinsweise eines sorgfältigen und gewissenhaften Umgangs mit Wörtern, Bildern, Argumenten haben. Wer achtlos mit Wörtern hantiert und kurzerhand beispielsweise ›den‹ Lehrer als einen ›Vollstrecker‹ bezeichnet, wie ich das in einer Examensarbeit lesen musste: Der Autorin wird man nicht unbeschweren abnehmen, was sie allerlei Schönes oder Unschönes über Kollegialität oder Solidarität aus ihrem Praktikum zu berichten weiß.⁷

Kurz beides gehört untrennbar zusammen, die praktische Bewältigung und die symbolische Beherrschung.

Interpretieren und die Interpretation

Als *Unterrichtsergebnis* wird das bezeichnet, was unter Anleitung des jeweils maßgeblichen Themas im Unterricht an Sachverhalten erarbeitet, zusammengetragen und als gültig festgehalten wird, das also,

worüber die Schüler schließlich verfügen können – in dem Sinne, dass es ihnen zur Verfügung steht. Hierauf werde ich im 11. Kapitel näher eingehen. Was aber ist das Ergebnis, wenn man es im Zusammenhang der in diesem Kapitel entwickelten Gesichtspunkte betrachtet?

Der Begriff der ›Interpretation‹, wie ich ihn hier eingeführt habe, ist doppeldeutig. Wir benutzen ihn zur Bezeichnung des Prozesses, des ›Interpretierens‹; und wir bezeichnen auch das Ergebnis als eine ›Interpretation‹. Diese letztere Bedeutung ist allerdings eher im Zusammenhang der Bearbeitung von Texten, vielleicht auch noch von Musik geläufig. Ich verallgemeinere jetzt den alltäglichen Sprachgebrauch auf das Ergebnis einer jeden Bearbeitung von symbolischen Repräsentationen der Wirklichkeit: Das, was am Ende des Unterrichts als Ergebnis der Arbeit an der Tafel steht und in Hefte übertragen wird; was auf dem Verkehrsübungs-Schulhof abgelaufen ist und vor Augen steht; das Flugzeugmodell, das von Reichweins Schüler gebaut haben (Abb. 5.3, S. 119) – das alles kann sinnvoller Weise als *Interpretation des jeweiligen Themas* verstanden werden. Sinnvoller Weise, wenn es denn Unterricht ist und (noch) nicht der Alltag des Torfstechens, des Fahrrad-Schulwegs oder des Segelfliegens. *Eine* Interpretation, denn in der Regel gibt es im Sinne des 1. Axioms der Kultur eine Vielzahl von richtigen Lösungen der Aufgaben, die im Unterricht zu bearbeiten sind.

Das Ergebnis der Arbeit ist für den Unterricht und die Schule so bedeutsam, dass ich ihr ein eigenes, das 11. Kapitel widmen werde.

8 Umwelterziehung – ein Beispiel

Der Text dieses Kapitels weicht im Stil von den vorigen Kapiteln ab. Ich füge hier die ein wenig überarbeitete Fassung einer älteren Arbeit ein, weil ich auf diese Weise eine These erläutern möchte, mit der ich die vorigen Überlegungen zum Unterrichtsinhalt zuspitzen werde.¹

Die These

Jeder Unterricht ist Umweltunterricht oder hat das zu sein, wenn er seinem Begriff entsprechen soll; andernfalls ist er kein Unterricht, weil er die Sache nicht in ihrem ganzen Umfang und in ihrer vollen Bedeutung wahrnimmt.

Helmut Heid, dem jener Aufsatz gewidmet war, hatte 1992 »zentrale Annahmen« rekonstruiert und einer kritischen Prüfung unterzogen, die »umweltpädagogischen« Konzepten zugrunde liegen. Ich zeichne sein Argument nicht nach, sondern komme gleich zu dessen Ergebnis: Eine ihren Namen rechtfertigende ›Umweltbildung‹ hätte, so schließt er seine Überlegungen,

Wissen über »Voraussetzungen, Zwecke, Prinzipien, technische Mittel, gesellschaftliche Organisationsformen und Ergebnisse jener Produktion« zu vermitteln, »ohne die es Umweltprobleme bekannten Ausmaßes nicht gäbe«. Zu entwickeln wäre eine »Kompetenz, die den Adressaten des pädagogischen Handelns befähigt, sich selbst an jenen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen zu beteiligen, in denen begründet und bestimmt werden muss, was als eine ökologisch wünschenswerte gesellschaftliche Praxis allgemeine Anerkennung verdient«. Also eine »Kompetenz, die zur kritischen Reflexion über Prüfung, Revisionen und permanenten Erneuerung dieser Praxis befähigt«. ²

Der Philosoph in mir freut sich, dass das Terrain bereinigt und nicht mehr durch allerlei unhaltbare und weitgehend überflüssige Theoreme verstellt ist. Aber der Didaktiker? er setzt dort ein, wo *Heid* aufhörte, und fragt: Und wie soll das mit der Kompetenzentwicklung gehen? durch Unterricht wahrscheinlich, denn eine andere alte Methode, das Vorbild nämlich im Alltagsleben, ist heute etwas aus der Mode gekommen. Damit wären wir bei dem, was gemeinhin »Umwelterziehung« heißt.

In der Bibliothek fiel mein erster Blick auf ein Heft der *Siegener Studien* und auf die Kellerassel, ein sympathisches, kleines Primärzersetzer-Krebschen. Auf das Auge-Brille-System und seine mathematische Darstellung stieß ich in demselben Heft; auf den Dreisatz im Supermarkt; die Messung von Radioaktivität, interpretiert im Kontext der Strahlenbelastung des Menschen; und auf den Versuch, das methodische Vorgehen der Chemie in die Alltagssprache von uns Alltagsmenschen zu übersetzen.

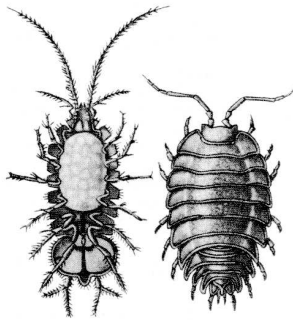


Abb. 8.1: Asseln

Um vorweg noch einen kurzen Vorblick auf die Kellerassel zu werfen: Im dtv-Lexikon wird sie uns als »harmloses, 1–2 cm langes Haus- und Kellerungeziefer« vorgestellt, was unseren tiefsitzenden Empfindungen (auf die werde ich noch darauf zurückkommen) vielleicht doch eher entspricht als die »Primärzersetzerin« der Kollegin *Marliese Müller* in dem besagten Heft.

Natur und Umwelt im Unterricht – so das Thema des Bändchens, in dem sich die Kellerassel zusammen mit Matrizen-Transformationen, Dreisatz, Radioaktivität und, allgemein, Modellvorstellungen der Naturwissenschaft vereint findet – das ist eigentlich eine alte Sache. Seit der Zeit der Aufklärung kommen ›Natur und Umwelt‹ in den so genannten ›Realien‹ oder den als ›historisch‹ zusammenfassend bezeichneten Fächern vor; und wenn man so will, so waren sie auch davor schon in den sprachlichen Fächern aufgehoben. Ich formuliere das, noch einmal, als die These:

Wenn Schulunterricht seinem Begriff entspricht, dann ist er – Umwelterziehung,
die ich im Folgenden auseinanderlegen möchte.

- Dazu werde ich *zunächst* den Gedanken ein wenig ausführen, dass es sich um eine alte Sache handelt; nicht etwa um zu sagen, die Pädagogik hätte längst alle Probleme gelöst; eher um daran zu erinnern, worauf sich die lehrende Zunft seit Beginn ihrer Professionalisierung verpflichtet hat.
- Denn *zum zweiten* scheint eine solche Gedächtnisstütze erforderlich zu sein, ist es doch offensichtlich nötig, dass von höchster, nämlich von UNO- sowie UNESCO- bis zur hohen Ebene unserer Kultusminister, die ›Umwelterziehung‹ bzw. die ›Umweltbildung‹ der Schule, dem Bildungssystem als eine ihrer zentralen Aufgaben zugewiesen wird.
- *Sodann*: Schulschelte ist heute zwar wohlfeil, aber was immer wer damit bezwecken mag und die Berechtigung im einzelnen und im Detail dahingestellt: ›Die‹ Schule tat und tut nichts; das werde ich mit einem Blick auf Dokumente aus der Schulpraxis zeigen.
- Für den Erziehungswissenschaftler gibt es *schließlich* Probleme, die gar nicht für die Umwelterziehung typisch sind, die sich hier allerdings besonders deutlich in Szene setzen; das mit unseren ›Empfindungen‹ ist eines davon. Ich werde deren zwei benennen und zeigen – nicht, wie sie gelöst werden können, im Gegenteil: Sie müssen wiederum dialektisch als Probleme akzeptiert und praktisch, im Unterricht, bearbeitet werden.

Noch einmal: Ein Blick zurück in die Geschichte

Ganz so neu ist die Sache nicht. Es gibt eine Ordnung der Dinge, wie immer sie aussieht und begründet wird, die auch die Weisen des Gebrauchs der Dinge bestimmt. Für *Comenius* war das, wie dargestellt, die Schöpfungs- und Heilsordnung Gottes. Der Unterricht soll eine solche Ordnung vermitteln. Im diesem Sinne kann man sagen, dass jeder Unterricht *Umwelt*unterricht ist. Ich illustriere diese etwas ungenau zugespitzte Behauptung, indem ich von einer anderen alten Liebe rede:

Ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen des *Orbis Pictus* sehen wir dieses Buch in einer Schule im Gebrauch, über deren Alltag wir so gut unterrichtet sind wie über sonst so bald keine andere in der Geschichte der Erziehung. Den Lehrern am *Paedagogium Regium* im Hallischen Waisenhaus – Theologiestudenten an der damals neu gegründeten Universität – wird empfohlen, sie mögen sich mit ihm auf ihren Unterricht vorbereiten. Interessant ist noch etwas anderes: ein sogenanntes *Naturalien-Kabinett*. »Raritätenkabinette« waren auch schon zu des *Comenius* Zeiten in adligen und Gelehrtenhäusern nicht unbekannt. *Francke* hat seines als Bildungsmedium genutzt.

In einem ersten Verzeichnis der vorhandenen Stücke aus dem Jahre 1698 findet man 153 Eintragungen, so wird berichtet, unter anderem: »Das Blatt von einem Bisang-Baum aus Indien, einen Flußpferd- und einen Elefantenzahn, das Schwert eines Schwertfisches. [...] Wir lesen von chinesischen Papiersorten und Schmucksachen, von türkischen Holz-löffeln, vom tartarischen Rüstzeug«.

Man stelle sich dazu die Geschichten vor, die in den Stücken aufgehoben sind – ob diese nun vom Kurfürsten, dem Landesherrn, geschenkt oder von den Missionaren aus fremden Ländern nach Halle geschickt worden waren, mit ausführlichen Beschreibungen versehen; Geschichten, die in ihnen enthalten, aufgehoben sind und die dann im Unterricht aus den »Naturalien« herausgelesen und erzählt werden konnten. – Dazu kamen übrigens schon am Anfang des 18. Jahrhunderts Modelle:

»Back- und Brennöfen, Wasserfahrzeuge und Fischereigerät, Pflug, Webstuhl, Druckerpresse, Pulvermühle, Drehbank und Räderwerke [...]. Auch Großmodelle auf dem Gebiete des Häuserbaus [...] Nachbildungen von Bergwerken, Glashütten und den Halleschen Salzkoten fehlen nicht.« Und wo immer man konnte, besichtigte man im Rahmen des Unterrichts die Entsprichungen bei den Handwerkern in der Stadt.

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts wurde Ordnung in das Sammelstadium gebracht, und zwar eine Ordnung, wie *Carl von Linné* (1707–1778) sie in die Botanik gebracht hatte einerseits, und wie das alltäglichen Leben auf der anderen Seite sie an die Hand gibt. Von der Schöpfungsordnung allerdings finden wir allenfalls noch Spuren. Aber darauf kommt es mir hier nicht so sehr an: eine *Ordnung* ist es allemal.



Abb. 8.2: Die erste der »Kupfertafeln« des »Elementarwerks«

Zu hoher didaktisch-methodischer Kunst gebracht und das Ordnungsprinzip wiederum ins Bild gesetzt: das ist in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts das *Elementar-Buch* von *Basedow*. Ich zitiere noch

einmal die erste der berühmten »Kupfertafeln«, die ihm beigegeben waren (Abb.8.2). Die Reihe der Bilder beginnt mit diesem Wohn-Küchen-Zimmer einer bürgerlichen Familie; weiter geht es dann über die Kinderspiele, den Alltag in der frühbürgerlichen Gesellschaft bis hin zum Tode – dieser dargestellt in heute schwer zu entschlüsseln- den Bildern aus der griechischen Mythologie. *Basedows* Bildungsmedium ist also auf den Menschen und seine Bildung für das Leben in der Welt hin geordnet. In diesen Rahmen, der wiederum dem einzelnen Ding und Sachverhalt seinen Sinn gibt, sind Handwerk, Handel, Krieg und die Elemente eingebunden.

Das ist, um jetzt einen ganz großen Sprung zu machen, bis heute nicht anders. In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts war nach einem verlorenem Krieg und einer Revolution die Volksschule gänzlich neu zu konzipieren. Als didaktisches Leitkonzept dienten damals die »Heimat«, die »nächsten Verhältnisse«, in deren überschaubaren Horizont die Kinder lebten und in den auch ihre Schule eingefügt war. Der Unterricht sollte sie anleiten, das Einzelne im lebendigen Zusammenhang zu begreifen, die Grenzen Schritt für Schritt zu erweitern und sich auf die Weise die Welt anzueignen.

Ein sehr schönes, leider weitgehend vergessenes Beispiel ist die Dorfschule in Tiefensee in der Nähe von Berlin. An diese Schule war der Volks- und Lehrerbildner *Reichwein* nach der Entlassung aus seiner Professur an der Pädagogischen Hochschule Halle als Lehrer versetzt worden. Unter dem Titel *Schaffendes Schulvolk* legte er wenig später einen Bericht über seine Arbeit vor. Daraus zitiere ich als ein kleines Beispiel zu unserem Thema Umwelt, zur Heimat (Abb.8.3; s.a. Abb.0.2):

»Das »tägliche Brot« steht im Mittelpunkt eines sommerlichen Vorhabens. Wir verfolgen den Weg vom Korn über den Keim zur Pflanze, die aus der Grundanlage von Schaft, Knoten und Ähre in den Halm schießt. Welches Wunder natürlicher »Technik: der Bau eines Halms! Das Kind ahnt und begreift, welche Fügung von Segen und Arbeit nötig ist, wieviel Besorgung jenen langen Weg von der Saat zur Mühle begleiten muß, vom Korn zum täglichen Brot. Bald singen wir: »Es steht ein goldnes Garbenfeld, das geht bis an den Rand der Welt. Mahle Mühle; mahle.«³

Das Einzelne – sagen wir das Frühstücksbrot im Ranzen – wird in dem lebendigen Zusammenhang, dem Alltag re-konstruiert, dem es entstammt und auf den es verweist.



Abb. 8.3: Unterricht in einer Volksschule (Adolf Reichwein)

Die öffentliche Diskussion

Karlheinz Fingerle, einer der Erziehungswissenschaftler, die sich theoretisch mit der Umwelterziehung beschäftigt haben, monierte in einem Literaturbericht Anfang der 1980er Jahre:

»Leider zeigen die Veröffentlichungen zur Umwelterziehung der letzten Jahre keine befriedigende Anknüpfung an die Didaktik der Heimaterziehung im ersten Quartal des zwanzigsten Jahrhunderts und an die Auseinandersetzung mit ihr.«

Das mag an der Kategorie der »Heimat« liegen, die von den Nationalsozialisten gründlich zerstört worden ist. Mit jener »Heimatkunde« hin-

gegen, wie *Eduard Spranger* (1882–1963) sie auf den Begriff gebracht hatte, war der Anspruch »einer didaktischen Konzentration verschiedener Fächer unter einer orts- und zeitgebundenen Perspektive« verbunden gewesen. Und neben *Reichwein* haben ungezählte Andere das zu praktizieren versucht.

Nicht aus dieser didaktischen Tradition heraus, sondern von ganz anderer Seite wurde die Didaktik darauf hingewiesen, dass diese nächsten Verhältnisse als ein Medium für einen ganzheitlichen, auf Umwelterfahrung gerichteten Unterrichts geeignet sind. Der Anstoß kam von außen und oben.

Die UNESCO forderte für die Umwelterziehung eine »Öffnung zur örtlichen Umgebung«; Schule und außerschulische Bildung müssten »als Teil der sozialen Umwelt« verstanden werden; dann könne sie »aus den in der örtlichen Gemeinschaft existenten Kenntnissen [...] Nutzen ziehen«. – Ähnlich zur selben Zeit, Ende der 1970er Jahre, der Europarat. Er beschrieb »ein System von konzentrisch-geordneten Lernumgebungen um Schule und Wohn- bzw. Unterrichtsort« und nahm damit die ganz alte unterrichtsmethodische Maxime auf: vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten.

Dafür, wie und ob überhaupt gesellschaftliche Anforderungen in den Unterricht der Schule kommen, sind in Deutschland bekanntlich die Kultusminister zuständig, demnach auch für die Umsetzung solcher überstaatlicher Vorgaben. So hat denn die Kultusministerkonferenz im Jahre 1980 einen Beschluss zur Umwelterziehung gefasst. Ihm können wir zunächst eine recht brauchbare, mit dem Fazit von *Heid* (s.o.S.) kompatible Definition von »Umwelterziehung« entnehmen:

»Angesichts der existenzbedrohenden Belastungen der Umwelt« habe die Schule die besondere Aufgabe, »bei jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt.«

Ein eigenes Unterrichtsfach lässt sich nicht so mal eben einrichten; es wurde auch nicht für sinnvoll gehalten. Denn die Ziele der Umwelterziehung könnten »in verschiedenen Inhalten in mehreren Fächern oder in fächerübergreifenden Unterrichtsveranstaltungen verwirklicht werden«. Umwelterziehung wurde also, wie das traditionell heißt, als »Unterrichtsprinzip« bestimmt. Aber ein wenig wollte man offensichtlich doch noch organisieren. Damit das Prinzip in der Praxis, im Unterrichtsalltag sich nicht ins Unverbindliche verliere, wurde gefordert:

»In Zentrierungsfächern [sc. Sachunterricht für die Primarstufe und Biologie/Geographie für die Sekundarstufe; P.M.] soll durch Abstimmung der Lehrpläne aufeinander fächerübergreifende Umwelterziehung ermöglicht werden. Andere Fächer haben für diese fächerübergreifende Bearbeitung von Umweltthemen Zuträgerfunktionen zu erfüllen: Komplementärfächer.«

Wie üblich: Gibt es ein Problem in der Gesellschaft, so wird eine Enquete-Kommission eingesetzt, oder man formuliert es – wie hier – als eine Aufgabe für die Schule um. Unterrichtsfach hin, Unterrichtsprinzip her: So hatte sich das zuvor bei der Sexualerziehung angehört und später wieder bei der Friedenserziehung; und getragen wird das von der Vorstellung,

- positiv formuliert: Erziehung, das Bildungssystem, müsse und könne »die für ein Überleben der Menschheit [...] notwendigen Veränderungsprozesse« herbeiführen; Bildung sei »ein wirksames Mittel, [...] Veränderungen einzuleiten und [diene] als Wegbereiter für Umformungen und Vorbereitungen, die in Zukunft noch notwendiger sein werden als heute« – so wiederum etwa zur selben Zeit der *Club of Rome*;
- und negativ: Der Widerstand gegen notwendige politische Veränderungsprozesse sei eine Folge von »fehlgeleiteten Lernprozessen«.

Ob Fach oder Unterrichtsprinzip: In schlichten Worten schrieb *Roy Williams* von der University of Sussex in dem Siegener Bändchen:

»Education cannot escape its responsibility for protecting and conserving the natural world for the future survival of all that inhabit its rich diversity and beauty«.

Es gibt begründete Zweifel daran, dass derartige Behauptungen zum Zusammenhang von Unterricht einerseits und politischen Veränderungsprozessen andererseits empirisch wahr sind. Zum Glück für ihre Autoren lassen sie sich, so allgemein, wie sie formuliert sind, auch gar nicht prüfen, denn es handelt sich meist um nichts anderes als einen ganz alten pädagogischen Gemeinplatz. Aber das lasse ich dahingestellt sein. Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz dient immer auch dazu, eine bestimmte Praxis von Unterricht in der Schule zu legitimieren. Hier ist das eine Praxis, die Umweltthemen aufgreift und mit den ihr eigenen Mitteln so bearbeitet, dass die Arbeit daran für die Bildung der nachwachsenden Generation fruchtbar werden kann. – Damit bin ich wieder am Anfang meiner Erörterung und beim dritten Teil angelangt.

Praktische Versuche

Ein Institut für Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung, das *Pädagogische Zentrum* in Bad Kreuznach, hat in dem skizzierten Umfeld ein Bändchen mit Erfahrungsberichten von Lehrern herausgegeben. Die darin versammelten Beispiele sollen laut Vorwort andere Lehrer anregen. Sie dokumentieren vor allem, dass jener Rahmen in der Praxis tatsächlich ausdrücklich und im Sinne der Empfehlungen gefüllt wird.

Die Abb. 8.4 diene als ein *Beispiel*, eine Skizze zu »Weniger Verpackung ist mehr Umweltqualität«, der Unterrichtseinheit in einer neunten Klasse; das Bild ist vielleicht der Tafelanschrieb eines Unterrichtsergebnisses.

Ich will nun zwar kein Wasser in diesen Wein gießen, muss die Definition von »Umwelterziehung« aber noch ergänzen. Bei manchen der Beiträgen zu diesem Thema kann man sich nämlich fragen, was denn da wohl das Umweltspezifische ist. »Der Dreisatz im Supermarkt« – so

einer der Beiträge in jenem Bändchen – das sind die, wie wir in unserer Schulzeit sagten, »eingekleideten Aufgaben« des Mathematikunterrichts seit eh und je. Hier dient die Einkleidung: weniger Verbrauch von Strom und Benzin, Bahn statt Pkw, weniger Wasser beim WC, letzten Endes dazu, den guten, alten, aber sperrigen Dreisatz mit alltäglicher Farbe zu versehen. Der »Umweltschutz« ist hier also ein Mittel zu einem so zu sagen mathematischen Zweck geworden, nicht aber zur »Umwelterziehung« im Sinne der KMK.

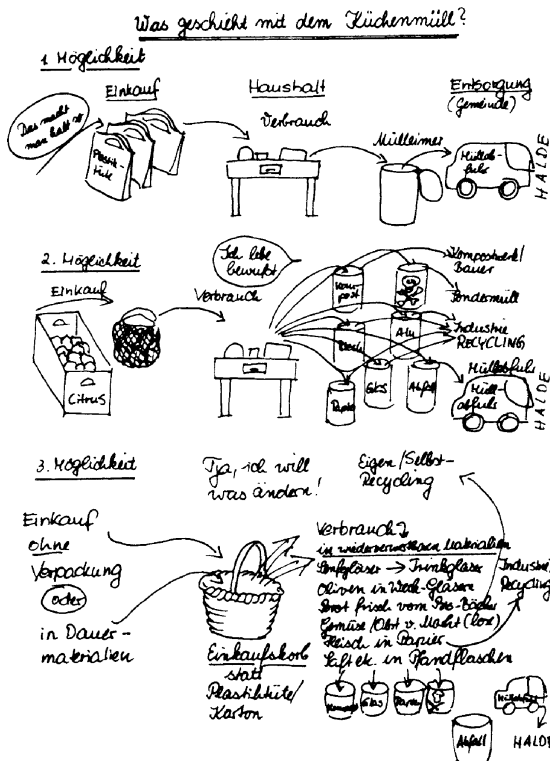


Abb. 8.4: Umweltunterricht – ein Unterrichtsergebnis als Tafelanschrieb

Inzwischen gibt es so etwas wie einen Konsens, wie das ›Unterrichtsprinzip‹ der Kultusministerkonferenz inhaltlich auszulegen wäre, etwa dahingehend: Von einem Beitrag zur ›Umwelterziehung‹ könne dann gesprochen werden, wenn folgende Bedingungen wenigstens im Ansatz erfüllt sind:

- Erfahrungsbezug, Betroffenheit;
- Geschichtlichkeit, politische Ökologie;
- Zukunftsorientierung;
- Systemdenken, Vernetztheit;
- Interdisziplinarität und
- Kompetenzmotivation.

... wie man sieht, alles, was gut und teuer ist, wohlfeile Gemeinplätze, wie sie der deutschen Didaktik damals wie heute allerorten zur Hand sind. Man sieht auch hier, dass ›Umwelterziehung‹ eigentlich keine neue Sache ist. Müssen erst UNO, UNESCO, Europarat und die Ständige Konferenz unserer Kultusminister Pädagogen an das erinnern, was sozusagen seit jeher ihre ureigenste Aufgabe ist?

Für meine These kann ich jedenfalls mit solchen Tugend- und ähnlichen Katalogen nichts anfangen. Die didaktische Praxis, die ich in Dokumenten aus Geschichte und Gegenwart dokumentiert finde, interpretiere ich vielmehr bildungstheoretisch. Was das heißt, habe ich mir an dem klassischen Text verdeutlicht, in dem *Wilhelm von Humboldt* den Begriff der ›Bildung‹ erörtert.

Zunächst geht es da, wie bei ihm zu erwarten und bereits teilweise zitiert (s.o.S.71), ganz anthropozentrisch um den Menschen, der »nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen [...] will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben [...] könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.« Er braucht etwas, das »NichtMensch«, also Welt ist, sozusagen »der Gegenstand schlechthin« – und jetzt kommt der für meinen didaktischen Zweck entscheidende Gedanke: Es muß der Gegenstand schlechthin, die Welt sein, »oder doch [...] als solcher betrachtet werden. [...] Um der zerstreuen und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins

Unendliche hin zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht überschaubaren Kreis.«

Wenn uns die Ausstellungsstücke in *Franckes* Naturalienkabinett in ihrer Einzelheit ebenso fremdartig berühren mögen wie die in Spiritus eingelegten Tiere, die wir in unserer Schulzeit bearbeitet haben: Sie können allemal eine Geschichte erzählen; wir können uns, von ihnen ausgehend, die Welt, Umwelt und Geschichte aufschließen, die in ihnen aufgehoben ist. Anders herum und als didaktische Maxime formuliert: Nur wo das Einzelne als die Welt betrachtet und als solche im Unterricht erarbeitet wird, ist jene Bildung aller Kräfte zu erwarten, die Handlungsmotive eingeschlossen, die die ›Umwelterziehung‹ wie jeder Unterricht hervorbringen soll. – Damit hätte ich meine These eigentlich schon exponiert:

Wenn Schulunterricht seinem Begriff entspricht, dann ist er – Umwelterziehung.

Aber ich muss sie noch präzisieren, denn das erhoffte Ergebnis des Unterrichts stellt sich ja nicht von selbst ein. Mit diesem Hinweis komme ich zu den Problemen, auf die ich jetzt im letzten Teil dieses Kapitels eingehen möchte.

Probleme

1. Noch einmal: Der Alltag und der Unterricht

Es könnte sein, dass man aus Angst davor, man könnte Systemdenken und Ganzheitlichkeit verfehlen, den – Gegenstand verfehlt. Wenn es denn stimmt, was gelegentlich in einem Boulevardblatt berichtet wurde, dass nämlich im Englischunterricht ein englischer Text über das Ozonloch behandelt wurde, dann ist da beides verloren gegangen: das Umweltproblem und die (fremde) Sprache als (fremde) Sprache. Anders gesagt: Das Ozonloch, das bedrohende Umweltproblem, dient als Mittel zu dem Zweck, Sprachkompetenz leichteren Geistes zu erwerben als auf dem Wege über Shakespeare oder Joyce. Weder das Ozonloch, noch die englische Sprache werden ernst genommen.

Am Am
 Baum Am Am Baum
 sind Baum Am Am Baum sind
 grüne sind Baum Am Am Baum sind grüne
 Stacheldinger grüne sind Baum Am Am Baum sind grüne Stacheldinger
 .Finger haben die, Blätter und und Blätter, die haben Finger.

Stamm Stamm
 Äste und Stamm Stamm und Äste
 Äste Äste
 Blätter und Äste Äste und Blätter
 Stamm Stamm
 Blätter und Stamm Stamm und Blätter
 und Blätter und Äste und Stamm Stamm und Äste und Blätter
 .Schatten viel viel Schatten.

Abb. 8.5: ›Baumgedicht‹

Anders hingegen das Baumgedicht, wiederum aus jenem Bändchen aus der Schulpraxis (Abb.8.5). Da wird der Baum zu Sprache, die Sprache wird zum Baum. Der Baum wird mit der der Sprache eigenen Kraft wahrgenommen, nicht aber wird dem Gedicht etwas Fremdes aufgesetzt.

So etwas ist auch mit der Sprache der Mathematik möglich. Da gab es etwa vor einiger Zeit in der ZEIT, nachgedruckt im *mathe-journal*, ein beeindruckendes Beispiel: Silhouetten von Blättern waren da abgebildet, Blätter von Bäumen, die infolge der radioaktiven Strahlung nach dem Reaktorunfall in Tschernobyl genetisch geschädigt waren (Abb.8.6). Diese Bäume als umweltgeschädigte Bäume wurden in der Sprache der Geometrie wahrgenommen, mit Hilfe der Kategorie der ›Symmetrie‹ nämlich. Ich finde dieses Beispiel deswegen besonders beeindruckend, weil hier – anders als in den zitierten ›eingekleideten Aufgaben‹ – die Umweltschädigung *in der Sprache der Geometrie* identifiziert und ausgesagt wird; beides hängt untrennbar zusammen. Natürlich brauchen wir dazu nicht die ganze Geometrie, aber ohne

ihr Konzept der ›Symmetrie‹ sähen wir nichts, geschweige denn Umweltzerstörung.

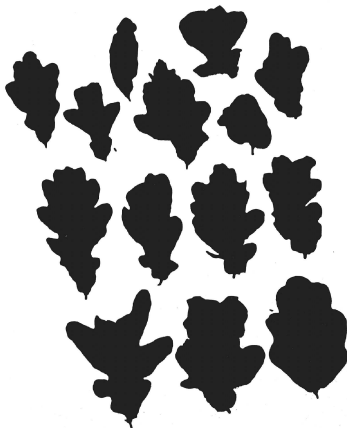


Abb. 8.6: ›Tschernometrie‹

Beide Beispiele, das Baumgedicht und die unsymmetrischen Blattsilhouetten, sind durchaus anders gebaut als die davor zitierten. In diesen wird das (Umwelt-)Problem: Rentabilität von Solarzellen beispielsweise, als lernmotivierende Anwendung des Dreisatzes genutzt. Ob das für die Schüler spannender ist als »die Frage zu beantworten, ob es in jedem Jahr einen Freitag, den 13., gibt«, fragt der Autor; und er antwortet selber, das sei »vor allem eine Frage der Gestaltung des Unterrichts«. Die Solarzellen sollen der Motivierung zur Beschäftigung mit dem Dreisatz dienen, weil ein Umweltproblem wahrscheinlich interessanter ist als der nackte Dreisatz.

Übrigens: Pfiffige Schüler rechnen längst im mathematischen Kalkül, während ihr Lehrer noch Solarzellen produziert. Wie diese Schüler bin ich sicher, dass in den Solarzellen und im Prozess ihrer Produktion eine ganze Menge Mathematik steckt bzw. dass bestimmte Seiten, Aspekte von ›Solarzellen‹ sich sinnvoll nur in der Sprache der Mathematik ausdrücken lassen, die Abhängigkeit des Ertrags vom

Einfallswinkel zum Beispiel, natürlich auch die Energiebilanz. Solche Möglichkeit kommen unserem Siegener Autor wie ganz vielen anderen aber nicht in den Blick.

Das erste Problem ist demnach dies: Das Engagement für die Umwelt und den verantwortungsvollen Umgang mit ihr könnte den Blick dafür verstellen, dass die Institution Unterricht in der Schule spezifische Weisen des Umgangs ermöglicht, wie im 7. Kapitel zur Interpretation erläutert. Das Umweltproblem verkäme dann zum Mittel der Motivationsbeschaffung; und das, was Unterricht und nur Unterricht leisten kann, käme in seiner Leistungsfähigkeit nicht recht zum Zuge.

So formuliert, hört es sich so an, als müssten sich die Lehrer als Umwelterzieher nur auf ihre eigentliche Aufgabe besinnen und jene spezifische Potenz einfach im Unterricht entbinden. Aber die Klage, dass das so häufig nicht geschieht oder schief geht, hängt mit dem Gesichtspunkt vom Alltag und dem Unterricht zusammen, den ich im 4. Kapitel (S. 89 ff.) eingeführt habe: Jene Leistung, die ich am *Orbis Pictus* von *Comenius* demonstrierte, hat als ihre Kehrseite die Trennung des Unterrichts vom Leben. In den Texten zur Umwelterziehung, die ich fand, wird deswegen – das Dilemma aufzulösen – regelmäßig empfohlen, man solle den Unterricht in das Leben hinein verlegen oder dieses in den Unterricht herein holen. Berichte aus der Praxis zeigen immer wieder, wie viel produktive Phantasie dadurch entbunden werden kann. Ja, sie sind lehrreich selbst dann, wenn sie gescheitert sind. Es gibt unterschiedliche Weisen, angesichts eines scheinbar dilemmatischen Gegensatzes Umwelterziehung zu praktizieren. Aber eskamotieren kann man ihn nicht, weder praktisch, noch begrifflich.

2. Wissen und Gewissen

Auch das zweite ungelöste Problem geht auf ein Dilemma zurück: Unter jenen Kriterien von Umwelterziehung war, wie zitiert, auch das der ›Ganzheitlichkeit‹. Da heißt es, und das zitiere ich jetzt ausführlicher:

»Es ist hinreichend erwiesen, daß Lernen sich nicht auf den Erwerb kognitiver Wissensinhalte beschränkt, sondern auch affektive und psychomoto-

rische Prozesse umfaßt. Soll mit Umwelterziehung auch eine ökologische Handlungskompetenz erzielt werden, muß die lernende Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen ermöglichen, die im affektiven Bereich zum Beispiel Veränderungen von Einstellungen und Werten bewirken können und im Bereich praktischer Fähigkeiten Kompetenzen für sinnvolles Handeln im Hinblick auf die Umwelt entwickeln und festigen. Lernprozesse sind demnach so anzulegen, daß sie den ganzen Menschen angehen, sowohl sein Denken, Fühlen und Handeln, als auch seine sämtlichen Sinne betreffen. Auf diese Weise verbinden sich ökologische und politische Einsichten, gruppenspezifische und kooperative Fähigkeiten sowie handwerkliche Fertigkeiten und fördern die allseitige Entwicklung bei den Lernenden.«

Ich habe das sozusagen mit spitzen Fingern zitiert. Die »kognitiven Inhalte« sind begrifflicher Unsinn; das »Erwiesene« ist nicht mehr als eine Definition von »Lernen«. Die empirischen Behauptungen am Schluss hingegen sind gerade nicht erwiesen, es handelt sich vielmehr um Postulate, Wünsche und Forderungen; man muss erst einmal sehen, ob die erwünschte »allseitige Entwicklung« denn tatsächlich gefördert wird, einmal von der Frage abgesehen, wie denn solche ganzheitlichen Prozesse aussehen mögen. Dasselbe etwas schlichter gesagt:

»Wissen und Einsicht allein genügen [...] nicht. Wenn Umwelterziehung wirksam sein soll, muß Einsicht auch zum Handeln geführt werden.« Einverstanden, aber wie geht das? vielleicht so: »deshalb muß die Schule Schülerinnen und Schülern so oft wie möglich Gelegenheit zur unmittelbaren Begegnung mit Umwelt und Natur geben, um auf diese Weise zu einem verantwortlichen Handeln anzuregen.«

Hier wie in dem elaborierteren Text finden wir

- erstens ein grundlegendes Dilemma ausgesprochen: die Differenz zwischen dem Wissen einerseits und verantwortlichem Handeln andererseits, und

- zweitens das Mittel, mit dem nahezu alle Konzepte der Umwelterziehung aus dem Dilemma herauszuführen versprechen: die ›Handlungsorientierung‹, also etwas tun, genauer: *etwas Sinnvolles tun*. Wenn die Schüler – im Unterricht bzw. in der Schule – an einer Stelle verantwortlich mit ihrer Welt umgehen, dann sichere das den Übergang vom Wissen zum verantwortlichen Handeln überhaupt.

Bekanntlich funktioniert das nicht, jedenfalls *nicht von selbst*. Wo wir nämlich von diesbezüglichen Erfahrungen hören (meistens werden ja nur Konzepte vorgestellt), da lesen wir auch schon einmal so etwas:

»Nachdem die getrennte Müllsammlung längere Zeit gelaufen war, stellte sich heraus, daß auf den Kontrolldienst eigentlich nie würde verzichtet werden können; es gab einfach zu viele Schüler, die sich nicht darum kümmerten, was in welchen Sammelbehälter geworfen werden sollte. Mit der Zeit verloren auch die Schüler, die den Kontrolldienst durchführten, die Lust an dieser Aufgabe, und die ganze Aktion wurde vorübergehend eingestellt.« Dann sortierten jedenfalls die Schüler der Garten-AG einmal in der Woche den Müll. »Eine erzieherische Wirkung für alle Schüler der Schule ist so natürlich nicht zu erreichen, aber es ist eine praktikable Möglichkeit, durch die wenigstens ein Teil der Kinder für die Müllproblematik sensibilisiert wird.«

... und der letzte Satz zeigt, dass selbst schlechte Erfahrungen die pädagogische Hoffnung nicht nachhaltig erschüttern.

Ich habe nichts gegen Handlungsorientierung – allenfalls dann, wenn in einem *Ökologie-Handbuch Grundschule* der Bau einer ›Riesensonnendusche‹ empfohlen wird, für die immerhin 25m glatter Karton und gar 20m Alufolie benötigt werden. Dieser Vorschlag ist übrigens sehr instruktiv; sehen wir ihn uns also genauer an:

Das fängt mit der kleinen Sonnendusche an Gartenschlauch vom Hausmeister, Sonnenschein, Badeanzug oder Badehose; das ist es: »Ihr seht, mit einem Gartenschlauch und Sonnenschein bekommt man ohne Feuer [...] warmes Wasser. Praktisch ist das, und Spaß macht es auch.« Das würde ich genau so machen. Aber dann die ›Riesensonnendusche‹: ein Schlauch in der

Brennlinie eines Hohlspiegels, eben des passend gebogenen und mit Alufolie beklebten Kartons. Warum dieser Aufwand, der – ökologisch gesehen – nicht nur nicht umweltgerecht ist, sondern auch – unterrichtstheoretisch betrachtet – den Blick für das Prinzip des Kollektors eher verstellt; der Autor muss nämlich am Ende fragen: »Wieso wird das Wasser wärmer als in dem Fall, wenn man den Schlauch einfach in die Sonne legt?« Er antwortet nicht auf die Frage, was in der Sprache der Physik leicht möglich gewesen wäre und das auch so, dass Grundschüler ihn verstanden hätten.

Wie gesagt, ich habe nichts gegen hands-on-learning. Wohl aber will ich sagen, dass Didaktiker, die uns Handlungsorientierung empfehlen, sich und uns in die Tasche lügen, wenn sie uns versprechen, das Dilemma könne auf diese Weise aufgelöst werden. Es bleibt, und es bleibt in jedem Unterricht.

Im übrigen haben sich die Pädagogen einen Teil des Dilemmas selbst herbei-definiert, und zwar so: Mit Hilfe der lernpsychologischen Terminologie – »kognitiv«, »affektiv« – unterteilen sie die Arbeit im Unterricht in Wissensvermittlung dort und Bildung von Handlungsmotiven hier. So einfach ist das aber nicht. Nach jedem Unterricht bleibt grundsätzlich offen, ob die jungen Menschen außerhalb (und innerhalb) der Schule denn auch verantwortlich handeln, in der Welt nämlich, die sie sich im Unterricht denkend und meinetwegen auch handelnd und fühlend aneignen.

Ganz so eng, wie das jetzt scheinen mag, sind dem Unterricht die Grenzen allerdings gar nicht gezogen. Auch hier hilft ein Blick zurück in die Tradition. Da finden wir zu Anfang des 19. Jahrhunderts die Vorstellung von einem »erziehenden Unterricht«.

Um es in meiner Sprache zu sagen: Dieses Konzept umfasst einerseits die Vermittlung von einer zusammenhängenden und vollständigen Kenntnis der Welt – die Bildung einer »Vielseitigkeit des Interesses«, wie er das nannte – und andererseits die Prägung des Willens – *Herbart* spricht von der »Charakterstärke der Sittlichkeit« und nennt spezifische Mittel, auch diese zu bilden; er fasst sie als »Zucht zusammen.

Noch einmal die Kellerassel: Ich sagte, dieses Tierchen könnte bei uns Gefühle abrufen, die nicht so sehr durch Wärme, als vielmehr durch Distanz, Abneigung, möglicherweise auch Widerwillen bestimmt sind. Was nützt uns alles Wissen davon, was die alles frisst und warum es nützlich sein könnte, dass sie es frisst – wenn wir dann doch mit ihr Empfindungen in Verbindung bringen, die unfreundlich sind und eher den Kammerjäger in uns in Aktion treten lassen als den Umweltschützer? So etwas hatte unser pädagogischer Klassiker im Sinn: Damit Menschen sittlich, in unserem Zusammenhang hieße das: umweltbewusst handeln, muss ihr Wissen – das ist ganz und gar unverzichtbar – muss dieses Wissen in Empfindungen eingebettet sein, die die Sittlichkeit stützen. *Herbart* und ganz viele Pädagogen seines, des 19. Jahrhunderts, waren der Überzeugung, dass diese Empfindungen nachhaltig und dauerhaft gebildet werden könnten – deswegen »Charakterstärke«.

Davon redet in der Pädagogik heute kaum noch jemand. Das der Psychologie entlehnte Konzept der »Motivation« und die »affektiven Prozesse« sind als völlig untauglicher Ersatz in die entstandene begriffliche und praktische Lücke getreten. Den Rest derselben füllt jene eben zitierte Transferbehauptung oder -hoffnung aus, die man in die Handlungsorientierung von Unterricht setzt. *Josef Derbolav* hat in derselben Zeit, als *Klafki* und *Heimann* ihre berühmt gewordenen, so genannten »didaktischen Modelle« entwickelt haben, das Dilemma mit dem im Deutschen (wie im Lateinischen) möglichen Wortspiel von »Wissen und Gewissen« als einen dialektisch zu begreifenden Gesichtspunkt neu formuliert. Damit hatte er einen Weg gewiesen, wie man praktisch produktiv mit dem Problem umgehen kann, dem Problem, dass dem Wissen nicht wie von selbst das rechte Handeln folgt.⁴

Zum Schluss: Schule und Gesellschaft

Zum Schluss greife ich, in der Spur von *Derbolavs* Ansatz, das andere klassische Mittel der Erziehung auf, das eingangs erwähnte *Exempel*. Man sollte schon deswegen nicht zuviel von Umwelterziehung in der

Schule erwarten, weil die Schule noch nie besser gewesen ist als die Gesellschaft, in der sie sich befindet.

Als Jugendliche sangen wir arglos den liebenswert harmlosen Kanon:

Die Menschen sind schlecht,
Sie denken an sich,
Nur ich denk' an mich.

Später las ich einem Sonntagsjournal die Anzeige:

Alle denken an sich.
Ich muss deshalb an mich denken.

Diese Anzeige ist deswegen so sprechend, weil sie ihren Urheber nicht preisgibt: Das könnte heute jeder sagen. Wo Lehrer sowie Kinder und Jugendliche und deren Eltern dies alltäglich gedacht, gefühlt und praktiziert sehen und auch wohl selbst praktizieren, da dürfen wir nicht alles Heil, überhaupt nicht zu viel von der Schule und ihrem Unterricht erwarten, auch dann nicht, wenn wir allerlei hehre Ziele über ihre Türen, in ihre Lehrpläne und Schulbücher hineinschreiben. Persönliche Glaubwürdigkeit allein genügt zwar nicht, das Gewissen, also verbindliche Orientierungen zu vermitteln. Aber ohne sie geht das erst recht nicht.

Um es noch einmal zu sagen: Die Klassiker der Didaktik, die ich immer wieder herangezogen habe, konnten eine Ordnung ihrer Welt unterstellen, sei es die Schöpfungsordnung, sei es die der bürgerlichen Gesellschaft oder eben die ›Heimat‹, allemal ein Bild von einer Ordnung der Welt als ganzer. Diese Ordnung erlaubte es ihnen, das Einzelne – die ›Sache‹ des Unterrichts in der Schule – in einem, nein, in seinem Zusammenhang wahrzunehmen und darzustellen, aus dem es ohne Schaden nicht herausgebrochen werden kann.

Eine Entsprechung solcher Ordnung fehlt in allen didaktischen Empfehlungen und Beispielsammlungen unserer Tage. Didaktiker aller Couleur geben sich mit dem wohlfeilen Hinweis zufrieden oder sind mit ihm zufrieden zu stellen, dass es eine verbindliche Ordnung in unserer modernen oder pluralistischen Gesellschaft und Welt nicht mehr gebe oder gar nicht mehr geben könne. Wenn das so wäre, dann fehlte der ›Umwelterziehung‹ tatsächlich ihr Begriff. Ehe man sich

mit ihr beschäftigte, müsste man ein neues Ethos oder neue Verbindlichkeiten fordern – aber fordern kann man viel. Denn wer glaubt, er könne sich die Anstrengung des Begriffs schenken oder sie Anderen überlassen, der braucht sich auch in der Praxis nicht weiter anzustrengen als bisher. Tatsächlich ist die Behauptung, es gäbe keine Ordnung, eine denkfaule Ausflucht. Vielleicht keine allgemein verbindliche Ordnung? nicht einmal das stimmt. Denn natürlich unterliegt auch unserer Gesellschaft heute eine Ordnung; hier soll der Hinweis auf das deutsche *Grundgesetz* genügen. In dieser Frage wie auch sonst oft ist die alltägliche Praxis des Unterrichts der Didaktik voraus, die Praxis, in der Lehrer als Mitglieder der Gesellschaft eben diese Gesellschaft und die in ihr geltenden Orientierungen repräsentieren.

9 Ein Thema wird interpretiert – Eine Stunde Mathematik

Die¹ Arbeit im Unterricht bestehe in der Interpretation eines Themas, so hatte ich im 7. Kapitel definiert (S.154). Hier will ich jetzt etwas ausführlicher zeigen, wie ich das verstehe: ein Thema wird interpretiert. Als Beispiel dient mir eine Mathematikstunde, die 1977 in einer Orientierungsstufe in Niedersachsen stattfand. Der Kurs, ein C-Kurs (s.S.191), kam in dieser Zusammensetzung zum ersten Mal zusammen; einige Schüler kannten den Lehrer und seine Arbeitsweise schon, andere noch nicht. Die Stunde dokumentiere ich zunächst mittels

- einer *Paraphrase*,
- des *Tafelanschriebs* (Tab.9.1) und
- eines »*themenorientiertes Verlaufsprotokolls*« (Tab.9.2) ihres Beginns.

Das Dokument

Bei der *Paraphrase* der Stunde beschränke ich mich auf den auf das Thema bezogenen Teil des Inhalts; in den Überschriften fasse ich das Ergebnis ganz knapp zusammen, dann im Text die einzelnen Schritte, in denen es erarbeitet wurde:

Die Menge der Teiler einer Zahl x aus N

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; während dessen sagt 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 an der Tafel.

2. Die Lösung von Aufgabe 1

In Stillarbeit wird die – analog gebaute – Aufgabe 1 des Schulbuchs bearbeitet. Zuvor legt der Lehrer 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 [nämlich 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 wird die richtige Schreibweise für Teilmengen vorgeführt.

Im Unterricht entstand nach und nach das folgende *Tafelbild*; die in Klammern gesetzten Zahlen sind Zusätze und bezeichnen die Abfolge des Anschriebs.

(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	(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)	

Tabelle 9.1: Tafelanschrieb einer Mathematikstunde

Reduziert man ein Unterrichtsprotokoll auf die, wie oben definiert (S.151), durch das Thema bestimmten Inhalte, und sortiert man gemäß der im folgenden Kapitel näher erörterten Logik der Arbeit, so erhält man als weitere Datenbasis für die Interpretation ein *themenorientiertes Verlaufsprotokoll*. Als Beispiel diene das in der folgenden Tab.9.1 wiedergegebene Stück, die erste Phase der Stunde:²

Akteur	[Strukturierung] Aufforderung	Reaktion	Fortführung
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	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.	
S		4 mal 6.	
Claas		In 8 Gruppen und jeweils 3.	
L			Kannste anschreiben.
Ingolf		2 Gruppen und mal 12.	
Andrea		6 Gruppen jeweils 4.	
S		24 Gruppen geht auch.	
S		3 Gruppen.	
L	alle Möglichkeiten		
Delphi		24 Gruppen je einem.	
L			Is auch denkbar, schreib an.
S		Ja, da will ich auch noch ma die Lösung sagen.	
Stephan		48 mit jeweils nem Halben.	

- 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 Unterricht 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
3 Gruppen mit 8 vielleicht.
- Dagmar
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 so'n Fettwanst und das is so'n Dünner, und der Dünne is'n Halber.

L			Wenn die Schüler erstmal halbiert sind, kann er schlecht mit denen turnen.
L	Ja, sind das alle Möglichkeiten? Eine letzte fehlt uns noch.		
S Dagmar		8 durch 3. 1 Gruppe mit jeweils 3 Schülern.	
Petra		1 Gruppe mit jeweils 24 Schülern.	Ja, da haben wir jetzt alle Möglichkeiten gefunden.

Tabelle 9.2: Auszug aus dem ›themenorientierten‹ Verlaufsprotokoll einer Mathematikstunde

Eine Interpretation

Will man den Inhalt dieser Mathematikstunde verstehen, dann liegt es nahe, dass man sich zunächst einmal bei der zuständigen Wissenschaft, der *Mathematik*, über die ›Teiler‹ informiert. Da erfahren wir:

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

$$a \cdot c = b$$

Man kann auch sagen: Zwischen b und a 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 so genannten ›trivialen‹ Teiler. Zahlen, die nur die trivialen Teiler haben, kennen wir als ›Primzahlen‹. – Zu erwähnen ist noch, dass es Konventionen zur Schreibweise gibt, nämlich die im Unterricht eingeführten.

In unserer Stunde werden nur die natürlichen Zahlen herangezogen, das sind die positiven ganzen Zahlen ohne die Null; abgekürzt: \mathbb{N} ; die Teilerbeziehung wird nur in \mathbb{N} definiert. Interessant ist, wie das geschieht.

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« des Lehrers, vorweg implizit vorgegeben werden. Man könnte ja auch anders vorgehen und etwa die Teiler explizit vorgeben mit dem Ziel, die Teiler-Beziehung induktiv zu erschließen – wie im Parallelkurs; dazu später noch. Auch wird nicht etwa die Beziehung definiert und dann zur Prüfung auf Teilbarkeit beliebiger Zahlen genutzt. Man sieht: Der Lehrer wählt eine unter anderen, denk- und praktizierbaren Möglichkeiten aus.

Auch die Beschränkung auf \mathbb{N} wird durch das »Problem« erreicht. 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 seinem »Problem« die Schwierigkeit ein, dass er der trivialen Teiler nur mit einer künstlichen Überdehnung des »Problems« habhaft wird: Er muss Ein-Mann-Riegen und eine Gruppe mit allen Schülern in Kauf nehmen; aber so teilen weder er, noch sonst ein Schüler ihre Riegen auf.

Auffällig ist auch der Weg aus dem »Problem« in die Mathematik: »das Wichtigste«, die Zahlen, bleibt stehen. Das »Problem« scheint damit entwertet zu sein. Genauer: Man kann aus diesem Schritt des Lehrers schließen, dass das »Problem« gar kein Problem ist, sondern Zwecken dient, die ihm äußerlich sind: der Festlegung auf \mathbb{N} und der vorgängigen Konstruktion der Teiler. Wie der Lehrer im Interview sagt, dient die Einkleidung in ein Problem auch der Motivation, also der Verpflichtung der Schüler auf die ihnen vorgesetzte Arbeit. Kurz: Das »Problem« dient der Disziplinierung im sachlichen und sozialen Sinne dieses Wortes.

Schließlich fällt auf, dass der Weg zur Teilerbeziehung zwar – wie in der Mathematik – über die Multiplikation geht, über die »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 nicht viel mit der Mathematik zu tun. Im Gegenteil: Der einfache mathematische Sachverhalt, die Definition der Teiler-Relation, wird eingeschränkt, versteckt, dann gefunden und schließlich verschoben. Warum? Die Mathematik hilft nicht viel weiter, wenn wir verstehen wollen, was wir da beobachten. Wir müssen den Kontext zu Rate ziehen.

Das *Lehrbuch* 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 $5 \cdot 4 = 20$. Die beiden Faktoren 5 und 4 bezeichnet man als Teiler von 20.«

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

Die zuständigen *Richtlinien* weisen zunächst einmal das Thema aus. Unterricht und Lehrbuch sind mit ihnen kompatibel, das versteht sich von selbst. Sie bringen aber eine wichtige zusätzliche Information, die auf die Organisation der ›Orientierungsstufe‹ verweist, der Schule, in der der Unterricht stattfand:

»In Klasse 6 unterscheiden sich die Kurse hinsichtlich des Anspruchsniveaus und des Umfangs 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 diesen Kriterien ausgesucht und im C-Kurs versammelt, nach ihren bisherigen Leistungen nämlich, und sie sind dementsprechend zu behandeln. – Nehmen wir noch 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 für'n 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; deswegen so genannter »konkreter« Unterricht, d.h. keine richtige Mathematik; und darauf folgt dann wieder: schlechte Schüler; und so weiter. – Eine Reihe von Beobachtungen wird also verständlich, wenn man sie in diesem, durch Schulorganisation und Richtlinien festgelegten Kontext sieht. Wir können diese Interpretation dadurch stützen, dass wir diese Stunde mit einer *Parallelstunde* desselben Lehrers im parallelen A-Kurs vergleichen. Auch dort beginnt er mit einer gleichsam mathematik-

haltigen Situation. Aber sie ist schon erheblich wirklichkeitsferner, »abstrakter«:

Er berichtet, er habe allerlei durcheinander gewürfelte Zahlen gefunden, von denen er nur wisse, dass sie aus zwei Spalten einer Tabelle stammten. Die Aufgabe sei herauszufinden, wie man diese Zahlen ordnen könne. Bei den Zahlen handelt es sich, wie wir alsbald sehen, um die Teiler von 35 und 48. Unter den Vorschlägen der Schüler ist – 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 so'n Fettwanst, und das ist so'n Dünner, und der Dünne is'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.«

Hier wird diejenige Perspektive wenn nicht eröffnet, so doch offen gehalten, in der das Thema laut Lehrbuch und Richtlinien steht: der Zusammenhang mit der Bruchrechnung. Im C-Kurs hingegen wird sie durch die disziplinierende Verpflichtung auf das so genannte konkrete Beispiel verschlossen, obwohl zumindest ein Schüler eine denk-

bar 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. – Sinnvoll ist diese Einschränkung allerdings dann, wenn man die Erwartungen des Lehrers gegenüber diesen Schülern mit in die Interpretation einbezieht: Er darf davon ausgehen, dass sie für derartige Leistungen nicht empfänglich sind.

Auch die von mir 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, und so etwas sollte ja auch im Unterricht bearbeitet werden.

Ein Thema wird interpretiert: Sieht man genauer hin, wie ich es in diesem Kapitel getan habe, so kann man die Unterrichtsarbeit, die Interpretation schrittweise nachvollziehen. Nimmt man dann noch den Kontext hinzu, so wird deutlich, nicht nur dass, sondern auch wie diese Arbeit einer eigenen, eben der Logik des Unterrichts in der Schule folgt. Mit dieser Feststellung ist das letzte Wort noch nicht gesagt. Denn wie auch sonst in der Arbeitswelt kann eine Arbeit besser oder schlechter ausgeführt werden. Mit dieser trivialen Feststellung bringe ich den Gesichtspunkt der *Qualität* als einen Übergang zur Kritik des Unterrichts ins Spiel. Auf diese werde ich zwar erst am Ende des 11. Kapitels etwas allgemeiner eingehen. Hier deute ich nur, wo eine explizite Kritik dieses Mathematikunterrichts ansetzen könnte. Sie könnte an dem im 4. Kapitel eingeführten Gegenüber von Unterricht und »Leben« ansetzen (S. 89f.) und etwa so gehen:

In dieser Unterrichtsstunde wird an keiner Stelle eine Perspektive aus dem Unterricht hinaus geöffnet – weder auf den folgenden Unterricht und seine Thematik hin, so immerhin das Lehrbuch und die Richtlinien, noch auf mathematische Zusammenhänge, von einer Mathematisierung der gesellschaftlichen Praxis ganz zu schweigen.

Aber nicht dass der Raum beschränkt ist, um in dem Bilde zu bleiben, ist das pädagogische Problem; 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 dieses tut. Hier geschieht das, ohne dass diese Leistung als Leistung deutlich würde, ohne dass man sich des Erarbeiteten als einer eigenen Leistung versicherte, ohne dass vom Überschaubaren aus ein Blick auf das noch zu Erarbeitende gelenkt würde. Allerdings darf man bei einer solchen Kritik nicht vergessen, dass der protokollierten Stunde noch weitere folgten und es durchaus nicht auszuschließen ist, dass die Schüler am Ende der Unterrichtsreihe ganz solide zu teilen gelernt haben, wie das die Richtlinien versprochen.

10 Die Arbeit im Unterricht und ihre Organisation

Norveg: Babylon

Diesem Kapitel hätte ich, der Tradition entsprechend, die Überschrift: »Methoden des Unterrichts« gegeben – wenn nicht auch der Begriff der »Methoden« der pädagogischen Sprachverwirrung zum Opfer gefallen wäre, die ich schon für den Inhalt diagnostiziert habe: nicht zwar, wie vermutlich seinerzeit beim Turmbau zu Babel, ungezählte Wörter für eine Sache, für einen Begriff, wohl aber ein Wort für ungezählte Aspekte und Nuancen einer Sache.

Zurzeit gelten wohl die beiden Bände der *Unterrichtsmethoden* von Meyer als Maß für das, was in der Didaktik unter den »Methoden« des Unterrichts verstanden wird. Das fängt mit der Definition an:

»Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahrensweisen, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende [...] Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.«¹

Lehrer? Man könnte meinen, sie sollten sie sich schon angeeignet haben; aber ich will nicht kleinlich sein. Institutionelle Rahmenbedingungen? natürlich nicht irgendwelche, sondern Unterricht. Also gut. Und woran denkt Meyer bei den »Formen und Verfahrensweisen? Er hat das zusammengestellt und, wie er schreibt, zudem noch nach einer alten »Klugheitsregel [...] vom Einfachen zum Komplexen« sortiert (Abb.10.1).² Nicht einmal eine aufzählende Definition von »Unterrichtsmethoden« ist dabei herausgekommen, eher ein durch gestufte Siebe geschütteltes Sammelsurium von Allem, was dem Didaktiker gerade so einfällt. Man könnte es mit Stillschweigen übergehen, wenn es nicht in der Lehrerbildung weit verbreitet und

zugleich Ausdruck eines herrschenden Konsenses unter denen wäre, die für diese verantwortlich sind. Also:

Die »Handlungssituationen« seien die kleinsten, »vom Lehrer und den Schülern bewußt gestaltete[n] und mit Sinn und Bedeutung belegte[n] Interaktionseinheiten«, erfahren wir.³ Ja, aber was Meyer dann aufzählt, sind keine Situationen, sondern vielleicht so etwas wie Handlungen in Situationen. So wird das Nachsprechen eines Wortes erst da zum »Schummeln«, wo es im Unterricht während der Überprüfung des Unterrichtsergebnisses stattfindet. – Hinter den »Unterrichtsschritten« hat sich die Artikulation versteckt; in alter, reformpädagogischer Attitüde tut er sie als »theoretisch mehr oder weniger gut begründete Unterrichtsrezepte zur Sicherung der Machtbalance zwischen Lehrer und Schülern und zur Rechtfertigung der vom Lehrer zu diesem Zweck ergriffenen Maßnahmen« ab; der Anfänger könne »Stufen- und Phasenschemata wie ein Unterrichtsrezept benutzen«.⁴

HAND- LUNGS- SITUA- TIONEN:	HAND- LUNGS- MUSTER:	UNTER- RICHTS- SCHRI- TTE:	SOZIAL- FOR- MEN:	METHO- DISCHE GROSS- FORMEN:
<ul style="list-style-type: none"> - eine Frage stellen und antworten - einen Arbeitsauftrag formulieren - ein Lob aussprechen - einen Impuls geben - sich melden und drankommen - schummeln <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - zeigen und hinschauen - dazwischenreden - schweigen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrervortrag - Schülerreferat - Schülerdiskussion - gelenktes Gespräch - Tafeltext-Erarbeitung - Schreiben eines Diktats - Rollenspiel - Planspiel - Experiment <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Streitgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtseinstieg - Erarbeitungsphase - Auswertungsphase - Ergebnissicherung - Wiederholung <p><u>weitere Beispiele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aneignungsphase - Veröffentlichungsphase - Vorbereitung - Hinführung 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontalunterricht (auch: Klassenunterricht) - Gruppenunterricht (auch: Gruppenarbeit) - Partnerarbeit - Einzelarbeit (auch: Stillarbeit) <p><u>Mischformen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kreisgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrgang - Projekt - Trainingsprogramm <p><u>weitere Beispiele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kurs - Lektion - Unterrichtseinheit - workshop - Projektwoche - Praktikum - Exkursion - Vorhaben

Abb. 10.1: Allerlei Weisen unterrichtsmethodischen Handelns

... und so weiter, und so weiter, und so weiter ...

Inzwischen scheint *Meyer* selbst zu sehen, dass das so nicht geht: »Nirgendwo in der Pädagogik ist der Begriffs- und Konzeptewirrwarr größer als in der Unterrichtsmethodik«, schreibt er neuerdings.⁵ Aber obwohl er sich um etwas mehr Ordnung bemüht, mag ich ihm immer noch nicht widersprechen. Ein solches Durcheinander von Beschreibung und Wertung, eine Kollektion von derart Unbegriffenem unter dem Stichwort der »Unterrichtsmethode« – so etwas mag ja für eine Antwort auf seine Frage danach taugen, was »guten« Unterricht ausmacht. Für eine Theorie des Unterrichts ist es nicht zu brauchen. Ich setze deswegen an einer anderen Stelle ein und knüpfe an die Rollen an, die die am Unterricht Beteiligten spielen. Dazu mache ich zunächst einen

Exkurs in die »Pädagogische Tatsachenforschung«

Der Begriff der »Pädagogischen Tatsachenforschung« stammt von dem Erziehungswissenschaftler *Petersen*, der an der Universität Jena in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts die Errungenschaften der Reformpädagogik nicht nur zu praktizieren, wie berichtet (S.38f.), sondern auch zu begreifen, theoretisch zu untermauern suchte. Und was war die »Pädagogische Tatsachenforschung«? Dazu muss man zunächst einmal wissen, was für *Petersen* die unhintergebar kleinste Einheit der Pädagogik war. »Kleinste Einheit«, das soll besagen: Teile dieser Einheit, zum Beispiel das »Lernen«, sind nicht als solche ein pädagogisch relevanter Sachverhalt. Sie sind dies erst, wenn, und nur insofern, als sie im Zusammenhang der *pädagogischen* Tatsache erscheinen und interpretiert werden. Diese Einheit bezeichnete *Petersen* als »pädagogische Situation«:

»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.«⁶

Gegenstand der pädagogischen Forschung sind dementsprechend »pädagogische Tatsachen«, das heißt 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.«⁷

Petersens zweite Frau, *Else Müller-Petersen*, hat auf dieser theoretischen Basis die Methode der »Pädagogischen Tatsachenforschung« entwickelt und eine Vielzahl von Forschungsarbeiten an der Universität Jena durchgeführt und initiiert. Ich greife ganz willkürlich nur ein Beispiel heraus, um daran die Idee zu illustrieren, die dahinter stand:⁸

Art der Hilfe	Lehrerhilfen (in %)	Schülerhilfen (in %)
A. Belehrungshilfen	28,84	75,16
B. Arbeitsimpulse	45,41	54,59
C. Hilfen hinsichtl. des Arbeitsmaterials	10,89	89,11
D. Hilfen hinsichtl. der Schulsitte	19,46	80,54
E. Ordnung im Gruppenraum	18,33	81,67
F. persönliche Gefälligkeiten	41,38	58,62
[Gesamt]	27 %	73 %

Tab. 10.2: Verteilung von Lehrer- und Schülerhilfen

In den Begriffen der Zeilen- und Spaltenköpfe der Tabelle spiegelt sich *Petersens* didaktisches Konzept des »Gruppenunterrichts«. Anders

herum gesagt: *Petersen* zeichnete solche Merkmale aus, mit deren Hilfe man feststellen kann, ob es sich um diese Form des Unterrichts handelt oder nicht; »Gruppenunterricht« ließe sich demnach unter anderem durch eine charakteristische Verteilung der Hilfeleistungen A–F identifizieren und beschreiben.

Die »Pädagogische Tatsachenforschung« wurde in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst weitergeführt, aber dann zu Beginn der 1950er Jahre eingestellt. Allenfalls kann man noch die »psychologische Erforschung der pädagogischen Situation« von *Friedrich Winnefeld* an der Universität Halle erwähnen.⁹

In Westdeutschland nahm *Peter M. Roeder* in einer kleinen Studie auf diesen Bezug. Auch seine Arbeit stand im Zusammenhang mit der Methode des Gruppenunterrichts. Ich zitiere hier, welche Verhaltensweisen *Roeder* beobachten ließ, damit er Gruppen- und Frontalunterricht unterscheiden konnte (Tab.10.3).¹⁰ Worauf es mir bei diesem Zitat ebenso ankommt wie bei dem von *Petersen*, habe ich im Zitat aus dessen *Didaktik* (S.198) durch Hervorhebung gekennzeichnet: Will man erläutern, was die im Alltag so genannten Unterrichtsmethoden sind und wie sie sich unterscheiden, so muss man auf die Handlungen, auf Muster von Handlungen zurückgehen, die die in der »pädagogischen Situation« Handelnden ausführen. Dabei greifen sowohl *Petersen*, als auch *Roeder* auf den Unterrichtsalltag zurück und auf das, was dort als »Verhaltensweisen«, »Handlungssituationen« oder – so *Meyer* jetzt – »Inszenierungstechniken« etabliert ist und beobachtet werden kann.

Wie gesagt, das mag genügen, wenn man beschreiben will, was »guten Unterricht« ausmacht, also unter anderem »Methodenvielfalt«. *Roeder* hatte aber wohl schon seiner Zeit gesehen, dass die »Verhaltensweisen« für eine empirische Prüfung der Effekte von Methoden zu ungenau sind. Eine Doktorandin, *Gundel Schümer*, ist dann einen Schritt weiter ins Detail gegangen und hat dabei einen Weg gewählt, den etwa zur selben Zeit wie *Roeder* eine amerikanische Forschergruppe gebahnt hatte.¹¹

[Bezeichnung]	[Tätigkeit]
Schülerverhaltensweisen	
Lesen	stilles und lautes Lesen
Vorlesen	
Schreiben	abschreiben, beim Vortrag mitschreiben, schriftlich rechnen
Zusehen	bei Demonstrationen an der Tafel, Wandkarte, beim Experiment usw.
Zuhören	dem Unterricht still folgen
Zeichnen	
Organisatorische Tätigkeit	Bleistift spitzen, Bücher hervorholen, Tafel wischen usw.
Gemeinschaftsarbeit	gemeinsame Arbeit der Klasse oder einer Gruppe
Selbständige Arbeit	Schreiben eines Aufsatzes, Lösen neuer Rechenaufgaben, Nachsehen von Diktaten usw.
Schülervortrag	
Nichtstun	
Nebenbeschäftigung	Tätigkeiten, die in keinem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen und vom Lehrer nicht angeordnet sind
Kontakt A	längere Unterhaltung mit dem Nachbarn
Aggression	gegen Mitschüler gerichtet, auch Necken
Kontakt B	kurze Verständigung mit dem Nachbarn durch Blick, Zuruf
Vorsagen	
Einwurf	ungefragt in die Klasse rufen
Antwort	auf Lehrer- oder Schülerfrage
Frage	
Melden	
Wahlkategorie	z. B. Singen, Chorsprechen usw.
Lehrerverhaltensweisen	
Disziplinarisches A	»Strafpredigt«, längere Ermahnung

Disziplinarisches B	kurzer disziplinarischer Eingriff
Darbietung fachfremden Stoffes	
Vortrag	
Gemeinsame Tätigkeit	Chorsprechen, Singen usw.
Wissen abfragen	
Einzelbetreuung	Beschäftigung mit einem Schüler
Unterrichtsgespräch	
Passivität	
Stille Überwachung	bei Klassenarbeiten usw.
Stille Nebenbeschäftigung	
Organisatorisches A	länger dauernde organisatorische Anweisungen und Tätigkeiten
Organisatorisches B	sehr kurze organisatorische Anweisungen und Tätigkeiten

Tab. 10.3: Das Verhalten von Schülern und Lehrern im Unterricht

Das Verhalten im Unterricht – geregelt oder ›offen‹

In der Soziologie bezeichnet man das Verhalten, das von Inhabern einer Position in der Gesellschaft erwartet wird, als ihre Rolle. Im Unterricht spielen, wie im 4. Kapitel erörtert, die Beteiligten die Rolle von ›Lehrern‹ und ›Schülern‹ (S. 79f.). Ihr Rollenverhalten ist festgelegt, und zwar dadurch, dass sie

- Mitglieder einer formalen Organisation, der Schule sind und
- sich in der Situation des institutionalisierten Unterrichts befinden.

Es gibt einige geschriebene Regeln für ihr Verhalten, nämlich die in Schulgesetzen und -ordnungen festgelegten, und es gibt eine Reihe ungeschriebener Regeln, nach denen zwischen zulässigem und unzulässigem Verhalten unterschieden werden kann und wird und denen



Abb. 10.4: Grundriss (unvollständig) eines Klassenzimmers

entsprechend die Beteiligten handeln müssen oder können. Das will ich an zwei Beispielen illustrieren.

Der Raum und die Bewegung

Man denke sich, die Abb.10.4 stelle den – unvollständigen – Grundriss eines Klassenzimmers dar. Nun zeichne man im Geiste oder tatsächlich das fehlende Inventar ein: Tür, Tafel und Pult, Tische und Stühle, Schränke oder Regale und natürlich auch das Waschbecken und den Papierkorb.

Ohne lange nachzudenken wird man die Tafel an der linken Wand anordnen, das Pult davor, eher zur Fensterwand hin als zur gegenüber liegenden; hier wiederum platziert man die Tür, und zwar in der Regel vorne, das heißt beim Lehrer – und so weiter.

Wir ordnen die Dinge regelmäßig so an, *als ob* es Regeln gäbe, nach denen Klassenräume zu bauen und möblieren sind. Und tatsächlich gibt es solche Regeln, nämlich unterrichtslogische Regeln.

Eine dieser Regeln besagt, dass das Licht von der Seite einfallen muss – damit die Beteiligten bei der üblichen Verteilung auf den Raum nicht eine

Silhouette vor einem Fenster an der Stelle eines sprechenden Gesichts sehen. – Die Tafel links ist nicht zwingend vorgegeben; die Anordnung hat den Sinn, dass Rechtshänder sich beim Blick auf die Tafel und beim Schreiben das Licht nicht mit ihrem Arm abdecken; denn früher mussten alle, auch Linkshänder, mit der rechten Hand schreiben lernen. Heute sieht man das allerdings anders, die Regel ist geblieben, vielleicht weil es mehr Rechts- als Linkshänder gibt. – Die Tür vorne? man findet sie auch hinten; vorne hat sie den Vorteil, dass der Lehrer den Zugang und Ausgang der Schüler besser kontrollieren kann, als wenn sie hinten wäre.

Man kann erkennen, dass bestimmte Sachverhalte – hier die architektonische Gestaltung von Klassenräumen – verständlich werden, wenn man sie mit der Logik von Unterricht in Verbindung bringt. Die Platzierung der Tür muss nicht besagen, dass wir jede Form der Kontrolle des Lehrers gutheißen müssten. Ich will nur zeigen, dass die dem Unterricht – logisch! – inhärente Disziplin unter anderem an der Architektur des Klassenzimmers abgelesen werden kann.

Wie wäre das mit der Tafel oder der – äquivalenten – Projektionsfläche für OH-Projektor oder Beamer? Die Tafel ist der Ort, an dem der derzeitige Stand der Arbeit sichtbar werden kann und für alle einsehbar sein muss; sie gehört demnach dort hin, wo sich der Lehrer befindet, der als pädagogische Autorität gemäß dem 5. Axiom für Arbeitsablauf und -ergebnis verantwortlich ist.

Nachdem das Klassenzimmer eingerichtet ist, kann man prüfen, wie sich die Beteiligten in diesem Raum bewegen.

Der Lehrer kommt zur Tür herein, geht auf das Pult zu und legt dort seine Tasche ab – es sei denn, irgendetwas im Raum erregte seine Aufmerksamkeit derart, dass er an einer anderen Stelle tätig werden muss, ein Fenster schließen zum Beispiel.

Schüler kommen in den Raum und begeben sich zu ihrem oder dem Platz eines anderen Schülers (sofern der Unterricht noch nicht angefangen hat) – es sei denn, sie hätten ein besonderes Amt: den Blumen Wasser geben oder die Tafel abwischen.

Wenn ein Lehrer zu spät kommt, kann er das begründen; Schüler müssen es.¹²

Der Lehrer geht nicht hinter dem Rücken von Schülern herum – es sei denn, er wollte sie kontrollieren, zum Beispiel bei einer Klassenarbeit ...

... und was solcher Art Regeln mehr sind.

Man wendet mir ein, hier oder dort und unter diesen oder jenen Bedingungen verhielten sich Lehrer und Schüler ganz anders. Gewiss, denn die Regeln sind keine Naturgesetze, sondern mehr oder weniger flexibel. Aber das bedeutet nicht, dass das Verhalten im Raum nicht von Regeln geleitet würde: Zu den Regeln gibt es Bedingungen für ihre Anwendung; auch gibt es Ausnahmen. Aber selbst der »offene« Unterricht unserer Tage folgt Regeln; sie fallen vielleicht nicht so ins Auge, weil sie näher an unserem alltäglichen Verhalten sind. Aber Regeln sind es allemal. Wenn Regeln verletzt werden, so hat das ein spezifisches, nämlich die Disziplin wieder herstellendes Verhalten zur logischen Konsequenz.

Das Verbalverhalten

Das zweite Beispiel: Man weiß, dass auch das Verbalverhalten Regeln folgt. Die liegen zwar nicht vor Augen, sind für den Ablauf der Arbeit jedoch vermutlich von größerer Bedeutung als jene, die die Bewegung der Beteiligten, gegebenenfalls auch Unbeteiligter, im Raum regeln. Sehen wir also auch hier genauer hin.

Der folgende Text ist ein Auszug aus einem Aufsatz, der in einer *Zeitschrift für Bürger- und Landschulen* abgedruckt ist. Er sieht aus wie ein Verbalprotokoll von Unterricht; tatsächlich ist es allerdings eine so genannte »Musterkatechese«. So bezeichnet man ein Muster, an das sich am Ende des 18. Jahrhunderts die damals durchweg schlecht ausgebildeten Lehrer jener Schulen sollten halten können, wenn sie ihren Unterricht planten. Über die Zeit der Entstehung sagt der Text selbst das Nötige. Hier soll er mir nicht als ein Dokument der Geschichte des Unterrichts, sondern als Mittel dienen, mit dem ich auf Regelmäßigkeiten des »Verbalverhaltens« aufmerksam machen möchte. Dazu

notiere man im Geiste oder hier auf dem Rand, wann ein Sprecherwechsel vorgesehen ist und wer da was sagen sollte.

»Die Freiheit, lieben Kinder! ist aber zweierlei: 1) Bürgerliche, und 2) Religionsfreiheit. Jetzt wollen wir nur bloß von einer, der bürgerlichen reden; weil es in den jetzigen Zeiten so viele Menschen giebt, die davon reden; damit ihr euch nicht auch etwa, wie es leider! in manchen Ländern hergegangen ist, irreführen lasset. Die bürgerliche Freiheit ist aber: das Vermögen, vernünftigen Gesetzen im Staat gemäß zu handeln. Wer bestimmt also den Grund der wahren Freiheit? Die Gesetze. Müssen aber nur bloß die Unterthanen den Gesetzen gehorchen? Nein, auch der Fürst und andere Obrigkeit. Ja, auch diese müssen ihre Handlungen nach dem Gesetz einrichten. Wo Menschen bei einander leben, da müssen Gesetze sein, und zwar – wer kann es sagen? Weil sie die Menschen sichern und glücklich machen! Aber wie? – wenn mir die Gesetze zum Nachtheil gereichten? Ich müsste doch darnach handeln. Warum da noch? – – – – Muß ich im Lande nur bloß auf meine eigene Wohlfahrt sehen? Nein, sondern auch auf Anderer. Und wenn die Gesetze nun Andern zum Nutzen da wären? Da müsste ich ihnen dazu behülflich seyn. Und was müsste ich deshalb auch gern ertragen? Einen geringen Verlust, oder Schaden. Warum muß ich also denjenigen Gesetzen gehorchen, die mir auch etwas zum Nachtheil gereichen? Weil sie Andern nützen. Und weil wir als Bürger eines Staats, einer des andern Wohl befördern sollen. Dieß gebietet die allgemeine Menschenliebe, Matth. 22, 37. Du sollst etc. dergleichen Philip. 2, 4. Ein jeglicher sehe etc. Darf ich also wol dergleichen Gesetze tadeln? Nein das darf ich nicht thun. Gehört dies nicht zur Freiheit? Nein, wol nicht. Da würde ich zu erkennen geben, dass ich nicht die Freiheit; sondern meine eigene Sache behauptete, und also nicht vernünftigen Grundsätzen gemäß handelte. Habt ihrs gemerkt! Welche Menschen können nur frei seyn? Nur die guten Menschen. Und zwar – – Weil sie nur wollen, was die Gesetze wollen. Worzu gebrauchen aber auch die guten Menschen die Freiheit? Bloß zum Guten. Warum können aber die bösen Menschen nicht frei seyn? Weil sie nur Böses wollen. Und wer verbietet dieses? Die Gesetze. Es ist daher für die Wohlfahrt eines Staats sehr gut, dass die Bösen durch die Gesetze gebunden werden; denn wenn dieses nicht wäre: so würden in demselben viel Unruhen und Zerrüttungen ent-

stehen Könnte wol da ein Staat glücklich seyn? Ach nein! Was würden solche Menschen über einen solchen Staat verbreiten? Elend und Unglück. Ihr seht also, lieben Kinder! dass es gewiß sehr gut ist, dass solchen Menschen durch die Gesetze, und mit der, in denselben gedrohten Strafe, Inhalt gethan wird. – Gewöhnt euch daher, schon in eurer Jugend immer Gutes zu wollen: so wird es euch hernach bei reifern Jahren leicht seyn, den Gesetzen zu gehorchen.«¹³

Die durchschnittliche Trefferquote bei durchschnittlichen Lehrerstudenden ist 90%; die sachlich falschen Zuordnungen resultieren durchweg daraus, dass wir heute jenen Schülern, auch wohl dem Lehrer mehr an didaktischen Fertigkeiten zutrauen, als die, über die man damals durchschnittlich verfügte.¹⁴ Das Ergebnis wird niemanden verwundern: Jeder weiß aus eigener Erfahrung und Lehrerstudenden wissen zudem aus ihren Praktika, welche Art von Äußerungen – verbalen und gestischen – wir im Unterricht (nahezu) nur bei Lehrern, welche wir bei Schülern finden, ja, welche hier und welche da zulässig oder verboten sind.

Will man nunmehr die Regelmäßigkeiten erfassen, die diesen Erfahrungen zu Grunde liegen, so gibt es wiederum scheinbar nur zwei Wege: einen unterrichtstheoretischen und einen empirischen. Für sich allein genommen oder gegangen sind beide Wege Sackgasen. Vor Jahren hat eine amerikanische Forschergruppe einen vermittelnden Zugang gebahnt, der weiterführt.¹⁵ Ihm liegt ein unterrichtstheoretisches Konzept zu Grunde, das eine direkte Verknüpfung mit dem Konzept von Unterricht erlaubt, wie ich es in den vorigen Kapiteln entwickelt habe. Es ermöglicht es eine Definition von »Unterrichtsmethoden«, die zwei Vorzüge vereint: Sie ist operational, und sie schließt an die deutsche didaktische Tradition an, die ja keineswegs durchweg schlecht oder unbrauchbar ist, nur weil sie theoretisch unbefriedigend und für empirische Forschung kaum zu brauchen ist.

Unterricht als Sprachspiel

Arno A. Bellack und seine Mitarbeiter waren bei ihren Analysen der Unterrichtssprache von der Annahme ausgegangen, »daß die Haupt-

funktion der Sprache in der Vermittlung von Bedeutungen besteht«, und sie untersuchten daraufhin, »(1) welche Funktion das vom Sprechenden gerade Geäußerte hatte [...] und (2) was er inhaltlich sagte«. Für eine genauere Bestimmung der Bedeutungen ließen sie sich von dem (Sprach)-Philosophen *Ludwig Wittgenstein* anregen:

»Sprache läßt sich vielen Verwendungsweisen und Funktionen anpassen, wobei es zu verschiedenen Typen von im Kern sprachlichen Handlungen kommt. Wittgenstein bezeichnet die Handlungen als ›Sprachspiele‹, eine Metapher dafür, daß sprachliche Aktivitäten verschiedene Formen und Strukturen verlangen, je nach der Funktion dieser Aktivitäten in verschiedenen Kontexten. Ein Spiel hat eine festgelegte Struktur, und es gibt bestimmte Spielzüge, die ein Spieler ausführen muß, wenn er überhaupt am Spiel teilnehmen will.«¹⁶

Ohne Zweifel kann man den Unterricht als ein Spiel betrachten. Es gibt sogar eine ältere, lehrreiche Studie, in der *Gottfried Hausmann* diesen Gesichtspunkt zur Entwicklung einer Didaktik genutzt hat.¹⁷ Schon bei der Raumgestaltung und der Bewegung im Raum war Analoges zu beobachten: eine Einrichtung, die ein Zimmer zu einem *Klassenzimmer* macht; Bewegungen, die in einem Schul-Klassen-Zimmer zulässig sind, wenn es denn Unterricht sein soll, was darin stattfindet. – Zurück zu *Bellack* und seinen Mitarbeitern:

»Das Unterrichtsgeschehen ist den meisten Spielen in mindestens zwei Hinsichten ähnlich. Es ist eine Form sozialen Verhaltens, in dem die Mitspieler (Lehrer und Schüler) unterschiedliche, aber sich wechselseitig ergänzende Rollen übernehmen. Darüber hinaus wird das Unterrichten von bestimmten Grundregeln geprägt, die die Aktionen oder Spielzüge der Teilnehmer lenken.«¹⁸

Auf der Grundlage dieser Überlegungen haben sie die sprachlichen Aktivitäten im Unterricht untersucht; die Sprachspielzüge lassen die rollenspezifischen Funktionen rekonstruieren, die einzelne Handlungen im Unterricht haben.¹⁹ Was haben sie herausgefunden? unter anderem dieses:

Die Analyse ihres Materials ergab, »dass sich die sprachlichen Aktionen von Lehrern und Schülern nach vier Hauptkategorien klassifizieren lassen«, Klassen von unterrichtlichen Spielzügen, die sie »gemäß den unterrichtlichen Funktionen, die sie im Unterrichtsgeschehen erfüllen«, wie folgt bezeichneten:

Strukturieren »Strukturierende Spielzüge erfüllen die unterrichtliche Funktion, den Kontext für nachfolgendes Verhalten zu setzen.«

Auffordern »Spielzüge dieser Kategorie sind dazu bestimmt, eine sprachliche oder physische Reaktion hervorzurufen.«

Reagieren Die »unterrichtliche Funktion [dieser Züge] besteht darin, die durch auffordernde Züge gesetzten Erwartungen zu erfüllen.«

Fortführen Die »unterrichtliche Funktion [dieser Spielzüge] ist es, das bereits Gesagte zu modifizieren [...] oder zu beurteilen.«²⁰

Strukturierung	Aufforderung	Reaktion	Stellungnahme
einleitende, rahmensetzende Handlung	auffordernde Handlung	ausführende Handlung	bewertende, fortführende, abschließende Handlung

Tab. 10.5: Spielzüge im Unterricht (nach Bellack u. a.)

Die »strukturierenden Spielzüge« unterteilen den Unterrichtsablauf in einzelne Arbeitsphasen. Sie stecken den Rahmen des Spiels oder eines Teilspiels ab, legen fest, wer die Handelnden und was das Thema sein sollen, welche Aktivitäten und kognitive Prozesse bei der Arbeit als Arbeitsmittel in Frage kommen.²¹

So wird in dem Unterricht, der der oben zitierten Musterkatechese folgen soll, das Reden – und zwar über die Gesetze als Garanten der bürgerlichen Freiheit – als diejenige Tätigkeit erwartet, die Erinnerungen an Bekanntes und gedankliche Verknüpfungen ermöglichen soll.

Innerhalb der durch strukturierende Spielzüge abgegrenzten Teilspele gibt es eine Abfolge von Aufforderungen und Reaktionen sowie – nicht immer nötig – von Fortführungen. Die fortführenden Spielzüge können eine die Sache weiterführende Funktion haben oder Bewertungen enthalten. *Eine* Fortführung ist obligatorisch, die nämlich, die am Ende eines (Teil)speils dessen Ergebnis zusammenfasst, bevor neu strukturiert wird; aber selbst hier gilt: Sie kann gelegentlich auch einmal ausfallen.

Dem entsprechend beendet der Autor der Musterkatechese den zitierten Abschnitt mit der unterrichtstypischen Formel: »Ihr seht also, lieben Kinder ...«. Und bei der Gelegenheit macht sich am Ende gleich auch noch die Dialektik von Wissen und Gewissen geltend – hier wie bis auf den heutigen Tag immer wieder als Ermahnung praktisch gelöst: »Gewöhnt euch daher, schon in eurer Jugend immer Gutes zu wollen«.

Diese innere Struktur ist inzwischen so gut herausgearbeitet und zum Beispiel durch linguistische Analysen belegt²², dass wir sagen können: Die Arbeit im Unterricht folgt in der Regel diesem Muster. Man kann noch mehr sagen:

- Das *Strukturieren* ist fast ausschließlich Sache des Lehrers; wenn Schüler strukturieren, werden sie dazu ausdrücklich vom Lehrer autorisiert;
- auch die *auffordernden* Spielzüge führt zumeist dieser aus;
- komplementär sind es durchweg die Schüler, die *reagieren*;
- bei den *Fortführungen* muss man sachbezogene Weiterführungen von Beurteilungen unterscheiden; jene überwiegen bei den Schülern; diese sind vornehmlich bei den Lehrern zu finden; und, wie gesagt, den Abschluss bildet eine Fortführung des Lehrers.²³

Das entspricht den Rollen der Beteiligten. So spiegelt sich insbesondere die durch die Gesellschaft legitimierte pädagogische Autorität von Lehrern in der beobachtbaren Regelmäßigkeit für ihr Verhalten: Der Lehrer hat sicherzustellen, dass das Unterrichtsergebnis richtig ist. – Umgekehrt betrachtet: Immer dann, wenn wir ein derartiges

Verbalverhalten beobachten können, sind wir geneigt anzunehmen, dass der Rahmen Unterricht ist und nicht eine Skatrunde oder die Hauptversammlung eines Schützenvereins. Ich hätte den Text zum Thema der ›Gesetze‹ gar nicht ausdrücklich als fiktives Verbalprotokoll von Unterricht einzuführen brauchen: Ein derartiges Dokument wird auch heute noch fraglos als Unterrichtsdokument akzeptiert, und die Sprecher werden ziemlich sicher zutreffend identifiziert. Bezeichnenderweise sind es die sachlichen Fortführungen des Lehrers, die dabei Schwierigkeiten machen; denn diese Spielzüge sind beiden erlaubt: dem Lehrer und den Schülern.

Nicht nur, dass Lehrer und Schüler regelmäßig – im wahrsten Sinne dieses Wortes – im Unterricht unterscheidbare ›Spielzüge‹ ausführen, auch die zeitliche Abfolge gehorcht Regelmäßigkeiten (Abb. 10.6):.

**STRK → AUFF → REAG → (AUFF, REAG) →
... → (FORT) → ... → FORT // → STRK ...**

Abb. 10.6: Ablauf eines Sprachspiels im Unterricht

Die Abkürzungen verweisen auf die vier Spielzüge. Eingeklammerte ›()‹ Spielzüge sind nicht obligatorisch. Auslassungen ›...‹ bedeuten, dass weitere Spielzüge bzw. Spielzugkombinationen folgen können. ›FORT //‹ soll den letzten, den zusammenfassende und bewertenden Spielzug darstellen.

Mit einer *Strukturierung* wird zunächst ein Rahmen für die Arbeit vorgegeben; die bekannteste Form ist wohl das ›Wir wollen heute ...‹.²⁴ Wohlgermerkt: Die Situation muss zuvor ihrerseits als ›Unterricht‹ gerahmt worden sein (S. 121). Mehr oder weniger präzise werden dabei die Arbeiten beschrieben, die geleistet werden sollen.

Während die Möglichkeiten, die Rahmensetzung zu variieren, eher begrenzt sind, kommen die folgenden *Aufforderungen* in den unterschiedlichsten Formen daher. Sie implizieren die einzelnen Handgriffe, die zur Herstellung des Produkts vorgeschlagen oder auch nahegelegt werden. Die Sprache kann variiert werden: Frage, Befehl, Feststellung; auch Ellipsen – zum Beispiel ein ›und?‹ – kann man

brauchen; ja, nicht einmal auf die Sprache ist man angewiesen: Gestik und Mimik taugen ebenfalls, die Arbeit anzustoßen oder in Gang zu halten, die zum Ziel führen sollte.

Der Aufforderung entsprechen logisch und folgen zeitlich eine oder mehrere *Reaktionen*; das sind die Schritte der Arbeit selbst. – Das mag nun eine Zeit lang hin und her gehen, bis ein (Zwischen-)Ergebnis beurteilt oder ein weiterführender Anstoß gegeben wird. Auch hier ist die Zahl der Möglichkeiten schier unbegrenzt: kleinschrittig oder sporadisch; verbal oder nonverbal, wie Kopfnicken; direkt oder indirekt, etwa durch einen Hinweis auf Hilfsmittel. – Schließlich, am Ende der in der einleitenden Strukturierung definierten Arbeit, muss eine im strengen Sinne abschließende Beurteilung stehen, das, was im didaktischen Alltag als »Festhalten des Ergebnisses« wohl bekannt ist.

In der zitierten Musterkatechese (S.205) wird das Muster noch sehr rigide gehandhabt, kein Wunder, hat es sich doch als didaktische Errungenschaft in jener Zeit überhaupt erst durchgesetzt. Später, in der Zeit der so genannten »Reformpädagogik«, war es so geläufig, dass man gelegentlich scheinbar verzichten zu können glaubte, wie sich am »Gesprächsunterricht« von *Otto* zeigt (S.39f.). In dem Stück aus einer Mathematikstunde, das ich im vorigen Kapitel ausführlich analysiert habe, sind alle Elemente des Musters enthalten und im »themenorientierten Verlaufsprotokoll« bereits ihm entsprechend sortiert (s. Tab.9.2, S.188f.)

Bellack u. a. haben nun weiter auf die in der Abbildung 10.7 dargestellte Weise veranschaulicht, welche Spielzugkombinationen unterrichtslogisch möglich sind. Die durchgezogenen Linien sollen zeigen, dass nur ein bestimmter Spielzug folgen kann; in der Richtung der gestrichelten Linien hingegen sind mehrere möglich.²⁵

Auf eine Aufforderung könnten doch weitere folgen? Das kommt sogar nicht selten vor. Aber entweder dienen sie der Erläuterung der ersten; oder die Aufgeforderten sind irritiert, weil der Lehrer nicht gemäß der von uns und seinen Schülern internalisierten Logik des Unterrichts arbeitet.

Nimmt man jetzt noch hinzu, dass jeder Zug durch eine Vielzahl von Handlungen realisiert werden kann, dann lässt sich erahnen, wie viele

Varianten des Ablaufs von Unterricht in der Zeit denkbar sind. Allerdings werden nicht alle realisiert; und das erlaubt es jetzt, nach Mustern zu fragen.

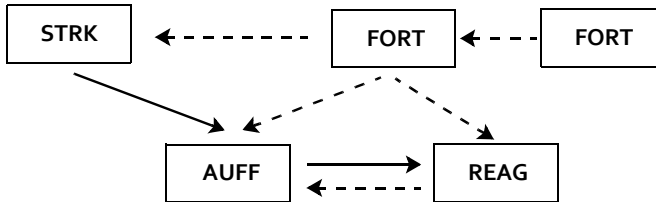


Abb. 10.7: Kombinationen von Spielzügen im Unterricht

Schümer hat, wie erwähnt, das von Bellack u. a. entwickelte Instrument auf eine Reihe von deutschen Unterrichtsstunden angewendet und das Verbalverhalten mit Bellacks Kategorien kategorisiert. So konnte sie, vereinfacht gesagt, Häufigkeiten in das Bellacksche Schema eintragen und auf diese Weise so etwas wie den jeweils praktizierten Unterrichtsstil rekonstruieren. Die Ergebnisse hat sie sehr eindrucksvoll in Weiterführung des in Abb. 10.7 dargestellten Schemas zusammengefasst; zwei Beispiele gibt die Abb. 10.8.²⁶ Die Richtung der Pfeile gibt die Abfolge der Spielzüge wieder, die Dicke ihre Häufigkeit; die wenigen Strukturierungen hat sie nicht in ihre Abbildung aufgenommen.

Mit dieser Beobachtung bin ich bei dem, was in der Sprache der Didaktik unter dem Namen der ›Unterrichtsmethoden‹ bekannt ist. Ich sollte vielleicht noch ergänzen, dass sich Menschen in gemeinsamen Situationen, so auch Lehrer und Schüler im Unterricht, nicht unbedingt nur verbal verhalten; das Zeichnen (von Kurven), das Singen (von Liedern) und das Zusammenschütten (von Natronlauge und Phenolphthalein) gehören auch dazu. Diese Verhaltensweisen hatte auch Roeder bei seiner Annäherung an die Unterrichtsmethode brücksichtigt. In diesem Sinne werde ich nunmehr die übliche Definition von Unterrichtsmethode auf planbare und beobachtbare Handlungen beziehen.

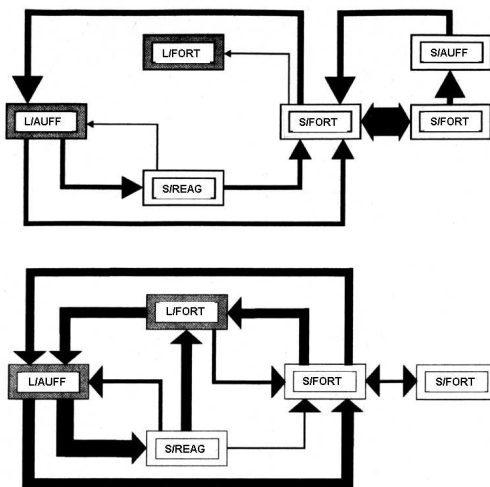


Abb. 10.8: Spielzugkombinationen in zwei Schulklassen

Die Methode und die Methoden

Im Vorigen habe ich immer wieder von der »Logik des Unterrichts« gesprochen. Das, was im Unterricht geschieht, die Bewegung im Raum eingeschlossen, folgt nicht zufällig eins auf das andere, sondern gemäß einer Logik, die sich in theoretischem Zugriff erläutern lässt. Um es in anderen Worten zu sagen: die Beteiligten haben in ihrem Handeln Methode.²⁷ Meyer definiert, wie zitiert:

»Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahrensweisen, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende [...] Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.«

Die ›Formen und Verfahrensweisen unter institutionellen Rahmenbedingungen‹ sind, wie wir jetzt sagen können, eine wenn auch nebulöse, so doch immerhin Umschreibung der Handlungen, die die Beteiligten im Rahmen von Unterricht in der Schule, ihrer Rolle entsprechend, ausführen und variieren können. In diesem Sinne ziehe ich die folgende Form einer Definition vor:

Als Methoden des Unterrichts bezeichnet man komplexe Muster für die Organisation der Arbeit im Unterricht.

Wohlgemerkt: ›Organisation der Arbeit‹ ist mehr als nur die Summe der so zu sagen nackten Handlungen. Wenn man, angeleitet durch *Petersens* Bestimmung der ›pädagogischen Situation‹ und durch *Bellacks* Analysen, genau hinsieht, stellt man fest, dass jede Form der Organisation von Unterricht, also auch relativ stabile Muster derselben, die folgenden Festlegungen umfassen müssen:

- den *Gegenstand*, der zu bearbeiten ist, ein Ausschnitt aus der gesellschaftliche Praxis, symbolisch in einem *Medium* repräsentiert;
- die *Aufgaben*, in der die Weise der Bearbeitung der Sache und das erwartete Ergebnis der Arbeit eingegrenzt werden;
- die verwendeten *Werkzeuge*;
- die *soziale Organisation* der Arbeit;
- den *Arbeitsablauf* und die Steuerung des Prozesses.

›Frontalunterricht‹ ist demnach, im Gegensatz zu gängiger Meinung von Didaktikern, *kein* solches Muster, sondern nur ein Merkmal unterschiedlicher Muster, nämlich die soziale Organisation der Arbeit. Dasselbe gilt natürlich auch vom ›Gruppenunterricht‹.²⁸

Meine Begriffsbestimmung läuft darauf hinaus, dass es sinnlos ist, wenn man einzelne Elemente der Unterrichtsmethode isoliert und Lehrern als besonders viel versprechend empfiehlt, sofern ihre Wirksamkeit empirisch nachgewiesen zu sein scheint. Denn eine Empfehlung zu einem der Aspekte, also meinerwegen zur sozialen Organisation, hat zugleich immer eine Reihe von notwendigen Festlegungen zu den anderen als Folge.

Nehmen wir zum Beispiel die »arbeitsteilige Gruppenarbeit«. Sie setzt voraus, dass sich die Sache aus isoliert bearbeitbaren Elementen zusammensetzt und Teilergebnisse zusammen ein sinnvolles Ganzes ergeben. Jede Teilaufgabe muss prinzipiell von jeder Gruppe ohne Führung durch einen Lehrer gelöst werden können, einzelne Hilfen nicht ausgeschlossen. Die Methode impliziert weiter ein klares Zeitreglement sowie Verfahren für das Zusammenfügen im so genannten Plenum.

Das sind Erfahrungen, die Jeder in der Praxis machen kann, der das modische Postulat der »Methodenvielfalt« einzulösen versucht. In der empirischen Unterrichtsforschung gab es allerdings immer wieder Versuche, Vorzüge bzw. Nachteile bestimmter Organisationsformen nachzuweisen. Man ist damit bislang nicht weiter gekommen als *Leo Roth* in einer gründlichen und lehrreichen Untersuchung:

Er verglich drei Methoden, denselben Gegenstand zu bearbeiten, nämlich den Kompressorkühlschrank. Studenten wurden je in einer der drei folgenden »Methoden« trainiert, die sie dann in einem Unterrichtsexperiment praktizierten: Gruppen-, Frontal- und Experimentierunterricht. Als Kontrollgruppe diente eine Klasse, die von ihrem Fachlehrer auf dessen eigene Weise unterrichtet wurde. Unter dem Strich ergab sich bei kleinen Unterschieden in dieser oder jener Hinsicht: Die besten Lernerfolge zeigten die Schüler der Kontrollgruppe; und zufriedener waren sie auch noch. Eigentlich kein Wunder, denn der geübte Lehrer machte Unterricht; die Studenten wendeten auf ihre Gruppen experimentierend das an, was der Versuchsleiter unter einer »Methode« verstand.²⁹

Um am Ende noch einmal auf *Meyer* zurück zu kommen: So gerne er es früher gehabt hätte und so fest er es behauptet hatte – auf seine, wie er schreibt, »alten Tage« stellt er jetzt fest: »Die Über- oder Unterlegenheit bestimmter Unterrichtskonzepte lässt sich zurzeit empirisch nicht nachweisen.« So ganz kann er aber die Hoffnung nicht lassen, dass das eines Tages möglich sein könnte. Sehr wohl, lesen wir weiter, könne man aber den Unterricht, diesen und jenen, verbessern, indem man an beobachtbaren Merkmalen arbeitet, deren Effekte

empirisch erforscht sind.³⁰ Dem stimme ich gerne und uneingeschränkt zu.

Es gibt klassische Muster, die im Laufe der Geschichte des Unterrichts entwickelt wurden. Sie können als Reservoir für Praxis dienen – »aus dem Musterkoffer der Historie«, wie *Henningsen* das ausgedrückt hat.³¹ Und jeder Lehrer erarbeitet sich im Laufe seines Berufslebens individuelle Muster, nach denen er am besten arbeiten kann, seinen individuellen Stil des Unterrichtens. Seinen Ausgang nimmt er dabei regelmäßig von Mustern, die ihm als Modelle angeboten werden – von erfahrenen Lehrern oder von historischen Vorläufern; oft dienen uns auch die Lehrer als Exempel, die wir selbst gehabt haben.

Comenius hatte »eine sorgfältige Methode des Unterrichts« als einen Ariadnefaden für die Labyrinth der Schulen bezeichnet (S. 129 ff.).³² Die Methode – für ihn war das die Weise (*modus*), in der die Dinge im Unterricht präsentiert werden, und das war dasselbe wie die Weise der Anordnung der Dinge in seinen Lehrbüchern. Ich fand das nur so lange eigentümlich, bis ich mich vom alltagsdidaktischen Gebrauch des Begriffs gelöst und gesehen hatte, wie komplex er sich erweist, wenn man ihm genauer nachgeht.

11 Der Unterricht und sein Ergebnis

An den Anfang dieses Kapitels greife ich noch einmal auf das ›themenorientierte Verlaufsprotokoll vom Beginn einer Mathematikstunde im 5. Schuljahr zurück. Nur die aufs Thema bezogenen Beiträge hatte ich dort berücksichtigt, und diese auch stark kondensiert (Tab.9.2, S.188). Gearbeitet wurde in der Stunde an der Zahl 24; sie wurde unter dem Gesichtspunkt ›Teiler‹ bearbeitet – und dem entsprechend erarbeitete die Klasse denn auch nach diesem Stundenbeginn im Fortgang der Stunde das Konzept ›ist Teiler von‹. – Das Ergebnis der Arbeit in jener Anfangsphase des Unterrichts sind alle Teiler der Zahl 24, an der Tafel in eine Tabelle eingetragen.

Im Sinne dieses Beispiels könnt man von einem ›Unterrichtsergebnis‹ sprechen und damit das bezeichnen, was im Unterricht an Sachverhalten erarbeitet, zusammengetragen und als gültig festgehalten wird, und zwar in dem Rahmen, den jeweils das maßgebliche Thema absteckt: also das *im Unterricht erarbeitete Produkt*. Was als Ergebnis festgehalten wird, muss – gemäß dem 1. Axiom der Kultur – richtig sein. In dem kleinen Beispiel sind das alle Möglichkeiten, 24 Schüler in gleich große Riegen aufzuteilen. Die richtigen Möglichkeiten stehen am Ende an der Tafel; die falschen – ›falsch‹ im Rahmen der natürlichen Zahlen – sind als falsch klassifiziert und beiseite gelegt worden. Das heißt aber nicht, dass es nicht unterschiedliche Lösungen – hier zwar nicht – und insbesondere Lösungswege geben könnte. Jedenfalls hat dann, wenn die Aufgabe des Anfangs gelöst, ein Produkt erarbeitet worden ist, der Unterricht als Unterricht seinen Abschluss erreicht; im Beispiel ist es allerdings erst seine Eingangsphase, ein erstes Teilspiel, das abgeschlossen ist. Kurz: Am Ende der Arbeit steht als deren Ergebnis das, worüber die Schüler schließlich verfügen können sollen in dem wörtlichen Sinne, dass es ihnen künftig zur Verfügung steht.

Dieses Produkt ist allerdings kein Selbstzweck, der Unterricht hat einen anderen Zweck als die Produktion eines Ergebnisses. Deswegen ist es auch keineswegs ein Mangel, wenn diese Produkte oft keinen Gebrauchswert haben, wie ihn zum Beispiel Meyer zu fordern nicht müde wird.¹ Zweck der Arbeit im Unterricht ist vielmehr, dass die Schüler an seinem Ende tatsächlich über dasjenige Können und Wissen verfügen, das für ein menschliches Leben in der menschlichen Gesellschaft erforderlich ist. Im 2. Kapitel hatte ich die »didaktische Differenz« zwischen Nicht-Können und Können als eine Bedingung der Möglichkeit von Unterricht eingeführt (S.48f.): Das Können ist der Zweck. Nicht schon dann, wenn die Regel oder ein Satz an der Tafel stehen, sondern erst dann, wenn alle Schüler jenes C-Kurses einer niedersächsischen Gesamtschule alle Teiler jeder natürlichen Zahl ermitteln *können*, haben die diesem Gegenstand gewidmeten Unterrichtsstunden ihren Zweck erfüllt, ist weiterer Unterricht hierzu unnötig, ist der Unterricht – hierzu – tatsächlich an sein Ende gekommen.

In der Abb.5.2, S.117, mag man sehen, dass eine Tafel zunächst (linkes Bild) noch ziemlich leer, am Ende dann aber mit einer Reihe von Zahlen gefüllt ist; die Haltung der Schülerinnen lässt leider nicht darauf schließen, dass sie denn wirklich auch »können« – die Aufnahme ist ersichtlich für Demonstrationzwecke gestellt, für die TIMSS-Video-Studie nämlich.

Das eine kann man sehen oder hören, manchmal auch anfassen: das Produkt der Arbeit. Ob jedoch Wissen und Können vorhanden sind, kann man nur erschließen. Das *Produkt* einerseits, das, was am Ende im wahrsten oder übertragenen Sinne an der Tafel steht, und das *Können* andererseits, das, was die Schüler zum bisher für sie Verfügbaren hinzu gewonnen oder dazu gelernt haben – *beides zusammen* macht das *Ergebnis des Unterrichts* aus. Will man dieses genauer ermitteln, so ist es sinnvoll, seine beiden Momente gesondert zu betrachten und zu beurteilen. Der genauen Beschreibung dessen, worüber Schüler am Ende des Unterrichts verfügen sollen, dienen

- systematische Kataloge von *Themen* oder auch »Inhalten« sowie
- Modelle der *Persönlichkeit*.

Für die Themen sind der *Lehrplan* und seine Theorie zuständig, für die *Persönlichkeitstheorien* die (Pädagogische) Psychologie. – Ich beginne mit dem Produkt, das als Arbeitsergebnis erwartet wird.

Das Produkt

Die Übersetzung, den Starenkasten, die Gipsfigur und den logischen Beweis kann man mit dem vergleichen, was in der Gesellschaft als richtig akzeptiert ist, und dabei Toleranzgrenzen für Abweichungen berücksichtigen; ein »Lehrplan« gibt das vor. In diesem Rahmen kann das Ergebnis der Arbeit im Unterricht beschrieben und beurteilt werden. Zur Professionalität des Lehrerhandelns gehört unter anderem, dass Lehrer die Kultur kompetent weitergeben – in die Sprache der Alltagsdidaktik übersetzt, ist das die alte Maxime: An der Tafel darf nichts Falsches stehen bleiben. Dafür, dass professionelle Kompetenz sichergestellt ist, sorgt oder sollte sorgen, die Ausbildung und damit die professionelle Kompetenz der Lehrer. Aus der Perspektive des Unterrichts gesehen, ist die Ausbildung der Lehrer also eine Randbedingung, mit deren Hilfe das Bildungssystem die Qualität des Unterrichts herzustellen sucht. Hierauf werde ich nicht weiter eingehen, wohl aber auf den Lehrplan. Denn der umschreibt einen verbindlichen, inhaltlichen Rahmen für das professionelle Handeln von Lehrern im Unterricht.

Exkurs: Der Lehrplan

»Das im Lehrplan festgelegte Wissen« – der Lehrplan ist es, der den Umfang des kulturellen Minimums des 5. Axioms verbindlich festlegt. Eine sehr einfache Lehrplantheorie, selbst Kinder können sie verstehen, und viele kennen sie auch, ist diese:

»Also lautet ein Beschluss,
Dass der Mensch was lernen muss. –
– Nicht allein das A-B-C
Bringt den Menschen in die Höh’;
Nicht allein im Schreiben, Lesen

Übt sich ein vernünftig Wesen;
 Nicht allein in Rechnungssachen
 Soll der Mensch sich Mühe machen;
 Sondern auch der Weisheit Lehren
 Muss man mit Vergnügen hören. –
 Dass dies mit Verstand geschah,
 War Herr Lehrer Lämpel da.«

Den haben wir bereits kennen gelernt. Aber Lehrplantheorie? ja, und zwar eine Alltagstheorie des Lehrplans der ersten Klassen einer deutschen Volksschule in der Zeit *Wilhelm Buschs*, also gegen Ende des 19. Jahrhunderts.

›Ein Beschluss‹ – das ist vorgegeben und steht nicht zur Disposition, weder der Lausbuben, noch des Lehrers;
 ›was lernen‹ – das sind die ›Fächer‹ eben jener Schule, wobei man bei ›der Weisheit Lehren‹ an den Religionsunterricht denken darf;
 ›Bringt den Menschen in die Höh‹ – das ist es, was den Menschen als Menschen ausmacht.

Nun aber von der Alltags- zur wissenschaftlichen Theorie:

Als den Lehrplan – im Singular – bezeichnet man den Inbegriff aller Regelungen, die den Unterricht in der Schule thematisch verbindlich festlegen, also den Ausschnitt aus der Kultur einer Gesellschaft, der für die Tradierung im Unterricht der Schule vorgesehen ist. In diesem Sinne verwendete *Josef Dolch* den Begriff im Titel seiner Arbeit über den *Lehrplan des Abendlandes*.² *Erich Weniger* hat den Inhalt des Lehrplans als den ›geistigen Besitz‹ einer Gesellschaft bestimmt.³ Greifbar wird er in unterschiedlichen Dokumenten. Man kann sie nach ihrer Reichweite unterscheiden:

- *Stundentafeln* spezifizieren Fächer oder ›Lernbereiche‹ nach ihrer Bedeutung, diese ausgedrückt im jeweils vorgesehenen Zeitbudget, der Stundenzahl für eine Schulform;
- *Richtlinien* oder *Lehrpläne* (im Plural) bestimmen die Fächer oder Fächergruppen, in der Regel jahrgangswise, indem sie Themen,

Lehrziele, Unterrichtsorganisation, Hilfsmittel des Unterrichts festlegen;

- *Stoffverteilungspläne* treffen im Rahmen der Lehrpläne in der einzelnen Schule nähere Festlegungen für einzelne Fächer und Klassenstufen.

Diese Aufzählung kann man als eine *aufzählende* Definition des Begriffs ›Lehrplan‹ nehmen. Sie ist anschaulicher als die von *Weniger*; hingegen trifft diese die zu definierende Sache besser.

In einem Seminar zum Thema ›Lehrplan‹ brachte mir vor Jahren ein Student die ›konkrete Poesie‹ nahe, indem er ein im Übrigen leeres Blatt mit den Wörtern ›Peter Menck‹ und ›Lehrplan‹ versah. Damals, zu Beginn der 1980er Jahre, erschöpfte sich die *Lehrplantheorie* weitgehend in der Diskussion von Verfahren der *Lehrplan konstruktion*. Seitdem habe ich versucht, ähnlich wie beim ›Unterricht‹ den Anspruch einer Lehrplan*theorie* ernst zu nehmen. Ich habe, bildlich gesprochen, das leere Blatt von *Arno Küsters* zu füllen versucht, und zwar wieder in der Form einer axiomatischen Definition:

1. *Das Axiom der Auswahl* Für den Unterricht in einer Schule wird eine Auswahl aus der Kultur getroffen.
2. *Das Axiom der Interessen* Der Auswahlprozess wird von unterschiedlichen Interessen gesellschaftlicher Gruppen geleitet.
3. *Das Axiom der politischen Macht* Die Auswahl wird politisch legitimiert.
4. *Das Axiom der Institution* Der Prozess der Auswahl ist institutionalisiert.
5. *Das Axiom der Realisierbarkeit* Das Ausgewählte muss im Unterricht der Schule bearbeitbar sein.

Die ›Auswahl‹ und ›Interessen‹ der beiden ersten Lehrplanaxiome sind im 3. und 4. Kapitel bereits zur Sprache gekommen. Im ersteren habe ich ausdrücklich die Brücke von der Unterrichts- zur Lehrplantheorie geschlagen (S. 74). In das 3. Lehrplanaxiom fasse ich die Tatsache, dass der Lehrplan ein Politikum ist, das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen, für die pädagogische Gesichtspunkte

Randbedingung, nicht aber die maßgebenden sind. Mit dem 5. Axiom nehme ich die Schulverwaltung in den Begriff auf; das 4. Axiom soll die Tatsache festhalten, dass Lehrpläne in bestimmten, festgelegten Verfahren entwickelt, manchmal auch erprobt und revidiert werden.

Dem Unterricht ist der Lehrplan vorgeordnet, so stellt es sich dar, wenn man in bildungspolitischen Kategorien denkt. Wie gesagt: Sieht man ihn, bildlich gesprochen, aus dem Unterricht heraus, so ist er eine seiner Randbedingungen, die – neben anderen – im Unterricht zu berücksichtigen sind. Das erfahren Lehrerstudenten bereits im Praktikum:

Wenn sie ihre ersten Unterrichtsversuche machen, können sie sich meist das Thema aussuchen, denn diese Stunden sind als Übungsstunden vornehmlich ihretwegen da; der Lehrplan ist für diese Versuche außer Kraft gesetzt. Regelmäßig gibt es Schwierigkeiten, wenn Klassenlehrer die Randbedingung oder dessen Umsetzung in einen Stoffverteilungsplan geltend machen und Praktikanten das Thema vorgeben. – Ein anderer Ort, wo diese Randbedingungen ebenfalls oft außer Geltung gesetzt zu sein scheinen, sind die Vertretungsstunden; das wissen auch Schüler schon.

Da er eine Randbedingung ist, so kann und will ich es bei diesem Streiflicht auf die Lehrplantheorie bewenden lassen; die Entfaltung seiner Theorie bedarf einer eigenen Arbeit. – Nun zum Können:

Das Können und die so genannten ›Lehrziele‹

Gemäß dem 5. Unterrichtsassiom des Minimums muss *erstens* erschlossen werden, ob das Können vorhanden ist. Wenn denn zum Beispiel das Konzept ›Teiler‹ in unserer Gesellschaft überlebensnotwendig ist – hier steht nicht zur Debatte, *ob* das so ist –, dann müssen auch alle Mitglieder der Gesellschaft darüber verfügen. Und *zweitens* ist die ältere Generation dafür verantwortlich, dass das der Fall ist. Deswegen habe ich die Überprüfung auch als einen integrierenden Bestandteil in die Definition der Artikulation des Unterrichts in einer Pflichtschule aufgenommen (S. 117 ff.).

Wie eine Überprüfung bewerkstelligt werden kann, scheint auf der Hand zu liegen: Die Schüler werden nach dem Unterricht vor eine Situation oder Aufgabe gestellt, die sich ihrer Struktur nach von der im Unterricht bearbeiteten nicht unterscheidet. Hier, *im* Unterricht, wurde die Lösung mit Hilfe des letztlich eben für diese zuständigen Lehrers erarbeitet. Dort, *nach dem* Unterricht, müssten die Schüler die strukturgleiche Aufgabe ohne fremde Hilfe lösen können. Lösen sie sie, bewältigen sie die Situation selbstständig, so schließen wir, dass sie über das bezweckte Können verfügen; wo nicht, muss mit ergänzendem Unterricht nachgeholfen werden.

Das klassische Mittel der Überprüfung sind die »Hausaufgaben« und »Klassenarbeiten«,⁴ Aufgaben, die die Schüler ohne die unterstützende Umgebung des Unterrichts selbstständig lösen können müssen. Lösung oder Nicht-Lösung erlauben dann den Schluss auf Können oder Noch-nicht-Können. Was die Hausaufgaben angeht, so haben sie diese und nur diese *didaktische* Funktion. Dass sie auch für andere Zwecke gebraucht werden, erwähne ich hier ausdrücklich nur anmerkungsweise: zur Disziplinierung vor allem, dann treffend »Strafarbeit« genannt. Auch erfüllen sie schon mal andere Funktionen: Material zum Testen des Wissens von Eltern – oft und gerne karikiert, wie in der Abb. 11.1.

Schließlich wird – siehe zum Beispiel die Abb. 11.4 (S. 234) – üblicherweise am Ende eines Kurses, Halbjahres oder Schulbesuchs förmlich bescheinigt, dass dasjenige Können, das Wissen sowie die Fertigkeiten vorhanden sind oder auch nicht, die zur Bewältigung der im zuständigen Lehrplan festgelegten Aufgaben erforderlich sind, gegebenenfalls abgestuft von »ausgezeichnet« bis »ungenügend«. Mit derartigen *Zugnissen* werden der Unterricht in der Schule auf der einen Seite und der Alltag – weiterführende Schulen, die Arbeitswelt – miteinander verbunden. Das ist das so genannte *Berechtigungswesen*. Die »Hauptschulreife« wurde dem Volksschüler der 40er Jahre denn auch tatsächlich erteilt, allerdings wegen des Kriegsendes erst zu Ostern 1946; und erwartungsgemäß erhielt der nicht ausreichend ernste Störer acht Jahre später die Berechtigung, an einer Universität zu studieren.

Der Name »Berechtigungswesen« weist auf seinen Zweck hin: Die Vergabe von Positionen in der Gesellschaft kann an das Vorliegen bestimmter Voraussetzungen – Wissen, Können, Fertigkeiten – geknüpft werden; nur solche Aspiranten sind grundsätzlich berechtigt, jene Positionen einzunehmen, die diese Voraussetzungen erfüllen; Zeugnissen sollte man entnehmen können, ob und in welchem Umfang das der Fall ist.



Abb. 11.1: Hausaufgaben – Sohn oder Vater?

Vom Unterricht aus gesehen ist das Berechtigungswesen wiederum eine Randbedingung, wichtig genug für die Aufgaben, die ihm zugewiesen werden und für die Funktion, die Schule und Unterricht in der Gesellschaft erfüllen – zu wichtig, als dass seine Bearbeitung mit einem Abschnitt oder dem Kapitel einer Theorie des Unterrichts abgetan werden könnte. Üblicherweise wird es in der *Schultheorie* abgehandelt, und deswegen belasse ich es hier auch bei diesem Hinweis.

Bislang habe ich vom »Können« gesprochen, als wenn das ein nicht weiter in Einzelteile zerlegbares Ganzes wäre. Das ist natürlich nicht der Fall.

Wie skizziert (S.36), hat *Kerschensteiner* an einem berühmten Beispiel ausführlich demonstriert, wie viel differenzierte nicht nur Handfertigkeiten, sondern auch Gedankenarbeit in den Bau eines Starenkastens oder die Übersetzung einer lateinischen Ode investiert werden müssen. – Ein anderer Heiliger aus der Geschichte der Pädagogik ist nicht zuletzt deswegen berühmt geworden, weil er in vielen Büchern das Sprechen von vernünftigen Sätzen bis ins kleinste Detail zerlegt und dann versucht hat, kleine Kinder eben dieses Sprechen auf dem Wege zu lehren, dass er es gleichsam aus den kleinsten Einheiten – den Lauten und den Buchstaben – heraus zu immer komplexeren Einheiten aufzubauen versuchte: *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827) hat diese Methode zwar nicht erfunden, aber jedenfalls publikums- und geschichtswirksam propagiert.

Man muss also, statt ganz allgemein von »Können« zu reden, präzisieren und sagen: Es sind sehr viele Fertigkeiten, die bei der Lösung einer Aufgabe, der Anfertigung eines Werkes zusammenkommen und -wirken müssen; wir lokalisieren sie, *Pestalozzi* folgend, im Einzelnen gerne anschaulich, aber nicht sonderlich präzise, in »Kopf, Herz und Hand«. Dazu kommt, dass umgekehrt einzelne Fertigkeiten nicht an bestimmte Aufgaben gebunden sind. Die »Fingerfertigkeit« etwa wird beim Flötenspiel ebenso in Anspruch genommen wie beim Häkeln oder beim Schreiben. Wie lässt sich also systematisieren und handhabbar machen, was wir abkürzend als »Wissen«, »Können«, »Fertigkeiten« – neuerdings auch wohl als »Kompetenzen« – bezeichnen? Die so genannten »Lern-« oder besser »Lehrziele« waren und sind ein Versuch.

Die allgemeine Erziehungswissenschaft definiert *Erziehungsziele* als Normen, die beschreiben, *wie* zu Erziehende am Ende der Erziehung *beschaffen* sein sollen, und die zugleich eine Aufforderung an die Erzieher enthalten, sie sollten so handeln, dass die zu Erziehenden den beschriebenen Zustand erreichen können. Übersetzt auf den Unterricht der Schule, spricht man von *Lehrzielen*.⁵ Bei deren Klassifikation

erfreut sich unter deutschen Didaktiker die von amerikanischen Psychologen entwickelte *Taxonomy of Educational Objectives* (TEO) besonderer Beliebtheit, ungenau als »Lernzieltaxonomie« ins Deutsche übersetzt (Abb.11.2).⁶ Sie umfasst:

- drei *Dimensionen* (domains): kognitive, affektive, psychomotorische, die im Unterricht gebildet werden können, und
- innerhalb jeder Dimension mehrere, unterscheidbare *Stufen* (z. B. nach der Komplexität gestuft).

DIMENSION	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
PRINZIP	Komplexität	Internalisation	Koordination
LERNZIEL-HIERARCHIE	1. Kenntnisse 2. Verständnis 3. Anwendung 4. Analyse 5. Synthese 6. Beurteilung	1. Aufmerksam-Werden, Beachten 2. Reagieren 3. Werten 4. Organisation eines Wertsystems 5. Charakterisierung durch einen Wert	1. Imitation 2. Manipulieren 3. Präzision 4. Handlungsgliederung 5. Naturalisierung

Abb. 11.2: Die »Taxonomie der Lehrziele«

Mit Hilfe dieser Sprache, die ich nicht im Einzelnen erläutere, kann das, worüber Schüler am Ende des Unterrichts verfügen sollen, als

- *Wissen* von etwas,
- *Einstellungen* zu etwas und als
- *Fertigkeiten*, etwas zu tun,

differenziert beschrieben werden. Dies, aber auch nur dies leistet das der Psychologie entlehnte Werkzeug: Ziele lassen sich unter Zuhilfenahme der Sprache dieser Taxonomie formulieren. Deren Begriffe sind aber weder vorweggenommene Unterrichtsergebnisse, noch vollständige Beschreibungen des Endzustandes der Schüler nach dem

Unterricht. Dazu muss als zweites Moment das »etwas«, müssen die Themen des Lehrplans kommen, die das Material der der Arbeit spezifizieren.

Kognitiv – affektiv

Die Sprache der TEO kann leider auch für eine Neuformulierung alter Vorurteile verwendet werden. So ist das mit dem beliebten, reformpädagogisch-schulkritischen Topos, der so geht: »Schule war schon immer verkopft«. ⁷ Das lässt sich jetzt mit der TEO etwas elaborierter ausdrücken: »nicht nur kognitive Ziele«; das »sondern auch affektive« folgt, wenn überhaupt, dann nicht mehr so dezidiert. Das ist auch besser so, denn die Sprache hat ihre Tücken: »affektiv« ist eine wörtliche Übersetzung des englischen *affective*. Dieses hat, anders als die deutsche Version, weniger die »Affekte« als Konnotation, als vielmehr die »Wertung«, wie schon ein flüchtiger Blick auf die Abb. 11.2 zeigt.

Wenn man das bedenkt, dann haben unsere amerikanischen Psychologen mit gutem Recht die Tatsache berücksichtigt, dass die Kultur etwas *Wertvolles* ist, das sich *begreifen* und übrigens auch *praktizieren* lässt. In der Kultur- und Schulkritik mag es ja noch angehen, wenn man an die »Klagen über die Lernfeindlichkeit der »Buchschule«« erinnert, die »es seit dem Mittelalter« gebe. ⁸ Für eine systematische Grundlegung reicht das nicht aus. Da ist es wiederum fruchtbarer, wenn man den Zusammenhang der Lernziele dialektisch begreift: Niemand, auch Schüler nicht, kann etwas *verstehen*, das ihm nicht mindestens der *Aufmerksamkeit* wert ist; und wer kann etwas *für* wertvoll oder verabscheuenswürdig *halten*, was er nicht *kenn*t? Diese Dialektik lässt sich nicht durch schöne Worte eskamotieren, sondern nur immer wieder praktisch bewältigen – in einem Unterricht, in dem kognitiv anspruchsvolle und zugleich werthaltige und in diesem Sinne komplexe Aufgaben bearbeitet werden.

Die Aufgaben

Produkt und Können – in den vorigen Abschnitten habe ich künstlich auseinander genommen, was sich in der Praxis des Unterrichts

ebenso wenig trennen lässt wie im Lehrplan. Ehe ich darauf eingehe, gebe ich in der Tab. 11.3 (S. 229) ein Textstück wieder, das der Literaturgattung ›Lehrplan‹ angehört, ein Stück aus einem Lehrplan für die Klassenstufe, in der das Konzept ›Teiler von‹ behandelt wird.⁹

Die Grammatik der (Lehr-)Ziele des Lehrplans, der darin so genannten »Intentionen«, ist vielleicht irreführend, denn die Schüler können ja gerade noch nicht; ich nenne eine solche Redeweise den ›didaktischen Indikativ‹. Aber uns ist klar, was gemeint ist: Nach den etwa 10 Stunden (›Zeitrichtwert‹) *sollen* die Schüler *können* und, wenn Aufgabe oder Situation das verlangen, auch *tun*, was da beschrieben wird. Das ist die Absicht, das Ziel des Unterrichts, das ›Lehrziel‹.

In dem Zitat geht es leider ziemlich durcheinander. Bereits unter den »Intentionen« werden *Inhalte* genannt; sie sind es, die man vornehmlich in beiden Spalten der Tabelle findet; es ist nicht ersichtlich, warum über der rechten »Didaktik/Methodik« steht. – Auf der anderen Seite kommen auch Elemente des Könnens in beiden Spalten: vor »konkrete Vorstellungen« sollen sie haben und (Zahlen) »lesen« können.

Man mag sich über solch ein Durcheinander ärgern; ich neige dazu. Aber was erwartet man denn: Wenn Ziele gesteckt werden, geht das Eine nicht ohne das Andere, etwa: »*setzen sie* angemessen in Anwendungssituationen *ein*« – was? all die *Inhalte*, die da aufgezählt werden. Die ›Intentionen‹ oder Lehrziele sind, in der Sprache meiner Grundbegriffe, nichts anderes als Beschreibungen des Zustandes, wie er eingangs auf der Stufe des Nicht-Könnens für das Ende des Unterrichts in Aussicht gestellt wird, und zwar des Zustandes, in dem die didaktische Differenz aufgehoben ist.

Sehen wir uns jetzt also noch etwas genauer an, was eine ›Aufgabe‹ ist. Worin besteht sie? Ein *Gegenstand* ist unter Inanspruchnahme von *Fertigkeiten* und der Verwendung von *Werkzeugen* zu einem bestimmten *Produkt* zu verarbeiten. Der Zweck ist eine *neue Fertigkeit*, über die die Arbeiter nach dem Unterricht verfügen. Das könnte dann aussehen wie folgt (S. 228):

Aufgabe sei es zum Beispiel, zu zwei *natürlichen Zahlen* ist unter Inanspruchnahme des Konzepts ›Teiler‹ das *kleinste gemeinsame Vielfache* zu ermitteln; der

Zweck ist, etwas ungenau formuliert, *Sicherheit im Umgang mit der Menge der auf bestimmte Weise (Multiplikation und Division) strukturierten, natürlichen Zahlen.* – Oder: Eine *lateinische Ode* ist unter Inanspruchnahme von *passivem Vokabular* und der *Kenntnis der elementaren lateinischen Grammatik* gegebenenfalls mit Hilfe eines *Wörterbuchs* zu einem verständlichen *deutschen Text* zu verarbeiten. Der Zweck ist hier die *Fertigkeit des sinngetreuen Übersetzens.*

Intentionen Die Schülerinnen und Schüler <i>kennen die Struktur der natürlichen Zahlen</i> , haben Einsicht in ihre Darstellung, beherrschen Kopfrechentechniken und Rechenoperationen (halbschriftlich und schriftlich) in altersangemessenen und alltagsrelevanten Zahlenräumen, setzen sie angemessen in Anwendungssituationen ein, nutzen Rechenvorteile und führen Überschlagsrechnungen und Proben als Kontrollverfahren im Zusammenhang mit Zahlenoperationen	
Themenbereich: Struktur der natürlichen Zahlen	Zeitrichtwert: 10 Std. Schuljahrgang 5
Inhalte Hinweise -Menge der natürlichen Zahlen -Vergleich und Ordnung natürlicher Zahlen -Klassifikation der natürlichen Zahlen -Primzahlen -Konkrete Vorstellungen von großen Zahlen	Didaktik/Methodik -Zahlenraum bis 1 Milliarde -Zahlenstrahl -Zahlen im Zahlenraum bis zu einer Milliarde lesen (Zifferndarstellung, Zahlwort), schreiben und an Hand der Zifferndarstellung ordnen -Gerade und ungerade Zahlen, Quadratzahlen -Teiler und Vielfache (Teilmengen, Vielfachenmengen) -Definition der Primzahlen über Zerlegbarkeit natürlicher Zahlen -Primzahlen bis 100 sicher -Prüfen auf Primzahleigenschaft Verknüpfungen - Unendlichkeit - Kleinstes Element (besondere Rolle der Null, historische Entwicklung) - Sieb des Eratosthenes - Besondere Primzahlsätze Unendlichkeit der Primzahlfolge, Primzahlzwillinge, Goldbachsche Vermutung

Tab. 11.3: *Auszug aus einem Lehrplan für den Mathematikunterricht*

Die *Aufgabe* ist ein komplexes Gefüge von Aspekten. Sie ist es, die die soeben hervorgehobenen Elemente zusammenhält. Das bedeutet, dass es wiederum das Eine nicht ohne das Andere gibt: den Topflappen nicht ohne die Fingerfertigkeit und Geduld sowie Baumwollgarn und Häkelnadel. Und Fingerfertigkeit kann man andererseits nur gleichsam *im* Topflappen sehen und *in* Flötentönen hören; natürlich kann man auch die Finger sich auf deren Klappen bewegen sehen. Will man also differenziert beschreiben, worüber die Schüler am Ende des Unterrichts verfügen sollen, so muss man sowohl die angestrebten Fertigkeiten, als auch die Gegenstände spezifizieren, die mit ihrer Hilfe bearbeitet werden; außerdem muss gesagt werden, was am Ende als Produkt erwartet wird:

- Die *Fertigkeiten*, die zu bilden sind,
- der zu bearbeitende *Gegenstand* und
- das erwartete *Produkt*

zusammen machen eine Aufgabe aus, die im Unterricht zu lösen ist. Als ein Beispiel und zur Erheiterung noch ein Stück Unterricht – aus der Biologiestunde, die eine Studentin gehalten hat:

»Wir haben immer von Vögeln geredet, als wir die Ente besprochen haben, ist dann das nun eigentlich gerechtfertigt, sind denn das überhaupt Vögel? Natürlich. Woran erkennt man das denn überhaupt? An den Flügeln. Die haben Flossen! Ja, was meinst du? Ich? Ja! Vögel sind keine Säugetiere, die legen Eier. Ja, also es sind keine Säugetiere. Federn! Sie haben Federn. [*Schreibt die Ergebnisse an die Tafel*]. Vögel sind keine Tiere! Ihr braucht nicht mitzuschreiben, heute. So, was wurde eben gesagt? Woran erkennt man die Vögel? Kein Säugetier. Kein Säugetier, ist das ein Kennzeichen? Nee! Das ist nur, was es nicht ist. Was ist es denn? Kein Säugetier! Nee, Pinguin kann nicht fliegen! Es legt Eier. Es legt Eier. So, wollen wir uns das mal aufschreiben! Ja, aber weiß denn. Es gibt auch Frösche, die Eier legen; es gibt Fische, die Eier legen. Ist denn das nun so ein besonderes Kennzeichen? Ja! Es gibt Menschen, die Eier legen. Vögel leben ja nicht unter Wasser, nicht? Die leben nicht unter Wasser, ja, deshalb sind es keine Fische. So, was noch? Die haben Federn. Dotterreiche Eier. Federn! Fischeier sind

nicht dotterreich, Froscheier auch nicht. Bei Insekten haben wir auch keine. Sie haben Federn! Ja, gleich. Zum Ei, außer dotterreich? Bevor ihr so'n Ei esst, müsst ihr erst was machen? Pellen. Was pellet ihr denn ab? Eischale, Schale. He, wenn ihr alle durcheinander schreit, dann versteh ich gar nichts! Karsten! Kalkschale. Die Vögel sind. Toll, und dann kommt da auch noch Senf drauf. Die Vögel sind die einzigen Tiere, die Eier mit 'ner Kalkschale legen und die außerdem noch dotterreich sind. Die anderen Eier, die haben alle solche weiche Haut.«¹⁰

Die *Ente* wird bearbeitet, und zwar mit Hilfe des *Konzepts* ›Vogel‹ und mit dem Ziel einer *wahren Aussage* wie etwa: die Ente ist oder ist nicht ein Vogel; das *Medium*, das die Schüler mit der Lehrerin bearbeiten, sind zuvor geäußerte Sätze – »Wir haben [...] geredet, als wir [...] besprochen haben« –; das *Produkt* der Arbeit, nicht ausdrücklich formuliert, ist der Satz: *die Ente ist ein Vogel*. Und selbst nach der chaotischen Passage darf die Lehrerin mit gutem Recht erwarten, dass ihre Schüler Enten als Tiere ansehen und nicht mit Fischen und Fröschen verwechseln.

Die Messung des Unterrichtsergebnisses

Das, worüber Schüler nach der Arbeit im Unterricht verfügen sollen, wird mit Hilfe von Verfahren erschlossen, die unter dem Sammelbegriff des *Tests* gefasst werden können. Ihnen liegt, wie gesagt, die folgende Schlussregel zugrunde, alltäglich formuliert: Wenn ein Mensch ein bestimmtes Produkt produziert hat, dann verfügt er über das für die Produktion erforderliche Können. So unterstellt die zitierte Lehrerin am Ende, dass ihre Schüler über das ›Vogel-identifizieren-Können‹ verfügen. Sieht man genauer hin, dann zeigt sich, dass in dieser alltäglichen Unterstellung ein Sprung über einige Zwischenschritte hinweg liegt:

- Die Schüler *haben* diese Aufgabe *gelöst*;
- demnach *können* sie diese Aufgabe *hier und heute* lösen.

So weit, so gut. Nur sollen die Schüler nicht nur hier und heute über das Können verfügen, sondern dauerhaft. Wie nehmen also unausgesprochen einen Leihatz aus der *Anthropologie* zu Hilfe:

- Ein Können ist eine zwar flexible, aber zugleich über die Zeit hin relativ stabile und Eigenschaft eines Menschen.

Dann möchten wir einfach schließen, und das tun auch nicht selten:

- Also werden sie auch zu einem *späteren Zeitpunkt* diese und ähnliche Aufgaben *lösen*.

Ganz sicher sind wir allerdings nicht, ob der besagte Leihatz einen solchen Schluss überhaupt hergibt. Deswegen prüfen wir nach dem Unterricht, ob wir ein bestimmtes Können als tatsächlich vorhanden unterstellen dürfen und, wenn ja, bei der Gelegenheit zugleich auch noch, in welcher Ausprägung. Diese Überprüfung nennt man eine *Leistungsmessung*.

Die Begrifflichkeit ist ganz gut mit der der Physik kompatibel, schlicht gesagt:

Die zum Beispiel von einem Verbrennungsmotor eines Kraftfahrzeugs »erbrachte Arbeit« ist das (mathematische) *Produkt* aus der *Kraft*, die er auf das Fahrzeug überträgt, und der *Strecke*, über die hin er es von A nach B bewegt. Die von *Kerschensteiners* Schülern »geleistete Arbeit« ist das Produkt aus der *Methode*, die sie auf den lateinischen Text anwenden, und der *Strecke*, die sie auf dem Wege aus der lateinischen in die deutsche Sprache zurücklegen – »Methode« ist hier eine abkürzende Sammelbezeichnung für ihre Geistes- und Muskelkraft, wie beim Starenkasten *Kerschensteiners*.

Nehmen wir nun den Begriff der »Leistung«, so kommt noch die *Zeit* dazu: Die Leistung des Motors ist der *Quotient* aus der *Arbeit* und der *Zeit*, die für die Erledigung der jeweiligen Arbeit in Anspruch genommen wird. Beides lässt sich bequem messen.

Hier scheint es sich bei den Schülern nicht so zu verhalten. Wenn man allerdings die Zeit in Rechnung stellt, stimmt die Parallele wieder: Man denke

sich eine Schülerin, die für die Übersetzung nur halb so Zeit braucht wie ihr Sitznachbar. Sie sei leistungsfähiger, sagen wir dann, oder einfach: »fähiger«.

Von »Leistungsmessung« zu reden, ist also sinnvoll – sofern man beachtet, dass das Vorhandensein einer »Leistung« auf dem Wege über eine Messung der »Arbeit« und der »Zeit« erschlossen wird. Von einer Leistungsmessung im Zusammenhang des Unterrichts zu reden, ist also sinnvoll – sofern man bedenkt, dass das angestrebte »Können« nur über das im Unterricht (Zeit) erarbeitete Unterrichtsergebnis (Produkt) erschlossen wird.

Das Ergebnis der Arbeit, die ein Schüler im Unterricht geleistet hat, lässt sich *messen*. Dazu benötigt man zusätzlich noch einen *Maßstab*. Bei der *Zeit* ist der trivial. Schwieriger ist jedoch die Messung des produzierten Produkts. Da braucht man eine Referenzgröße, mit der man es vergleicht. Das ist die Funktion des »Lehrziels«: Maßstab ist das, was ein Lehrplan o.ä. als »richtig« i.w.S. festsetzt. Das Ergebnis der Messung oder »Prüfung« des Produkts wird dann mit Hilfe von definierten Symbolen zusammenfassend dargestellt, im einfachsten Fall ist das Ziel »erreicht« bzw. »nicht erreicht«. Ein »Zeugnis« ist in der Regel ein sehr pauschales Protokoll einer Reihe von unterschiedlichen Überprüfungen oder Tests und dokumentiert zusammenfassend deren Ergebnis.

Die bekannteste, symbolische Darstellung ist eine 2-stellige Beziehung, mit deren Hilfe einer Person für einen Gegenstandsbereich auf der einen Seite eine Zahl bzw. ein Buchstabe oder auch ein Wort oder ein Satz auf der anderen Seite zugeordnet werden. So findet man in dem Dokument, das in Abb. 11.4 reproduziert ist, auf der linken Seite vorgedruckt ein Wort, das zusammenfassend auf diejenige Arbeit verweist, die in einem abgegrenzten Gegenstandsbereich im letzten Schulhalbjahr durchgeführt wurde; im zuständigen Lehrplan könnte man nachlesen, was das im Großen und Ganzen war; das Lehrbuch müsste man noch hinzuziehen und vor allem das Protokollbuch, das so genannte »Klassenbuch«. Von der Hand des (Klassen-)Lehrers rechts daneben ein Symbol, hier ein Wort, mit dem der Grad der für die Bewältigung der besagten Aufgaben erforderlichen Fertigkeiten

symbolisiert wird; dem Stempelaufdruck im Kopf kann man entnehmen, dass es an Stelle der Wörter genau so gut Zahlen sein könnten.

DAHLMANN-SCHULE, BAD SEGEBERG
STÄDTISCHE OBERSCHULE FÜR JUNGEN

Klasse: 02 m Herbst 1953

ZEUGNIS

Leistungen in der Schule ausfallen gut
 Unterrichts am Unterricht keine durch Mangel
gute deutlich
 sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichend (4), nicht ausreichend (5), ungenügend (6)

Leistungen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

Religion	<u>gut</u>
Deutsch	<u>gut</u>
Englisch	
Philosophie:	<u>gut</u>
Früherer	
gegenwärtig:	<u>gut</u>
Früherer	
Geschichte	<u>gut</u>
Erdkunde	<u>befriedigend</u>
Mathematik	<u>gut</u>
Physik	<u>gut</u>
Chemie	<u>befriedigend</u>
Biologie	<u>gut</u>
Musik	<u>ag: gut</u>
Leibesübung	
Zeichnen und Kunstgeschichte	<u>ag: gut</u>
Mathem.-naturwissenschaftliche	
Arbeitsgemeinschaften	<u>Chemie: befriedigend</u>
Schulbesuch	<u>regelmäßig</u>

Bemerkungen

[Signature] [Signature]
 Oberstudienleiter Klassenleiter
 Vater oder dessen Stellvertreter

Abb. 11.4: Ein Zeugnis

Zum Beispiel: Dem Schüler P.M. wird für das Merkmal »Chemie« dessen Ausprägung »befriedigend« zugewiesen:

P.M.: {Chemie → befriedigend},

(worüber der sich heute noch ärgert). Auch für den Fall, dass die Fertigkeiten »nicht ausreichen«, ist ein Symbol vorgesehen, was bei diesem Oberpri-

maner (13. Jahrgangsstufe) zum Glück nur beim ›Ernst‹ als einer Teilfertigkeit des ›Verhaltens in der Schule‹ zutraf.

Kurz: Am Ende eines Schulhalbjahrs ebenso wie einer Unterrichtsreihe wird in einer ›Klassenarbeit‹, ›Klausur‹ oder einem ›Test‹ gemessen und symbolisch dokumentiert, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß bei einem Schüler eine Fertigkeit vorhanden ist. Im alltäglichen und didaktischen Sprachgebrauch werden diese Symbole ›Zensuren‹ oder auch ›Noten‹ genannt.



Abb. 11.5: *Nicht ausreichend!*

Eine Frage, derentwegen sich Angehörige verschiedener didaktischer Lager nahezu weltanschauliche Auseinandersetzungen liefern, brauche ich hier nur zu erwähnen: *Wortzeugnis* gegenüber dem *Ziffernzeugnis*. Denn ob die Symbole Ziffern, Buchstaben, einzelne Wörter oder ganze Sätze oder auch symbolische Handlungen sind, wie das zerknüllte Blatt in der Abb. 11.5 sie dokumentiert – für die *Logik* der Lei-

stungsmessung ist das anders als in der *Praxis* gänzlich unerheblich. Nehmen wir als Beispiel für ein Wortzeugnis das von Katharina:

Da heißt es unter der Überschrift »Arbeitsverhalten«: »Im Unterricht ist Katharina je nach Sicherheit und Interesse am Fach mal aktiv und engagiert, mal zurückhaltender. Meist jedoch ist sie ruhig und interessiert und beteiligt sich in Maßen. Sie kann sich gut konzentrieren und sehr ausdauernd arbeiten. Ihr großer Ehrgeiz besteht darin, ein sehr gutes und gründliches Arbeitsergebnis vorlegen zu können. In ihrer schriftlichen Arbeit ist sie gewissenhaft [...]. Katharina hat jedoch noch Schwierigkeiten, sich an einem vereinbarten Arbeitsplan zu orientieren.«

Ein derartiges Wortzeugnis ist sehr viel differenzierter als das in der Abb. 11.4 zitierte. Als *Zeugnis* hingegen unterscheidet es sich in seiner Struktur jedoch *nicht* von ihnen. Ich habe, um das zu demonstrieren, das zitierte Stück aus Katharinas Wortzeugnis freihändig in die Form eines Ziffernzeugnisses übersetzt (Tab. 11.6), wobei ich, wie gewohnt, ergänzend zu den Ziffern Wörter der didaktischen Umgangssprache benutzt habe. Messtheoretisch ist der Streit ums Wortzeugnis müßig.¹¹ Auf die Auseinandersetzung werde ich zurückkommen, zuvor gehe ich aber noch auf drei Probleme, die sich beim Messen ergeben.

Katharinas Verhalten	Messergebnis	»Note«
Im Unterricht ist Katharina je nach Sicherheit und Interesse	mal aktiv und engagiert mal zurückhaltender	3
ist ruhig und interessiert	[ja]	1
beteiligt sich	in Maßen	3
kann sich konzentrieren	gut	2
kann arbeiten	sehr ausdauernd	1
Ehrgeiz (nämlich ein gutes und gründliches Arbeitsergebnis vorlegen zu können)	groß	1
schriftliche Arbeit	gewissenhaft	1
sich orientieren an einem vereinbarten Arbeitsplan	Organisation der eigenen Arbeit	4

Tab. 11.6: Die Logik eines Wortzeugnisses

Messprobleme

Die Validität Es ist nicht immer einfach, die zu messende Fertigkeit im Rahmen einer noch so einfachen Aufgabe zu isolieren. Man stelle sich zum Beispiel eine so genannte »eingekleidete«, also eine weitgehend umgangssprachlich formulierte Aufgabe im Mathematikunterricht vor und einen Schüler, der eben diese Umgangssprache nicht recht beherrscht. Denkbar ist, dass er die – mathematische – Aufgabe zwar lösen könnte, dass er sie als solche aber nicht richtig verstanden hat und deswegen Fehler macht. Das Messergebnis sagte dann zumindest auch etwas über die Fertigkeit der Sprachbeherrschung und nicht nur über die, sagen wir: des Dividierens aus. Auf ähnliche Weise könnte auch Stress das Ergebnis einer Messung beeinflussen. *Valid* ist eine Messung dann, wenn nur das gemessen wird und im Messprotokoll erscheint, was gemessen werden soll.

Die Reliabilität Das Ergebnis einer Messung muss Bestand haben. Wenn Zwei dasselbe messen, müsste ihr Ergebnis übereinstimmen; und wenn Jemand heute und übermorgen dasselbe misst, müssten auch da beide Ergebnisse übereinstimmen. In diesem Sinne muss man sich auf die Aussage des Messprotokolls verlassen können; es muss *reliabel* sein. Ungezählte wissenschaftliche Untersuchungen ebenso wie die Alltagserfahrungen von Schülern und Lehrern zeigen, dass das nicht nur selten der Fall ist, sondern häufig unzumutbare Abweichungen stattfinden – sei es, dass die Maßstäbe, die Messlatten, nicht oder unterschiedlich geeicht sind, sei es, dass statt einer Messlatte der Daumen genommen wird, über den man peilt.

Der Maßstab Auf dem Maßstab, den man an die nach dem Unterricht mit Tests zu messenden »Leistungen« anlegt, sind wie auf einem Zollstock eine Reihe von Symbolen, meistens Zahlen, abgetragen – von dem einfachsten Maßstab mit nur zwei Ausprägungen, bis hin zu einem mit 20 »Punkten«. – Als Symbole dienen oft die natürlichen Zahlen $(1, \dots, n)$, manchmal ergänzt durch Dezimalbrüche $(1,3; 1,7; \dots; 6,0)$, die feinere Abstufungen ermöglichen sollen. Es müssen nicht Zahlen, es können auch Wörter der Alltagssprache sein, die da stehen. Ja, wie das Beispiel der Zeugnisses von Katharina

sowie des Primaners zeigen, dass auch ganze Sätze auf den Messlaten stehen können. Noch einmal: Messtechnisch gesehen, sind die nichts anderes als eine Verkleidung jener dünnen Zahlsymbole.

Die »Noten« In der Praxis, Noten durch Zahlen zu symbolisieren, ist noch ein tückischer Fallstrick verborgen: Die Zahlen täuschen eine Genauigkeit vor, die es nicht gibt. »Noten« sind in aller Regel keine rationalen Zahlen, also keine »Zahlen« in dem Sinne, dass man sie selbstverständlich addieren oder dividieren könnte. Was man über sie weiß, ist nur, dass die »1« kleiner ist als die »2« etc. und nicht etwa halb so viel oder doppelt so gut. »Kleiner« heißt dabei: Man hat am Produkt der Arbeit abgelesen, dass die mit »1« symbolisierte Ausprägung einer Fertigkeit den Schüler A schneller, mit weniger Aufwand oder genauer zu einem womöglich umfangreicheren Produkt führt, als die Schülerin B zu dem ihrem gekommen ist, der daraufhin, sagen wir, die »2« zugeordnet wird. Was »kleiner« oder »größer« inhaltlich heißt, ist durch die *Art der Leistung*, nicht aber durch die innere, zum Beispiel mathematische Logik der Symbole festgelegt. Am deutlichsten kann man das daran sehen, dass in deutschen Schulen die Abstände von »2« und »3« einerseits und »4« und »5« andererseits keineswegs gleich sind. Nicht nur hier: Alle Maßstäbe haben irgendwo einen besonderen Punkt, den nämlich, der wie die Zweierskala zwischen »vorhanden« und »nicht vorhanden« scheidet.

Die Funktion eines Zeugnisses

Ein Zeugnis steht regelmäßig in einem bestimmten praktischen Verwendungszusammenhang. Dieser Gesichtspunkt der Funktion, die ein Zeugnis hat, gibt uns eine Möglichkeit an die Hand, die scheinbar sich ausschließenden Gegensätze: Wortzeugnis gegenüber dem Ziffernzeugnis, dialektisch auf ein Gemeinsames zurückzuführen: Sowohl die Genauigkeit des Maßstabs, als auch die Ausführlichkeit einer Beurteilung hängen davon ab, in welchem *praktischen Zusammenhang* ein »Zeugnis« gebraucht und verwendet werden soll. Pädagogische Ideologie ist nicht erforderlich, ja, im Blick auf die alltägliche Praxis praktisch geradezu hinderlich. Denn »Zeugnisse« dienen allemal dazu, Informationen auszutauschen, und zwar innerhalb eines

Systems wie der Schule, und dann auch systemübergreifend: zwischen der Schule und dem Elternhaus oder Abnehmersystemen, wie dies im Berechtigungswesen der Fall ist.

In der Praxis wird einem Zeugnis noch eine andere als die bislang unterstellte Berichtsfunktion zugeschrieben, die didaktische Funktion der Motivierung. Vermutlich ist die Kritik am Ziffernzeugnis darauf zurückzuführen, dass man beides in einem Dokument festhalten will: den sachbezogenen *Bericht* und die adressatenbezogene *Motivierung*. Diese allerdings gehört, unterrichtstheoretisch gesehen, in einen anderen Zusammenhang, nämlich zu dem des Unterrichtsprozesses (s. S. 124f.) und ist dort zu erörtern.

Die Beurteilung des Unterrichtsergebnisses

Die Symbole der Zeugnisse und Komparative wie »schneller« etc. lassen schon erkennen, dass nicht nur gemessen, sondern auch *beurteilt* werden soll, man bedenke den Sprung zwischen der deutschen »4« und der »5«. »Ausreichend« ist nicht nur ein wenig besser als »nicht ausreichend« oder »mangelhaft«, sondern – eben ausreichend, und das soll heißen: Die gemessene Fertigkeit reicht aus, die gestellte Aufgabe zu lösen, oder die Aufgabenlösung, das Produkt reicht aus, ist akzeptabel. So können wir zum Beispiel sagen:

Die Übersetzung ist zwar nicht eben schön, auch hier und da ungenau, und einen Fehler enthält sie auch; aber sie gibt das Original so wieder, dass ein außenstehender Leser einen brauchbaren Eindruck von dem bekommt, was im Original steht.

Alle Prädikate, die ich in diesem Beispielsatz der »Übersetzung« zugeordnet habe, enthalten Werturteile; sie drücken mehr aus als lediglich eine Zuordnung zu Punkten einer Messlatte. Die *Messung* einer Fertigkeit oder Fähigkeit oder »Leistung« ist – logisch gesehen – von ihrer *Beurteilung* zu unterscheiden. Wenn man die formalen Beziehungen zwischen den Symbolen, z. B. den Zahlen, den »Noten«, *inhaltlich* bestimmt, definiert man ein *Kriterium* für die Beurteilung von Leistungen.

Sagen wir: Peter braucht für das Sammeln von 10 unterschiedlichen Pflanzen auf der Wiese eine halbe Stunde, August 10 Minuten – August ist besser, weil schneller. Hinterher erzählt Peter eine lange Geschichte über die Biene, die er beobachtet hat, August fällt dazu nichts ein – da würden wir sagen, Peter ist besser, weil er offenere Augen hatte. Es kommt darauf an, wie die Beziehung »besser« jeweils inhaltlich definiert ist.

Die *Beurteilung einer Leistung* bzw. Fähigkeit besteht demnach im *wertenden Vergleich* der Ergebnisse von mehr als einer Leistungsmessung mit Hilfe eines Wertmaßstabs. Leider geht da in der Didaktik – Schulpraxis und Theorie – viel durcheinander.

Und was wird wertend verglichen? Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten des Vergleichs, insbesondere:

- eine Person zu verschiedenen *Zeitpunkten* – so beurteilt man zum Beispiel den »Lernfortschritt« von Schülern;
- zwei oder mehr *Personen* – was bei der Ermittlung von Hierarchien in einer Gruppe oder der Auswahl von Personen für einen Posten sinnvoll ist;
- auch die *Ausprägung* verschiedener Fertigkeiten lässt sich vergleichen und bewerten – so waren die Leistungen des Oberprimaners in Chemie und Erkunde nicht so gut wie die in Physik und Mathematik (s. Abb. 11.4); man kann auch vergleichen
- mit einem *Normwert* – das kann der Durchschnitt der Leistungen aller Schüler einer Klasse, einer Jahrgangs- oder Altersstufe sein; das, was der Lehrplan fordert, ist eine solche Norm; ein Stellenprofil oder auch die »Olympianorm« sind andere.

Auch hier geht es manches Mal durcheinander, meist bei den Beurteilten: Sie hätten sich doch so angestrengt und so lange gelernt, machen sie geltend. Aber nicht Dauer oder Intensität ihrer Anstrengungen werden beurteilt, ja, meistens noch nicht einmal ihr individueller Lernfortschritt. Vielmehr wird durch Klassenarbeiten und Tests geprüft, ob diejenigen Fähigkeiten zu erkennen sind, die für eine Erfolg versprechende Arbeit in der nächsten Klassenstufe – wie sie im Lehrplan vorgesehen ist – ausreichen oder nicht. Eine dahin gehende

Aussage ist eine zusammenfassende Beurteilung der Messergebnisse, die im Laufe des Schuljahrs ermittelt wurden.

Eine Anmerkung noch zu einem ebenso gängigen wie unsinnigen und hartnäckig behaupteten Einwand gegen sowohl die Messung, als auch die Beurteilung von ›Leistungen‹: Zeugnisse sagten nichts oder bestenfalls Unerhebliches über den ganzen Menschen aus; ich bin auf diesen Topos im 4. Kapitel schon eingegangen (S.84). Mit dem Einwand wird unausgesprochen unterstellt, dass es die Aufgabe der Beurteilung von Schulleistungen wäre, eine Aussage über den ganzen Menschen zu machen; so etwas ist natürlich unsinnig. Zeugnisse sind, um das noch einmal zu sagen, nichts anderes als Berichte in der Form von Tabellen oder Beschreibungen, in denen die Ergebnisse von Leistungsmessungen mit einer Norm verglichen werden.

So wollen wir etwa beurteilen, ob, nein, sicher gehen, dass der Fahrer den Schulbus heil und möglichst zeitig zur Schule bringt. Das sollten wir seinem Zeugnis unter anderem entnehmen können, in dem neben ›Alkohok links auf der rechten Seite ein ›nicht zutreffend‹ steht und neben ›Reaktionsvermögen‹ ein ›sehr gut‹. Nur derartige, sicherheitsrelevante Aussagen interessieren uns; nur das wird in die mit ›Zeugnis‹ überschriebene Tabelle eingetragen. Der Rest des ganzen Menschen, und ohne Zweifel ist er einer, ist uns unter dem Gesichtspunkt unserer Sicherheit ziemlich gleich.

Ebenso will der Lehrer des Mathematikurses der im 9. Kapitel interpretierten Unterrichtseinheit über die Teiler am Ende sicher gehen, dass die Schüler das Konzept ›Teiler‹ beherrschen, damit er in der nächsten die ›Bruchzahlen‹ einführen kann. Dass Delphi ein ›pffiffiges‹ Kerlchen ist, steht auf einem anderen Blatt, jedenfalls in – bildlich gesprochen – einer anderen Zeile der Tab.9.2 (S.188ff.) als in der, wo links ›Mathematik‹ steht.

Kritik des Unterrichts

Das Ergebnis der Arbeit im Unterricht, die Fertigkeiten, die die Schüler dabei erworben haben – das kann man bei allen Fußangeln, vor denen man sich in Acht nehmen muss, mehr oder weniger einfach

ermitteln und beurteilen. Und der Unterricht selbst? Die erste Hälfte einer Antwort habe ich mit meinen Ausführungen bis hierher gegeben. Der Maßstab, an dem die Qualität von Unterricht gemessen werden muss, ist *der Begriff von Unterricht*. Wie der im Einzelnen aussieht, was also Unterricht als Unterricht ausmacht, habe ich in den vorigen Kapiteln zunächst umschrieben und dann entfaltet. Anders gesagt: Ich habe eine Sprache entwickelt, mit deren Hilfe man Unterricht als Unterricht beschreiben und von anderen sozialen Situationen unterscheiden kann – und in dieser Sprache ist es auch möglich, ihn zu beurteilen. Meinem Gedankengang folgend, hätte ich zunächst mit dem Selbstverständlichen zu beginnen, etwa so:

- Ist das, was im Unterricht weitergegeben und erarbeitet wird, ein Ausschnitt aus dem, was die einzelnen Menschen zum Leben in der Gesellschaft und zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen unabdingbar brauchen? (1. und 2. Axiom)
- Geschieht die Weitergabe in einer Weise, die spezifische Handlungsmöglichkeiten eröffnet und die sicherstellt, dass alle Beteiligten ihre Rollen kennen und nicht aus ihnen fallen; in einer Weise, die Verhaltenssicherheit gibt? (3. Axiom)
- Sind die Lehrer als die für die Tradierung in der Gesellschaft Verantwortlichen für diese Aufgabe qualifiziert? (4. Axiom)
- Ist gewährleistet, dass allen Angehörigen der nachwachsenden Generation das Minimum dessen zur Verfügung gestellt wird, dessen sie für ein menschliches Leben in ihrer Gesellschaft bedürfen, dass die ältere Generation, insbesondere die Lehrer, ihre Verantwortung gegenüber der nachwachsenden wahrnimmt? (5. Axiom)

Daran müssten sich dann detailliertere Fragen anschließen, etwa:

- Werden im Unterricht bei der Arbeit am jeweils thematisierten Ausschnitt aus der Kultur Möglichkeiten eröffnet, oder wird, wie es dann mit Recht hieße, »stotes« Wissen fürs Examen oder ähnliche Zwecke verteilt und eingesammelt?

- Ist die Arbeit nach den Regeln der Lehrkunst organisiert, oder ist sie der Willkür von Einfällen ad hoc, gar der Beliebigkeit ausgeliefert?
- Ist das Verhältnis der älteren Generation als ganzer zu den von ihr beauftragten Lehrern vernünftig geregelt, und wird es von Schulverwaltung und -aufsicht regelgerecht praktiziert: Gewährleistung und Überprüfung der Kompetenz der Lehrer?

Wenn diese Fragen für eine soziale Situation positiv beantwortet werden können, dann dürfen wir sagen, dass es sich um Unterricht handelt, der seinem Begriff in ausreichendem Ausmaß entspricht. Ich habe immer wieder erwähnt, dass es unübersehbar viele Möglichkeiten gibt, wie das im Alltag der Schule realisiert werden kann. Sie erfreuen sich sehr unterschiedlicher Wertschätzung, die im Übrigen ihrerseits sehr von den Beteiligten und ihren Gefühlen und Wertvorstellungen, gewiss auch ihrem Können abhängt. Jedenfalls lassen sich auf diese Weise guter Unterricht und nicht ganz so guter, der aber gleichwohl seine Aufgabe in der Gesellschaft ausreichend erfüllt, von schlechtem wertend unterscheiden. Wenn allerdings die dargestellten Elemente von Unterricht nicht sämtlich enthalten sind und beobachtet werden können, dann mag man die Situation zwar »Unterricht« nennen; sie mag auch einigen der Beteiligten oder allen gefallen; auch kann sie durchaus Nützliches leisten – sie ist jedoch kein Unterricht in dem Sinne, wie ich ihn hier bestimmt habe.

Wie ich dem einschlägigen Buch von *Meyer* entnehme, befinde ich mich mit meiner Definition nicht nur in Übereinstimmung mit der didaktischen Tradition, sondern auch mit der herrschenden didaktischen Lehre:

- »Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem
- (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
 - (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
 - (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
 - (4) eine sinnstiftende Orientierung
 - (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.«¹²

Man muss allerdings genauer hinsehen und darf nicht alles wörtlich nehmen:

Die »demokratische Unterrichtskultur« besagt, dass die Praxis des Unterrichts seinem Zweck – letzten Endes der Mündigkeit der Schüler – nicht widersprechen oder entgegen arbeiten dürfe. Vielleicht spielt *Meyer* damit auch auf das »Sozialklima« und den »demokratischen« Erziehungsstil an (s. S. 106). – Der »Erziehungsauftrag« nimmt den Sachverhalt auf, den ich in das 5. Axiom gefasst habe; man könnte ihn sich auch im Anschluss an *Herbarts* Lehre vom »erziehenden Unterricht« erläutern. »Arbeitsbündnis« lese ich als eine Voraussetzung der Arbeit; es kann deswegen nicht ein Ziel des Unterrichts sein; gleichwohl muss es so etwas geben wie die grundsätzliche Bereitschaft zu gemeinsamer Arbeit an einer Sache. Die »sinnstiftende Orientierung« ist eine Formel, die zusammenfassend für den Zweck des Unterrichts stehen dürfte und damit eine Zusammenfassung der zu entwickelnden »Kompetenzen« ist.

Meyer ergänzt noch die »Lehrerorientierung«, die er allerdings mit Recht nicht in die Definition aufgenommen hat; er will damit einen »humanen Arbeitsplatz [für die Lehrer] geschaffen« wissen.¹³ Das ist zwar nur ein Hinweis auf die Randbedingungen des Unterrichts. Wenn man die »Lehrerorientierung« aber ein wenig anders versteht, dann passt sie durchaus in den Zusammenhang der Beurteilung von Unterricht. Denn was, wenn nicht das Handeln der Lehrer, kann da beurteilt werden? sind doch *sie* für die Organisation und Durchführung von Unterricht verantwortlich (2. und 4. Axiom).¹⁴ – So gelesen, kann ich ihm und sollte er mir zustimmen können.

Eine Beurteilung, eine Kritik des Unterrichts kann trivialer Weise nicht im Unterricht selbst stattfinden. Was an der Universität gelegentlich als »Veranstaltungskritik« praktiziert wird; was wir aus der Schule kennen, wo Schüler in unterschiedlichen Formen an ihren Lehrern Kritik üben, auch im Unterricht selbst – das ist dem zuzurechnen, was *Meyer* mit dem »Arbeitsbündnis« anspricht, der Verständigung nämlich über die Arbeit während der Arbeit (z. B. S. 93). Eine Beurteilung des Unterrichts als eines Ganzen ist jedoch nur von außen möglich. Tatsächlich findet sie dort auch statt: im Lehrerzimmer, an

dem sprichwörtlichen Mittagstisch, im »Begleitseminar« zum Schulpraktikum während der ersten Phase der Lehrerausbildung und in den »Unterrichtsbesuchen« während des Referendariats. Bei bestellten Lehrern hat die vom jeweiligen Träger institutionalisierte Schulaufsicht die Aufgabe sicherzustellen, dass der Unterricht nach den Regeln der Profession durchgeführt wird. Das ist eine logische Konsequenz aus dem 2. Axiom der Tradierung, oder besser: In diesem Axiom ist die Selbstverständlichkeit festgehalten, dass die Gesellschaft darüber wacht, dass die Kultur auf legitime Weise richtig weitergegeben wird (3. und 4. Axiom). Die Kriterien, die bei der Beurteilung da und dort und hier angewendet werden, kann man als einen mehr oder weniger elaborierten – Begriff von Unterricht verstehen. Ein systematisch entfalteter Begriff von Unterricht, eine Theorie des Unterrichts, kann dazu dienen, solche Kategorien der Beurteilung zu präzisieren.

Schluss

Den Schluss sollte ein Abschnitt bilden, in dem der Autor resümiert, was er geleistet zu haben glaubt. Der ist inzwischen deswegen nicht mehr erforderlich, weil die Leser das gesehen haben, wenn sie hier angelangt sind. Wohl aber ich sollte sagen, was ich mir geschenkt habe, obwohl man es in einführenden Lehrbüchern oder in Kompendien der Didaktik regelmäßig findet.

Auf eine Reihe von *Theorien* nehme ich Bezug, ohne dass ich sie weiter ausführte, zum Beispiel auf die formale Logik, die Anthropologie, die Lerntheorie der Psychologie, die Bildungs- und die Lehrplantheorie. Ich nehme dabei in Anspruch, was ich für die Theorie des Unterrichts brauche, sehe es aber nicht als meine Aufgabe an, gleich noch eine Einführung in die einschlägigen – von hier aus gesehen – Hilfswissenschaften zu geben. Diese allerdings sowie das in ihnen erarbeitete *Tatsachenvwissen* müssen als Ergänzung meiner Einführung zu Rate gezogen werden. Und nicht zuletzt darf man sich vor einer bildungsphilosophischen Versicherung der Grundlagen von Unterrichtstheorie und Didaktik nicht scheuen, wenn eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem ›Unterricht‹ über eine ›Einführung‹ hinausgehen soll.

Aber nicht nur Daten, die mit Methoden der Wissenschaft erhoben worden sind: Es gibt tatsächengesättigte, reflektierte *Berichte aus der Praxis*, die zur begrifflichen Reflexion als ihr Gegenstück gehört und in der Ausbildung von Lehrern auch ihren Platz haben müssen: Dokumentationen von und Berichte über Unterricht, wie ich sie gelegentlich zur Illustration herangezogen habe und die heute in unterschiedlichen Formen und reichlich vorhanden sind: Protokoll, Film, Paraphrase, ja, auch als Bild.¹

In älteren Didaktiken findet man etwas, was *Hans Glöckel* in seinem Buch *Vom Unterricht* in einem Kapitel als »Unterrichtsgrundsätze« zusammengestellt und zu ordnen versucht hat.

Unter »Grundsätzen« versteht er »relativ allgemeine Aussagen, in knappster Form ausgedrückte Handlungsanweisungen, deren tiefere Begründung als bekannt vorausgesetzt wird und die weit reichende, nicht notwendig absolute Geltung für bestimmte Handlungsanweisungen beanspruchen.«²

Ein eigenes Kapitel mit diesem Inhalt wüsste ich nicht zu bieten. Handlungsanweisungen, »tiefer begründet«, mit einem Geltungsanspruch verbunden – damit weist *Glöckel* ausdrücklich auf ein Moment einer jeden Didaktik hin, auf die Normen nämlich, die die Arbeit im Unterricht ebenso regeln, wie sie die Auswahl der zu bearbeitenden Gegenstände und die Art der erwarteten Ergebnisse bestimmen. Ich habe auf deren Erörterung verzichtet, denn mein Thema war die Struktur, nicht aber die jeweils aktuelle Gestaltung des Unterrichts.

Es gibt einen beliebten Einwand gegen solche Exemplare der Gattung »Einführung«, in denen ein Gegenstand, hier Unterricht, bearbeitet wird, nicht aber allerlei »Ansätze«, »Modelle« oder gar »Theorien« vorgestellt werden: Die Leser – ich denke da zuerst an Lehrerstudenten – müssten unterschiedliche Positionen kennen- und unterscheiden lernen und dürften nicht auf einen »Ansatz« festgelegt werden. »Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft«, fiel mir zu diesem Einwand ein, als er mir zum ersten Mal begegnete, in *Blankertz*'s Oberseminar in Münster – wenn es denn Wissenschaftstheorie wäre, ergänze ich heute. Ich mache kein Hehl daraus, dass ich eine *Ansatzologie* als Anleitung zu theoretischer Reflexion welches Gegenstandes auch immer, jedenfalls aber des Unterrichts für untauglich halte.³ Durch zwei Arbeiten, die schon im Titel erkennen lassen, dass in ihnen der Unterricht Gegenstand der Reflexion ist, sehe ich mich unterstützt. *Klaus Prange* mit den *Bauformen des Unterrichts* und *Wolfgang Sünkel* in seiner *Phänomenologie des Unterrichts* stellen produktive Alternativen zu meiner Arbeit dar: in Methode und Stil durchaus verschieden, aber der Sache »Unterricht« verpflichtet, nicht das Reden über ihn an seine Stelle setzend.⁴

Danksagungen

findet man meist am Anfang eines Buches; ich schließe meines damit:

Ich wäre nie Erziehungswissenschaftler geworden, wenn ich mich nicht einst in der folgenden Situation befunden hätte: In den 1950er Jahren hatten angehende Gymnasiallehrer neben ihren Haupt-Studienfächern ein gewisses, bescheidenes Pensum an Philosophie und Pädagogik zu absolvieren. Die erstere kam mir sehr entgegen, faszinierte mich doch an den mathematischen Anfängervorlesungen bei *Paul Lorenzen* nicht zuletzt die Einführung in die formale Logik, die sie implizit gaben. Pädagogik – da hingegen bohrte ich das dünnste Brett, das es damals in Bonn gab. Dann kam eine Art Zwischenprüfung in jenen beiden Fächern, das ›Philosophicum‹. Ich hatte Pech, denn mir wurde *Josef Derbolav* als Prüfer zugewiesen. Von dem, was ich studiert hatte, hielt er nichts. Sein Assistent *Herbert Hornstein*, mich beratend, blätterte im *Albert Rebles* damals nahezu kanonischer *Geschichte der Pädagogik* und blieb bei *Schleiermacher* hängen; der sei doch Theologe gewesen, das müsse mir, der ich Theologie studierte, entgegenkommen. Das war der Beginn von einem halben Jahr harter Arbeit an *Schleiermacher* – und eines Studiums, in dem *Derbolav* und anfangs auch sein Assistent *Franz Fischer* mich auf dem Wege über die Gegenstände meiner Studienfächer und die Didaktik in die Erziehungswissenschaft eingeführt haben. Und das Interesse an der Geschichte der Erziehung, das seine Spuren in jedem der vorigen Kapitel hinterlassen hat, geht nicht zuletzt auf die ›historisch-systematisch‹ genannte Auseinandersetzung mit unseren Klassikern zurück, wie sie damals in *Derbolavs* erziehungswissenschaftlichen Seminaren und in denen von *Wolfgang Ritzel* praktiziert wurde.

Vielleicht hätte ich, dann selbst akademischer Lehrer, nie begonnen, systematisch und nicht nur punktuell in einzelnen Lehrveranstaltungen das zu sortieren, was unseren Studenten als Theorie- oder ähnliche Stücke zum ›Unterricht‹ angeboten wurde – wenn nicht eine Studentin in einem Gespräch zur Vorbereitung auf die Prüfung fürchterlich zu schimpfen angefangen hätte: Sie habe alles Mögliche über ›Methodik‹ – eines ihrer Prüfungsthemen – gelesen und wisse immer noch nicht, was das nun sei. Offensichtlich hatte sie keinen

Begriff, der ihr eine Orientierung ermöglicht hätte. Ich weiß noch gut, dass ich mich nur mühsam aus der Affäre gezogen habe – und ich habe mir damals dezidiert vorgenommen: Mich auf eine Weise rausreden, die mich selbst nicht so recht überzeugte, das sollte mir nicht noch einmal vorkommen. Seither haben mich die Studenten, die an meinen einschlägigen Seminaren teilgenommen haben, immer wieder an diese Selbstverpflichtung erinnert. Die meisten mögen davon nichts gemerkt haben; konnten wohl auch durchaus nicht immer etwas mit den viel zu »theoretischen« Gedankengängen anfangen, auf die ich sie verpflichten wollte. Gleichwohl habe ich Grund, ihnen zu danken.

Meinem Text fehlt es nicht an leiser und auch nicht ganz so leiser Polemik. Sie richtet sich eher an die Adresse meiner Fachkollegen als an die von Lehrerstudenten. Diese können an ihr allerdings sehen, dass man ziemlich vieles von mehreren Seiten betrachten sollte. – Am ärgsten trifft die Kritik wohl den Freund *Hilbert Meyer*. Immer wieder gibt er mir das Stichwort, wenn ich die herrschende didaktische Lehrmeinung kritisiere. Warum? weil er mit der wünschenswerten Deutlichkeit sagt, was bei anderen Autoren nicht sofort ins Auge fällt. Schon der *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* war mir nicht ganz geheuer gewesen. Da zitiert er mich in einer »Meckerecke«: »Deine Leser werden mit samthandschuhen angefaßt – aber auf die erziehungswissenschaft schlägst Du ein. Verzeih mir, manchmal erscheint es mir, als verkaufst Du die letztere weit unter Wert!« So sieht Menck das heute noch, außer dass er sich die gemäßigte Kleinschreibung inzwischen wieder abgewöhnt hat. War die Widmung, die Meyer mir ins Autorenexemplar schrieb, eine Antwort? »... aus der Auflagenhöhe der BILD-Zeitung schließe ich auch nicht auf deren Qualität, aber auf ein Bedürfnis ...«. – Wie auch immer: Der Gegensatz hat mir an allemal geholfen, »streitige Vorstellungen« zu präzisieren, mit *Schleiermacher* zu reden.

Ein weiterer Dank ist obligatorisch, und ich statue ihn gerne ab: Ein Autor hat sich beim Verleger zu bedanken, dass der sein Buch druckt und vertreibt. Einen solchen hat er für die erste Auflage nicht gefunden; *Book on Demand* (BoD) half mit der neuen Technik aus. Den Umschlag hatte ich mit Erlaubnis des Auer Verlages denen meiner

beiden dort zuvor erschienenen Einführungen nachempfunden. Bei der Durchsicht des Textes und beim Layout hatten mich damals *Michaela Schulte* und *Mannela Schaaf* unterstützt. Ich danke ihnen für die Hilfe.

Damals hatten sich gleichwohl Schreib- und ähnliche Fehler meinen Korrekturbemühungen entzogen. Aber nicht derentwegen lege ich jetzt eine Neubearbeitung vor. Vielmehr habe ich Text in einigen Kapiteln ziemlich gründlich revidiert. Sein Gebrauch und nicht zuletzt das virtuelle Gespräch mit anderen Autoren nötigt immer wieder, der Sache neuerdings nachzudenken und das Ergebnis der eigenen Arbeit zu überprüfen: zu korrigieren, zu ergänzen, neu zu formulieren. Und das habe ich versucht.

Ich freue mich, dass das Buch nunmehr da erscheinen kann, wo es nach der Geschichte seiner Entstehung am besten aufgehoben ist: bei *universi*, dem Verlag der Universität Siegen. *Kordula Lindner-Jarchow* hat mich dort überdies, wie schon bei meiner *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, beim Layout und der Umschlaggestaltung sachkundig beraten, und *Johannes Herbst* hat sehr gründlich Korrektur gelesen. Dafür danke ich ihnen gerne und sehr!

Peter Menck

Hilchenbach, im Sommer 2016

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

- Abb. 0.1 Theorie – Der Blick von außen – 8
- Abb. 0.2 Unterricht bei Adolf Reichwein – 13
- Abb. 1.1 Unterricht in einer mittelalterlichen Klosterschule – 17
- Abb. 1.2 In einer spätmittelalterlichen Stadtschule – 19
- Abb. 1.3 Aushängeschild eines Schulmeisters – 20
- Abb. 1.4 Aus dem Titelblatt von Luthers Schrift an die Ratsherren – 22
- Abb. 1.5 Eine Dorfschule im 17. Jahrhundert – 24
- Abb. 1.6 Ein geistlicher und ein weltlicher Lehrer im ausgehenden Mittelalter – 26
- Abb. 1.7 Die erste »Kupfertafel« des »Elementarwerks« von Johann Bernhard Basedow – 33
- Abb. 1.8 Eine liebevoll gepflegte Karikatur von Unterricht – 35
- Abb. 1.9 Kerschensteiners Starenkasten – 37
- Abb. 1.10 Ein Blick in die Universitätschule in Jena – 38
- Abb. 1.11 Schon die alten Römer ...³⁵ – 42
- Abb. 2.1 Das didaktische Dreieck – 45
- Abb. 2.2 Das didaktische Dreieck im Schulzimmer – 46
- Abb. 2.3 Der preußische König Friedrich Wilhelm I. inspiziert eine Schule – 53
- Abb. 2.4 Unterricht in der Gesellschaft – 54
- Abb. 3.1 Der Baum im Orbis Pictus des Comenius – 62
- Abb. 3.2 Hausbau und Behausungen im Orbis Pictus des Comenius – 63
- Abb. 3.3 In einer deutschen Kolonialschule – 76
- Abb. 3.4 Kultur – Knochenarbeit Eine Seite aus dem Orbis Pictus von Comenius – 78
- Abb. 4.1 Max und Moritz (Wilhelm Busch) – 81
- Abb. 4.2 »Der Unterricht aus dem Elementarwerk von Johann Bernhard Basedow – 83
- Abb. 4.3 Grundschulzeugnis eines Erziehungswissenschaftlers – 86
- Abb. 4.4 Ausgangsschrift und individuelle Handschrift – 88
- Abb. 4.5 Der Marckssche Schmetterling – 91
- Abb. 4.6 Fürstenerziehung im 15. Jahrhundert – 96
- Abb. 4.7 Kollektiver Einzelunterricht – 98
- Abb. 4.8 Wer kennt ihn nicht! – 99
- Abb. 4.9 Die Inspektion, oder: Der Lehrer als Vertreter der »älteren Generation« – 101
- Tab. 4.10 Erziehungsstile nach Lewin, Lippit und White – 107
- Abb. 5.1 Ländervergleich der TIMSS-Ergebnisse – 112
- Abb. 5.2 Unterricht – Anfang und Ende – 117

- Abb. 5.3 Arbeit im Unterricht – Adolf Reichwein in seiner Dorfschule – 119
- Abb. 5.4 Der didaktische Rahmen des Orbis Pictus von Comenius – 120
- Abb. 6.1 Der »Kegel der Erfahrung« von Edgar Dale – 128
- Abb. 6.2 Das Labyrinth der Welt. Zeichnung von J. A. Comenius – 130
- Abb. 6.3 Die didaktische Rahmung des Orbis Pictus – 132
- Abb. 6.4 Die Erschaffung der Welt und der Mensch aus dem Orbis Pictus – 133
- Abb. 6.5 Der Baum und der Zimmermann aus dem Orbis Pictus – 134
- Abb. 6.6 Titelkupfer der »Didactica Opera Omnia« – 136
- Abb. 6.7 Die »Gerechtigkeit« aus dem Orbis Pictus von Comenius – 143
- Abb. 7.1 Die Bearbeitung eines Unterrichtsgegenstandes – 153
- Abb. 7.2 Die symbolische Repräsentation der Wirklichkeit – 154
- Abb. 7.3 Skelett und Strichmännchen (Marcks) – 155
- Abb. 7.4 »Alkohol« – unterschiedlich repräsentiert – 158
- Abb. 8.1 Asseln – 162
- Abb. 8.2 Die erste der »Kupfertafeln« des »Elementarwerks« – 165
- Abb. 8.3 Unterricht in einer Volksschule (Adolf Reichwein) – 167
- Abb. 8.4 Umweltunterricht – ein Unterrichtsergebnis als Tafelanschrieb – 171
- Abb. 8.5 »Baumgedicht« – 174
- Abb. 8.6 »Tschernometrie« – 175
- Tab. 9.1 Tafelanschrieb einer Mathematikstunde – 185
- Tab. 9.2 Auszug aus dem »themenorientierten« Verlaufsprotokoll einer Mathematikstunde – 188
- Abb. 10.1 Allerlei Weisen unterrichtsmethodischen Handelns – 196
- Tab. 10.2 Verteilung von Lehrer- und Schülerhilfen – 198
- Tab. 10.3 Das Verhalten von Schülern und Lehrern im Unterricht – 201
- Abb. 10.4 Grundriss (unvollständig) eines Klassenzimmers – 202
- Tab. 10.5 Spielzüge im Unterricht (nach Bellack u. a.) – 208
- Abb. 10.6 Ablauf eines Sprachspiels im Unterricht – 210
- Abb. 10.7 Kombinationen von Spielzügen im Unterricht – 212
- Abb. 10.8 Spielzugkombinationen in zwei Schulklassen – 213
- Abb. 11.1 Hausaufgaben – Sohn oder Vater? – 224
- Abb. 11.2 Die »Taxonomie der Lehrziele« – 226
- Tab. 11.3 Auszug aus einem Lehrplan für den Mathematikunterricht – 229
- Abb. 11.4 Ein Zeugnis – 234
- Abb. 11.5 Nicht ausreichend! – 235
- Tab. 11.6 Die Logik eines Wortzeugnisses – 236

Nachweis der Abbildungen

- Alt, R.: *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1. Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der bürgerlichen Revolution.* Berlin 1960. – 1.3, 1.5, 2.3, 3.3.
- J. B. Basedows *Elementarwerke mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a.* etc. Hrg. von T. Fritzsche. 3. Bd. Leipzig 1909. – 1.7, 4.2, 8.2.
- Busch, W.: *Das große Wilhelm Busch Album.* Stuttgart 1959 – 1.8 sowie die beiden Portraits von Schülern und Lehrer.
- Comenius, J. A.: *Opera Didactica Omnia.* Editio anni 1657 lucis ope expressa. Hrg. von der Academia Scientiarum Bohemoslovenica. 3 Bde. Prag 1957. [Reprint der Ausgabe von 1657.] – 6.6.
- Comenius, J. A.: *Orbis Sensualium Pictus.* Nürnberg 1658 [Nachdruck Harenberg, Dortmund 1978]. – 3.1, 3.2, 3.4, 5.4, 6.3, 6.4, 6.5, 6.7.
- Labyrinth der Welt und Lusthaus des Herzens. Johann Amos Comenius. Jan Amos Komensky (1592–1670).* Hrg. Kultur Ost–West e. V. o. O., o. J. – 6.2.
- Kerschensteiner, G.: *Begriff der Arbeitsschule.* Leipzig und Berlin 6. Aufl. 1925 – 1.9.
- Lauter, Michael – 0.1 (Publiziert auch in: Schütt, A.: *Die Löcher im Stundenplan.* Heidelberg 1981).
- mathe-journal* 1 1990, S. 1 (hier aus: *Die ZEIT* 48/89). – 8.6.
- Marcks, M.: *Kriimm dich beizeiten.* Heidelberg 1977. – 4.5, 7.3.
- Ohser, E.: *Die schönsten Vater und Sohn-Geschichten.* Konstanz 2003. – 11.1.
- Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach/Landeszentrale für Umweltaufklärung Mainz (Hrg.): *Umwelterziehung. Beispiele aus der Schulpraxis.* Bad Kreuznach 1991. – 8.4, 8.5.
- Petersen, P. und E.: *Die Pädagogische Tatsachenforschung.* Paderborn (Schöng) 1965 – 1.10.
- Reichwein, A.: *Schaffendes Schulvolke – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften.* Kommentierte Neuausgabe. Hrg. v. W. Klafki u. a. Weinheim etc. 1993. – 0.2, 5.3, 8.3.
- Reicke, E.: *Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit.* Jena 2. Aufl. 1924. – 1.1, 1.2, 1.6, 4.7.
- Schiffler, H. und Winkeler, R.: *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern.* Stuttgart 4. Aufl. 1994. – 1.4, 1.6, 2.2, 2.3, 4.7, 4.9, 11.5.

Anmerkungen

Zur Einleitung

- 1 »Gib mir einen festen Punkt, und ich werde die Welt aus den Angeln heben« – so soll Archimedes gesagt haben. In einer auf unser Thema zugespitzten Übersetzung könnte das heißen: »... und ich werde dir das Wesen des Unterrichts erschließen ...«.
- 2 Aus: Hoffmeister, J.: *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg 2. Aufl. 1955, S. 609.
- 3 Spitzfindig und zutreffend müsste man einwenden: auch »Steinhaufen« ist schon ein Begriff, der das »Etwas« näher zu bestimmen und erfassen erlaubt. Das – wenn es erlaubt ist, es so zu sagen – nackte »Etwas« gibt es für uns ebenso wenig wie die erschöpfend erfassende Schau von Punkte des Archimedes aus.
- 4 S. hierzu Menck, P.: *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Siegen 2015, S. 213 ff.
- 5 Vgl. Platons *Menon oder Über die Tugend*, 70–72 St.
- 6 Diesterweg, A.: *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Besorgt von J. Scheveling. Paderborn 1958. – Es ist übrigens verblüffend, dass ganz viele der Regeln, die er den angehenden Lehrern anempfahl, uralte und auch noch heute im Schwange sind – wie zum Beispiel das Leitmotiv einer jeden Didaktik seit dem 17. Jahrhundert: »Unterrichte gemäß der Natur!«
- 7 Klafki, W.: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 8./9. Aufl. 1967. Heimann, P.: *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: Kochan, Detlef C. (Hrg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 110–142. Gleichzeitig hatte Josef Derbolav den *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik* gemacht (ebd., S. 31–74). Er hatte damals nicht Praxisanleitung im Sinn, sondern er wollte die spezifische Struktur des Wissens herauszuarbeiten, das unter dem Titel der »Didaktik« angehäuft worden war. Leider ist dieser Versuch völlig in Vergessenheit geraten.
- 8 Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München 4. Aufl. 1970 (und weitere Auflagen).
- 9 Jank, W. und Meyer, H.L.: *Didaktische Modelle*. Frankfurt 1993

- (und weitere Auflagen).
- 10 Ich nehme da am liebsten das Buch von Hans Glöckel zur Hand: *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (und weitere Auflagen).
 - 11 Inzwischen kommt es vielleicht nicht mehr so oft vor wie noch gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, dass nämlich Studenten drei Mal mit Heimann-Otto-Schulz bekannt gemacht werden: im Fach Erziehungswissenschaft und in den – üblicherweise – beiden Fachdidaktiken. Eine Organisation des Lehrerstudiums, die so etwas ermöglicht oder dazu nötigt, halte ich für groben Unfug.
 - 12 Reichwein, A.: *Schaffendes Schulvolk*. Braunschweig 3. Aufl. 1964, S. 33 (Hervorhebungen P.M.). – Zu Reichwein s. Menck, P.: *Geschichte der Erziehung*. Donauwörth 2. Aufl. 1999, S. 33–46.

Zu: 1 Bilder aus der Geschichte des Unterrichts

- 1 Roeder, P.M. und Schümer, G.: *Unterricht als Sprachlernsituation. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge der Interaktionsstrukturen mit der Schülersprache im Unterricht*. Düsseldorf 1976, S. 140f.
- 2 So der Titel des Buches von Rutter, M. u. a.: *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim u. a. 1980.
- 3 Garin, E.: *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik*. Bd. I. Mittelalter. Reinbek 1964, S. 91; 89f.
- 4 Henningsen, J.: *Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens*. Ratingen u. a. 1974, S. 44.
- 5 *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Bd. 1. Hrg. v. Michael, B. und Schepp, H.–H. Frankfurt/M. 1973, S. 51.
- 6 »Wer willens lesen vnd schreiben Deßgleichen Rechnen per Regulam Detri Welschpracticam etc. zulernen Die verfügen sich hieren. 1592. Christoff Rehwaldt Teutscher Schulmeister.«
- 7 Der vollständige Titel lautet: »An die Radherrn aller stedte deutsches: lands das sie Christliche schulen auffrichten und halten solen. Martinus Luther. Wittenberg M.D.XXiiij [1524]. Last die kynder tzue mir komen unnd weret yhinen nicht. Mat. 19.«
- 8 *Zur Geschichte der Volksschule*. Band I. Hrg. v. Dietrich, T. und Klink, J.–G. Bad Heilbrunn 2. Aufl. 1972, S. 179 (im Original z. T. hervorgehoben).
- 9 Zum folgenden s. Alt, R.: *Pädagogische Werke*. Bd. 1. Berab. v. Schulz, R. Berlin 1985, S. 91–93.
- 10 Ebd., S. 93.
- 11 Comenius, J. A.: *Große Didaktik*. Übers. und hrg. von Flitner, A. Stuttgart

8. Aufl. 1993, S.9.
- 12 Petrat, G.: *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland. 1750 bis 1850.* München 1979.
- 13 Mir ist nicht erfindlich, warum das im Singular steht, obwohl es doch zwei, und das heißt: mehrere Kinder sind.
- 14 Kirk, S.: *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der »Académie« etc.* Hildesheim 1988.
- 15 Henningsen, *Methoden* (S.256, Anm.4), S.55–61.
- 16 Aus: Luther, M: *Deutsche Messe* [1527]. In: Luthers Werke in Auswahl. 3.Band. Hrg. v. Clemen, O. Bonn 1925, S.297–299 [Hervorhebung von mir, P.M.]. – Ich folge Henningsen und behalte die Schreibweise des Originals bei. Wenn man den Text laut liest, ist die ungewohnte Schreibung sehr bald nicht mehr für das Verständnis hinderlich.
- 17 Reyher, A.: *Kurtzer Begriff der Christlichen Lehr, aus dem Catechismo Lutheri gezogen etc.* In: Herzog Ernst's des Frommen Special- vnd sonderbahrer Bericht etc. Hrg. v. Müller, J. Zschopau 1883.
- 18 *Eine Katechese August Herrmann Franckes.* Gehalten im August 1699. Hrg. v. Nebe, A. Halle 1927, S.2. – Zu Francke s. Mencks *Geschichte*, S.171–190 (S.256, Anm.12).
- 19 Ebd., S.3f.
- 20 S. dazu im Einzelnen Menck, P.: *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes.* Halle/Tübingen 2001, S.75–89.
- 21 Francke, A.H.: *Schriften über Erziehung und Unterricht.* Hrg. von Richter, H. Berlin 1871, S.542.
- 22 S. Menck, *Francke*, S.20 ff. (s. o. Anm.20).
- 23 Zu Basedow s. einfürend Mencks *Geschichte*, S.156–170. (S.256, Anm.12).
- 24 Zitiert nach: Basedow, J.B.: *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Hrg. von Reble, A. Paderborn 1965, S.211 f. – Den letzten Satz lese ich mit besonderem Vergnügen, verweist er doch implizit auf die Logik der Medien im Unterricht; im 6.Kapitel komme ich ausdrücklich auf sie zu sprechen. Überhaupt ist schon das kurze Gesprächsmuster mit Didaktik durchsetzt: der didaktisch formulierte Tadel des Kindes zu Beginn und die doppelte Zahlreihe fallen sofort ins Auge.
- 25 Zitiert nach Henningsen, *Methoden*, S.69. (S.256, Anm.4).
- 26 Kerschensteiner, G.: *Begriff der Arbeitsschule.* Leipzig, Berlin 6. Aufl. 1925, S.43 u. a.
- 27 Ebd., S.72.
- 28 Ebd., S.48f.;56. – Mit den »vier Stufen des Denkprozesses« spielt er auf den amerikanischen Psychologen und Pädagogen John Dewey an (1859–1952), und zwar auf dessen Schrift *Wie wir denken.* Neu hrg. von Horlacher, R. Zürich 2002.
- 29 Kerschensteiner, *Arbeitsschule*, S.123 (s. Anm.26) – im Original hervorgehoben.

- 30 Petersen, P. und E.: *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Besorgt von Rutt, T. Paderborn 1965, dort vor S. 5.
- 31 Otto, B.: *Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. Unterrichtsprotokolle*. Großlichterfelde 1907, S. 9 f.
- 32 Flitner, A.: *Konrad, sprach die Frau Mama [...] Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin 1980 (und später).
- 33 Der Text: »labora asene quomodo ego laboravi et proderit tibi: Arbeite, Esel, so wie ich gearbeitet habe, und es wird dir nützen. Ein gutes Motto für ein Lehrerstudium gedacht, das auf praktischen Nutzen hin orientiert ist?

Zu: 2 Ein Strukturmodell von Unterricht

- 1 »Alles« stimmt nicht ganz, denn das hieße, dass auch der Eine schliefe, der doch spricht. Aber wir nehmen es im Alltag mit der formalen Logik nicht so genau.
- 2 Ich habe das näher erörtert in: Menck, P.: *Didaktische Modelle für die Unterrichtsvorbereitung*. In: König u. a. (Hrg.): *Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Verfahren und Modelle*. Mit Beiträgen von H.–K. Beckmann u. a. München 1980, S. 322–340.
- 3 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) hatte in einer Vorlesung über Pädagogik – wie von einem seiner Studenten mitgeschrieben – gesagt: »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.« – Aus: *Schleiermacher's Pädagogische Schriften*. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. Platz. 2. Aufl. Langensalza 1876, S. 5
- 4 Ich erwähne nur, dass dieser Begriff nicht immer so gebraucht wird, wie ich ihn hier einführe.
- 5 Der oben, S. 22, erwähnte Comenius gilt als der Bedeutendste einer Reihe von Leuten, die sich damals um so etwas bemühten, was wir heute eine Theorie des Unterrichts nennen würden.
- 6 Das Wort geht auf die lateinische *definitio* zurück und damit auf *finis*, die Grenze.
- 7 Oder: Das Rad muss nur einmal erfunden werden. – »Tradition« sage ich mit Bedacht, denn die ist, anders als die »Tradierung« doppeldeutig; sie steht für die Praxis des Tradierens ebenso wie für den Inhalt, das Tradierte.
- 8 Zu »Erziehung« vgl. meine *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (Siegen 3. Aufl. 2015), in der ich auf S. 43 ff. »Erziehung« definiert habe.
- 9 Spitzfindig könnte man auf die Berufsausbildung verweisen, ein Lehrerstudium vielleicht, und einwenden, da sei man zur Teilnahme an unterrichtlichen Veranstaltungen und zum Erwerb gewisser kultureller Errungenschaften verpflichtet.

- Das ist richtig, aber zur Wahl einer, gar einer bestimmten Ausbildung ist man durchaus – *nicht* verpflichtet.
- 10 Adolf Menzel (1815–1905) karikiert hier keineswegs. Und ich zitiere das Bild auch nicht etwa, um aus sicherer, historischer Distanz Kritik an politischen Verhältnissen weder im Preußen des »Soldatenkönigs«, noch in dem Menzels zu üben. Wie immer die pädagogische Autorität institutionalisiert sein mag und praktiziert wird, es ist *pädagogische* Autorität.
 - 11 Man müsste – zum Beispiel in einem Universitätsseminar – einen Text auf mein Argument machen können. Man schreibt die Axiome 1–3(5) als eine Definition von »Risomourxie« an die Tafel. Dann behauptet man, dass es dafür in der deutschen Sprache ein geläufigeres Wort gebe – Frage: Welches könnte das sein?
 - 12 Ich vermute, dass das ein Anglizismus ist. Im Englischen gibt es kein Wort für den deutschen »Unterricht«. So schreibt mein Freund Ian Westbury in der Einleitung zu Menck, P.: *Looking into Classrooms. Papers on Didactics*. Stamford, Connecticut 2000, p.125, in einer erläuternden Anmerkung:

»Thus, even when there are accepted translations of some of the most basic terms in the German discussions, e.g., of the kind found in every German-English dictionary, the actual German often refers to what are really different phenomena and concepts than their English counterparts. Thus, the German *Bildung* is not »education«, although that is the most obvious and convenient direct translation; *Unterricht* is not »instruction«, although that is the conventional translation; *Lehrplan* is not the American »curriculum« or the English »syllabus«. And, of course, *Didaktik* is not »didactic«. Conversely, »instruction« is not *Unterricht*, etc.

So what should a writer seeking to present a »German argument« do? One solution is to highlight the difference by using, for example, *Didaktik* or *Bildung* (with or without italics) rather than curriculum and instruction or education. But that move only dramatizes the problem of cross-cultural interpretation; it does not solve it. And to routinely use a more appropriate translation like, e.g., »formation« for *Bildung* or »classroom work« for *Unterricht*, does not solve the problem (»formation« and »classroom work« are unusual usages in English-language educational discussions) but does have the merit of underlining the conceptual issues raised by the German framework. Menck defines the terms he uses by explaining, and then using, them.«

Als deutsche Erziehungswissenschaftler und Pädagogische Psychologen begannen, englischsprachige Literatur zur Unterrichtsforschung aufzuar-

beiten, übernahmen sie deren *teaching-learnig-process*. – Vielleicht spielte seinerzeit auch eine Aversion gegen Hierarchie-Denken eine Rolle, das man in dem Wortteil »Unter-« finden mochte. Vor allem aber mag man sich mit dieser Terminologie auf einem vergleichsweise gut begehbaren Wege zu einer Operationalisierung finden, die bei der Erforschung von Unterricht unerlässlich ist.

Zu: 3 Die Kultur und der Unterrichtsgegenstand

- 1 Hoffmeister, *Wörterbuch* (S.255, Anm.2), S.364.
- 2 Diese Aussage ist in gewisser Weise ungerecht: Die zum Teil schwer zu überblickende Vielzahl von Kapiteln herkömmlicher Didaktiken ist nicht anderes als eine Aneinanderreihung von solchen Gesichtspunkten, wie ich sie ähnlich gleich in Anspruch nehmen werde. Nicht gebräuchlich ist allerdings eine konsequente Reflexion und Durchführung der implizit verwendeten Methodik.
- 3 *Friedrich Schleiermachers Dialektik*. Hrg. v. R.Odebrecht. Darmstadt 1967, S.48.
- 4 Ebd., S.96. – Was die Pädagogik heute angeht, so weiß man das schon, obwohl man sich des »gemeinsamen Gedankens« nicht immer versichert und Schlüsse auch schon mal nach Regeln gezogen werden, die alles andere als »anerkannt« sind. Zynisch könnte man sagen: Das ist auch nicht nötig, denn nur Einer kann Recht haben; und das ist bekanntlich der oder die, die Definitionsmacht haben, Recht zu setzen.
- 5 Ebd., S.98.
- 6 So das übliche Verständnis in der Didaktik. Wie ich im 10.Kapitel erörtern werde, verstehe ich den Begriff der »Methode« etwas anders.
- 7 Ich finde es hilfreich, wenn man dabei tatsächlich an Orte oder Plätze denkt, auf denen sich die Gesprächspartner gemeinsam befinden, an die Agora, den Marktplatz der alten Griechen, oder an das Seminar unserer Universität. Das Thema, zu dem wir unterschiedliche, gar gegensätzliche Meinungen haben, ist dann im übertragenen Sinne ein gemeinsamer Ort.
- 8 Und der Gesichtspunkt, unter dem Marie Marcks karikierte, ist die Diskrepanz zwischen der *Lebenswelt* der Kinder und der *Lebensferne* des Unterrichts – so, wie sie sie bei ihren Kindern beobachtet hatte. Auf diese Differenz komme ich später (S.89ff.) zurück.
- 9 Snow, C.P.: *Die zwei Kulturen*. Stuttgart 1967.
- 10 Ebd., S.10; 11f.
- 11 Es gibt für diese Forderung eine verräterische Redefigur:
... *nicht nur* – und jetzt kommt das, was man für nicht so bedeutsam, ja, für überflüssig hält, nämlich:

- ... sondern auch – und was jetzt kommt, das ist dann für den Sprecher entscheidend.
- Diese Figur der impliziten Abwertung ist in der didaktischen Literatur weit verbreitet – wenn man so will, eine didaktische Schlussregel (Anm.4).
- 12 In seiner ›Logik der symbolischen Formen‹ hat er subtil und detailliert deren jeweiligen Spezifika analysiert. Eine kurze Einführung gibt: Cassirer, E.: *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt 1956.
 - 13 v. Hentig, H.: *Bildung. Ein Essay*. München 1996 (und später).
 - 14 So nahezu wörtlich bei Menck, P.: Was ist Erziehung etc., S.56f. (S.258, Anm.8).
 - 15 Bauman, Z.: *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Frankfurt/M. 1992, S.10.
 - 16 Bernstein, B.: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf 1972 (und viele weitere Ausgaben).
 - 17 Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim 1952.
 - 18 Bei Menschen weiblichen Geschlechts kann man das wohlfeil haben und ihnen mit allerlei orthographischen Mitteln behilflich sein. Leserinnen mögen mir nachsehen, dass ich das nicht mache – ebenso wie ich nicht jedes Mal von ›Menschen meines und fremder Kulturkreise‹ rede oder von ›Kindern aus der sozialen Unter- und Mittelschicht‹, wenn ich an alle Menschen jugendlichen Alters denke, die in einem Klassenraum sitzen und dort unterrichtet werden.

Zu: 4 Schüler und Lehrer

- 1 Dahrendorf, R.: *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle*. Opladen 6. Aufl. 1967, S.27f.
- 2 Wilhelm Flitner hat in seiner *Allgemeine[n] Pädagogik* (Stuttgart 9. Aufl. 1963) dies als Fundament seiner Pädagogik ausgeführt.
- 3 Sollte Emile, der fiktive Zögling von Jean Jacques, das Gegenbeispiel eines von außen gänzlich unbeeinflussten Menschen sein, als den ihn Pädagogen gerne bemühen? Nicht einmal das Gedankenexperiment seines Schöpfers Jean Jacques Rousseau (1712–1778) hat funktioniert, wie das Fragment einer Fortsetzung des Romans zeigt. Davon abgesehen: Der ist es, der zu wissen behauptet, wessen sein Emile gemäß der Natur bedarf, der Natur, deren Walten und Wege er zu kennen meint.
Zu Rousseau s. meine *Geschichte der Erziehung* (S.256, Anm.12), S.140–155.
- 4 Auf der Tafel, auf die der Lehrer mit der rechten Hand zeigt, ist zu lesen: »Buch der Natur und Sitten Buch der Religion«. – Ich halte den Gesichtspunkt: Mensch *und* Schüler, für so wichtig, dass ich ihn, gleichsam als ein Motto, mit

- dem Bild auf dem Umschlag dieses Buches einführe.
- 5 ... was allerdings im Singular nicht funktioniert: Man ist im Deutschen einstei-
len Lernerin oder Lerner oder vielleicht doch besser Schülerin oder Schüler.
 - 6 Die geläufige Formulierung wird zitiert in meiner *Einführung*
(S.258, Anm.8), S.229.
 - 7 Diejenigen, die die Vorlesung als eine Form des akademischen Unterrichts ver-
dammen, vergessen in der Regel, dass auch da gearbeitet werden kann, und las-
sen sich von einer schlechten Praxis Maßgaben für ihre Unterrichtstheorie
oktroyieren.
 - 8 Klafki, W.: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen*
Bildung. Weinheim/Bergstr. 3./4.Aufl. 1964.
 - 9 Wagenschein, M.: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Pädagogische Schriften.
Stuttgart 1965, S.229.
 - 10 In einem posthum herausgegebenen Fragment: Humboldt, W.v.: *Werke in fünf*
Bänden. Bd.1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrg. v. A.Flitner u. K.Giel.
Stuttgart 1960. – Hervorhebungen von mir, P.M.
 - 11 Die griechische Sprache hat ein Wort, das wir in unsere übernommen, aber mit
einer eingeschränkten Bedeutung versehen finden: *idiotes* – wir übersetzen dies
als »Privatmann«. Der »Idiot« unserer Alltagssprache wäre demnach Derjenige,
dessen ihm eigene Überzeugungen wir nicht teilen, nicht als allgemein gültig
akzeptieren. Ich gebe zu, dass wir als Schüler keineswegs so weit gedacht haben,
als wir Mitschüler mit dem guten deutschen Wort beschimpften.
 - 12 Angedeutet in meiner *Einführung* (S.258, Anm.8), S.34 f.
 - 13 Im Märchen vom Fischer und seiner Frau wird die menschliche Erfahrung sym-
bolisch dargestellt, dass jede Befriedigung eines Bedürfnisses wiederum neue
erzeugen kann.
 - 14 Der sozialen Tatsache der Gruppierung entspricht offensichtlich die subjektive
Wahrnehmung von Lehrern: Rainer Bromme – *Der Lehrer als Experte. Zur Psycho-*
logie des professionellen Wissens. Bern etc. 1991 – berichtet, dass Lehrer Verständnis-
probleme einzelner Schüler eher unspezifisch, undifferenziert wahrnehmen,
über »die Klasse« hingegen differenzierte Aussagen zu machen in der Lage sind.
Er interpretiert das unterrichtstheoretisch: Lehrer beurteilen »die Verständnis-
probleme und Fortschritte ihrer Schüler vor dem Hintergrund einer intendierten
Aktivitätsstruktur im Umgang mit den fachlichen Aufgaben«, vor dem Hinter-
grund der Arbeit im Unterricht; »ganze Klassen [seien] kategoriale Einheiten der
Wahrnehmung von Lehrern« (S.87). Die »Klasse« ist also nicht etwa von vorne
herein ein beklagenswerter Mangel, vielmehr steht es in Übereinstimmung mit
dem Sachverhalt, dass das Kollektiv die Modalität des »Schülers« ist.
 - 15 Der Gesichtspunkt erlaubt noch einen Seitenhieb auf eine Erscheinungsform
des klassischen Paradoxes vom Haufen:

- Ein Sandkorn ist kein Haufen Sand, zwei, selbst hundert sind es nicht. Bei wie vielen Körnern fängt der Haufen an?
 - 26 Schüler in einer Klasse sind zu viele, auch 25, und mit 24 ist immer noch keine pädagogisch sinnvolle Arbeit möglich ...
- 16 In meiner *Einführung* (S.258, Anm.8) habe ich ein Kapitel der »Erziehung als Beruf« gewidmet (S.213ff.). – Ich brauche hier nur zu erwähnen, dass man die Didaktik – Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – als den Kern des spezifischen Berufswissens von Lehrern ansehen kann.
- 17 Es ist demnach bestenfalls uneigentliche Rede, wenn im Unterricht Schüler oder »Teilnehmer« als »Lehrer« betrachtet werden und fungieren: Vorbilder, Exempel, Modelle können sie im Blick auf das Tradieren sein. Aber auch dann, wenn sie älter als ihre Lehrer sind, sind sie kundigere *Adressaten*, Schüler, nicht aber Lehrer.
- 18 Die Begriffe wurden von Christian Caselmann – *Wesensformen des Lehrers. Versuche einer Typenlehre*. Stuttgart 4. Aufl. 1970 – wenn nicht geprägt, so jedenfalls populär gemacht.
- 19 In pädagogischer Rede fungiert die Figur durchaus als Abwertung des ersten Satzgliedes; s.S.260, Anm.11.
- 20 Die zentrale These der Arbeit von Petrat (S.257, Anm.12) besagt, dass der »Schulunterricht«, Unterricht im modernen Verständnis, sich als »Zusammenunterricht« vom »Einzelunterricht« früherer Jahrhunderte wesentlich unterscheidet und erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts finden lässt.
- 21 Zum Beispiel Prange, K.: *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn 1991.
Die Aufsatzsammlung Schwarz, B. und Prange, K. (Hrg.): *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*. Weinheim etc. 1997, dokumentiert als solche und zeigt im Einzelnen, dass es recht gut fassbare Kriterien gibt, an denen sich der Grad der Professionalität von Lehrern messen und beurteilen lässt. – Ein Gegenstück ist jetzt die Abhandlung von Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004.
- 22 So ein Buchtitel: *Die Schule in der Literatur*. Hrg. v. K.E.Maier. Bad Heilbrunn 1972.
- 23 Der englische Begriff passt besser: »*hidden*« ist das »*curriculum*« dort.
- 24 Lewin, K., Lippitt, R., and White, R.–K.: *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«*. In: Amidon, E.J., and Hough, J.D. (Eds.): *Interaction Analysis*. Reading/Mass, etc. 1967, p.24–46; hier S.24.
- 25 Ebd., S.26
- 26 Hattie, J.A.C.: *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren. 3. Aufl.2015(Originaltitel: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*)
- 27 Watzlawick, P., Beavin, J. und Jackson, D.D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 2. Aufl. Bern u.a. 1971, S.53–70.

- 28 Ein klassisches Beispiel für die alltägliche Kommunikation: »Liebst Du mich?« »Das siehst Du doch!« (analog). Oder: »Ja!« (digital). Keine der Antworten allein stellt die Fragende zufrieden, und so geht es weiter, bis sehr bald die Situation, manchmal sogar die Beziehung endet. – Die Falle hat die eingangs Fragende sich im Übrigen selbst gestellt: So fragt man besser nicht.
- 29 Schäfer, K.–H. und Schaller, K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg 1971, S.143–158.
- 30 Ein Klassiker ist: Brophy, J.E. und Good, T.L.: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München u.a. 1976.

Zu: 5 Der Unterricht als Prozess

- 1 Hiebert, J. e.a.: *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC 2003. (NCES 2003-013), p.35. – Man findet den Bericht unter <http://www.timssvideo.com/timss-video-study>. Dazu muss man zunächst einen (kostenlosen) account einrichten. Unter »Study« sind unter anderem Links zu den »Reports« aufgeführt: zunächst eine Kurzfassung, dann der oben zitierte.
- 2 Paraphrase von S.4 der Kurzfassung, s. die vorige Anm. – Sachlich unbedeutende Kürzungen des Originals habe ich nicht kenntlich gemacht.
- 3 Ebd., S.11.
- 4 Schleiermacher entwickelte die gesamte Pädagogik von diesem Gesichtspunkt aus (S.258, Anm.3).
- 5 Alle, die eine Theorie des Unterrichts auf eine Theorie des Lernens aufbauen, sind genötigt, sich mit dem Hinweis auseinanderzusetzen, Kinder lernten doch auch im Alltag. Das bestreitet niemand, aber da sprechen allenfalls sophistische Pädagogen von »Unterricht«, nicht aber wir Alltagsmenschen und Lehrer schon gar nicht.
- 6 Prange, K.: *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn 1983, S.85–158.
- 7 Kaum eine Didaktik unterlässt es, mehr oder weniger unfreundliche Worte über diese Exponenten einer längst vergangenen Epoche zu finden – als wären es Zeitgenossen. Man habe damals eine heute unbrauchbare Unterrichtsmethodik entwickelt – so lautet der stereotype Vorwurf. Einmal davon abgesehen, dass die Kritiker keine Zeile der Kritisierten gelesen haben können, vielmehr eine Kritik kolportieren, die vor bald 100 Jahren an der Zeit und sachlich sinnvoll gewesen sein mag: Ein derartiger Umgang mit der Geschichte ist nur in einer Hinsicht hilfreich: Damit kann man legitimieren, was man ohne die Karikatur des Alten genau so gut sagen könnte, dann aber selber begründen müsste.

- 8 Zu dem Motiv s.S.257, Anm.14. – Allerdings weisen die Objekte, die die Kinder in Händen halten, und die Zeigegeste des Mädchens (?) noch auf Weiteres hin, das sich aber dem interpretierenden Zugriff ohne zusätzliche Hilfsmittel nicht erschließt.
- 9 Einen systematischen Überblick findet man in Pranges *Bauformen* (s.Anm.6), S.108.
- 10 S. hierzu das Sokrates-Kapitel in meiner *Geschichte* (S. 256, Anm.12).
- 11 Ich nehme diesen Satz zum Anlass, noch einmal auf die Bedeutung der ›Axiome‹ zurückzukommen. Der Satz: ›das folgt aus dem Axiom ...‹, sagt nicht mehr als dieser: ›... andernfalls wäre es kein Unterricht‹, spräche man nicht sinnvoller Weise von ›Unterricht‹.
- 12 So im Lateinischen Wörterbuch, dem *Großen Georges*.
- 13 Meyer, H.L.: *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Frankfurt/M. 1987, S.226–235.
- 14 So zum Stichwort ›disciplina‹ im *Großen Georges*.
- 15 Eine anregende Studie hierzu ist: Pilarczyk, U. und Mietzner, U.: *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn 2005.

Zu: 6 Die Medien des Unterrichts

- 1 Der folgende Text weicht im Stil von dem der anderen Kapitel ab. Er geht auf meine Abschiedsvorlesung im Sommersemester 2000 zurück. Im Original, leider nur in italienischer Übersetzung verfügbar, ist er mit allen Nachweisen versehen, wie es sich für eine wissenschaftliche Arbeit gehört: Menck, P.: *Il labirinto del mondo*. In: *Annali di storia dell' educazione* 2004, 11, p.323–338. Hier, wo ich zeige, wem ich meinen Gedankengang verdanke, glaube ich, darauf verzichten zu dürfen, nur so viel:
Die im Folgenden zitierten Schriften des Comenius finden sich, wenn nicht anders angegeben, in der Gesamtausgabe der didaktischen Schriften, die er selbst besorgt hat. Sie sind als Nachdruck verfügbar: *Opera Didactica Omnia*. Editio anni 1657 lucis ope expressa. Hrg. v.d. Academia Scientiarum Bohemoslovenica. 3 Bde. Prag 1957. Verfasst sind sie in lateinischer Sprache; die Übersetzungen stammen von mir. – Die Abbildungen kommen zum Teil schon in früheren Kapiteln vor; ich denke, sie gefallen auch beim zweiten Hinsehen.
- 2 Meyer, H.L.: *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt/M., S.150. – Die von mir so genannten ›Als-ob-Anführungszeichen‹ sind ein schönes Beispiel für das Mein-ich-nicht-wirklich-so-Versteckspiel, das ein verlässlicher Indikator dafür ist, dass Jemand sich nicht so richtig traut, für das einzustehen, was er sagt – oder zu faul ist, das, was er sagen will, so zu sagen, wie er es sagen möchte.

- 3 Meyer, H.L.: *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin 1997, S.120.
- 4 Hier zitiert nach Einsiedler, W.: *Faktoren des Unterrichts*. Donauwörth 1978, S.109.
- 5 Eine Übersicht über seinen Lebenslauf und sein Werk findet sich in meiner *Geschichte* (S.256, Anm.12), S.191–208.
- 6 Leider lassen die mir verfügbaren Reproduktionen des Bildes das nicht erkennen. – Die theologisch-theoretische Grundlegung sowie eine detaillierte Beschreibung des Bildes finden wir in seiner Schrift: *Das Labyrinth der Welt und Das Paradies des Herzens*. Übers. v. Z.Baudnik. Luzern u.a. 1970.
- 7 Das berühmteste Lehrbuch des Comenius war zu seiner Zeit zwar die *Janua Linguarum Reserata*, »Die geöffnete Sprachentür«. Deren erste Fassung wurde im Jahre 1631 veröffentlicht; später hat Comenius weiter an ihr gearbeitet. Nach seinen eigenen Worten folgen die Bilder des 1658 erschienenen *Orbis Pictus* aber »eben derselben Ordnung, nach welcher sie in der Sprachen-Thür beschrieben werden«. Beide Bücher hingen für ihn also aufs Genaueste zusammen.
- 8 Tulodziecki, G.u.a.: *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn 2004, S.134–136.

Zu: 7 Die Inhalte des Unterrichts

- 1 Damit meine ich Definitionen der Art: »A ist doch *eigentlich* B und keineswegs C!« (wie Du zu bedenken gibst). Die einschränkenden Floskeln »doch« und »eigentlich« fehlen zu allem Überfluss meistens auch noch (s.o.S.53).
- 2 Für die »Absicht« steht bei Blankertz der nicht besonders anschauliche Begriff der »pädagogischen Intentionalität«; das Beispiel, das er zu dessen Erläuterung entwickelt, »Tuberkulose«, ist um so anschaulicher. Blankertz, *Theorien und Modelle* (S.255, Anm.8), S.96–101.
- 3 Die »für das 5. Schuljahr eines Gymnasiums« konzipierte Unterrichtseinheit »Menschen im Moor« ist abgedruckt in: Theißen, U.: *Erdkundeunterricht in Fallstudien. Unterrichtsplanung und Analyse*. Kastellaun 1976, S.77–89. Dort ist der Gegenstand in dem Ziel enthalten, das der Unterricht erreichen soll, dem so genannten »Lernziel«: »Die Schüler sollen erkennen, dass der Mensch in der Lage ist, ...«. – Zur »Aufgabe« s.S.227 ff.
- 4 »Pyramus et Thisbe, pulcherimus iuvenis alter ...«
- 5 So Meyer in nahezu jedem seiner Bücher.
- 6 Heimann, *Didaktik als Theorie und Lehre* (S.255, Anm.7), S.120f.
- 7 Wohlgemerkt: »Vollstrecker«, ohne ein Attribut wie etwa: »von behördlichen Anordnungen«. Ich war Zweitgutachter. Noch heute verstehe ich nicht, dass der Erstgutachter nichts dazu an den Rand geschrieben hat.

Zu: 8 Umwelterziehung – ein Beispiel

- 1 Deswegen nehme ich die dort geführten Literaturnachweise auch nicht in dieses Kapitel auf; man findet sie in: Menck, P.: *Umwelt im Unterricht*. In: Pollak, G. und Prim, R. (Hrg.): *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim 1999, S.336–349.
- 2 Heid, H.: *Ökologie als Bildungsfrage?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1992, S.113–136; hier S.113; 132.
- 3 Reichwein (S.256, Anm.12). – Reichwein war im übrigen ein »Medienpädagoge«, der es – was die Bilder angeht – mit Comenius hätte aufnehmen können, nur dass es bei ihm Photographien sind. Meine Zitate in der Einleitung (S.13, Abb.0.2) und jetzt hier sollen ein Hinweis darauf sein, dass man seine beiden didaktischen Hauptwerke füglich als moderne Gegenstücke zum *Orbis Pictus* lesen darf.
- 4 Der Text ist nicht eben einfach zu lesen. Nicht zuletzt deswegen ist er schon bald nach seiner Veröffentlichung in Vergessenheit geraten.

Zu: 9 Ein Thema wird interpretiert – Eine Stunde Mathematik

- 1 Das Kapitel geht zurück auf Menck, P.: *Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Neubearbeitung, Siegen 2011; dort insb. Kap.8 und 9.
- 2 Die Spaltenüberschriften stimmen mit der im folgenden 10. Kapitel zu entwickelnden Logik und Terminologie zusammen (s.S.208, Tab.10.5).

Zu: 10 Die Arbeit im Unterricht und ihre Organisation

- 1 Meyer, *Unterrichtsmethoden* (S.265, Anm.2), S.45.
- 2 Ebd., S.114. – Meine Abb.10.1, S.196, ist ein Auszug aus der Zusammenstellung auf S.115 dort.
- 3 Ebd., S.116.
- 4 Ebd., S.192, 203 (im Original z.T. hervorgehoben).
- 5 Meyer, H.L.: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004, S.74.
- 6 Petersen, *Pädagogische Tatsachenforschung* (S.258, Anm.30), S.109.
- 7 Ebd., S.108. (Hervorhebung von mir, P.M.)
- 8 Ebd., S.409; im Original enthält die Tabelle noch die absoluten Häufigkeiten. Im Grunde ist es nicht fair, dass ich willkürlich eine kleine Tabelle aus der

umfangreichen Reflexion und Dokumentation der *Pädagogischen Tatsachenforschung* nur zur Illustration heranziehe. Die Bemühungen um eine *pädagogische* Interpretation dessen, was ich sogleich als ›Spielzüge‹ im Unterricht einführen werde (s. S.206 ff.), verdiente eine ausführliche Rekonstruktion. Die würde allerdings den Rahmen meiner Einführung sprengen.

Aber wenigstens diesen Hinweis will ich noch nachtragen: Das Photo auf S.38 zeigt, zwei Personen links von Petersen, seine Frau Else Müller-Petersen. Er ist der Autor des Bandes I, der theoretischen Grundlegung der Pädagogischen Tatsachenforschung; sie hat die Bände II und III verfasst: Methoden, Dokumente, Interpretationen.

- 9 Winnefeld, F.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München 2.Aufl. 1963.
- 10 Roeder, P.M.: *Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung*. In: Psychologische Beiträge 1965, S.409/411.
- 11 Roeder/Schümer, *Unterricht* (S.256, Anm. 1).
- 12 Im Seminar an der Universität: Wenn ein Student eine dringende Besorgung zu erledigen hat, geht er wortlos; der Dozent hingegen ist beim Verlassen des Raums während einer Veranstaltung eine Erklärung schuldig.
- 13 Aus: *Versuch einer Katechisation über die bürgerliche Freiheit*. In: Der deutsche Schulfreund ein nützliche Hand- und Lesebuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen. Hrg. v. H.G.Zerrenner. Zehntes Bändchen. Erfurt 1795, S.60–62. – Die Abkürzungen verweisen auf Bibelstellen, von denen jeweils die ersten Worte zitiert werden.
- 14 Gerade diese Stellen sind methodisch besonders ergiebig: Wenn wir nämlich überlegen, warum wir so oder so zuordnen, müssen wir die Regeln fürs Verhalten explizit und bearbeitbar machen, die wir immer schon implizit anwenden.
- 15 Bellack, A.A. u.a.: *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf 1974.
Ein wenig später griffen die Linguisten John McH.Sinclair und Malcolm Coulthard den Ansatz auf und verfeinerten ihn zu einer subtilen Analyse der Unterrichtssprache: *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*. Übers., bearb. und hrg. von H.–J.Krumm. Heidelberg 1977.
- 16 Bellack u.a., *Sprache* (s.o.Anm.15), S.11 f.; 12.
- 17 Hausmann, G.: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg 1959 – ohne Anknüpfung an Wittgenstein.
- 18 Bellack u.a., *Sprache* (s.o.Anm.15), S.13.
- 19 Datenbasis waren die Verbaltranskripte von 15 Stunden Highschool-Unterricht über den ›Internationalen Handelk.
- 20 Bellack u.a., *Sprache* (s.o.Anm.15), S.13 f.
- 21 Ebd., S.147 f.
- 22 Z.B. Sinclair/Coulthard, *Analyse der Unterrichtssprache* (s.o.Anm.15).

- 23 Der Name der Kategorie passt hier nicht recht, denn er bringt den spiegelbildlichen Zusammenhang mit der ›Strukturierung‹ nicht zum Ausdruck.
- 24 Diese, die vermutlich am weitesten verbreitete Einleitung einer didaktischen Strukturierung verdeckt deren Funktion insofern, als nicht *wir wollen*, sondern *ich* – nämlich der Lehrer – *will*, dass ihr – nämlich die Schüler – *wollt*.
- 25 Nach Bellack u. a., *Sprache* (s. o. Anm. 15), S. 207.
- 26 Roeder/Schümer, *Unterricht* (S. 256, Anm. 1), S. 154; 208.
Schümer hat in ihrer Arbeit die englischen Bezeichnungen beibehalten; ich finde die der deutschen Übersetzung des Buches von Bellack u. a. besser und habe sie deswegen in Schümers Bild hineinkopiert.
- 27 Als ich vor vielen Jahren versucht habe, die ›Methode‹ von Blankertz' ›methodischer Leitfrage‹ zu verstehen, hat mir Shakespeare sehr geholfen. In *Looking into Classrooms* (S. 259, Anm. 12), S. 1, habe ich das als methodische Maxime meiner Arbeit etwas salopp so formuliert:
»Let me [...] adopt the point of view of an ethnomethodologist, of the proverbial man from Mars, or of an educationalist from abroad. When our man from Mars, or our overseas visitor, tries to follow German discourse on education and on classrooms in school he might be reminded of Shakespeare's Hamlet:
What do you read, my lord?
Words, words, words.
Slanders, sir ... (Follows a heap of nonsense – Polonius aside.)
Though this be madness, yet there is method in't.
What Hamlet is reading, does not make sense to Polonius; the picture is too confusing. He assumes, however, that it has some kind of meaning, and, as we know, it really has. What is the meaning that underlies that German didactical discourse?«
... or the language game we label ›Unterricht‹ in German – so könnte ich jetzt variieren.
- 28 Anders ist das bei dem Gruppenunterricht, wie Petersen ihn verstand und wie er heute in den seinem Konzept verpflichteten *Jena-Plan-Schulen* und auch in anderen sich so nennenden *Reformschulen* praktiziert wird.
- 29 Roth, L.: *Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen*. Hannover 1971.
- 30 Meyer, *Was ist guter Unterricht* (S. 267, Anm. 5), S. 8; 20.
- 31 So der Untertitel des Buches von Henningsen (s. o. Anm. 4, S. 256).
- 32 So der Untertitel der Rede: *Methodi Verae encomia. Ex Fabula de Labyrintho Daedalo, filoque Ariadnes*, in den gesammelten Werken (ODO), Bd. II, Teil III (S. 258, Anm. 5), S. 739–744.

Zu: 11 Der Unterricht und sein Ergebnis

- 1 Zum Beispiel im Praxisband der *UnterrichtsMethoden* (S.265, Anm.13), S.402:
»Lehrer sollten in der Schule sehr viel häufiger als üblich gemeinsam mit den Schülern etwas tun, was Hand und Fuß.« Unterricht hätte nicht per definitionem »Hand und Fuß?« Nein, so ist das nicht gemeint: »Unterricht sollte so oft wie möglich zu Ergebnissen kommen, die man anfassen oder vorführen, mit denen man spielen oder arbeiten kann, die augenblicklich und auch später noch für die Schüler Gebrauchswert haben.« Meyer lässt uns die Freiheit, unter »Gebrauchswert« zu verstehen, was wir wollen, und versichert uns an Stelle einer Erläuterung, gar Begründung: »Man kann durch Handeln und während des Handelns sehr viel lernen.« Ja, das kann man.
- 2 Dolch, J.: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen 1971.
- 3 Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim 1952.
- 4 Ich habe sie in Anführungszeichen gesetzt, weil es sich um einen alltagsdidaktischen Fachausdruck handelt. Sie ist von der Arbeit im Unterricht zu unterscheiden. – Für den Namen bin ich dankbar, macht er doch wie beispielsweise auch die Gruppen»arbeit« darauf aufmerksam, dass das Konzept der »Arbeit« der Didaktik keineswegs fremd ist.
- 5 Sie werden irreführend auch »Lernziele« genannt. – Zu den »Zielen« s. Menck: *Einführung* (S.258, Anm.8), S.117–127.
- 6 Nach Meyer, H.L.: Trainingsprogramm zu Lernzielanalyse. Kronberg 7. Aufl. 1975, S.105–113. – Als »Taxonomie« bezeichnet man eine systematische Zusammenstellung, eine Ordnung.
»Educational objectives« ist eine Art »falscher Freund«: Wörtlich übersetzt werden sie zu »Erziehungszielen«; sachlich genauer wären »Unterrichtsziele«.
- 7 Jank/Meyer, *Theorien und Modelle* (S.255, Anm.9), S.343.
Die Sprache der Alltagsdidaktik hat noch mehr Nonsense zu bieten: Von »nur kognitiven Inhalten« liest man gelegentlich (s.o.S.176) – nichts da, weder »kognitiv«, noch »affektiv« ist ein Inhalt als solcher. Immerhin kann ich mir noch vorstellen, was der Erfinder solcher Erfindungen sich gedacht haben mag. Wie mag jedoch ein »psychomotorischer« Inhalt aussehen, den es dann ja auch geben müsste – etwa ein Sprung vom Drei-Meter-Brett?
- 8 Ebd.
- 9 Das Zitat stammt nicht aus dem Mitte der 1970er Jahre geltenden, sondern aus dem im Jahr 2005 vom Kultusministerium des Landes Niedersachsen im Internet veröffentlichten »Curricularen Vorgaben« für Realschulen:

- http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rs5_6/cvrsmathe.pdf, S.9.
- 10 Ich habe weggelassen, wer da jeweils spricht. Es ist, wie gesagt, höchst aufschlussreich, wenn man das zu rekonstruieren und die Regeln zu ermitteln versucht, die man dabei anwendet (S.268, Anm.14).
 - 11 Zu den messtheoretischen Voraussetzungen s. Menck, P.: *Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zur Theorie des Lehrplans und des Unterrichts*. Frankfurt 1975, S.65–68.
 - 12 Meyer, *Guter Unterricht* (S.263, Anm.21), S.13.
 - 13 Ebd. S.14.
 - 14 Siehe die Aufsatzsammlung über die *Schlechte[n] Lehrer/innen* (S.263, Anm.21).

Zum Schluss

- 1 Zum Beispiel: Grabbe, B.: *Dennis: »Ich bin hier der Schulschreck!« Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert*. Donauwörth 2003.
- 2 Glöckel, *Vom Unterricht* (S.256, Anm.10), S.273.
- 3 Zur »Ansatzologie« s. Menck, P.: *Erziehungswissenschaft zwischen Ansatzologie und Halbbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript (http://www.bildung.uni-siegen.de/allgemeine_paedagogik/mitarbeiter/menck/texte/ansatzologie.pdf).
- 4 Prange, *Bauformen* (S.264, Anm.6).
Sünkel, W.: *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim u.a. 1996.

Unterricht – Was ist das ?

Adressaten des Buches sind Lehrer und Lehrerstudenten. Angesichts der Vielfalt von Erfahrungen mit Unterricht soll eine begriffliche Grundlegung eine Orientierung in der Praxis ermöglichen.

Unterricht wird als eine soziale Situation verstanden, in der menschliche Kultur von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Auf dieser Grundlage werden die gängigen Hauptbegriffe entwickelt: Inhalt, Lehrer, Schüler, Arbeitsorganisation, Medien und Ergebniskontrolle, und mit Dokumenten aus Geschichte und Gegenwart an die Unterrichtswirklichkeit heute angeknüpft.

Dr. Peter Menck

ist emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Er hat an den Universitäten Bonn und Wien Theologie, Mathematik, Physik, und Erziehungswissenschaft studiert. Seine Arbeitsgebiete sind Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.