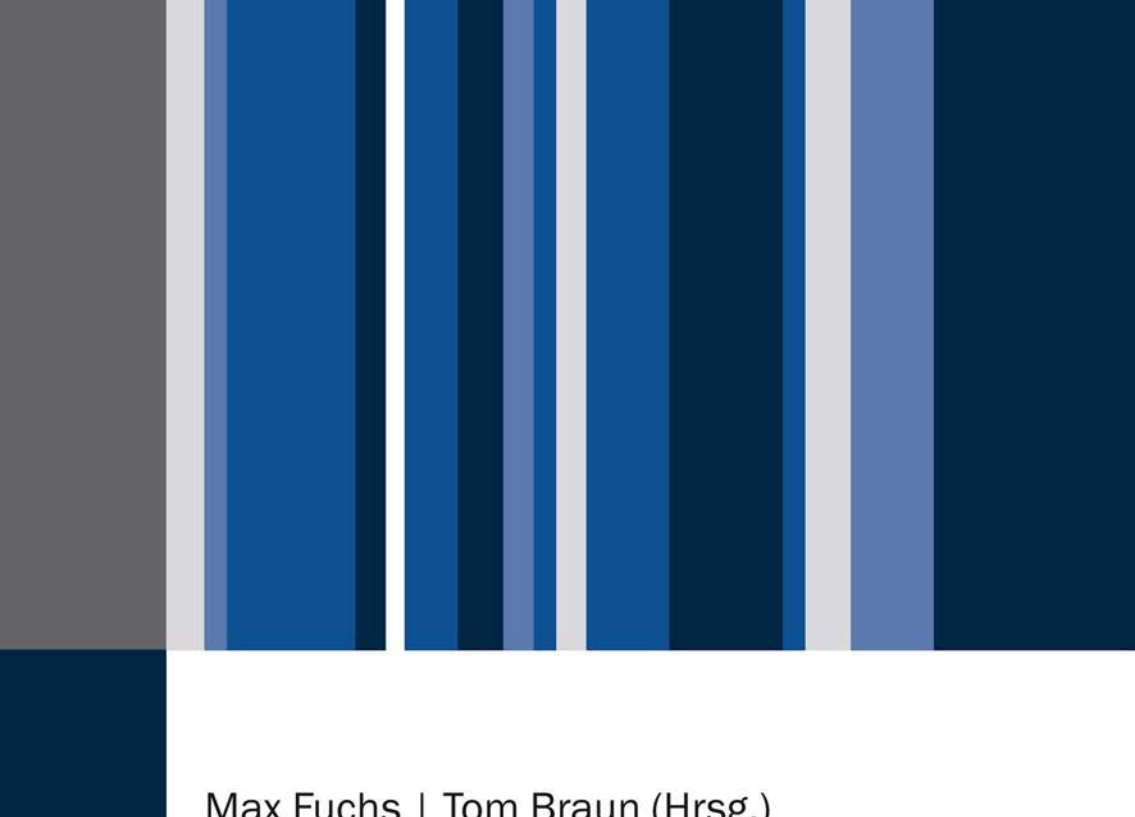




Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)

Kulturelle Unterrichtsentwicklung

Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele

BELTZ JUVENTA

Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)
Kulturelle Unterrichtsentwicklung

Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)

Kulturelle Unterrichtsentwicklung

Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3782-1 Print
ISBN 978-3-7799-4809-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Zur Einführung <i>Max Fuchs und Tom Braun</i>	9
--	---

Teil I

Theorien und Konzeptionen von Unterricht

Zur Rolle des Ästhetischen im Unterricht. Ein Überblick <i>Max Fuchs</i>	14
--	----

Teil II

Konzeptionelle Grundlagen kultureller Unterrichtsentwicklung

Lernen – Verstehen – Bildung. Verständnisintensives Lernen <i>Peter Fauser</i>	78
--	----

Die Inspiration aller Unterrichtsfächer durch künstlerische Gestaltungselemente <i>Christian Rittelmeyer</i>	88
--	----

Kulturelle Bildung und Unterrichtsentwicklung <i>Dirk Stute und Gisela Wibbing</i>	97
---	----

Pädagogische Ästhetik und Unterricht <i>Norbert Jüdt</i>	112
---	-----

Potenziale und Herausforderungen einer kooperativen Unterrichtsentwicklung. Strukturelle und professionsbezogene Fragen zur Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte im Unterricht <i>Bianca Fischer und Kerstin Hübner</i>	128
--	-----

Kulturelle Unterrichtsentwicklung als Teil kultureller Schulentwicklung. Erfahrungen aus dem Programm der „KulturSchule“ Hessen <i>Marcus Kauer</i>	142
Unterstützung für Schulen: Landesinstitute in Deutschland <i>Dirk Stute</i>	154
Motivationssteigerung durch kulturell-ästhetische Ansätze in Unterricht und Schule <i>Britta Klopsch, Anne Sliwka und Christina Hermann</i>	163
Heterogenität an einer Kulturschule <i>Anette Bösel-Fuchs</i>	172
Kommunale Bildungslandschaften und kulturelle Unterrichtsentwicklung <i>Brigitte Schorn</i>	178
 Teil III	
Ästhetische Praxis im Unterricht: Beispiele der Umsetzung und Forschung	
Designpädagogik: Begründung und Perspektive für das Bildungsthema „Design“ <i>June H. Park</i>	190
Geschichtskultur im Geschichtsunterricht als Beitrag zur kulturellen Bildung? <i>Dietmar von Reeken</i>	199
Abstraktion als Form des Erkennens <i>Traugott Haas</i>	207
In der Schule nach Wunschorten forschen. Ein Vorschlag für den Sachunterricht an der Grundschule <i>Marius Adam und Georg Ehrhardt</i>	214
Spiel in der Schule <i>Björn Lengwenus</i>	224

Bedeutung des Künstlerischen im mathematischen Unterricht <i>Sybill Hecht</i>	233
Ein ästhetischer und psychosozialer Erfahrungsraum im Kontext sprachlicher Bildung. Drama- und theaterpädagogische Zugänge im Kontext des Zweitspracherwerbs <i>Anastasia Moraitis</i>	245
Reparatur im Technikunterricht. Kulturelle Bildung für eine nachhaltige Entwicklung <i>Katharina Dutz</i>	258
Genetik und Kunst – Lernen im Schülerlabor <i>Franz X. Bogner und Julia Mierdel</i>	266
Teil IV	
Kulturelle Unterrichtsentwicklung an verschiedenen Schulformen – Die Schulleitung und ihre Möglichkeiten	
Kulturelle Bildung als Schwerpunkt im Schulprogramm <i>Peter Steuer</i>	278
Kulturelle Personalentwicklung am Beispiel der Gesamtschule Else Lasker-Schüler in Wuppertal <i>Dorothee Kleinherbers-Boden</i>	289
Die Rolle der Schulleitung bei der kulturellen Unterrichtsentwicklung an Realschulen <i>Gisela Wibbing</i>	298
Von Stühlen und Konzepten, entfalteten Begabungen und gelebter Schulentwicklung. Ein Atelierblick in das Ratsgymnasium Minden als Kulturgymnasium NRW <i>Cordula Küppers und Michael Conrads</i>	310
Pädagogische Beobachtung als ästhetische Wahrnehmungslehre. Ein Konzept zur kulturellen Personal- und Unterrichtsentwicklung <i>Bettina-Maria Gördel</i>	320

Teil V

Kulturelle Personalentwicklung – Beispiele in Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Qualifizierungsangebote im Schulentwicklungsprogramm „KulturSchule Hessen“ <i>Thomas Langenfeld und Simone Twiehaus</i>	334
„Profilbildende Studien Kulturelle Bildung“ an der Ruhr-Universität Bochum <i>Antje Klinge</i>	347
Kooperativität und Interprofessionalität. Der Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“ (WBM KuBiS) an der Philipps-Universität Marburg <i>Christian Kammler</i>	358
Aus- und Fortbildungen mit LTTA für Kunstschaffende, Lehrkräfte und Studierende <i>Petra Weingart</i>	368
Schlussbemerkungen. Evaluationsergebnisse und Handlungsnotwendigkeiten <i>Max Fuchs und Tom Braun</i>	377
Die Autorinnen und Autoren	379

Zur Einführung

Max Fuchs und Tom Braun

Seit einigen Jahren erleben wir eine bis dahin nicht vorstellbare Konjunktur kultureller Bildung. Man kann dies an einer Vielzahl von Positionspapieren und Sympathiebekundungen wichtiger politischer Akteure wie etwa der Kultusministerkonferenz, dem Deutschen Städtetag, dem Deutschen Kulturrat und nicht zuletzt dem Deutschen Bundestag in seinem Bericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ ablesen.

Auch international ist kulturell-ästhetische Bildung inzwischen als wichtiges Thema anerkannt, was man etwa an den beiden Weltkongressen der UNESCO zum Thema „Arts Education“ 2006 in Lissabon und 2010 in Seoul erkennen kann. In diesem internationalen Arbeitskontext wurde eine Roadmap, also ein Umsetzungsplan mit guten Begründungen und überprüfbaren Zielen erarbeitet, diskutiert und verabschiedet. In der für Bildung, Kultur und Wissenschaft zuständigen Weltorganisation, der UNESCO, spricht man inzwischen sogar von einem Menschenrecht auf kulturelle Bildung und verwendet den Slogan: „Kulturelle Bildung für alle!“.

So wichtig all diese Positionspapiere sind, so wären sie nicht von großer Bedeutung, wenn nicht gleichzeitig in der Praxis Ressourcen bereitgestellt werden würden. Das Neue an der Situation in den vergangenen Jahren besteht darin, dass genau dies geschieht: Es werden Finanzmittel in erheblicher Höhe für kulturelle Bildung bereitgestellt.

Allerdings musste man nicht am Nullpunkt beginnen: In der Jugendpolitik war kulturelle Bildung immer schon ein integraler Bestandteil der Jugendarbeit, so wie es Paragraph 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes formuliert. In der Schule gab es immer schon künstlerische Schulfächer, in allen Bundesländern bildende Kunst und Musik, in den meisten Bundesländern zusätzlich noch Theater. Zudem dürfte es in allen Schulen immer wieder Kulturprojekte bzw. Kooperationen mit Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen gegeben haben.

Auch in der Kulturpolitik spielt kulturelle Bildung mittlerweile eine wichtige Rolle, denn sie wird als dritte Säule in der Förderung neben der Künstlerförderung und der Erhaltung des Kulturerbes anerkannt.

Diese durchaus vorzeigbaren Voraussetzungen werden in den letzten Jahren deutlich verstärkt durch das finanzielle Engagement sowohl des Staats als auch privater Stiftungen. Im Mittelpunkt dieser neuen Förderinitiativen steht die Schule, denn man geht zu Recht davon aus, dass man über die Schule alle Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft erreichen kann.

Für die Kulturpolitik ist dies ein wichtiges Argument. Denn nach wie vor gibt es ein erhebliches Teilhabeproblem in diesem Feld, da nur ein begrenzter Prozentsatz der Bevölkerung Kultureinrichtungen nutzt. Aber auch die Schule kann von einer Verstärkung kultureller Bildung profitieren. So wurde in den letzten Jahren das Konzept einer „Kulturschule“ entwickelt, wobei man unter einer Kulturschule ein Haus des ästhetischen Lernens und Lehrens verstehen kann. Dies bedeutet, dass alle, die mit der Schule zu tun haben, also insbesondere die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte und natürlich auch die Eltern umfassende Möglichkeiten bekommen, ästhetische Erfahrungen zu machen.

Ein solcher Ansatz hat inzwischen Rückhalt dadurch bekommen, dass man in der Erziehungswissenschaft ein pädagogisches Konzept von Lernen propagiert, bei dem performatives und leibliches Lernen eine wichtige Rolle spielt.

Dieser Gedanke ist natürlich nicht neu, sondern er findet sich schon in der klassischen Formulierung, dass man mit Kopf, Herz und Hand lerne. Doch wird gerade in der Schule dieser traditionellen pädagogischen Erkenntnis nicht immer Genüge getan.

Hier knüpft das Konzept der Kulturschule an, wobei man sich die Umsetzung so vorstellen kann, dass man in allen Qualitätsbereichen, die die Referenzrahmen Schulqualität in den verschiedenen Ländern identifizieren, das Prinzip Ästhetik wirksam werden lässt. Wie dies geschehen kann, ist inzwischen in zahlreichen Schulen in Deutschland und auch in anderen Ländern mit Erfolg erprobt worden, sodass hierfür inzwischen gute Arbeitshilfen vorliegen.

So hat man inzwischen viele Erfahrungen mit der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern gesammelt, wobei dies durch die Einrichtung kommunaler Bildungslandschaften noch erleichtert wird. Man hat immer schon viele Erfahrungen in der Durchführung außerunterrichtlicher Aktivitäten in der Schule gesammelt, die sich zum Teil auf die Durchführung von Kulturprojekten in der Schule beziehen. Immer wieder fanden auch Projekte mit Künstlerinnen und Künstlern in der Schule statt.

Gestützt auf modernisierte Schulgesetze, die es inzwischen in den Bundesländern gibt, bekam die Einzelschule größere Entscheidungsspielräume, etwa bei der Einstellung neuer Lehrkräfte, die ein entsprechendes kulturelles Profil der Schule mittragen und unterstützen können.

Auch im Hinblick auf eine theoretische Fundierung einer kulturellen Profilierung von Schule gibt es inzwischen zahlreiche Erkenntnisse und ein stabiles Fundament.

Es steht nunmehr an, den Kernbereich von Schule, nämlich das Lernen und Lehren im Unterricht, verstärkt in den Prozess einer kulturellen Profilierung einzubeziehen. Dies bedeutet, vor allem in nicht künstlerischem Fachunterricht häufiger ästhetisch-kreative Verfahren zu nutzen.

Auch dies ist im Grundsatz nicht neu. So dürfte es inzwischen keinen Sprachunterricht geben, bei dem die zu lesende Literatur nicht auch über ein

szenisches Spiel nähergebracht wird. Ebenso sind im Bereich der Gesellschaftslehre und der dazugehörigen Fächer Rollenspiele wichtige Vermittlungsmethoden. Doch gibt es immer noch einen gewissen Nachholbedarf insbesondere in den MINT-Fächern. Zudem findet man in der schulischen Praxis häufig eine gewisse Skepsis nicht nur darüber, ob das funktionieren kann, sondern auch wegen des Problems, ob man über solche Methoden den vorgegebenen Lehrplan realisieren kann.

Das vorliegende Buch geht auf diese Problemstellung in mehrfacher Hinsicht ein. In einem ersten Teil wird ein Überblick über den Diskussionsstand über Unterricht und Unterrichtsentwicklung gegeben. Im zweiten Teil finden sich solche Beiträge, die sich mit konzeptionellen Fragen einer stärkeren Einbeziehung ästhetischer Methoden in den Fachunterricht, also mit „kultureller Unterrichtsentwicklung“, befassen. Dies betrifft grundsätzliche Fragen des Bildungswerts einer ästhetischen Praxis, es betrifft eine Einordnung ästhetischer Lehr- und Lernmethoden in generelle Theorien des Lernens, es betrifft den Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung im Kontext einer kulturellen Profilierung von Schule und nicht zuletzt betrifft es die Möglichkeit, mithilfe einer solchen kulturellen Unterrichtsentwicklung vorgegebene Aufgaben der Schule, wie Inklusion oder individuelle Förderung, besser zu realisieren.

In einem dritten Teil finden sich solche Beiträge, die zeigen, wie dies konkret in unterschiedlichen Unterrichtsfächern geschehen kann. Es sind zudem solche Artikel aufgenommen worden, die beschreiben, wie eine solche Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung insbesondere durch die Schulleitung unterstützt werden kann.

Natürlich ist es nötig, dass Lehrerinnen und Lehrer mit solchen Methoden vertraut sind. Dies bedeutet, dass sowohl die Aus- als auch die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen werden muss. Einige Qualifizierungsbeispiele werden in Teil vier vorgestellt.

Die Beiträge in dem Buch versuchen, einen mittleren Abstraktionsgrad zu realisieren. Denn das Buch ist nicht primär für den Wissenschaftsbereich geschrieben, sondern es will Impulse für die schulische Praxis geben. Es finden sich daher immer wieder Beispiele für eine Einbeziehung ästhetischer Methoden in den Fachunterricht. Allerdings ist keine Rezepte-Sammlung oder eine Sammlung fertiger Unterrichtseinheiten vorgesehen, sondern die praktischen Beispiele sind eingebettet in theoretische und konzeptionelle Überlegungen, die diejenigen benötigen, die in ihrer Schule oder in den Fachseminaren eine solche kulturelle Unterrichtsentwicklung betreiben bzw. für sie werben wollen.

Parallel zu diesem konzeptionell orientierten Band gibt es Bemühungen, schon in großer Zahl vorhandene Praxiserfahrungen und entsprechende Unterrichtseinheiten zu sammeln und bereitzustellen. Lehrerinnen und Lehrer mit solchen Erfahrungen werden gebeten, die beiden Herausgeber zu kontaktieren.

Teil I

Theorien und Konzeptionen von Unterricht

Zur Rolle des Ästhetischen im Unterricht

Ein Überblick

Max Fuchs

1 Vorbemerkung

Eine Kulturschule ist eine Schule, in der allen Beteiligten, vor allem den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern, umfassende Möglichkeiten gegeben werden, ästhetische Erfahrungen zu machen. Man kann dies eher technisch so formulieren, dass in allen Qualitätsbereichen von Schule das Prinzip Ästhetik eine wichtige Rolle spielt.

Dies bedeutet etwa, dass eine Kulturschule vielfältige Kooperationsbeziehungen mit Kultureinrichtungen bzw. mit Künstlerinnen und Künstlern pflegt. Es bedeutet, dass es ein anspruchsvolles und vielseitiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften (AGs) mit einer entsprechenden Themenstellung gibt. Es bedeutet, dass man Sorgfalt auf die Gestaltung des Gebäudes und der Anlagen legt. Es geht insgesamt darum, dass die Rede von einer Schule als Ort des ästhetischen Lernens und Lebens Realität wird.

Man wird allerdings nicht von einer Kulturschule sprechen können, wenn zwar all diese Dimensionen berücksichtigt sind, der Unterricht jedoch bei einer entsprechenden kulturellen Profilierung von Schule nicht bedacht wird. Die Umsetzung der Forderung, auch und gerade den Unterricht als Kerngeschäft von Schule in eine entsprechende Profilierung einzubeziehen, soll „kulturelle Unterrichtsentwicklung“ genannt werden. Im Folgenden soll – zumindest kurz – ein Einblick in die wissenschaftlichen Debatten rund um den Unterricht gegeben werden. Es werden unterschiedliche Aspekte und Dimensionen von Unterricht aufgezeigt und es wird die Frage gestellt, welche Rolle eine Berücksichtigung des Ästhetischen jeweils spielen kann.

Dazu werden in den ersten beiden Teilen Einblicke in die Debatten über Unterricht im Allgemeinen gegeben. Im dritten Teil wird dann – allerdings nur auf einer allgemeinen Ebene – gezeigt, was eine Berücksichtigung des ästhetischen Prinzips im Unterricht bedeuten könnte. Konkrete Unterrichtsvorschläge werden allerdings nicht entwickelt, da dies im Rahmen der jeweiligen Fachdidaktiken geschehen muss.

2 Unterricht allgemein

2.1 Zur Einführung

Dass es in der Wissenschaft widerstreitende Positionen gibt, überrascht nicht nur nicht, sondern es gehört vielmehr zum Konstitutionsmerkmal von Wissenschaft. Eher überraschend ist es allerdings, wenn immer wieder in der Fachliteratur beklagt wird, dass es zu wenig wissenschaftliche Auseinandersetzung und insbesondere eine ungenügende Theorienbildung bei dem betreffenden Thema gibt, man aber gleichzeitig vor Bergen von Fachliteratur steht. Dies ist bei dem Thema Schule und insbesondere bei dem Thema Unterricht zweifellos der Fall.

Einen Grund für diese Fülle kann man darin sehen, dass die praktische und theoretische Beschäftigung mit der Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Überzeugungen und Wissen nicht bloß der genuine Gegenstand der Pädagogik ist, sondern dass man sogar in der Beschäftigung mit einer *systematischen* Vermittlung historisch den Ursprung einer sich allmählich verwissenschaftlichenden Pädagogik sehen kann. Denn im Zuge der Durchsetzung der Moderne und der modernen Industriegesellschaft entsteht allmählich ein flächendeckendes System allgemeinbildender Schulen, deren Kerngeschäft genau diese systematische Vermittlungsaufgabe, nämlich „Unterricht“, ist.

Dieser Allgegenwärtigkeit von Schule, der sich in der modernen Gesellschaft niemand entziehen kann und die in vielen Ländern sogar durch entsprechende Gesetze verpflichtend für alle Heranwachsenden ist, ist auch die Ursache für ein weiteres Problem für alle diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Unterricht befassen wollen. Denn die Situation ähnelt sehr stark derjenigen eines Länderspiels unserer Fußballnationalmannschaft, bei dem man mit einer zweistelligen Zahl von Bundestrainern rechnen muss, die es alle besser wissen als derjenige, der für diese Aufgabe eingestellt worden ist.

Im Hinblick auf Schule dürfte diese Zahl der selbsternannten Expertinnen oder Experten noch um ein Vielfaches größer sein. Man spricht davon, dass Heranwachsende in ihrem Leben 15 000 Unterrichtsstunden erleben. Bei ca. 17 Millionen Kindern und Jugendlichen in Deutschland ergeben sich so 255 Milliarden Stunden insgesamt und etwa 85 Millionen Unterrichtsstunden pro Tag. Diese enorme Stundenzahl wird von etwa 680 000 Lehrerinnen und Lehrern an ca. 36 000 Schulen in Deutschland bewältigt, was pro Tag etwa 3,4 Millionen Unterrichtsstunden ergibt.

Diese Zahlenspielererei, die man im Hinblick auf ihre Exaktheit nicht sonderlich ernst nehmen muss, die aber die Größenordnung des Gegenstands, über den hier gesprochen werden soll, erahnen lässt, zeigt, wie umfangreich eigentlich die empirische Basis für eine wissenschaftliche Bearbeitung ist. Sie zeigt zugleich, dass jede und jeder vielfältige und umfassende Erfahrungen mit Schule

und Unterricht gemacht hat und sich daher mit einiger Berechtigung als Experte oder Expertin in diesem Feld betrachten kann.

Angesichts des Umfangs dieser Erfahrungen kann man sich nunmehr über die These von einem Mangel an wissenschaftlicher Theorienbildung nur wundern. Nicht zu wundern, braucht man sich allerdings über die Fülle an schul- und unterrichtsbezogener Literatur, die von medienwirksamen und oft kritischen Thesen über den Zustand der Schule und die Bildung der Jugendlichen, über mehr oder weniger reflektierte Reformvorschläge, über Beratungstexte für unterschiedliche Problemlagen und Zielgruppen rund um die Schule bis hin zu fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus reicht.

Die Schule ist also nicht bloß ein existenzielles Problem für jede und jeden Einzelnen, was man etwa auch daran erkennen kann, dass selbst hochbetagte Menschen bei dem Thema Schule eigene Erlebnisse so berichten, als ob sie erst gestern stattgefunden hätten. Die Schule ist auch ein mediales Ereignis, sie ist ein oft heiß umstrittenes Thema in der politischen Auseinandersetzung. Es lohnt sich zudem immer wieder ökonomisch für Autorinnen und Autoren sowie für Verlage, sensationsheischende Bestseller zu platzieren.

Auch der wissenschaftliche Diskurs ist ausgesprochen vielfältig und durchaus kontrovers. So gibt es gleich mehrere Disziplinen, die sich mit Unterricht befassen: Jede und jeder, die oder der über Schule spricht, wird über kurz oder lang auch auf den Unterricht zu sprechen kommen; es gibt eine Unterrichtswissenschaft, es gibt eine Allgemeine und eine Fachdidaktik, es gibt Spezialuntersuchungen zu Fragen der Methoden, es gibt Auseinandersetzungen über Unterrichts- und Schulentwicklung und veritable Handbücher, es gibt Modewellen, in denen jeweils eine Dimension von Unterricht (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Unterrichtsinhalte, Stoffe und Lehrpläne, die Rolle von Eltern, die Struktur des Schulsystems, bestimmte Lehrmittel wie etwa Bücher oder aktuell Computer, die Universitäten mit ihren Lehrerbildungsgängen, die Qualität von Unterricht und Wege zu ihrer Verbesserung, die Leistungskontrolle, die Kommunikation und die Interaktion im Unterricht u. v. m.) in den Vordergrund gerückt wird.

All dies ist natürlich legitim, weil die eben vorgenommene Aufzählung zentrale und relevante Aspekte und Dimensionen von Unterricht enthält. Das Problem besteht jeweils darin, wie einzelne Dimensionen gewichtet werden, ob man in der Tat eine Hierarchisierung dieser Dimensionen vornehmen darf oder ob einzelne Aspekte sogar vernachlässigt werden dürfen. All dies geschieht zudem nicht in einem interessefreien Raum, weswegen weltanschauliche, politische und Machtfragen auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Unterricht und ohnehin in den öffentlichen Debatten eine wichtige Rolle spielen.

Dies ist auch deshalb verständlich, weil es zum einen um die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, also um ihre gegenwärtige

und zukünftige Lebensbewältigung geht. Es geht zudem auch um die Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Gesellschaft. Damit ist aber auch zugleich einer jeglichen Beschäftigung mit Unterricht eine Vielfalt von Widersprüchen einprogrammiert: Es geht um das Verhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Interessen, wobei diese gesellschaftlichen Interessen durchaus nicht homogen sind, sodass man den Unterricht auch als Spielball unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen, die versuchen Einfluss zu nehmen, verstehen kann.

In wissenschaftlicher Hinsicht gibt es zudem das Problem, dass Unterricht als Fachunterricht etwas mit der Entwicklung der entsprechenden wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu tun hat, sodass man klären muss, in welchem Verhältnis die Fachwissenschaften zu den Inhalten des Unterrichts stehen. Offenbar muss man wissenschaftliches Wissen, Schulwissen und Alltagswissen unterscheiden.

Es ist allerdings auch zu berücksichtigen, auf welche Weise Lehrerinnen und Lehrer lehren und auf welche Weise Schülerinnen und Schüler lernen. Es melden sich daher zu Recht unterschiedliche Disziplinen zu Wort, die eine Zuständigkeit in dem komplexen Geschehen des Unterrichts für sich reklamieren: Psychologie als Entwicklung der Persönlichkeit und insbesondere in ihrer beanspruchten Zuständigkeit für Lernen und Lehren; die Soziologie, weil es beim Unterricht um ein spezifisches Handeln in einer sozialen Gruppe geht; die Politikwissenschaft, weil es in jeder Gruppe Aspekte von Macht und Einflussnahme gibt; die Organisationstheorie, weil Unterricht eingebettet ist in die komplexe Struktur der Schule, die wiederum eine bestimmte Rolle im sozialen Raum der Stadt oder des Stadtteils spielt. Unterricht ist zudem ein Umgang mit Symbolen, weshalb ein kulturwissenschaftlicher Zugang auch hierbei ein Anwendungsfeld sieht.

Unterricht ist also Kommunikation und Interaktion, Unterricht ist Lernen und Lehren, Unterricht ist organisiertes Handeln, Unterricht ist eine Abfolge von Entscheidungen, Unterricht ist Teil der komplexen Organisation Schule, Unterricht ist ein Produkt einer historischen Entwicklung, im Unterricht geht es um Wissen, Werte, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Weltanschauungen, Unterricht ist ein Ort der Demütigung und Anerkennung, Unterricht ist ein Ort der ständigen Bewertung und Beobachtung, Unterricht ist ein Markt für Lehrmittel, Unterricht ist der wesentliche Teil der Professionalität einer zahlenmäßig großen Berufsgruppe, Unterricht ist Gegenstand (und damit Arbeitsfeld) unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die alle auch um Ressourcen, Forschungsgelder und Planstellen kämpfen. Nicht zuletzt ist Unterricht zu einem Thema internationaler Konkurrenzfähigkeit geworden.

Dies gilt insbesondere seit den umfangreichen internationalen Studien wie etwa PISA, bei denen es weniger um die Entwicklung der Persönlichkeit, sondern um ökonomische Kategorien wie Wettbewerbsfähigkeit geht, ganz so, wie es im Bereich der Europäischen Union (EU) die berühmt-berüchtigte Lissabon-Strategie formuliert: nämlich aus der EU (vor allem mithilfe des Bildungssystems) „den stärksten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen zu wollen.

In dem vorliegenden Text geht es darum, wie im Vorwort angekündigt, die Rolle des Ästhetischen im Unterricht zumindest cursorisch zu untersuchen. Dies bedeutet, dass man sich eigentlich mit allen Aspekten von Unterricht im Hinblick auf diese spezifische Fragestellung befassen müsste, was für einen kürzeren Text natürlich nicht möglich ist. Ich werde daher eine Auswahl treffen müssen. Bei der Erarbeitung und Auswahl spezifischer Aspekte werde ich eine Durchsicht durch unterschiedliche wissenschaftliche Zugriffe auf Unterricht vornehmen, um theoretische und konzeptionelle Entwicklungen in den verschiedenen Disziplinen, die sich mit Unterricht befassen, zu nutzen.

Hilfreich ist dabei die Erkenntnis, dass viele wissenschaftliche Beschäftigungen mit Schule letztlich im Wesentlichen von Unterricht handeln. Dies bedeutet, dass man auf die umfangreiche Literatur zum Thema Schule zurückgreifen kann. Dies bedeutet speziell in unserem Fall, dass die durchaus intensive Beschäftigung mit dem Thema „Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung“ (Fuchs/Braun 2015a, 2015b, 2016) auch hier genutzt werden kann, sodass man nicht am Anfang steht.

Die Durchführung von Unterricht ist nicht bloß Kerngeschäft von Schule und von Lehrerinnen und Lehrer, sie ist auch diejenige Aufgabe, weswegen der Staat oder die Gesellschaft ein solch aufwändiges und teures System wie Schule aufrechterhält. Insbesondere bedeutet dies, dass man – zumindest in heuristischer Weise – alle Aussagen, Thesen und Behauptungen über die Schule als – zunächst fragende – Aussagen über Unterricht umformulieren kann. Dies gilt etwa für die bereits oben angesprochene *grundsätzliche Widersprüchlichkeit* (vgl. Fuchs 2012: 101 ff.).

Ebenso wie die Schule ist insbesondere der Unterricht mehreres gleichzeitig: Er ist

- Teil der Gesellschaft,
- Teil des Bildungssystems (als Teil des Subsystems Kultur),
- Teil der staatlichen Bürokratie,
- Teil eines Schulaufsichtsbezirks.

Dies bedeutet u. a., dass die jeweiligen Regelungssysteme, die für die Schule gelten, insbesondere eine Relevanz auch für den Unterricht haben.

Andere Bestimmungsmerkmale von Schule betreffen ebenfalls insbesondere den Unterricht: Ebenso wie Schule ist Unterricht

- ein System institutionalisierten Lernens,
- eine Institution der Vergabe von Berechtigungen,
- ein Schonraum,
- eine Lebenswelt eigener Art,
- ein Arbeitsplatz,
- ein Ort der Begegnung von Generationen,
- ein Ort systematischen Lehrens und Lernens,
- ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen,
- eine Instanz der Selektion,
- ein Ort der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung,
- eine Sozialisationsinstanz,
- ein Ort der Befreiung vom Elternhaus,
- ein Ort der Anerkennung und Demütigung,
- ein Ort, der in einer entscheidenden Lebensphase einen sehr hohen Zeitanteil in Anspruch nimmt, mit einem bestimmten rigiden Zeitregime,
- ein räumlicher Kontext.

Die Schule und damit der Unterricht sind daher geprägt von vielfältigen Widersprüchen:

- dem Widerspruch von Bürokratie und Pädagogik,
- dem Widerspruch von Bildung und Auslese.

Der Unterricht befindet sich im Widerspruch

- unterschiedlicher Theorien,
- unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen und Aufgabenzuweisungen,
- unterschiedlicher Reformprozesse,
- zum außerunterrichtlichen und außerschulischen Alltag,
- zwischen dem Wunsch nach totaler Steuerung und Freiheitsräumen,
- unterschiedlicher Akteure (Schulverwaltung, Exekutive, Parlament, Gewerkschaften, Elternverbände etc.).

2.2 Was ist Unterricht?

Zur Geschichte des Unterrichts

Unterricht, so wie wir ihn kennen, nämlich als professionell organisierte Massenerscheinung – man spricht sogar ironisch gelegentlich von einer „lernbezogenen Menschenhaltung in der Schule“ (so Marcelo Caruso in Meseth/Proske/Radtke 2011: 24ff.) –, ist eng verbunden mit der flächendeckenden Einrichtung eines allgemeinbildenden Schulsystems. Dies macht verständlich, dass sich his-

torische Darstellungen von Unterricht auf die Neuzeit beziehen und ihre Darstellung sogar oft erst im 18. Jahrhundert beginnen lassen. So geschieht es im Standardwerk „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ (Berg 1996 etc.), bei dem der erste Band die Zeit vom 15. bis zum 17. Jahrhunderts darstellt, der zweite Band immerhin noch das gesamte 18. Jahrhundert zum Thema hat und sich die folgenden drei Bände mit den letzten 200 Jahren befassen. Gerhard Petrat (1979) beginnt seine Sozialgeschichte des Unterrichts in Deutschland mit dem Jahr 1750. Dies ist sinnvoll, weil ein zunehmend flächendeckendes System von Schule, das allerdings auch erst im späten 19. Jahrhundert und als gesetzlich verpflichtend erst in der Weimarer Republik erreicht wurde, verbunden ist mit der Frage, wie man eine größere Anzahl von Lehrenden mit einer noch größeren Anzahl von Lernenden in einen systematischen Zusammenhang bringen kann. Denn bei dieser großen und anwachsenden Zahl an benötigten Lehrkräften kann man sich nicht mehr auf die zufällig vorhandene individuelle Begabung für die Lehrkunst durch einen Lehrenden beschränken, sondern man muss sich überlegen, wie man eine größere Anzahl von Lehrenden entsprechend ausbildet und welche Inhalte und Themen wie und an wen vermittelt werden sollen, zumal sich das entstehende Schulsystem mit einer ebenfalls entstehenden Öffentlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft konfrontiert sieht, die sehr genau beobachtet, was in der Schule geschieht.

Die Geschichte des Unterrichts ist also eingebettet in eine Geschichte der Schule. Gerhardt Petrat (1987) erfasst mit einem weiteren Buch über die „Sozialgeschichte der Schulerziehung in Deutschland“ ebenfalls die Zeit seit dem 18. Jahrhundert. Noch später beginnen Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf und Hartmut Titze (1993) ihre „Deutsche Schulgeschichte“, nämlich mit dem Jahr 1800.

Dies bedeutet nun allerdings nicht, dass es nicht schon vorher Bildungseinrichtungen wie die Schule und damit schulischen Unterricht gegeben hat. So ist etwa an die mittelalterlichen Klosterschulen zu erinnern und möglicherweise sogar an die berühmten philosophischen Schulen, die Platon und Aristoteles gegründet haben. Doch kann man in beiden Fällen nicht von einer Flächendeckung von Schule und einem Bildungssystem sprechen.

Helmut Fend (2006) spricht von einem „Sonderweg im europäischen Kulturraum“ in seiner Darstellung der Geschichte des Bildungswesens und weist insbesondere auf das Christentum, die damit verbundene kanonisierte Lehre, auf die einheitliche Sprache des Lateins im europäischen Kulturraum und den Beginn der Alphabetisierung des Volks mit der Reformation hin, beschreibt diese Entwicklungen allerdings nur als Grundlage für eine erst im 18. Jahrhundert beginnende Institutionalisierung des Bildungswesens.

Man kann sich natürlich fragen, wieso es erst mit Beginn der Neuzeit notwendig geworden ist, ein solches Bildungswesen zu installieren. Denn offensichtlich genügte es im Mittelalter, dass in der bäuerlichen Welt das „ganze

Haus“ (*oikos*) die notwendigen Fähigkeiten vermittelte, zu denen Lesen und Schreiben zunächst einmal nicht gehörten. Einen Bedarf an intellektueller Bildung gab es im Wesentlichen in Kirchen, die in eigenen Bildungseinrichtungen streng ausgewählte begabte Kinder als professionellen Nachwuchs für den Klerus herangezogen.

Auch in der Antike gab es keine organisierte Bildung und Erziehung für alle oder zumindest für viele. D.h. natürlich nicht, dass man sich nicht vielfältige Gedanken über die Entwicklung des Nachwuchses gemacht hatte. Die Bildung, insbesondere die Bildung der Herrschenden und Reichen, war vielmehr aufs Engste verbunden mit der politischen Gestaltung der Polis. Neben der entstehenden Philosophie sind es vor allen Dingen die Künste, die in dieser Hinsicht ihre bildende Wirkung entfalteten und als Bildungsmittel genutzt wurden (Jaeger 1936).

Damit eröffnet sich ein weiterer Bereich, der in den Unterricht eingebettet werden muss: das allgemeine Feld der Bildung und Erziehung. Dieses ist zudem verbunden mit der Geschichte der Kindheit und später der Jugend (Ariès 1978; Tenorth 2000).

Mit dem Hinweis auf die griechische Antike befindet man sich im Bereich dessen, was man als „Hochkultur“ bezeichnet. Wenn man jedoch berücksichtigt, dass der Mensch nur zum Menschen, wie wir ihn kennen, werden konnte durch seine spezifische Entwicklung (Anthropogenese; vgl. Fuchs 2017) und diese Entwicklung nur dadurch zustande kommen konnte, dass der Mensch aufgrund seiner genetischen Mitgift lernfähig und lernbereit war, dann bedeutet dies, dass alle diese Diskussionen und Debatten über Erziehung, Bildung, Schule und Unterricht auf anthropologischen Grundlagen basieren., sodass man von einer Anthropologie des Lernens, des Unterrichts, der Schule etc. sprechen kann, also sich mit der pädagogischen Anthropologie befassen muss. Insbesondere kann man sich daher in einer pädagogischen Perspektive für „die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung“ (so Alt 1956) interessieren.

Die Geschichte der Bildung und Erziehung, so wie sie oben angesprochen worden ist, ist immer schon verbunden mit Reflexionen darüber, wie die pädagogische Tätigkeit geschehen müsse. Im Rahmen der mit dem europäischen Sonderweg (Helmut Fend) verbundenen Verwissenschaftlichung von immer mehr Bereichen der Natur und der Kultur wird man daher die Frage danach stellen müssen, ab wann man von einer Wissenschaft der Bildung und Erziehung, von einer Wissenschaft der Schule und speziell von einer Wissenschaft des Unterrichts sprechen kann.

Ein einschlägiges Überblickswerk mit dem Titel „Theorien des Unterrichts“ (Baumgart/Lange/Wigger 2005) erfasst zwar ein breites Spektrum unterschiedlicher Unterrichtstheorien, auf das ich später noch zurückgenommen kommen werde, es bezieht sich jedoch ausschließlich auf Theorien seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Unmittelbare Vorgänger wie Wilhelm von Humboldt und

Johann Friedrich Herbart und etwas später Tuiskon Ziller, Karl Volkmar Stoy oder Friedrich Wilhelm Dörpfeld werden zwar als Vorläufer erwähnt, aber nicht vertiefend behandelt.

Als Gegenstand der vorgestellten Unterrichtstheorien, also als Unterricht wird

„eine institutionalisierte Interaktion von Lehrenden und Lernenden [...] [verstanden], in dem die eine Seite mit bestimmten Intentionen mittels bestimmter Inhalte und bestimmter Methoden und mithilfe bestimmter Kontrollverfahren auf das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen der anderen Seite einwirken und sie verändern will.“ (Ebd.: 14)

Immerhin wird auf die Vorgeschichte der vorgestellten Unterrichtstheorien hingewiesen:

„Das Nachdenken über Unterricht, seine Merkmale und Aufgaben sowie die davon abgeleiteten Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer haben eine lange Tradition. Bereits bei den Sophisten, bei Platon und Aristoteles sowie der anderen Philosophen und Lehrer der Rhetorik in der Antike wurden Fragen nach den Zielen und Methoden des Lehrens und Lernens und nach der Organisation des Unterrichts, nach den Inhalten, ihrer Auswahl und Anordnung und ihrer bildenden Wirkung thematisiert. Die Geschichte der abendländischen Didaktik begann jedoch erst im 17. Jahrhundert, mit W. Ratkes Programm einer Lehrkunst und J. A. Comenius' ‚Großer Didaktik‘. Es ist ein ‚visionärer Beginn‘ [...], das Versprechen einer rationalen, erlernbaren und erfolgreichen Technik des Lehrens und Unterrichtens als Mittel zu einer idealen, gottgewollten bzw. vernünftigen Gestaltung der Welt und zur Erlangung des Heils der Menschheit. Diese Versprechen haben das didaktische Denken in seiner historischen Entfaltung bis in die Gegenwart begleitet.“ (Ebd.: 15)

In der Tat muss Unterricht bei aller Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Forschungsfragen immer in diesem weiten philosophischen, weltanschaulichen und politischen Kontext gesehen werden. Es geht von Anfang an um die „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Komensky 1970), zu der der Unterricht, zu der die Schule und zu der die Pädagogik generell einen entscheidenden Beitrag leisten müssen.

Dies erklärt auch das oben vorgestellte vielfältige öffentliche und wissenschaftliche Interesse an diesem Thema. Johann Amos Comenius' Anspruch ist in der Tat ambitioniert: In seiner Großen Didaktik schreibt er davon, dass es darum gehe, allen alles zu lehren. Bereits in der Überschrift zu diesem ersten systematischen Werk gibt er die Ziele an: wissenschaftliche Ausbildung, Frömmigkeit und Religiosität, gute Sitten. Er gibt die geeignete Methode an, nämlich diejenige, von der er glaubt, dass sie in der entstehenden Naturwissenschaft angewandt worden sei. Und nicht zuletzt verspricht er, dass man unter Anwen-

derung dieser Methode rasch, angenehm und gründlich lernen könne, sodass in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche.

Dieses Versprechen weist darauf hin, dass es selbst in den bislang nur rudimentär entwickelten Schulen bereits eine Menge an Problemen gab, die sowohl die Inhalte als auch die Methoden des Unterrichts betrafen. Denn offensichtlich macht das Versprechen von Comenius nur Sinn, wenn man davon ausgeht, dass es in den Schulen eben sehr viel Lärm, Überdross und unnütze Mühe gegeben hat.

Systematische Zugänge

Unterricht ist ein spezifisches soziales Geschehen, bei dem eine gewisse Auswahl von Menschen regelmäßig und mit einer bestimmten Intention gemäß bestimmter Regeln an einem festgelegten Ort zusammentreffen. Es gibt also zahlreiche Besonderheiten, die das soziale Ereignis Unterricht von anderen sozialen Ereignissen wie einem Familientreffen, einem Fußballspiel, einem Kneipenbesuch etc. unterscheiden. Man kann als bereits bei dieser ersten oberflächlichen Beschreibung die Entscheidung treffen, ob man das Gemeinsame mit anderen sozialen Ereignissen (Interaktionen, Kommunikation, Machtbeziehungen, Identitätsklärungen etc.) als Ausgangspunkt nimmt oder von den Unterschieden ausgeht: Intentionalität, Zwangscharakter, Asymmetrie, Inhaltlichkeit, Bewertung, Ort, Zeitregime etc.

Aufgrund seiner Komplexität gibt es also unterschiedliche Zugangsweisen, dieses Geschehen zu verstehen, die alle zunächst einmal legitim sind. Daher kann man mit einiger Berechtigung die These vertreten, dass alle wissenschaftlichen Zugriffe auf den Unterricht ihren Sinn haben, weil sie einen relevanten Aspekt von Unterricht thematisieren. Es kommt allerdings darauf an, in welcher Weise die Komplexität reduziert wird, welche Aspekte vernachlässigt werden und wie das Zusammenspiel der unterschiedlichen Aspekte gedacht und konzeptionalisiert wird.

So kann man zunächst einmal die äußeren Rahmenbedingungen in den Blick nehmen. Hierbei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Unterricht als ein Teil der Mikroebene ist eingebettet in die einzelne Schule (Mesoebene), die wiederum in das System Schule und darüber hinaus in das gesamte Bildungssystem eingebettet ist. Dieses ist Gegenstand politischer und administrativer Steuerungsversuche.

Unterricht ist das Kerngeschäft von Schule, wobei es in einer solchen Schule akademisch ausgebildete Experten und Expertinnen gibt, die staatlich vorgegebene Inhalte in einer bestimmten, streng organisierten Weise weitergeben. Als „Humandienstleister“ sind diese Profis einem besonderen Ethos verpflichtet. Zudem sind sie im öffentlichen Dienst, also Angestellte und in der Mehrzahl Beamte (Privatschulen kann man – zumindest in Deutschland – zunächst einmal vernachlässigen).

Diejenigen, an die diese Inhalte weitergegeben werden, sind nicht freiwillig anwesend: In Deutschland gibt es eine gesetzlich geregelte Schulpflicht, wobei Verstöße gegen diese Schulpflicht geahndet werden. In einer gemeinsamen Grundschulzeit werden zudem alle Kinder gemeinsam beschult (eine Errungenschaft der Schulpolitik der Weimarer Republik), bevor mit Eintritt in die Sekundarstufe die Zuweisung in unterschiedliche Schulformen erfolgt, ein Spezifikum in Deutschland, das immer wieder von nationalen und internationalen Expertinnen und Experten kritisiert wird, u. a., weil ein problematisches Menschenbild dahintersteckt. Es zeigt sich dabei bereits hier, wie stark das Schulsystem nicht (nur) von rationalen Erwägungen, sondern sehr stark auch von weltanschaulichen Positionen abhängig ist.

Die Schule wiederum ist eine Institution eigener Art, die ebenfalls Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen und Theorienbildungen ist.

Die bisherige Darstellung wird in der Regel mit dem Modell des didaktischen Dreiecks beschrieben, dessen Ecken von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern und einem Unterrichtsinhalt gebildet werden. Im Rahmen der Didaktik als (wörtlich) Wissenschaft vom Lehren sind „didaktische Modelle“ entwickelt worden, wobei es Ansätze gibt, die die Lehrerinnen und Lehrer bzw. das Lehren, die die Schülerinnen und Schüler bzw. das Lernen oder die den Unterrichtsinhalt, den Stoff, in den Mittelpunkt stellen. Es gibt zudem solche Ansätze, die versuchen, alle drei Pole des Unterrichts miteinander in Verbindung zu bringen. Weitere Ansätze thematisieren das kommunikative bzw. interaktive Geschehen zwischen Lehrerinnen und Lehrern auf der einen Seite und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite.

Entsprechend unterscheidet das Buch „Theorien des Unterrichts“ (Baumgart/Lange/Wiggert 2005) vier große Gruppen von Unterrichtstheorien:

- Unterricht als technologische Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers (Wilhelm Rein, Paul Heimann, Felix von Cube, Klaus Prange),
- Unterricht als Vermittlung und Aneignung von Kultur (Otto Willmann, Erich Weniger, Heinrich Roth, Josef Derbolav, Wolfgang Klafki, Saul B. Robbinsohn, Dietrich Benner),
- Unterricht als Arrangements für selbsttätiges Lernen (Hugo Gaudig, John Dewey, Jörg Ramseger, Werner Jank und Hilbert Meyer, Rolf Dubs),
- Unterricht als Interaktion und Kommunikation (Kurt Lewin, Jules Henry, Klaus Schaller, Thomas Gordon, Arno Combe).

Entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzung werden verschiedene Bezugsdisziplinen zugezogen (Psychologie, Kommunikationstheorie, Philosophie, Soziologie, Kybernetik etc.). Zum Teil sind die vorgestellten didaktischen Modelle als Teil einer erziehungswissenschaftlichen Theorienbildung den großen wissenschaftstheoretischen Schulen (Positivismus bzw. kritischer Rationalismus,

Hermeneutik, Kritische Theorie) und/oder philosophischen Großtheorien unter Bezug auf bestimmte Autoren (Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Wilhelm Dilthey, Ludwig Wittgenstein, Karl Popper, Niklas Luhmann, Jürgen Habermas, Michel Foucault etc.) zugeordnet.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, dass bereits die phänomenologische Beschreibung von Unterricht am Anfang dieses Abschnitts eine sehr viel größere Komplexität unterstellt, als ein einfaches Verständnis des didaktischen Dreiecks suggeriert. Denn es wird darauf hingewiesen, dass die Präsentation des Stoffs durch die Lehrerinnen und Lehrer in einem bestimmten Kontext stattfindet: Auf der Mesebene ist die Institution der Schule mit ihren Ordnungsstrukturen, ihrer baulichen Gestaltung und ihrem spezifischen Zeitregime zu berücksichtigen, wobei es innerhalb der Schule bereits unterschiedliche Fachkulturen gibt, die mit je eigener Sprache und eigenem Regelsystemen arbeiten. Die Unterrichtsinhalte werden wiederum in einem komplizierten Prozess ermittelt, bei der die entsprechenden Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken, aber auch die öffentliche Meinung und die Medien, die Eltern, die Fachverbände, die Schulbuchverlage, die Parteien, die Verwaltung und die Politik eine wichtige Rolle spielen und letztlich die Fachlehrkraft entscheidet, was sie wie und wie lange zum Gegenstand von Unterricht macht.

Im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler spielen die sozialen und kulturellen Kontexte eine Rolle, aus denen sich die Beteiligten rekrutieren. Bei den Lehrkräften spielt zudem die Fachkompetenz im Unterrichtsfach ebenso eine Rolle wie die Methodenkompetenz und die soziale, die kommunikative und die Medienkompetenz. Dies heißt, dass auch die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, also etwa der Wissenschaftsbereich der Hochschulen und damit die Hochschulpolitik, ebenfalls einbezogen werden müssen. Es ist sogar so, dass der Bedarf der Schule an Fachlehrkräften mit bestimmten Fächern den Grund dafür liefert, ob bestimmte Fachgebiete überhaupt an der Hochschule verankert sind und mit welchen Ressourcen sie ausgestattet werden. So war es in der Geschichte der Universität die Einführung eines „Philosophikums“ für das höhere Lehramt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das für eine beachtliche Präsenz der Philosophie an Universitäten gesorgt hat (und nicht ein gesellschaftlicher Bedarf an Orientierungswissen).

Gerade in den letzten Jahren werden zudem international agierende Organisationen mit ihren Interventionen, die unmittelbar Wirksamkeit auf den konkreten Unterricht entfalten, bedeutsam (z. B. die OECD). Hier ist etwa auf internationale Vergleichsuntersuchungen oder auch auf die länderübergreifenden Monitoring-Aktivitäten auf Bundesebene zu verweisen, die bei der Bestimmung dessen, was die Qualität der Schule und speziell des Unterrichts ausmacht, eine wesentliche Rolle spielen.

Zwischen den Disziplinen, die sich wissenschaftlich mit Unterricht befassen, gibt es Spannungen. So wird etwa beklagt, dass viele didaktische Modelle Un-

terrichtet ausschließlich aus der Perspektive des Lehrers oder der Lehrerin sehen. Man klagt darüber, dass das Lernen im Unterricht zu stark in der Hand der pädagogischen Psychologie ist, der man ein zu enges Verständnis von Lernen vorwirft (vgl. die Beiträge in Meseth/Proske/Radtke 2011 und insbesondere die Schriften von Andreas Gruschka). Daher gibt es in den letzten Jahren Bemühungen in der Pädagogik, den Lernbegriff als pädagogischen Begriff zurückzuerobieren. Man klagt über eine empirisch vorgehende Unterrichtswissenschaft, die bestimmte wichtige Aspekte des Unterrichts erst gar nicht in den Blick nimmt. Auch innerhalb der Didaktik gibt es Vorwürfe, dass bestimmte Dimensionen des Unterrichts verabsolutiert und andere relevante Dimensionen vernachlässigt werden. Über all diese Kontroversen kann man sich in den zahlreichen Einführungsbüchern über Didaktik selbst dann gut informieren, wenn die Autoren selbst eine bestimmte Position einnehmen bzw. einen eigenen Didaktikentwurf vorlegen (vgl. ebd.). In den folgenden Kapiteln werde ich auf einige dieser Kontroversen eingehen.

Auf ein weiteres Problem weist der Kölner Erziehungswissenschaftler Wilfried Plöger (1999) hin, wenn er etwa auf die Kluft zwischen der Allgemeinen Didaktik und den jeweiligen Fachdidaktiken hinweist.

Es wurde oben bereits darauf hingewiesen, dass bestimmte Strukturmerkmale der Schule sowie Funktionserwartungen an die Schule zwar die Schule als Ganzes in den Blick nehmen, sich jedoch im Wesentlichen auf den Unterricht beziehen. Dies gilt zunächst einmal für die gesellschaftlichen Funktionen, so wie sie Helmut Fend seinerzeit identifiziert hat: Qualifikation für das Subsystem Wirtschaft, Legitimation für das Subsystem Politik, Allokation und Selektion im Hinblick auf die Gemeinschaft und Enkulturation hinsichtlich des Subsystems Kultur. Es ist dabei im Wesentlichen der Unterricht, in dem Wissen angeboten und in dem Haltungen und Verhaltensweisen gelernt werden, der Unterricht ist der Ort der Habitusentwicklung, der wesentlich für die spätere Einordnung in das soziale System verantwortlich ist. Die Bewertungen der Lernleistungen entscheiden über Selektion und Allokation und nicht zuletzt sind die Unterrichtsinhalte keineswegs politisch harmlos, sondern sie werden durch strenge staatliche Genehmigungs- und Prüfinstanzen festgelegt. Dies gilt insbesondere bei der staatlichen Festlegung von Aufgaben bei den Abschlussprüfungen (mittlerer Schulabschluss, Zentralabitur).

Daneben gibt es einige Kataloge von Strukturmerkmalen von Schule, die bei aller Verschiedenheit der einzelnen Schulen eine generelle Gültigkeit für die Schule an sich beanspruchen. So tauchen immer wieder die folgenden Aspekte auf, die sich leicht auf den Unterricht beziehen lassen:

- Distanz des Unterrichtsgeschehens zur Praxis,
- symbolische Vermitteltheit des Gegenstands, Simulation von Realität,
- professionelle Anleitung,

- formale Organisation und öffentlich-rechtlicher Rahmen,
- dualer Zeithorizont (in der Gegenwart für die Zukunft lernen),
- Primat des Kognitiven (Jürgen Baumert),
- kumulativer Aufbau des Stoffs,
- individuelle Leistung und Leistungsbewertung, Leistungsvergleich innerhalb der Klasse.

Auch die von Klaus Holzkamp (1993: 42 ff.) beschriebene „Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin“ im Anschluss an Michel Foucault gilt im Wesentlichen für den Unterricht: gesetzliche Schulpflicht, Ordnungsmaßnahmen, permanente Aufsicht, Zeitdisziplin, Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit, Homogenisierung und Isolierung, vergleichsorientierte Bewertung des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin.

All dies macht deutlich, dass es im Schulunterricht als staatlicher Zwangsmaßnahme keineswegs um eine zweckfreie Bildung der Persönlichkeit in Freiheit geht (so wie man etwa die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt verstehen könnte), sondern dass die durchaus real stattfindenden Entwicklungen der Persönlichkeit einhergehen mit rigiden Zwangsmaßnahmen, die man gerade nicht emanzipatorisch verstehen kann. Der bereits von Immanuel Kant formulierte Grundwiderspruch der Pädagogik („Die Entwicklung von Freiheit bei dem Zwange.“), der von Dietrich Benner (1987) in seiner These von der Pädagogik als (sich selbst aufhebendem) Gewaltverhältnis aufgegriffen und präzisiert wurde, zeigt sich insbesondere in der Schule und dort insbesondere im Unterricht.

2.3 Wissenschaftliche Zugriffe auf den Unterricht

Auf den ersten Blick scheint es selbstverständlich zu sein, dass Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht lehren und Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen. Von daher scheint es plausibel zu sein, dass Lernen und Lehren gleichermaßen im Fokus eines wissenschaftlichen Zugriffs auf den Unterricht sind. Es gibt allerdings einige Tatbestände, die dieses einfache Bild vom Unterricht stören. Ich beginne mit dem Begriff des *Lernens*.

Wie oben angedeutet, kann man die Entwicklung des Homo Sapiens nicht erklären, wenn man nicht unterstellt, dass er die Fähigkeit zum Lernen hat, dass er das Bedürfnis zum Lernen empfindet, etwa weil er lernen muss, um überleben zu können, und dass er in der Tat auch permanent lernt. Ist dies einsichtig, dann bedeutet dies, dass das Lernen als menschliche Aktivität schon lange vor der Zeit begonnen hat, als man überhaupt an Schule oder Unterricht gedacht hat.

Im Hinblick auf Schule und Unterricht geht es nämlich um eine sehr spezifische Form des Lernens, bei der zu überprüfen ist, inwieweit allgemeine Be-

dingungen, Kriterien und Gesetzmäßigkeiten des Lernens unter den spezifischen Umständen eines schulischen Unterrichts überhaupt gelten. Wenn man zudem eine enge Verbindung zwischen Lernen, Unterricht und Schülerinnen und Schülern herstellt, so muss man sehen, dass es keineswegs selbstverständlich ist, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausschließlich oder sogar überhaupt mit Lernen beschäftigt sind, zumindest nicht mit einem solchen Lernen, das die Lehrkraft mit ihrem Lehrangebot beabsichtigt. Spätestens seit den berühmten Studien des Ehepaars Tausch in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren, die sehr genau und im Detail untersucht haben, was jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin in einer Unterrichtsstunde tun, weiß man, dass die lernende Tätigkeit, die sich auf die Unterrichtsinhalte bezieht, nur einen kleinen Anteil an der Schülertätigkeit im Unterricht ausmacht. Man kann sogar sagen, dass Unterricht auch dann stattfindet, ohne dass es ein Lernen bei den Schülerinnen und Schülern gibt. Dies bedeutet allerdings, dass Unterricht nicht oder nicht ausschließlich mithilfe des Lernbegriffs definiert werden kann.

Man muss zudem sehen, dass die in den letzten Jahren die gebräuchlich gewordene Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen auch auf den Unterricht anwendbar ist. Frühe Unterrichtstheorien, die vom Lernen von Schülerinnen und Schülern ausgegangen sind, hatten nur das formale Lernen, also die Vermittlung von lehrplangestützten Inhalten, zum Gegenstand. Über diese Lernprozesse hinaus geschieht jedoch sehr viel mehr im Unterricht, was in keinem Lehrplan erfasst wird: Es geht um soziale und psychologische Prozesse, es gibt zwischenmenschliche Beziehungen, es geht um Hierarchien, um Anerkennung oder um Demütigung. Es werden im Unterricht zwischenmenschliche Verbindungen geknüpft oder zerstört, man übt Solidarität oder eben auch nicht. All dies kommt bei einer Konzentration auf bloß formales Lernen nicht in den Blick.

Etwas Weiteres ist zu berücksichtigen. Eine Sichtweise auf Unterricht, die das Lernen und damit den Schüler oder die Schülerin in den Fokus nimmt, ist neueren Datums. Über die längste Zeit hinweg hat man sich nämlich zunächst einmal auf die Unterrichtsinhalte konzentriert und sich bemüht, das relevante Wissen der jeweiligen Zeit in einem Lehrplan festzuhalten (Dolch 1971). Damit eng verbunden ist eine Sichtweise auf Unterricht, die die Lehrkraft und ihre lehrende Tätigkeit in den Blick nimmt. Erst mit der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende 1900 entwickelte man verstärkt Konzepte für Heranwachsende, die das pädagogische Geschehen „vom Kinde aus“ betrachteten. Diese Sichtweise wird seither immer wieder in unterschiedlicher Weise praktiziert, wenn man etwa von Prinzipien wie Schülerorientierung, Lebensweltorientierung, Interessenbezogenheit bis hin zur Kompetenzorientierung spricht.

Diese Einsichten werden natürlich schon längst der Schulpädagogik und speziell in der Didaktik diskutiert. So kritisiert der Erziehungswissenschaftler

Ewald Terhart (2009) – hierbei durchaus im Einklang mit Andreas Gruschka (2011) – nicht bloß eine positivistisch-quantitativ vorgehende lernpsychologische Unterrichtsforschung, er relativiert sogar – für einen Didaktiker überraschend – die Rolle des schulisch verfassten Lehrens und Lernens:

„Denn die gegenwärtig viel diskutierten alternativen Lehr- und Lernformen sowie die neuen Lernkulturen ...

- entwickeln sich größtenteils außerhalb etablierter Lehr-Lern-Institutionen und sind zum Teil völlig entinstitutionalisiert,
- basieren nicht auf institutionell erzwungener Anwesenheit, sondern auf der aktiven Wahl des Lernenden,
- setzen keinen vordefinierten Lehrplan um, sondern bestehen aus von den Lernenden individuell zusammengestellten Lern-Einheiten,
- betreiben nicht wie die Schule ein ‚Lernen auf Vorrat‘, sondern stattdessen ein Lernen innerhalb der unmittelbaren Gebrauchssituation,
- beziehen in vielfältiger Weise die Möglichkeiten der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien ein, und sie
- implizieren nicht selten die zeitweilige Vertauschbarkeit zwischen der Position des Lehrenden und des Lernenden.“ (Ebd.: 29)

Gruschka (ebd.: 18f.) verschärft die kritische Haltung gegenüber einer zu eng verstandenen Pädagogischen Psychologie noch:

„Die eingesetzte Mischung aus Betriebswirtschaftslehre und Pädagogischer Psychologie [bei der aktuellen ‚Reform‘ des Schulsystems; Anm. M.F.] zeigt heute bereits eine Fülle von pädagogischen Kollateralschäden, sie kommt nicht ans messbare Ziel, und vor allem vermag sie nicht die spezifischen Probleme des ‚Systems‘ zu begreifen und entsprechend praktisch zu bearbeiten: Sie verfehlt die pädagogische Substanz der Aufgaben von Schule, insbesondere ihre Erziehungsaufgaben und Bildungsfunktionen. Das, was die Reformen von Schulen und Lehrern verlangen, erlaubt Schulen und Lehrern gerade nicht, ihre Aufgaben besser zu erfüllen.“

An dem oben vorgestellten Bild ist auch nicht richtig, dass das Lehren und das Lernen ausschließlich auf die Lehrerinnen und Lehrer auf der einen Seite und die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite bezogen werden. Denn natürlich ist es auch so, dass Lehrerinnen und Lehrer in jeder Unterrichtsstunde selbst vielfältige Lernerfahrungen machen. Das kann sich auf den vermittelten Unterrichtsstoff beziehen, denn jede und jeder weiß, dass das Lehren eines Inhalts zu einem vertieften Verständnis dieses Inhalts führt. Das Lernen kann sich allerdings auch auf das Sozialverhalten des Lehrenden, auf die Methodenkompetenz, auf Interaktionen und Kommunikationen beziehen. Und natürlich